

ISSN 2457-8428  
ISSN-L 2457-8428

# REVISTA EDUCATIA AZI

[Despre Revista](#)[Colegiul Redactional](#)[Arhiva Revistei](#)[Numarul Curent](#)[Anul III](#)[Apel articole](#)[Indexari](#)[Volum Colectiv 2018](#)

Rațiu Iulia Simona

e-mail: ratiu\_iuliasimona@yahoo.com

Școala Gimnazială „Radu Popa” Sighișoara

## Consilierea – metodă de îmbunătățire a relațiilor dintre școală și familie

**Rezumat:** Parteneriatul educațional dintre instituția de învățământ, consilier, elev și familie, reprezintă unul din cei mai importanți și eficienți factori de susținere a familiei privind educația și formarea personalității elevului. Consilierea familiei în instituția de învățământ, în mare parte, reprezintă un rezultat al valorificării eficiente a parteneriatului educațional. În condițiile actuale, școlii îi revine o nouă funcție de remediere și susținere, ajutorare a elevului și familiei acestuia.

**Cuvinte cheie:** consiliere, parteneriat, școală, familie, elev, comunicare

Școala și familia au rolul de a educa și forma tinerii astfel încât aceștia să se poată integra în comunitate și să se adapteze cerințelor societății.

Sunt situații în care simpla comunicare dintre familie și școală nu sunt suficiente și nu asigură premisele unei colaborări încununate cu succes. De multe ori, cadrul didactic se găsește în situația de a „consilia” părinții, care-și manifestă disponibilitatea spre o discuție liberă, constructivă asupra situației la învățătura a copilului sau asupra comportamentului său.

Consilierea de către învățător sau diriginte este primul pas în stabilirea și corectarea disfuncționalităților ce acționează asupra elevului. Este un proces în care se stabilește o relație bazată pe încredere cu o persoană care are nevoie de sprijin. Această relație asigură exprimarea ideilor și sentimentelor în legătură cu o problemă și oferă sprijin în clarificarea sensurilor fundamentale, în identificarea unor pattern-uri valorice pe baza cărora se pot formula soluții.

Instituția de învățământ învață elevii, le oferă posibilități ca ei să-și dobândească instrumentele cognitive și sociale necesare pentru a reuși în viață, concomitent cu pedagogizarea familiei prin intermediul consilierii de dezvoltare și educație a părinților. Instituțiile de învățământ educă nu numai elevii, dar și părinții acestora.

Beneficiarii direcți, elevii, și indirecti părinții acestora, care sunt consiliați, trebuie să fie orientați spre adoptarea și dezvoltarea gândirii pozitive, a spiritului de cooperare și relaționare eficientă cu toată echipa angajată în procesul dat.

În instituția noastră de învățământ, activitatea de consiliere s-a desfășurat pe următoarele compartimente:

- consilierea elevilor (probleme privind autocunoașterea, imaginea de sine, adaptare și integrare socială, reușita școlară, crize de dezvoltare, situații de criză, rezolvarea și depășirea unui conflict, însușirea de tehnici de învățare eficiente);
- consilierea părinților (probleme privind cunoașterea copiilor lor, înțelegerea nevoilor și a comportamentului lor, identificarea factorilor de risc în integrarea școlară, socială, ameliorarea relației cu propriii copii, sprijinirea școlii în educația copilului).

Atât psihologul școlar, cât și cadrele didactice au orientat elevul și familia acestuia spre:

- conștientizarea esenței și beneficiilor parteneriatului educațional;
- analizarea obiectivă a problemelor cu care se confruntă acesta în cadrul instituției de învățământ;
- identificarea problemelor cu care se confruntă părinții în procesul educării copilului său;
- identificarea dificultăților cu care se confruntă elevul în cadrul familial și școlar;
- modul în care va influența parteneriatul educațional asupra relației beneficiarului cu instituția de învățământ;
- elaborarea strategiilor și perspectivelor de comunicare și relaționare în cadrul școlii, în cadrul familiei și în cadrul parteneriatului educațional, centrat pe optimizarea educației elevului.

Activitățile de consiliere desfășurate au avut în vedere:

- sprijinirea persoanei consiliate în dezvoltarea propriei individualități;
- asistarea în procesul de autocunoaștere;
- dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și autoacceptare;
- dezvoltarea abilităților sociale, de interacțiune cu ceilalți;
- formarea abilităților de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;
- sprijinirea în formularea de scopuri specifice și măsurabile care pot fi observate din punct de vedere comportamental.

În cadrul activităților de consiliere s-au stabilit relații de acceptare și de încredere necesare pentru producerea unor schimbări pozitive. Deseori, efortul depus de consilier, învățător sau diriginte a fost răsplătit de schimbarea atitudinii față de învățătură, față de colegii de clasă și față de familie, dar și de schimbarea atitudinii celorlalți față de un elev care a întâmpinat greutăți în procesul de educație și instrucție.

Rezultatele bune obținute prin consiliere trebuie conservate și promovate printr-o politică educațională atent condusă care să nu distrugă încrederea pe care atât elevii cât și părinții o acordă unei noi modalități de sprijinire în efortul comun de formare a copilului.

Parteneriatul în care familia și instituția de învățământ își împart și valorifică responsabilitățile și interacțiunile sale asupra realizării unei educații pentru familie, pentru un mediu sănătos de viață, este factorul care se poate considera drept unul ce explorează posibilitățile dezvoltării cu succes ale consilierii psihopedagogice a familiei.

#### Bibliografie:

- Baciu D., Rădulescu S. M., Voicu M., - „Adolescenții și familia”, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987.
- Campbell R., - „Adolescentul – copilul meu”, Editura Logos, Cluj-Napoca, 1995.

Pop Nicoleta Mirela

e-mail: [nicolletta1234@yahoo.com](mailto:nicolletta1234@yahoo.com)

Școala Gimnazială Nicolae Iorga, Cluj-Napoca

### Strategii pentru îmbunătățirea deprinderilor de citire la elevii cu cerințe educative speciale-proiect educațional

**Rezumat:** Îmbunătățirea deprinderilor de citire prin activități în parteneriat cu profesorul itinerant, dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, înlăturarea „etichetării” elevilor cu CES și o integrare mai bună în colectivul clasei.

**Cuvinte cheie:** lectură, text, mesaj, ritm de citire, comunicare, exersare, integrare

#### Argument

Într-o epocă dominată de televiziune și calculator, am apelat la un parteneriat de lectură din mai multe considerente: permite copiilor trăirea emoțional-reflexivă a conținutului operei prin înțuirea și conștientizarea mesajului etic și estetic al acesteia; conduce la precizarea, activizarea, îmbogățirea și nuanțarea vocabularului, însușirea unor cuvinte și expresii cu sens propriu și figurat, care contribuie la realizarea unei exprimări corecte, coerente și expresive, elevii având ca model permanent operele literare îndrăgite din repertoriul național și universal; aprecierea frumosului artistic se realizează prin continua solicitare a sensibilității, gândirii, memoriei afective, atenției voluntare și, mai ales, a imaginației creatoare.

#### Motto:

”Carte frumoasă, cinste cui te-a scris/ Încet gândită, gingaș cumpănită;/

Ești ca o floare, anume-nflorită/ În mâinile mele, care te-au deschis.”(Tudor Arghezi)

#### Descrierea proiectului

Proiectul educațional pe care îl propunem urmărește realizarea unui parteneriat cu **elevii clasei a IV-a** ( elevi care au însușite deprinderile de citire corectă, conștientă și expresivă și pe care i-am numit **tutori** ) pentru a realiza îmbunătățirea relațiilor dintre elevi, dezvoltarea abilităților de a coopera, evitarea „marginalizării” elevilor cu CES și o integrare mai bună în colectivul clasei. Tutorii au avut rolul de a ajuta, susține, corecta elevii cu CES în sarcina lor de a citi câteva texte literare. Principalele texte care formează gustul pentru citit aparțin literaturii pentru copii, texte ce formează dragostea pentru limba maternă, gustul pentru frumos, sensibilitatea și discernământul în selecția valorilor, imaginația creatoare.

**Scopul proiectului** a fost acela de a cultiva gustul pentru lectură, pentru frumos, exersarea limbajului și a posibilităților de comunicare, îmbunătățirea deprinderilor de citire prin activități în parteneriat cu profesorul itinerant.

#### Competențe generale vizate:

- Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute
- Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare
- Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute
- Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

#### Obiective:

- 1.1. să identifice conținutul esențial de idei, amănunte semnificative;
- 1.2. să sesizeze mesajul ce se desprinde dintr-un text literar adecvat;
- 2.1. să citească clar, coerent, expresiv un text literar cunoscut/necunoscut;
- 2.2. să identifice câteva elemente specifice narațiunii (timpul, locul, personajele, succesiunea evenimentelor);
- 2.3. să manifeste interes pentru lectura unor texte cât mai diverse;
- 3.1. să formuleze opinii/părerii despre personaje, despre acțiune, justificând cu argumente punctul de vedere;
- 4.1. să formuleze enunțuri/scurte texte în care să-și argumenteze părerea despre un personaj

#### Metodele si tehnicile de lucru:

- **Grup țintă:** - 9 elevi cuprinși în activitatea educativă suplimentară
- **Durata:** - un an școlar

#### Resurse:

-Umane: elevi cu CES, elevii tutori din clasa a IV-a, profesori

-Materiale: cărți cu povești (fragmente de texte), fișe de lucru, rebusuri, ghicitori, mijloace audio-video, creioane colorate, lipici, hârtie glasată

#### Activități propuse:

- **Povești**-lecturare, povestirea după imagini: „Cei trei purceluși”, „Cenușereasa”, „Hansel și Gretel”, „Pinocchio”, „Rățușca cea urâtă” (octombrie-decembrie)
- **Harta poveștii**- realizată pentru fiecare poveste în parte. Această activitate a presupus realizarea unor exerciții de identificare a personajelor poveștilor, a trăsăturilor morale ale acestora, precum și alte exerciții de analiză a textului (octombrie-decembrie)
- **Puzzle** - asamblarea unui puzzle care reprezentau scene din poveștile discutate (noiembrie, decembrie)
- **Teatru de păpuși** (ianuarie)
- **Am dat viață personajelor**-realizarea unor colaje, folosind materiale și tehnici diverse (februarie, martie)
- **Concurs literar**- Novicii (elevii cu CES) au participat la un concurs în cadrul căruia aveau de citit un fragment dintr-o poveste discutată și de răspuns la o serie de întrebări de comprehensiune. Experții (elevii din clasa a IV-a) au notat prestația “concuranților”, recompensând cu diplome și premii efortul fiecăruia. (aprilie)
- **Întâlnire cu un scriitor** (mai)
- **Vizionarea unui spectacol de teatru** (iunie)

#### EVALUARE

##### Standarde curriculare de performanță:

- **1.S1:** Receptarea unui mesaj dintr-un text literar;
  - S2:** Sesizarea principalelor momente ale textului literar;
  - S3:** Sesizarea personajelor principale;
- **2.S4:** Citirea individuală, în ritm propriu a unor texte recomandate

##### Modalități de evaluare:

- convorbiri, povestiri, repovestiri;
- concursuri de genul: „*Ce s-ar fi întâmplat dacă... ” și „Cel mai bun cititor”;*
- șezători literare;
- jocul didactic;
- fișa de lectură;
- autoevaluare;
- fișe de evaluare;
- activități de colorare, decupare, lipire;
- rebusuri

##### Diseminarea proiectului:

Experiența pozitivă și rezultatele proiectului au fost aduse la cunoștința întregii unități în cadrul comisiei metodice, expuneri în cadrul sesiunilor de comunicări, simpozioane, publicații.

Pop Nicoleta Mirela

e-mail: [nicolletta1234@yahoo.com](mailto:nicolletta1234@yahoo.com)

Școala Gimnazială Nicolae Iorga, Cluj-Napoca

**Valorificarea elementelor de interculturalitate în  
optimizarea procesului de învățare**

**Rezumat:** *Educația interculturală corespunde celui de-al treilea stâlp al educației: deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, „prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale”.*

**Cuvinte cheie:** *interculturalitate, dialog, comunitate, diversitate, echitate, toleranță, valori culturale*

Interculturalitatea este înainte de orice respectul diferențelor. Cadrele didactice sunt garanții acestor rigori ale spiritului care veghează asupra diferențelor, pentru a învăța, a cunoaște și a înțelege ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie. Într-o lucrare editată de Consiliul Europei se arată că „abordarea interculturală este o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogația asupra spațiului educațional, datele psihologiei, antropologiei, științelor sociale, politicii, culturii, istoriei” (Antonio Perotti). Comisia Internațională pentru educația secolului XXI pune accentul pe această componentă a educației, ca fiind una vitală în dezvoltarea unei societăți armonioase.

**Obiectivul** general al educației interculturale este acela de a facilita deprinderea abilităților de conviețuire în societatea plurală a zilelor noastre. În primul rând, ne referim la dobândirea cunoașterii în domeniul culturii în general și a culturii proprii în particular, inclusiv în ceea ce privește impactul acesteia asupra comportamentelor indivizilor și grupurilor. Reflecția asupra propriei culturi precede reflecția asupra culturii alterității. Acest prim obiectiv îl înlesnește pe cel de-al doilea, și anume conștientizarea cauzelor și rădăcinilor propriilor determinări culturale, a stereotipurilor, a prejudecăților proprii, precum și identificarea acestora la ceilalți. Cel de-al treilea obiectiv este formarea unor atitudini pozitive care să fie aplicate în cadrul unei societăți plurale: respectul pentru diversitate, pentru identitatea celor percepuți ca fiind diferiți, și implicit, respingerea atitudinilor intolerante și discriminatorii față de aceștia. În fine, cel de-al patrulea obiectiv al educației interculturale privește stimularea unei participări active în sensul aplicării principiilor pluraliste și a combaterii rasismului, xenofobiei, și a discriminării din orice punct de vedere.

Se poate observa din obiectivele enumerate mai sus că acestea se află într-o ordine crescătoare a complexității deprinderilor necesare pentru îndeplinirea lor. Astfel, la primele stadii este vorba în general de deprinderi legate de **operații cognitive**: reflecție, identificarea unor aspecte culturale, conștientizarea anumitor procese. Ultimele două obiective necesită însă asumarea unui rol activ de către individ: respectul pentru diversitate și respingerea atitudinilor discriminatorii se află pe **axa acțiunii**, mult mai mult decât pe axa de reflecție cognitivă a primelor obiective. Iar ultimul obiectiv este prin excelență unul al acțiunii concrete, al **implicării civice active** în combaterea atitudinilor contrare principiilor educației interculturale. Această trecere de la pasiv la activ se desfășoară în paralel cu internalizarea principiilor educației interculturale de către individul expus intervenției în acest domeniu. Fără internalizarea valorilor descoperite la primele două obiective, individul nu poate trece la acțiunea concretă pe care o ținesc ultimele două obiective ale educației interculturale, iar acestea nu-și îndeplinesc în totalitate obiectivele propuse. Educația interculturală promovează un **dialog constant, de pe poziții de egalitate**. Pentru o simplificare analitică, ne vom referi la două dimensiuni majore ale educației interculturale. Aplicarea principiilor acesteia presupune, concomitent, respectul **diversității**, și cel al **echității**. Pe aceste două axe se bazează, în practică, atât conținuturile cât și procesele pedagogice proprii educației interculturale. Dimensiunea **diversității** reprezintă prima axă pe care se plasează conținuturile educației interculturale. Sensibilizarea elevului la această realitate plurală este o condiție sine-qua-non a abordării eficiente a conceptelor proprii educației interculturale. Din perspectiva educației interculturale, realitatea trebuie redată din unghiuri diferite, permițând astfel coexistența unor versiuni care reflectă diversitatea reală a punctelor de vedere din societatea pluralistă. Tot pe axa diversității se află și preocuparea pedagogică de a oferi elevului posibilitatea de a comunica și de a coopera cu ceilalți în cadrul unor grupuri eterogene. Acestea au menirea de a reflecta diversitatea punctelor de vedere, de a familiariza elevul cu existența unor perspective diferite de a sa.

Cea de-a doua dimensiune a educației interculturale se referă la **echitate**. În strânsă legătură cu prima dimensiune a diversității, miza majoră a axei echității este înțelegerea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de valabile și poate la fel de „corecte” ca și propria perspectivă, odată ce sunt evaluate cu ajutorul criteriilor „celuilalt”. Astfel, practica pedagogică trebuie să se axeze pe valorizarea punctelor de vedere „diferite”, pe faptul că acestea au tot atâta legitimitate ca și propria percepție.

Această dimensiune a educației interculturale presupune de asemenea abordarea conceptelor legate de drepturile omului (căci toți indivizii se nasc *egali*), și conștientizarea de către elev a practicilor de intoleranță, discriminare și rasism, care contravin principiilor drepturilor omului. Pentru aplicarea acestor principii de către elevi, este esențial, în primă instanță, ca acestea să fie respectate inclusiv de către cadrele didactice în mediul clasei și al școlii.

Factorii care intră în joc în aplicarea educației interculturale se pot împărți, pentru a structura analiza, pe mai multe niveluri. Astfel, **politicile** publice elaborate de Ministerul Educației se situează la nivelul macro al intervenției interculturale. La un nivel mediu se află **instituția școlii**, a cărei menire este să pună în aplicare politicile de la nivelul macro, într-un mediu prietenos față de elev, și care promovează totodată valorile pe care se bazează aceste politici. Rolul cel mai important al școlii este cel de a promova dialogul, iar în cadrul acestei funcții, școala trebuie să-și asume pregătirea elevilor în a participa la dialog, prin însăși practicarea acestuia ca metodă pedagogică, dar și ca obiectiv de sine stătător al educației. Dialogul trebuie aplicat nu doar la nivelul clasei, între elevi sau între cadrele didactice și aceștia, dar și între școală și comunitate.

La granița dintre nivelul mediu al instituției școlare și cel micro, al gândirii elevului, se află unul din factorii cheie din aplicarea educației interculturale, și anume **cadrul didactic**. Profesorul competent din punct de vedere intercultural, cel care pregătește elevii pentru ziua de mâine, este cel care combină dimensiunea cognitivă a actului de învățare cu cea care încurajează acțiunea.

Pe un ultim nivel analitic al factorilor implicați în educația interculturală se situează **elevul**. Acesta trebuie încurajat să-și asume un rol activ, reflexiv, constructiv dar și critic, în interacțiunea cu profesorul și în dialogul cu ceilalți elevi. De asemenea, **pentru a putea lua parte în mod eficient la activitățile din cadrul educației interculturale, elevul trebuie să se simtă valorizat în propria sa identitate culturală, etnică și religioasă**. Este evident că în situația în care acesta este supus unor atitudini discriminatorii, reacția sa la reflecția asupra propriei culturi poate da rezultate adverse, din cauza complexelor de inferioritate internalizate sub acțiunea discriminării suferite.

Un ultim factor care poate interveni în mod crucial în educația interculturală sunt **părinții**. Aceștia joacă un rol determinant în generarea credințelor și a atitudinilor copiilor, și ca atare pot influența – pozitiv sau negativ – deprinderile pe care elevul și le însușește în cursurile de educație interculturală. Stereotipurile părinților sunt transmisibile la copii, și se pot dovedi greu de înlăturat atunci când, odată dărâmate în cadrul cursurilor de educație interculturală, sunt reinstaurate în mediul familial. Poate apărea atunci conflictul intern al elevului care primește acasă un set de orientări și de criterii de evaluare a realității înconjurătoare, iar școala și cursurile de educație interculturală încearcă să dezrădăcineze tocmai aceste imagini și stereotipuri primite. Atunci, rolul educației interculturale este cu mult îngreunat, și devine vizibil faptul că procesele din cadrul educației interculturale sunt puternic influențate de mediul social în care au loc. În învățământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă și complementară.

Efortul de aplicare a tezelor educației interculturale este mai dificil decât cel de teoretizare, apărând fel de fel de întrebări cum ar fi să se valorifice pedagogic diferențele culturale, când trebuie să începi și cum să menții un echilibru între respectarea specificității fiecăruia și evitarea etichetărilor, al accentuării diferențelor.

În grădiniță, încă de la vârsta premergătoare școlarității, copiii descoperă treptat diferențele și asemănările intercategoriale:

- la 2-3 ani fac distincția dintre sine și ceilalți, își dezvoltă identitatea de sex, învață culorile și încep să le asocieze culorii pielii;
- la 3 ani observă diferențele rasiale și în perspectivă vor fi influențați de normele sociale;
- la 4-5 ani copiii dau semne de înțelegere asupra diferențelor rasiale existente;
- la 5 ani încep să se identifice cu alții și să se recunoască pe sine ca fiind o parte a grupului;
- între 5 și 7 ani aprecierea adultului îi determină imaginea despre performanțele sale, locul în grup și diferențelor sale față de ceilalți.

Toate acestea se continuă în școală. Diferențele dintre copii, culturi, stiluri de viață și de învățare, dintre componente, sunt firești, pozitive. De aceea ei nu trebuie forțați să devină copii ale unui model predefinit. Interculturalitatea este o componentă a realității zilnice din grădiniță și din școală. Tot modul de învățare este organizat din perspectiva interculturală, permițând învățarea prin colaborare, comunicare și nicidecum de marginalizare a unor copii. 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.

Având în vedere că în școala noastră nu sunt probleme, toți copiii sunt egali, copiii rromi s-au integrat așa de bine că nici nu se mai observă diferențele etnice. Deci, lipsa marginalizării, stigmatizării unor copii este un lucru lăudabil. Trebuie, însă, să mergem mai departe în recunoașterea dreptului fiecăruia de a avea propriile norme culturale, propriile valori sau necesități educaționale. Vom considera interculturalitatea o parte componentă a realității zilnice din școală, și nu o temă sau o activitate adăugată. De asemenea acordăm atenție materialelor expuse, organizării spațiului care să permită învățarea prin colaborare, comunicarea și nicidecum marginalizarea unor copii. Am căutat să deschidem spațiul școlii către comunitate și specificul ei organizând întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural.

Am avut în vedere ca prejudecățile și stereotipurile culturale nu sunt înnăscute, ci învățate, ceea ce înseamnă că pot fi și eliminate și limitate.

Educația pentru diversitate este deci, o atitudine, o stare de spirit, un sistem largit de practici, teorii cu deschidere spre pluralism cultural, care traversează întregul sistem educațional. Relaționarea cu egalul întregeste experiența socială a copilului. Copilul nu poate fi lăsat singur în acțiunea sa de descoperire a similarităților și diferențelor umane care îl înconjoară în universul mic sau extinsă astfel încât trebuie creat un mediu adecvat de învățare și valorificare a diversității ca resursă didactică.

Astfel am desfășurat în Școala „Nicolae Iorga” un **proiect intercultural**, care a avut ca **scop**:

- promovarea educației interculturale prin evidențierea diverselor etnii din țara noastră,
- educarea elevilor în spiritul dimensiunii interculturale, al promovării toleranței și înțelegerii reciproce dintre elevi de origine socială și cultură diferită,
- stimularea copiilor pentru a manifesta interes și curiozitate pentru propria cultură și alte culturi.

**Obiectivele acestui proiect** au fost:

- îmbunătățirea procesului instructiv-educativ,
- educarea și formarea multiculturală a copiilor,
- implicarea activă a familiei în activitățile desfășurate în școală;
- stabilirea de relații de prietenie între copiii aparținând diferitelor etnii.

Proiectul s-a desfășurat la nivelul tuturor claselor primare din școală. Proiectul a inclus activități derulate doar de unele clase dar și activități comune. Tema proiectului a fost aprofundată întâi în cadrul activităților instructiv-educative din școală. Li s-au transmis copiilor cunoștințe despre apartenența la o anumită etnie, despre obiceiurile și valorile culturale specifice propriei etnii, despre necesitatea cunoașterii valorilor altor culturi și a înțelegerii și respectării acestora. S-au organizat activități de cultivare a toleranței față de cei de altă cultură și religie.

**INVENTAR DE ACTIVITĂȚI:**

- “Țara pierdută” după Luminița Mihai Ciobă – obținerea unor informații despre diversele etnii din țara noastră.
- „Fata moșului și fata babei” – valorificarea informațiilor despre costumele populare aparținând diverselor etnii conlocuitoare.
- Concurs de gastronomie - prepararea unor produse specifice bucătăriei diferitelor minorități.
- Joc și mișcare - Dans românesc și dans țigănesc.
- Muzică și mișcare- Audiție-cântece populare specifice etniilor;
- Arte vizuale și abilități practice - Desen „Prietenul meu”; „Mășți”.

**EVALUARE FINALĂ:**

Activitatea comună între formațiile reprezentative ale claselor participante a fost desfășurată sub genericul „Am legat o prietenie”. Această activitate a avut 2 secțiuni:

- Parada costumelor populare;
- Dansuri populare aparținând etniilor implicate în proiect.

**Bibliografie :**

- CHEVALIER, J., „Educația interculturală: concepte cheie și elemente de metodologie”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002.
- CIOBANU, O., COZĂRESCU, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010.
- COZMA, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- CUCOȘ, C., COZMA, T., „Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane”, în COZMA, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- MIROIU, A. (coord.), *Invățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- NEDELUCU, A., *Invățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*, Humanitas Educațional, București, 2004.

- PERREGAUX, C., „Pentru o abordare interculturală în educație”, în DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- PĂUN, E., POTOLEA, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- PĂUN, E., POTOLEA, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- POLEDNA, R., RUEGG, F., RUS, C., *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
- REY, M., „De la o logică „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”, în DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- RUS, C., „Educația interculturală – modalități de concretizare și evitarea tentațiilor culturaliste”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educația interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002.

Pop Nicoleta Mirela

e-mail: [nicolletta1234@yahoo.com](mailto:nicolletta1234@yahoo.com)

Școala Gimnazială Nicolae Iorga, Cluj-Napoca

### Dezvoltarea motivației pentru lectură-activitate integrată, în parteneriat

**Rezumat:** Cultivarea conștientă a preferințelor literare și aprecierea cărților precum și educarea unor comportamente pozitive au stat la baza activității „Din suflet dăruim o carte”. Lectura trebuie să fie fascinantă pentru a nu fi abandonată; lectura constantă duce în timp la modelarea personalității. Succesul transformării elevului în cititor conștient, pasionat, constă în strategia conclucrării cu elevii, în care trebuie să se implice mai mulți factori educativi: conducerea școlii, profesorii de toate specialitățile, învățătorii și, nu în ultimul rând, bibliotecarii școlari.

**Cuvinte cheie:** carte, cititor, univers, cunoaștere, motivație, relaționare, dăruire

#### MOTTO:

„Fiecare carte pare să închidă în ea un suflet. Și, cum o atingi cu ochii și cu mintea, sufletul ți se deschide ca un prieten bun.” (Maxim Gorki)

#### MOTIVAȚIA ACTIVITĂȚII

Modul în care ne alegem lucrurile, felul în care avem grijă de cărți, spun multe despre noi. Modul în care ne petrecem timpul liber, cărțile pe care le alegem pentru a le citi, la fel. Activitatea este proiectată într-un context specific, cel al sărbătoririi Sfântului Nicolae, pentru ca elevii să fie sensibilizați și motivați de ideea de a dăruii și de a ajuta în mod necondiționat. Ei reușesc să simtă spiritul generozității și al altruismului într-o manieră ludică, apropiată nivelului lor de vârstă. În același timp acest parteneriat educativ interdisciplinar contribuie la adâncirea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului și nu în ultimul rând, la dezvoltarea motivației pentru lectură.

#### SCOPUL ACTIVITĂȚII:

- Conștientizarea rolului lecturii; Identificarea și valorificarea unor valori moral-civice
- Promovarea dialogului și comunicării între elevii celor două școli implicate în această activitate

#### OBIECTIVELE URMĂRITE:

- Promovarea ideii de apartenență la o comunitate;
- Educarea abilității comunicaționale între elevi
- Formarea capacității de a integra frumosul în viața personală; conștientizarea rolului lecturii în viață
- Exprimarea ușoară, concisă și corectă a gândurilor

**GRUP ȚINTĂ:** Elevii clasei a III-a A, Școala Gimnazială „Nicolae Iorga”

Elevii clasei a IV-a A, Seminarul Teologic Ortodox

**BENEFICIARI:** elevi, cadre didactice din cele două școli partenere

**RESURSE UMANE:** școlari, cadre didactice, vizitatori; **temporale:** 5 decembrie

**MATERIALE:** semne de carte prezentate într-o mică expoziție, cărți oferite cadou, aparat foto, calculator

#### MONITORIZARE ȘI EVALUARE

- Realizarea de fotografii și CD-uri cu imagini din derularea activității.

- Facilitarea schimbului de experiență între cadrele didactice din cele două școli
- Promovarea unui comportament adecvat și civilizată al elevilor, în situații diferite

### MOMENTE ALE ACTIVITĂȚII:

#### 1. Mini-expoziție de semne de carte

Pentru că trebuie să ne purtăm frumos cu lucrurile, trebuie să avem mare grijă de cărți, care ne sunt cele mai bune prietene, elevii clasei a III-a au confecționat în orele de arte niște modele foarte simpatice, de semne de carte.

#### 2. Ghicitori și aforisme despre cărți-descifrarea lor

Copiii clasei a III-a vor citi aceste aforisme, iar colegii lor mai mari de clasa a IV-a vor încerca să-și exprime opiniile în legătură cu cele citite.

- „Toți acei ce au acces la o bibliotecă, la cărți, sunt niște inși mai buni decât alții, mai fortificați, iar durerile îi ating mai puțin și nefericirile trec mai repede.” (Mircea Eliade)
- „Fiecare carte pare să închidă în ea un suflet. Și, cum o atingi cu ochii și cu mintea, sufletul ți se deschide ca un prieten bun.” (Maxim Gorki)
- „Cărțile ne sunt prieteni statornici.... Ne sunt sfetnici și nu ne contrazic. Cărțile care ne plac sunt urme pline de amintiri.” (Mihail Sadoveanu)

#### 3. Interpretarea cântecelului, „Cărticica mea”

Elevii vor pătrunde în universul cărților atât prin prezentarea unor ghicitori, cât și prin interpretarea cântecelului, „Cărticica mea”.

#### 4. „Din suflet dăruim o carte!”

Elevii din ambele clase au oportunitatea de a-și exprima gânduri și sentimente pozitive în contextul dăruirii și primirii unor cadouri de suflet- cărți, prieteni ai tuturor. Școlarii Seminarului Teologic Ortodox vor primi în semn de apreciere și de mulțumire, câte un semn de carte și chipurile luminate de bucurie ale colegilor lor de clasa a III-a, materializate în fețe zâmbitoare autocolante. La final toți copiii vor intona cântecul „Moș Nicolae.”

### ÎNDEMN!

Citește! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei și imagini, din care vei întocmi înțelesul și filozofia vieții.

### GÂNDURI PENTRU CITITORII...

Important este ca din fiecare carte să înveți ceva. Cu cât mai mult, cu atât mai bine. Acest lucru nu se poate obține decât printr-o lectură atentă, prin deosebirea esențialului de neesențial, prin notarea anumitor idei și impresii, prin pătrunderea adevăratului sens al cuvintelor, prin extragerea de expresii frumoase și cuvinte mai puțin uzuale.

Calmiciuc Mirabela

e-mail: [mirabela\\_aprill@yahoo.com](mailto:mirabela_aprill@yahoo.com)

Școala Gimnazială Buciumeni,

Localitatea Buciumeni, Dâmbovița

### INTEGRAREA ELEMENTELOR TIC ÎN ORA DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Rezumat:** Rolul cadrului didactic nu este doar acela de transmițător al informației, ci unul de facilitator al învățării prin crearea unui ambient (scop, informații, resurse, strategie), construirea și dezvoltarea cunoașterii cu ajutorul TIC, în vederea realizării eficiente a activității de învățare.

**Cuvinte-cheie:** metode moderne, TIC, educație, limba și literatura română;

Așa cum bine se știe, în învățământul tradițional, rolul cadrului didactic este cel de transmițător al informației. Regândind propria misiune, se poate transforma în cel de facilitator al învățării prin crearea unui ambient (scop, informații, resurse, strategie), construirea și dezvoltarea cunoașterii cu ajutorul IT&C. Valoarea pedagogică a utilizării noilor tehnologii este reprezentată de măsura integrării acestora în realizarea eficientă a activității de învățare. Învățarea reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic, astfel încât să determine schimbări comportamentale ale elevului, cu accent pe dobândirea de competențe (cunoștințe, abilități, atitudini), cu o motivație corespunzătoare.

Cum informatica poate crea acea subtilă punte de legătură între știință și artă și cum menirea profesorului de limba română este "de a stârni dragostea de lectură, patima pentru carte, sficiunea nobilă în fața ideii de frumos" (Nichita Stănescu), crearea unor mijloace moderne, care să se înscrie în tendințele generale de utilizare a noilor tehnologii informaționale, devine pentru dascăl o adevărată provocare.

Problematica integrării noilor tehnologii în educație a fost abordată și analizată din perspective multiple, fiind evidențiate avantajele, implicațiile și resursele necesare. Progrese semnificative s-au înregistrat în dotarea școlilor cu tehnologie informatică, racordarea la internet, dezvoltarea de softuri educaționale, elaborarea de materiale-

suport și furnizarea de activități de formare pentru cadrele didactice.

Aplicarea tehnologiilor informatice înseamnă atât conversie de metode, tehnici, proceduri de derulare a proceselor educaționale, cât și modificarea modului de gândire și a mentalității cadrelor didactice. Utilizarea tehnologiilor informatice de vârf sau avansate în ID permite trecerea de la învățarea prin memorare la învățarea prin aplicare, precum și optimizarea întregului proces educațional.

În școala mileniului III sunt folosite din ce în ce mai des prezentările powerpoint ca material didactic, softurile educaționale adaptate diferitor stiluri de învățare, programele de simulare etc., iar folosirea acestor noi mijloace de învățământ crește accesul la resursele de predare - învățare - evaluare, determină schimbarea rolului profesorului și al elevului, într-un mediu de instruire în rețea.

Resursele utilizate pentru predare și învățare sunt, în principal, cele uzuale: flipchart, marker, videoproiector, computer/laptop/tabletă, imprimantă, copiator, suport de curs multiplicat, exemple de planificări, proiectări, proiecte; resurse e-Learning, care pot fi: convenționale - pachete / resurse educaționale (cunoștințe, informații, strategii) distribuite elevilor prin transfer direct, de către formator/ cadrul didactic, folosind sisteme e-Learning convenționale (transfer, via cd/dvd sau Internet, în sistemele de instruire pe calculator/laptop/tabletă electronică/smartphone); social learning pachete/resurse educaționale (cunoștințe, informații, strategii) partajate și/sau elaborate în rețele sociale, prin interacțiunea utilizatorilor (cursanți, formatori/cadre didactice, tutori specialiști/experti în domeniul de interes) de la distanță, folosind social software (blog-uri, wiki, GoogleDocs, Web 2.0 etc.).

În continuare, propun câteva soluții concrete pe care profesorul de limba română (și nu numai) le poate aborda pentru a eficientiza instruirea și a orienta procesul de învățare spre activități constructive și educative:

1. lecțiile *AeL*
2. prezentările powerpoint
3. utilizarea Internetului
4. cărți electronice, dicționare digitale, enciclopedii
5. softuri educaționale
6. filme etc.

Studiile realizate în ultimii cinci ani în diferite țări au arătat că utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în educație contribuie la îmbunătățirea rezultatelor elevilor.

Un exemplu în acest sens îl reprezintă [platforma eTwinning](#) - parte componentă a *Programului de învățare pe parcursul întregii vieți*, al Comisiei Europene.

**Softul educațional** este un program informatizat, proiectat special pentru rezolvarea unor sarcini didactice, prin valorificarea tehnologiilor specifice instruirii asistate de calculator, care asigură controlul și / sau autocontrolul activității de învățare.

Ca avantaje ale introducerii în lecție a softurilor educaționale menționez: posibilitatea ca elevii să lucreze independent de profesor perioade de timp lungi, prin folosirea calculatorului crescând responsabilitatea copiilor față de activitatea pe care o desfășoară; optimizarea instruirii; primirea informației prin intermediul mai multor canale (video, audio, text), ceea ce reprezintă un avantaj în asimilarea mai ușoară a informațiilor; participarea activă a elevului datorită metodelor moderne de predare; feedback rapid prin intermediul testelor interactive - se poate observa gradul de asimilare a cunoștințelor;

**Lecțiile AEL** prezintă avantajul că pot fi utilizate ca atare (pentru o clasă cu nivel mediu), dar pot deveni, în același timp, punctul de plecare al unor discuții complexe pentru elevii cu potențial superior de receptare a textului literar, capabili de performanțe. Acestea contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare orală sau scrisă (receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală și exprimarea scrisă, crearea de mesaje etc.). Lecțiile *AeL* și-au dovedit eficiența și datorită faptului că obiectivele propuse sunt centrate pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în diferite situații de comunicare, reprezentând o adaptare adecvată a conținuturilor de învățare la nivelul de vârstă și la interesele elevului. Profesorul are, astfel, libertatea de a utiliza diferite secvențe ale lecției pentru a răspunde competențelor generale și specifice impuse de programa școlară, integrând tehnologia informației și a comunicării în procesul didactic.

**Prezentările Power Point** sunt deosebit de utile, dacă profesorul corelează în mod optim obiectivele lecției cu întreg conținutul acesteia. Prezentările Power Point prezintă avantajul că permit o abordare multidisciplinară a unor secvențe ale lecției, contribuind la dezvoltarea capacităților cognitive și afective ale elevului. Pot fi organizate jocuri și concursuri pe teme diverse, iar informația poate fi organizată pe nivele, accesul la un nivel superior fiind condiționat de obținerea unui anumit punctaj la nivelul curent.

**Internetul** poate fi utilizat cu succes atât în proiectarea orelor de curs, cât și a opționalilor; reprezintă o modalitate la îndemână, prin care profesorii și elevii au posibilitatea de a-și lărgi orizontul de cunoaștere în orice domeniu.

Spre exemplu, tehnologia modernă a *WebQuest*-ului răspunde din plin atât așteptărilor elevilor ce iubesc calculatorul și pot descoperi în "prietenui" lor un mijloc de îmbogățire a cunoștințelor, cât și dorinței cadrului didactic de a proiecta un curs opțional modern, util și plăcut.

Demn de remarcat este și faptul că obiectivul fundamental al unui WebQuest este organizarea eficientă a timpului de învățare al elevului ("*WebQuests are designed to use learners time well, to focus on using information rather than on looking for it, and to support learners thinking at the levels of analysis, synthesis, and evaluation.*" - Bernie Dodge).

Deoarece profesorul trebuie să creeze un proiect WebQuest astfel încât să coordoneze cât mai bine factorul timp, este necesar ca acesta să organizeze riguros sarcinile de lucru, pașii ce trebuie parcurși, dar, cel mai important, să aleagă și să recomande elevilor site-uri de unde pot prelua eficient informația. Cu cât site-urile sunt mai numeroase și oferă o paletă mai largă de informații, cu atât elevul are posibilitatea să cunoască mai mult și să creeze un produs final interesant. Acesta este, de altfel, unul dintre avantajele importante ale WebQuest-ului, știindu-se faptul că navigarea pe Internet, fără o temă anume sau fără un scop nu este întotdeauna atât de utilă, iar elevul poate pierde foarte mult timp.

**Bubbl.us** (<https://bubbl.us>) este o aplicație simplă pentru crearea de hărți conceptuale colaborative online, care pot fi stocate sau exportate ca imagini sau html, pentru a fi publicate pe blog sau în pagină web, printate sau trimise prin e-mail. *Exemplu:* În procesul didactic, în dirijarea învățării, elevii pot fi provocați să completeze o hartă conceptuală în care să înscrie trăsăturile personajului dintr-un text studiat (*Completați harta de mai jos cu trăsăturile personajului principal.*). La finalul completării, elevii vor fi solicitați să comunice felul în care au completat harta conceptuală colegului de bancă. Astfel, vor fi exersate și competențele de evaluare, iar elevii vor primi feedback rapid. Un alt moment în procesul didactic în care poate fi folosită harta conceptuală este momentul evaluării (*Argumentați, completând harta conceptuală, că opera „Pașa Hassan” este o baladă cultă.*).

**Prezi** (<http://prezi.com>) - o aplicație pentru crearea de prezentări nonlineare, cu posibilități ca: zoom, itinerar al prezentării, inserare de legături, imagini, videoclipuri, texte, fișiere pdf, desene (un pas înainte față de „era powerpoint"). *Exemplu:* În momentul însușirii de noi cunoștințe, elevii pot fi solicitați să realizeze prezentarea unui scriitor, a



operelor lui (*Creați o prezentare referitoare la biografia lui Mihail Sadoveanu.*). Vor fi dezvoltate, astfel, și competențe din domeniul TIC și din domeniul informațiilor.

**Teachertube** ([www.teachertube.com](http://www.teachertube.com)) - permite găzduirea de videoclipuri create de profesori în scopuri educaționale. Poate fi și o sursă de materiale utile.

**Glogster** ([www.glogster.com](http://www.glogster.com)) și **thinglink** ([www.thinglink.com](http://www.thinglink.com)) reprezintă aplicații simple pentru crearea de postere interactive, constând în combinarea de imagini, video, muzică, fotografii, link-uri pentru a crea pagini multimedia; poate fi încorporat în orice pagină web. *Exemplu:* La finalul unei unități, elevii vor avea de postat pe blog impresii, opinii, gânduri etc.

**HotPotatoes** (<http://hotpot.uvic.ca>) cuprinde șase aplicații gratuite pentru crearea de teste interactive: cu răspuns multiplu, cu răspuns scurt, cuvinte încrucișate, formare de perechi, ordonare și completare de fraze; aceste aplicații necesită download și instalare.

Acestea sunt, prin urmare, câteva dintre modalitățile pe care profesorul de limba română le poate aborda pentru a crea lecții moderne, atractive, eficiente.

#### Bibliografie:

<http://fmi.unibuc.ro/ro/pdf/2004/cniv/Definitii-2004.pdf>

<http://www.elearning.ro/valoarea-noilor-tehnologii-n-procesul-instructiv-educativ>

<http://ro.wikipedia.org>

Ioan Roxana-Magdalena

e-mail:ioanroxana8@gmail.com

Școala Gimnazială Ormenis-Brasov

#### Literatura-modalitate de comunicare umană

**Rezumat:** *Literatura este un mesaj care face parte din sistemul comunicării literare și în care mai întâlnim Autorul, Lectorul/Receptorul. Opera literară este o construcție obiectivă, autosuficientă care se revelează prin lectură. Autorul implică afectiv cititorul/receptorul, îi oferă posibilitatea să trăiască în planul acestui univers în momentul în care se integrează artei.*

**Cuvinte cheie:** *autor, lector, receptor, orizont de așteptare, convenții, criterii, norme*

„Fenomenul literar nu este numai textul, ci și cititorul sau și ansamblul de reacții posibile ale cititorului față de text.” (Michael Riffaterre)

Omul a avut întotdeauna o atitudine interogativă față de viață, față de existența sa, fapt ce a favorizat apariția limbii și a limbajului.

Limbajul îi instituie omului condiția colocală și, respectiv, implicarea în procesul comunicării interumane, care se constituie din următoarele elemente:

-emitorul (E), care poate fi un individ, un grup, o instituție etc.

-receptorul (R), de asemenea, un individ, un grup, care primește.

-mesajul (M), adică informația, conținutul comunicării.

-codul (C), constituit dintr-un sistem de semne (lingvistice) sau de semnale sonore, vizuale, gestuale, în cazul diverselor tipuri de comunicare, cunoscut deopotrivă de emitor și receptor și în care sunt traduse semnificațiile mesajului.

-canalul (C) de transmitere a mesajului codificat sau suportul fizic al comunicării (cartea, ziarul etc.)

Elementele specifice alcatuiesc, împreună, un sistem, sistemul comunicării interumane.

Literatura, de asemenea, este un mesaj, care face parte din sistemul comunicării literare și în care se mai conțin subsistemele Autor, Lector/Receptor (care funcționează prin intermediul lecturii).

Lectura presupune contactul cu o operă literară. Problema receptării este una deosebit de importantă în știința literaturii, fiind abordată încă de antici. La Aristotel, în Poetica, atestăm ideea că prin receptarea tragediei, comediei trăim sentimentul de catharsis (purificare). Renasterea și clasicismul francez remarcă funcția hedonistă a artei. Teoreticienii R. Wellek și A. Warren consideră că unul dintre modulele de existență a operei literare este conceperea ei ca o strictă relație de lectură, în care percepția și interpretarea sunt acelea care produc configurația textului.

În opinia lui Paul Cornea, lectură și receptarea anticipă interpretarea care este o explicație post-factum a textului.

Lectura înseamnă întâlnirea cu textul, adică cu un grup de semne organizate într-un anumit mod, în scopul producerii unui sens. Or, sensul textului, nu este niciodată finit, el se produce la fiecare întâlnire cu lectorul/receptorul și depinde de experiența și cultura individului.

Lectorul este un factor esențial implicat în procesul comunicării literare, conferind prin lectură ansamblului de semne un conținut de sens. Fiecare cititor posedă un set de norme, cunoscute despre literatura însușite din lecturi anterioare și care constituie „orizontul sau de așteptare”. Orice text literar este unul codificat și pentru că lectorul să se poată apropia de nucleul obiectiv al operei, trebuie să utilizeze câteva coduri. D. W. Fokkema distinge cinci coduri necesare în decodificarea mesajului unui text literar:

-codul lingvistic

-codul literar

-codul genetic

-codul perioadei sau sociocodul

-codul ideolectual al autorului

Pornind de la codurile generale indicate, lectorul contactează cu opera utilizând și un cod individual de interpretare. Or, fiecare lectură este unică și depinde de starea

emotiva,dispozitia psihica,pregatirea estetica a individului in momentul lecturii.In contactul sau cu textul literar,lectorul afirma Paul Cornea in studiul"Introducere in teoria lecturii"indeplineste mai multe functii:

- comprehensiva(de intelegere)
- evaluativa(de apreciere afectiva sau axiologica)
- cooperativa(de conlucrare)

Indiferent de intentie si statut,fiecare lector dispune in momentul contactului cu opera literara de careva"competente electorale"(Culler)care-l fac sa reactioneze intr-un anumit fel si care-i determina interpretarile.Interesul pentru lector si pentru reactiile lui in fata operei literare,remarca Jonathan Culler,a determinat aparitia unui curent special preocupat de interpretarea reactiilor cititorilor,asa-numitul reader response criticism,care considera"intelesul unui text chiar experienta cititorului(o experienta care include ezitari,speculatii si autocorectie).

Interpretarea unei opere,considera J.Culler"inseamna a spune povestea citirii ei"care este dependenta de ceea ce teoreticianul german Hans Robert Jauss numea orizont de asteptare.Estetica receptarii elaborata de Hans R.Jauss motiveaza reactiile cititorilor in fata unei noi structuri literare.,reactie de acceptare sau neacceptare,precum a fost,de exemplu,cazul literaturii romantice infruntata de rezistenta valorilor clasice sau atitudinea reticenta a publicului cititor fata de literatura modernista,de avangarda sau cea postmoderna.

Care ar fi conditiile de formare a lectorului?Oricare cititor/lector se formeaza intr-un anumit mediu poetic,este educat in procesul de invatamant,in familie,in societate.In aceste cadre insuseste anumite conventii,criterii,norme,de aici atitudinea sa mai mult sau mai putin contadictorie fata de orice nouitate literara.Reactia sa,in urma lecturii unei opere literare,determina modificarea sau nemodificarea setului de „competente lectorale”(Culler) pe care le poseda sau,operand cu termenul lui Hans R.Jauss a „orizontului de asteptare”.Imprietenia cu literatura-„intamplare”esentiala pe care profesorul e chemat sa o provoace si sa o medieze-depinde de gradul de firesc al actului lecturii.Si „firesc”inseamna mai intai intelegerea si interogarea lumii si a trairilor reprezentate de opera;inseamna dialog autentic cu problematica textului si,prin text,dialog cu autorul,cu colegii si cu sine insusi.In felul acesta,lectura poate deveni o experienta personala sporitoare,o experienta ce poate fi prelungita prin reflectia asupra aspectelor lingvistice si textuale care au facut-o cu putinta.Secventele de reflectie se pot constitui drept cadru al demersurilor ce urmaresc asimilarea notiunilor de teorie literara,momente de invatare ce permit rafinarea actului interpretarii si potenteaza,in timp ,placerea lecturii.Dar la interpretari rafinate si la bucurii estetice nu se poate ajunge decat daca,la inceput, a existat bucuria frusta a intalnirilor cu lumile posibile si cu „viziunile”asupra sentimentelor.

„In orizontul de asteptare”conform altor surse teoretice,intra si numeroase alte dispozitii de alt ordin decat pur artistice:morale,ideologice,religioase,istorice etc.Sunt factori detrmnanti ai receptarii care conditioneaza o lectura proprie a textului,astfel incat „textul autorului”poate deveni „text al receptorului”,de cele mai multe ori diferit de intentia auctoriala,lectura/receptarea fiind o activitate creatoare,deloc pasiva,influentata de contexte sociale,literare,de factori psihologici,teoretici etc.

In esul"Limita,intelesul si interpretarea",Jonathan Culler aduce argumente probante in favoarea tezei ca lectura/interpretarea sunt practici sociale,diferite in functie de perspectiva pe care si-o adopta lectorul,insa,in ultima instanta,toate tipurile de lecturi,de la cele familiare pana la cele hermeneutice,se pot reduce la invariabilul"despre":despre ce e vorba in aceasta opera?

Scolile si miscarile teoretice,ca versiuni ale hermeneuticii,nu sunt,in opinia lui J.Culler,decat"tendinte de a da anumite tipuri de raspunsuri la aceeasi intrebare(„despre ce e vorba intr-o opera literara?"),numai ca le suprapun pe o anumita terminologie":

- lupta de clasa(marxism)
- posibilitatea de a unifica experienta(Noua Critica)
- complexul lui Oedip(psihanaliza)
- reprimarea fortelor subversive(noul istoricism)
- asimetria relatiilor dintre sexe(feminism)
- natura autodeconstructiva a textului(deconstructia)
- puterea represiva a imperialismului(teoria post-coloniala)

Opera literara este un obiect al experientei de lectura ,dar totusi nu o poti reduce la orice.Ea este o constructie obiectiva,autosuficienta care se reveleaza prin lectura.

Intrebarea fundamentala este ce anume determina sensul operei?Un raspuns univoc si exhaustiv la aceasta intrebare nu exista.S-a afirmat in literatura de specialitate ca sensul operei ar echivala fie cu textul,fie cu contextul,fie cu lectorul cititorul,fie cu intentia auctoriala.Fiecare varianta de raspuns suscita si genereaza numeroase argumente pro si contra,problema ramanand in permanenta deschisa.

Cel mai vehiculat si vechi argument este cel conform caruia textul ar echivala cu cel care l-a produs,adica cu autorul,ar fi o realizare a intentiei sale auctoriale.

Autorul este individul creator de literatura,este persoana care elaboreaza un text literar.Orice text literar,artistic se creeaza pe terenul culturii si gandirii auctoriale,fiind o expresie subiectiva emotional reflexiva asupra realitatii.Prin intermediul imaginilor artistice,autorul creeaza universuri paralele lumii reale.

Prin capacitatea sa de a crea artisticu,autorul implica afectiv cititorul/receptorul,il face un coautor al textului,ii ofera posibilitatea"sa traiasca"in planul acestui univers in momentul in care se integreaza artei.Autorul este o persoana bine individualizata,profesionalizata.Opera lui este expresia eruditiei,a cunostintelor retorice,a unei mentalitati culturale.

Autorul unei opere lirice isi exteriorizeaza propria subiectivitate.Autorul unei opere epice si dramatice este creatorul personajelor,al naratorului/naratorilor,al subiectului,al actiunii,al conflictelor.Insa opera literara nu poate fi identificata nici cu experienta creatoare,nici cu perceptia ei:"Ea este altceva decat crede ca a lasat in ea cel care a creat-o si mai mult decat descopera in ea cel care o interpreteaza."(Gheorghe Craciun)

Orice opera literara depaseste intentia auctoriala,deoarece ea nu se constituie doar din elementele introduse cu intentie de catre autor.Indiscutabil,la constituirea textului participa si factori venind din inconstiientul si subconstiientul autorului.Opera este rezultatul unei experiente totalizante.

Actul lecturii realizat de catre lector instituie o relatie literara cu textul,care nu este decat o modalitate de interpretare,de revelare a existentei ei,care este,in opinia autorilor americani R.Wellek si A.Warren,"un sistem de norme,de notiuni ideale care sunt intersubiective.Trebuie sa se considere ca ele exista in ideologia colectiva,se schimba odata cu aceasta si sunt accesibile numai prin experiente intelectuale,bazate pe structura sonora a propozitiilor"

„Toata lumea stie ca un copil care a invatat sa tina ghidonul,sa puna frana si sa pedaleze nu stie neaparat sa mearga pe bicicleta.Acelasi lucru se poate spune si despre lectura.Lectura poate fi comparata si cu performanta unei orchestre simfonice;in fapt,pentru a interpreta o simfonie nu este suficient ca fiecare muzician sa-si cunoasca partitura;trebuie ,de asemenea,ca toate partiturile sa fie interpretate de ansamblul muzicienilor,intr-o maniera armonioasa."(J.Giasson).Aplicata de J.Giasson lecturii in general,analogia dintre interpretarea muzicala si lectura apare si la W.Iser.;aici rostul ei este de a evidentia caracterul profund personal al procesului de comprehensiune a

literaturii, textul fiind comparat cu o partitura muzicala, interpretata/cantata diferit, de cititori cu aptitudini diferite. Ideea referitoare la caracterul personal al lecturii depaseste insa sfera literaturii, tip de discurs in care zonele de indeterminare invita cititorul sa interpreteze "partitura" verbala in tonalitate proprie.

Se cunoaste faptul ca nu toate textele reusesc sa capteze atentia elevilor din primele randuri; de aceea o deschidere a lectiei printr-un moment construit in jurul intrebărilor "Ce stii despre subiect?" sau "De ce este importanta lectura textului?" nu sunt lipsite de sens. Se cunoaste, de asemenea, faptul ca procesul de constituire a sensului poate fi orientat diferit in functie de intentia cititorului si ca informatiile, imaginile, intamplarile pe care lectura le restituie pot fi diferite in functie de orientarea initiala a lecturii: astfel lectura schitei "D-I Goe" poate fi facuta din perspectiva unui copil rasfatat si strengar sau a unui elev disciplinat si constiincios. In aprecierea modului in care elevul a inteles textul, profesorul trebuie sa tina cont de intentia de lectura. Mai mult, jocul perspectivelor de lectura poate informa relectura si poate da seama de complexitatea textului. Astfel, distribuirea unor roluri de cititori precum cel de "domn incrunat", "mama severa", "matusa acra", "strengar" poate evidenta complexitatea textului si poate motiva elevii pentru relectura.

Comunicarea implica o anumita reciprocitate, fiind mai generala si mai completa decat informarea, presupune o procesualitate circulara, care se inscrie intr-o anumita temporalitate de care tine cont si care, la randul ei, o modeleaza.

Asadar, putem afirma ca literatura este o modalitate de comunicare interumana.

#### Bibliografie:

Alina Pamfil, Limba si literatura romana in gimnaziu-Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, 2007

Constantin Cucos, Pedagogie, Editura Polirom, 2006

J. Giasson, La comprehension en lecture, Bruxelles, De Boeck Wesmael, 1990, p. 5

Marilena Pavelescu, Metodica predării limbii si literaturii romane, Editura Corint, 2010

W. Iser, L'acte de lecture, Theorie de l'effet esthetique, Bruxelles, Pierre de Mardaga, 1985, p. 199

Lupu Nicoleta

e-mail: gheorghenicoleta22@yahoo.com

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Brașov

#### Dezvoltarea abilității de joc la copiii cu autism

**Rezumat:** La copiii cu nevoi speciale formele de joc apar mai târziu, după activități de repetare. Acești copii trebuie învățați să se joace. Acest articol prezintă un model de program pentru copiii cu autism, care dezvoltă abilitatea de joc.

**Cuvinte cheie:** joc, nevoi speciale, dezvoltarea abilității de joc

Începerea unui program de stimulare a jocului se face după evaluarea copilului cu deficiențe și stabilirea vârstei psihologice. Înainte de a învăța să se joace, copilul cu deficiențe are nevoie de dezvoltarea limbajului și a abilităților cognitive de bază. În dezvoltarea abilităților de joc se va ține cont de stadialitatea apariției formelor de joc (joc senzorio-motor, joc cu reguli, joc simbolic). Chiar dacă copilul nu se mai află la vârsta specifică unui anumit tip de joc nu se va sări peste etape, însă se vor utiliza materiale, jucării specifice vârstei cronologice pentru a evita stigmatizarea (Leaf, R. et al, 2010)

În urma unui studiu realizat în Taiwan, Lee (2013) observă un decalaj între vârsta cronologică și vârsta psihică în ceea ce privește dezvoltarea jocului la copiii cu autism, aceștia din urmă fiind într-un stadiu anterior vârstei. Scopul acestui studiu a fost de a compara jocul unor băieți cu autism cu jocul unor băieți fără deficiențe. Rezultatele au fost înregistrate prin observații video în timpul jocului și administrarea unor teste standardizate. Participanții din grupul experimental au fost 37 de copii, gen masculin cu vârste între 3 și 5 ani, diagnosticați cu autism, iar grupul de control a fost format din 42 de copii de aceeași vârstă, băieți, cu dezvoltare tipică. Au fost evaluate următoarele aspecte ale jocului: organizarea spațiului de joacă, organizarea jucăriilor, jocul simbolic, interacțiunea cu alți copii. Astfel, copiii cu autism nu interacționează cu alți copii în timpul jocului, nu înțeleg glumele, emoțiile, ceea ce împiedică comunicarea cu ceilalți, fiind predispuși la jocul izolat. Ei manifestă atracție față de un obiect, ignorând celelalte jucării și își marchează spațiul de joacă, retrăgându-se într-un colț ferit sau întorcându-se cu spatele la ceilalți. Când nu sunt angajați în jocul solitar, stereotip, copiii cu autism merg în jurul celorlalți copii pentru a observa ce fac. Unii copii cu autism se angajează în joc paralel, alături de ceilalți copii, dar fără a interacționa cu ei. Același cercetător a evidențiat faptul că sunt copii cu autism capabili să înțeleagă reguli simple ale jocului, trei dintre copiii participanți la studiu, angajându-se în jocul asociativ. Observațiile din timpul jocului au evidențiat de asemenea că unii copii cu autism sunt foarte posesivi și impulsivi când li se iau jucăriile, au ieșiri zgomotoase, neașteptate, răsnețite, nu pot reproduce acțiuni, înțelege negocierea, compromisul, competiția, găsesc utilizări non-funcționale ale obiectelor, au preferințe exagerate pentru anumite jucării, culori, texturi, pot sta timp îndelungat fără a face nimic, doar privind obiectul și nu sunt atenți la ce se întâmplă în jurul lor. Asadar întârzierea în dezvoltarea cognitivă, a limbajului împiedică manifestarea spontană a jocului funcțional, a jocului simbolic, a jocului cu reguli, a jocului competitiv, a jocului social (Lee, 2013).

În ghidul de Terapie ABA se fac următoarele recomandări pentru derularea programului de joc: 1) selectarea abilităților de joc care vor fi predate, împărțite în pași mici 2) învățarea în paralel a unor abilități care ajută copilul să-și îmbunătățească jocul, 3) jocurile și jucăriile vor fi specifice sexului copilului și preferințelor, 4) se recomandă utilizarea acelorași jucării și jocuri ca la copiii tipici pentru a favoriza integrarea, 5) timpul de joacă nu trebuie să fie lung pentru a nu declanșa opoziția, acesta crescând treptat, 6) se utilizează recompense, care se vor diminua pe parcurs, ca activitatea de joacă în sine să devină recompensatoare, 7) se aleg jucării cu care copilul se poate juca singur, dar și împreună cu ceilalți, 8) se oferă ocazii repetate de exersare, demonstrații, prompturi, recompense 9) la început jocul va fi supravegheat și monitorizat, treptat prezența adultului fiind redusă.

După ce a învățat câteva abilități de joacă se recomandă interacțiunea cu alți copii. În astfel de întâlniri se identifică abilitățile sociale pe care copilul va trebuie să le învețe. Este important ca activitatea să fie plăcută pentru ambii parteneri de joacă, fiecare copil va fi recompensat și nu se permite celui alt copil să realizeze activitatea în locul copilului cu deficiențe (Leaf, R. et al, 2010, Câmpan, M., 2013)

Hess, R. (2006) propune un program de intervenție pentru un copil verbal cu autism, care să-i dezvolte abilitatea de a se juca. Intervenția se face cu ajutorul unui adult prin povești. Citindu-i-se zilnic povești, acestea sunt discutate și puse în scenă cu ajutorul păpușilor, cercetătorii așteptându-se ca rutina și repetiția să dezvolte jocul simbolic.

Poveștile ilustrează situații familiare de joc din viața copiilor (a face o casuță, un om de zăpadă), în fiecare poveste însoțită de imagini, personajul invitând și alți copii la joc. Etapele intervenției au fost: 1) copilul va urmări povestea pe imagini. 2) adultul va pune accent și pe sentimentele personajelor din poveste 3) adultul va întreba copilul ce crede că urmează în poveste; dacă copilul nu poate răspunde, adultul va explica acțiunea și sentimentul personajului, 4) copilul va repeta ceea ce a înțeles din imagine; nu se trece la următoarea scenă, pagină din poveste până când copilul nu a înțeles acțiunea și sentimentul personajului, 5) după ce povestea a fost spusă, copilul va repovesti pe aceleași imagini, 6) adultul va scrie pe pagina albă, plasată intenționat, în dreptul fiecărei secvențe ce a spus copilul; se poate folosi o păpușă care nu a auzit povestea, iar copilul trebuie să i-o povestească; dacă copilul nu reușește, adultul îl va ajuta cu întrebări suplimentare, 7) după ce povestea a fost citită și repovestită de copil se începe un joc de rol care pune în scenă ce s-a întâmplat în poveste și interacțiunea dintre personaje, cu ajutorul păpușilor; copilul va fi un personaj, iar adultul un altul; nu se folosesc în poveste mai multe personaje; adultul îl va încuraja pe copil să intre în rol, adresându-i întrebări. Această intervenție a fost practică de 2 ori pe săptămână, timp de 6 săptămâni. Rezultatele au arătat că în ultima sesiune, copilul a fost capabil să se concentreze asupra jocului, a inițiat singur comentarii și a putut intra în pielea unui personaj, a reușit să folosească intonația și schimbarea vocii pentru rol, însă replicile sale nu au fost întotdeauna corect gramaticale, îndreptarea atenției spre joc, compromițând vorbirea corectă. Hess, R. (2006) propune ca următorul pas să fie introducerea, pe lângă adult a unui copil, pentru a favoriza jocul în perechi.

#### Bibliografie:

- Câmpan, M. (2013). Cum ne jucăm cu copilul cu autism? *Revista despre autism 2 Elefanți*, 2.04.2013, accesat online la [www.2elefanti.ro/02-04-2013-cum-ne-jucam-cu-copilul-cu-autism/](http://www.2elefanti.ro/02-04-2013-cum-ne-jucam-cu-copilul-cu-autism/)
- Hess, R. (2006). I would like to play but I dont Know how: a case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22.1, 97-116.
- Leaf, R., McEachin, J., Dayharsh, J., Boehm, M. (2010). *Ghid de terapie ABA.Parte I. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști*. București: Editura Frontiera.
- Lee, I-Ching. (2013). *A comparison of the play performance of boys with autism and that of boys without disabilities in Taiwan*. Dissertation. University of Southern California, accesat online în 4.07.2016, pe ProQuest Central.

Croitoru Diana Victoreta  
e-mail: [dianacroitoru@yahoo.com](mailto:dianacroitoru@yahoo.com)  
Liceul de Arte "D. Cuclin", Galați

### Profesia didactică, din perspectivă motivațională

**Rezumat:** *Concepută ca o incursiune de sinteză a unor importante teorii asupra motivației umane, prezenta lucrare reprezintă un demers aplicativ, ce analizează corelația dintre mecanismele motivaționale și satisfacția profesională, în mediul educațional.*

**Cuvinte cheie:** *motivație, locus de control, autodeterminare, autocontrol, mecanisme reglatorii*

Profesia didactică reprezintă expresia unei nevoi sociale fundamentale, aceea de a transmite și perpetua cunoașterea, deprinderile, abilitățile adaptative, competențele și sistemele axiologice cu rol în orientarea acțională și relațională, de a stimula progresul societății și ascensiunea spre noi trepte de evoluție. Multidimensionalitatea rolurilor pe care le implică activitatea didactică are consecințe profunde în formarea și dezvoltarea competențelor socioprofesionale ale viitorilor indivizi integrați social, în modelarea atitudinal-comportamentală și cristalizarea trăsăturilor de personalitate ale acestora, în conștientizarea și asumarea responsabilităților sociale, etc. Componentă esențială cu rol structurant și funcțional, a personalității umane, motivația profesională este indisolubil corelată cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic cu vocație pedagogică, pentru care profesia didactică reprezintă o formă de autorealizare prin care își poate îndeplini datoria civică, contribuind astfel la progresul social. Trăsăturile de personalitate care reflectă prezența unei reale vocații pedagogice se referă la atașamentul față de valorile umanității, iubirea față de semenii, altruism, empatie, toleranță, corectitudine, modestie, generozitate, perseverență, tenacitate, inteligență generală foarte dezvoltată, perspicacitate, capacități organizatorice, creativitate, tact pedagogic, imaginativitate, comunicativitate, etc.

John L. Holland, psiholog american și profesor emerit al Hopkins University, a elaborat un model al tipologiilor vocaționale, RIASEC, preluat la nivel federal, de *Departamentul American de Muncă ETA*, ce postulează existența unei corelații intrinseci între trăsăturile de personalitate și alegerea profesiei. În cadrul acestui model al competențelor vocaționale, profesia didactică este descrisă ca având un rol suportiv, de promovare a valorilor sociale, de formare și dezvoltare a competențelor socioprofesionale și academice ale beneficiarilor, și de modelare a personalității umane. Relevanța acestui model pentru studiul corelației dintre caracteristicile volitive și motivaționale, și profesia didactică rezultă din evidențierea importanței factorilor culturali și sociali care influențează nivelul de motivare profesională, în interdependență cu aspirațiile și interesele proprii. Caracteristicile mediului ocupațional au un efect determinant pentru selectarea unei anumite tipologii caracteriale, cu o puternică nevoie de relaționare și de autorealizare prin sprijinul acordat în dezvoltarea și formarea celorlalți (Zlate, 2004, p. 359).

Procesele mentale care mobilizează, susțin și orientează activitatea umană<sup>1</sup> și implicit activitatea didactică, au fost analizate și explicitate prin intermediul teoriilor biologice, behavioriste sau cognitive, dar cercetarea în domeniul psihologiei organizaționale a selectat câteva orientări relevante, cu aplicabilitate crescută pentru identificarea relațiilor cauzale dintre diversele componente ale proceselor organizaționale precum: randament individual și de grup, relații sociale de cooperare și competiție, relația dintre individ și organizație, etc. Impactul motivațional definitoriu al factorilor biologici, al datelor genetice, dar și al imboldurilor primare (foame, sete, somn, mișcare, explorare, afecțiune, teamă) și secundare (motive sociale sau teama dobândită), a constituit o premisă viabilă și pertinentă pentru fundamentarea teoriei trebuințelor, în cadrul căreia **Abraham Maslow** (1954), identifică o structură piramidală de nevoi care orientează nivelul de mobilizare energetică a psihicului uman (Boboș, Papuc, 2015, p 85). Din perspectiva profesiei didactice, sensul unidirecțional al satisfacerii trebuințelor, descrise de teoria lui Maslow și variantele subsecvente, și interdependența liniară a acestora -

orientată dinspre trebuințele fiziologice, spre trebuințele de securitate, trebuințele de dragoste, acceptare și apartenență la grup, trebuința de stimă, trebuința de autorealizare, trebuința de cunoaștere, trebuințele etice și estetice și trebuința de autoactualizare – pot fi contestate, întrucât, caracterul altruist, spiritul de sacrificiu și curiozitatea intelectuală a profesorilor cu certe aptitudini pedagogice reflectă o prioritizare a trebuințelor cognitive și afective. Exemplul concret al profesiei didactice infirmă postulatul conform căruia doar o trebuință nesatisfăcută reprezintă un factor motivator. Nevoia de cunoaștere și autoactualizare, specifică acestui domeniu profesional, este augmentată de superioritatea nivelului de competență profesională și academică, cu atât mai mult cu cât sistemul integrator de achiziții cognitive este mai complex. Pe de altă parte, rezistența psihofizică, esențială pentru desfășurarea optimă a activității de îndrumare pedagogică și de specialitate, este subminată în mod evident de condițiile de mediu nefavorabile satisfacerii trebuințelor enumerate de Maslow, iar acest aspect explică pertinenta acestei teorii psihologice. Un alt aspect pozitiv al acestui model structural este importanța acordată trebuințelor de cunoaștere și autoactualizare, care, în profesia didactică, sunt indisolubil corelate cu dezvoltarea continuă a competențelor profesionale și optimizarea proceselor educaționale.

**Clayton Alderfer** (1972) reconfigurează teoria lui Abraham Maslow, delimitând un model al necesităților, compartimentat în trei segmente categoriale fundamentale ale motivației umane: necesități existențiale, cărora le corespund primele două seturi de trebuințe descrise de Maslow, necesități de relaționare, similare trebuințelor sociale incluse în modelul piramidal, și necesități de dezvoltare personală, care înglobează trebuința de stimă și trebuința de autoactualizare (Vlăsceanu, 2003, pp 239). Caracterul sintetic al acestui model prezintă avantajul flexibilității combinatorice a categoriilor amintite, în cadrul structurii motivaționale, a cărei determinare contextuală generează modificarea periodică a mecanismelor motivaționale active. În profesia didactică, aplicabilitatea modelului lui Alderfer explică plasticitatea cognitivă și afectivă a comportamentelor manifeste în diverse situații educaționale și capacitatea crescută de adaptare a cadrelor didactice la stimulii cognitivi, afectivi și volitivi, din mediul educațional.

**David C. McClelland** (1961) elaborează o teorie a necesităților orientată în funcție de trebuințele superioare prezentate în cadrul modelului piramidal, sintetizat de Maslow. Necesitățile la care se referă McClelland sunt: nevoia de realizare, care reflectă disponibilitatea individuală pentru autoperfecționare, autocontrol și raportarea la standarde de performanță, nevoia de afiliere, care implică integrarea și atașamentul față de grup sau organizație, și nevoia de putere, exprimată prin dorința de a influența și de a obține un statut social superior (Vlăsceanu, 2003, p. 240). Aptitudinea pedagogică, specifică profesiei didactice, subsumează foarte multe dintre trăsăturile care descriu o nevoie accentuată de realizare, dintre care amintim: nevoia de dezvoltare permanentă a competențelor profesionale proprii și de autoactualizare, creativitate în rezolvarea sarcinilor de lucru și tendința de explorare a noului, persistența în sarcină, asumarea responsabilității, autonomia acțională și interesul cognitiv manifest, pentru procesele de feedback, etc. Nevoia de afiliere se regăsește în tendința manifestă spre conformism, nevoia de identificare cu valorile și obiectivele instituției școlare, nevoia de relaționare, socializare și comunicare, etc. În domeniul educațional, nevoia de putere este prevalent exprimată la nivel managerial sau în situații de criză educațională accentuată, generată de tulburări comportamentale, devianțe, respingerea sistemului normativ, stări conflictuale, etc. Întrucât are consecințe inhibitorii, dominanța atitudinală și afectivă, poate fi utilizată în mediul educațional doar temporar și restrictiv, pentru a nu împiedica dezvoltarea firească a personalității elevilor. Influențarea proceselor psihocognitive și afective ale elevilor, prin intervenția didactică, și a atitudinii acestora față de actul educațional, reflectă efectele nevoii de putere, care în domeniul educațional, reprezintă un mecanism psihocognitiv de adaptare la mediu.

**Frederick Herzberg** (1959) propune o teorie bifactorială a motivației pentru munca organizațională, ce evidențiază o viziune behavioristă asupra comportamentelor lucrative (Herzberg, 1987, p 8). *Factorii de igienă* ai mediului organizațional sunt factori contextuali ce includ: politicile administrative și manageriale ale companiei, supervizarea, relațiile interpersonale, salariul, statutul în cadrul organizației, siguranța locului de muncă, viața personală, condițiile generale de muncă. Absența acestor factori constituie o sursă extrinsecă de insatisfacție, ce nu poate fi ignorată, întrucât periclitează eficiența și randamentul în muncă. *Factorii motivatori* oferă satisfacția intrinsecă în muncă și sunt corelați cu percepția imaginii de sine în raport cu sarcinile lucrative. Printre aceștia enumerăm: reușita, recunoașterea socială, posibilitățile de dezvoltare profesională, ascensiunea în carieră, gradul de responsabilitate, atractivitatea sarcinilor de lucru. Relevanța trăsăturilor de personalitate, a datelor genetice sau a sistemului individual de achiziții cognitive, în generarea reacției de răspuns la factorii descriși de teoria bifactorială a motivației, ori interdependența întracategorială dintre aceștia nu au fost incluse în algoritmul identificat de Herzberg. Din perspectiva carierei didactice este evident impactul factorilor motivatori asupra evoluției pozitive a relațiilor de reciprocitate afectivă, asupra creșterii nivelului de performanță profesională și a gradului de implicare în activitatea didactică. Conform teoriei lui Albert Bandura privind învățarea observațională (Bandura, 1986, pp. 169-195), beneficiarii educației manifestă tendința demonstrată de a prelua exemple de comportament recompensate, iar modelarea comportamentală este facilitată de proiectarea unei imagini de sine pozitive a cadrului didactic. Datorită gradului ridicat de autonomie în desfășurarea activităților instructive, factorii de menținere au doar efecte tranzitorii și marginale asupra relației dintre individ și profesia didactică, aspect ce susține teoria lui Herzberg referitoare la absența corelației dintre factorii de menținere și satisfacția profesională.

**John Stacy Adams** introduce în sociopsihologie, *teoria inechității sociale*, descrisă în *Towards an understanding of inequity* (Adams, 1963, pp. 422-436), și redenumită ulterior, în literatura de specialitate, "teoria echității". Nucleul conceptual al acestei teorii este reprezentat de relația de directă proporționalitate dintre sentimentul de satisfacție personală și percepția echității sistemului de recompensare. Adams observă că satisfacția recompensei în muncă are un locus de control extern, dependent de modul în care individul se raportează la recompensele de care beneficiază ceilalți. Această teorie reflectă și realitățile sistemului educațional, prin efectele pe care una din componentele sale procesuale esențiale, evaluarea, le determină asupra performanței profesionale și școlare. Deși autorul citat descrie o sursă de motivație extrinsecă - existența unui raport de echivalență între formele de recompensă acordate membrilor organizației - iar vocația pedagogică implică activarea mecanismelor motivaționale de natură intrinsecă, totuși, realitatea mediului educațional, marcată de necesitatea afirmării competitivității valorice, atât pe plan individual, cât și în ce privește performanțele organizaționale, confirmă pertinenta concluziilor formulate de J. S. Adams.

**Edward L. Deci și Richard M. Ryan** abordează studiul motivației umane într-o manieră comprehensivă, corelând un cumul de factori psihologici interdependenți, complementari sau care se exclud reciproc, în cadrul *teoriei autodeterminării* (*Self-Determination Theory*). Perioada extinsă în care s-au desfășurat aceste cercetări, care au debutat în cea de a doua jumătate a secolului XX și au avut inițial caracter empiric, a determinat creșterea graduală a complexității nivelului de analiză și apariția unor

teorii subiacente ce completează cadrul extins al teoriei autodeterminării. Deci & Ryan postulează existența a trei nevoi fundamentale ale psihicului uman, care influențează definitoriu dezvoltarea personalității, procesele de autoreglare și gradul de mobilizare energetică și de implicare în activitate: nevoia de competență, de autonomie și de relaționare. Aceste nevoi au rolul de a regla funcționarea optimă a capacităților adaptative de dezvoltare și integrare în mediul social și echilibrul intern ce generează apariția stării de bine (Deci&Ryan, 2000, p 68).

În cadrul SDT autorii amintiți identifică un continuum al factorilor motivaționali, cu determinare multiplă, care descrie interrelaționarea dihotomică dintre: *autonomia* proceselor motivaționale, dependentă de gradul de integrare valorică a activității în reprezentarea imaginii de sine și care include motivația intrinsecă și motivația extrinsecă, exprimată prin: *reglare integrată* (manifestată prin congruență, conștientizare, sinteză cu sinele) și *reglare prin identificare* (asumare, valorizare conștientă), versus *controlul* motivației, care se referă celelalte componente ale motivației extrinseci: *introiecția*, ce exprimă o nevoie de conformism social, în detrimentul propriilor sentimente de anxietate, rușine, teamă (Deci & Ryan, 2000, p. 72) și *reglarea externă* ca rezultat al raportării la sistemul de sancțiuni și recompense. Admițând importanța ineluctabilă a motivației intrinseci, pentru inițierea, orientarea și persistența în activitate, autorii menționați observă că internalizarea valorică a activităților motivate extrinsec are de asemenea, efecte pozitive asupra persistenței volitionale, ameliorarea stării de bine, facilitarea integrării sociale și reflectă percepția asupra propriei competențe – ca rezultat al interferenței dintre nevoia de competență și nevoia de relaționare (Deci & Ryan 2000, p. 73). Soluția pentru reglarea autonomă a proceselor motivaționale extrinseci rezidă, în opinia autorilor, în stimularea nevoii de relaționare, despre care s-a demonstrat experimental că facilitează internalizarea valorică și normativă a sarcinilor.

Din perspectiva profesiei didactice, motivația intrinsecă reprezintă o condiție implicită a autenticității actului didactic, a continuității și perseverenței în procesul de dezvoltare profesională continuă și a adeziunii necondiționate la valorile sociale și culturale, promovate de sistemul educațional. Această afirmație este susținută de observațiile efectuate de E. Deci & R. Ryan, care constată superioritatea performanțială, persistența în sarcină, creativitatea, entuziasmul, creșterea stimei de sine și a stării generale de bine, a persoanelor autonome din punct de vedere motivațional (Deci & Ryan, 2000, p. 69). Dintre formele de motivație extrinsecă, reglarea integrată și identificarea reprezintă modalități adaptative de corelare a cerințelor structurate ale mediului educațional, cu sistemul de valori intern și de validare la nivelul reprezentării sinelui. Prezența acestor forme motivaționale reflectă gradul crescut de autonomie volitională, necesar în exercitarea profesiei didactice. Mediul educațional competitiv, care presupune competențe relaționale dezvoltate, autonomie motivațională crescută și nevoia de autorealizare prin atingerea unui nivel superior de competență, solicită din partea cadrului didactic o permanentă reafirmare a propensiunii înnăscute pentru explorarea și dezvoltarea propriului potențial psihocognitiv și afectiv, cu scopul realizării unei contribuții semnificative pe plan social și al modelării personalității umane prin raportare la idealul educațional.

b. Modalitățile de creștere a motivației pentru profesia didactică implică:

Nr crt.	Cum?	De către cine?	Când?	Cu ce mijloace?
1	Stimularea interesului pentru cariera didactică prin discuții referitoare la satisfacțiile și atractivitatea domeniului educațional.	Profesor mentor	Practica pedagogică, desfășurată în cadrul programelor de licență și masterat	Experiența profesională proprie.
2	Oferirea unor soluții metodice considerate optime, cu scopul ameliorării performanțiale a prestației didactice.	Profesor metodist	Inspecții pentru acordarea gradelor didactice.	Experiența profesională proprie.
3	Sprrijinirea cadrului didactic, în atingerea obiectivelor de dezvoltare profesională, prin integrarea acestuia în proiectele educaționale derulate, în echipele de lucru organizate la nivelul comisiilor metodice și prin recunoașterea publică a performanțelor obținute.	Colectivul didactic	Consiliu profesoral, activități în echipă, discuții informale.	Experiența profesională individuală și colectivă.
4	Alocarea de responsabilități crescute, în vederea dezvoltării optime a competențelor profesionale. Recunoașterea performanțelor și contribuției individuale, la dezvoltarea instituțională.	Director	Consiliu profesoral, activități în echipă, discuții informale.	Experiența profesională proprie. Integrarea în activități extracurriculare cu un grad ridicat de atractivitate. Acordarea unor recompense financiare, în concordanță cu dificultatea activităților suplimentare efectuate.

**Bibliografie:**

1. Adams, John Stacy, *Towards an understanding of inequity*, în *The Journal of Abnormal and Social Psychology*; 67(5), 1963, pp.422-436.
2. Bandura Albert, *Observational learning*. în *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986, pp. 169-195
3. Bocoș Mușata, Papuc Ionel, *Introducere în psihopedagogie*, Editura Accent, Cluj-Napoca, 2015, p. 85
4. Richard M. Ryan and Edward L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, în *American Psychologist*, APA, Vol. 55, No. 1, 2000, pp. 68-78
5. Iosifescu Șerban coord., *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, M.E.C., 2001,
6. Herzberg Frederick, *One More Time: How Do You Motivate Employees?*, Harvard Business Review, 1987
7. Vlăsceanu Mihaela, *Organizații și comportament organizațional*, Polirom, Iași, 2003, pp. 239-240
8. Zlate Mielu, *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Iași, Polirom, 2004, p. 359
9. <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100212318>

Croitoru Diana Victoreta  
 e-mail: [dianacroitoru@yahoo.com](mailto:dianacroitoru@yahoo.com)  
 Liceul de Arte "D. Cuclin", Galați

### Anxietatea de performanță, factor dezadaptativ în procesul de instruire

#### Studiu de caz

**Rezumat:** Problematika lumii contemporane manifestă un impact definitoriu asupra proceselor de învățare și de adaptare la mediul educațional. Acest studiu de caz analizează mecanismele declanșatoare ale tulburării anxioase și posibile strategii de ameliorare a capacităților adaptative individuale, având drept subiect o elevă de clasa a-XI-a, în situația de a se pregăti pentru examenul de admitere la facultate, la o universitate din Marea Britanie, domeniul de studiu: medicina. Prezența anxietății ca trăsătură de personalitate a fost identificată timpuriu, prin specificul irațional și de durată, al comportamentelor anxioase.

**Cuvinte cheie:** anxietate de performanță, mecanisme dezadaptative, strategii intervenționale, autoeficiență.

#### Descriere:

Anxietatea de performanță reprezintă o provocare majoră a mediului școlar și academic actual, datorită modului în care afectează desfășurarea normală a procesului instructiv. Conform *Enciclopediei de psihologie Gale*, "sentimentele de anxietate interferează cu abilitățile personale de a îndeplini activități normale sau dezirabile" (Gale, 2001, p. 42). Efectele stării de anxietate includ un spectru foarte larg de manifestări psihosomatice, printre care enumerăm: insomnia, dereglarea ritmului cardiac, nervozitate excesivă, tremor, anemie, anorexia, bulimia, hipoacuzie temporară, stări de vomă etc. Extinderea și acutizarea tulburării anxioase de performanță, pe plan social, este o consecință firească a informatizării mijloacelor de comunicare, a globalizării sau a concurenței dintre diversele modele socioprofesionale impuse de permanenta schimbare a standardelor de performanță acceptate.

**Istoric:** Aptitudinile și perseverența elevei care constituie subiectul acestui studiu de caz, o recomandă întru totul pentru domeniul profesional în care dorește să se formeze și să profeseze. Eleva s-a pregătit întotdeauna intens în specializarea aleasă, în vederea admiterii la o instituție de învățământ superior prestigioasă, cu o medie a timpului de studiu de 6 ore pe zi, a avut rezultate foarte bune la concursuri și olimpiade școlare, în domeniul științelor naturii, iar mediile anuale o clasează pe primul loc în clasa din care face parte. *Motivația de realizare* a fost permanent alimentată de educația familială, de climatul competitiv impus de prestigiul performanțelor mediului școlar în care eleva s-a integrat cu succes și de atractivitatea domeniului de studiu. În consecință, ca urmare a rezultatelor școlare foarte bune și a mediului stimulat în care s-a format, *nivelul de aspirație* al elevei a crescut foarte mult, pentru ca în timp, să se raporteze la standarde nerealistice de performanță. Exigența excesivă în privința propriei persoane a condus gradual, spre o modificare radicală a imaginii și stimei de sine, spre accentuarea stărilor anxioase și apariția unor comportamente dezadaptative, generate de un *sentiment profund de neputință* și subestimarea propriilor aptitudini și competențe.

Tulburarea anxioasă a fost identificată de psihologul școlar, ca urmare a unui șir de evenimente care au evidențiat blocaje psihoafective și stări de confuzie, apatie, lipsa motivației, percepția deformată a situațiilor de testare și a propriilor aptitudini și capacități, tendința de izolare, lipsă de concentrare.

#### Identificarea problemei:

Conform Evans et Al., 2005, *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders: What We Know and What We Don't Know. A Research Agenda for Improving the Mental Health of Our Youth*, anxietatea exprimă o stare de îngrijorare sau teamă, conștientă, provocată de o situație sau de un eveniment real, nedorit, cu manifestări psihice și fiziologice multiple.

Standardele nerealistice de performanță coroborate cu scăderea drastică a stimei de sine, ca urmare a distorsiunilor perceptiv referitoare la propriile aptitudini și competențe, au rezultat în acutizarea sentimentelor de anxietate, de ineficiență, a fricii de eșec și respingere socială. Starea normală de activare a resurselor psihocognitive și motivația constructivă de autoactualizare au fost influențate negativ de dorința de a controla excesiv variabilele dependente de propria persoană, ale procesului evaluativ, și de atribuirea internă a locusului de control. A. Bandura, într-un studiu publicat în 1977, referitor la reprezentarea internalizată a autoeficienței, *Self-Efficacy: Toward a*

*Unifying Theory of Behavioral Change*, observă corelația dintre asumarea unei eficacități crescute a propriei persoane și perseverența în îndeplinirea sarcinii. Acest raport de directă proporționalitate, se reflectă în atitudinea proactivă și persistența volițională a individului cu o reprezentare pozitivă a propriei eficacități.

V. Curelaru (Pânișoară, Sălăvăstru, Mitrofan, coord. 2016, pp.240-244) observă diferența dintre percepția colectivă a fenomenului anxietății premergătoare evaluării și rezultatele obținute prin aplicarea metodelor științifice de cercetare a fenomenului anxietății de performanță. Deși, la nivel social, anxietatea este percepută ca stimul, factor motivant de mobilizare a resurselor psihice și fiziologice, autoarea citează câteva studii de sinteză (Hembree 1988, Zeidnes, 2005), care demonstrează că anxietatea de testare are efecte negative asupra performanței obținute, constituind un factor inhibitor, destructurant al mecanismelor adaptative ale psihicului uman și, în unele cazuri, demobilizator.

**Cauze:** Competitivitatea accentuată a mediului școlar și standardele de performanță impuse de examenul de admitere au determinat creșterea nivelului de stres și anxietate, accelerarea și intensificarea proceselor cognitive, prelungirea excesivă a timpului de studiu și cronicizarea stării de epuizare psihofizică. Printre factorii esențiali ai declanșării situației de criza amintim:

**Factori situaționali:** *Mediul școlar* este prin excelență un mediu de afirmare individuală sau colectivă, un mediu în care normativitatea de grup sau instituțională orientează în mod definitoriu evoluția și formarea beneficiarilor. Standardele de profesionalism ale instituției școlare depind de istoricul, tradiția, cultura organizațională, competența și aspirațiile participanților la procesul instructiv. Conform abordărilor recente, referitoare la performanța sportivă, un impact definitoriu, asupra manifestărilor stării anxioase, este realizat de *specificul individual sau colectiv al activității* (Leitenberg 1990, pp. 428-435). Conștientizarea raporturilor de competiție dintre examinați, a izolării impuse de studiul individual prelungit și individualismul impus de climatul competițional pot accentua nejustificat sentimentul de neajutorare și teama de eșec.

**Factorii intrapersonali** sunt în acest caz esențiali în identificarea cauzelor anxietății de performanță; anxietatea ca trăsătură poate genera, în anumite condiții, tulburări psihocomportamentale foarte diverse. Situația analizată este rezultatul unui cumul de factori intrapersonali printre care amintim: scăderea stimei de sine, tendințe depresive, o nevoie exacerbată de autorealizare, scăderea capacității de autocontrol.

**Factorii declanșatori** ai anxietății de performanță includ: stresul evaluativ, efectul Pygmalion al strategiilor de predare, relații tensionate în mediul școlar, familial, social, conștientizarea propriilor deficiențe, examenul propriu-zis, complexe psihologice, educația primită în mediul familial. În cazul acestei eleve, mediul familial foarte exigent promovează un cult al performanței academice, susținut de o tradiție îndelungată de personalități cu statut socioprofesional înalt, aspect ce a condus la internalizarea unor standarde de autorealizare foarte ridicate. Maniera despotică de interacțiune și predare pe care o preferă unele cadre didactice a afectat în mod negativ personalitatea elevei, care în timp, și-a pierdut încrederea în capacitatea proprie de a face față situațiilor solicitante, a dobândit complexe de inferioritate, exprimate prin comportamente dezadaptative.

**Factori de menținere:** Stresul prelungit și relațiile sociale tensionate pot afecta mecanismele de apărare ale psihicului uman prin alterarea funcțiilor cognitive, a componentei afective și volitive a personalității. Consecințele acestor modificări ale funcțiilor psihice se manifestă prin absența parțială sau totală a atenției, randament intelectual scăzut, epuizare psihofizică, absența motivației, scăderea accentuată a stimei de sine, etc.

Deschiderea spre creativitate și exprimare autentică poate apărea ca o necesitate compensatorie, de a contracara efectele lipsei de concentrare și scăderea randamentului în învățare, însă nu are efecte pozitive asupra performanței mnezice sau a stării de anxietate, în mod necesar. Eleva a manifestat în perioada de acutizare a crizei un interes crescut pentru explorarea aptitudinilor artistice și pentru exprimarea autentică a sinelui prin artă, dar efectele acestei perioade de căutări au avut caracter temporar și nu au ameliorat în mod evident tendințele anxioase.

**Strategii intervenționale:** V. Curelaru (Pânișoară, Sălăvăstru, Mitrofan, coord. 2016, pp.240-244) indică drept soluție pentru diminuarea anxietății de testare, o informare corectă și completă asupra condițiilor de testare, a baremului, a structurii probei evaluative, a tipurilor de itemi prevăzuți, a bibliografiei sau conținuturilor vizate de proba evaluativă, etc. Această conștientizare a circumstanțelor definitorii pentru situația de testare reprezintă o etapă extrem de semnificativă pentru întărirea sentimentului autoeficienței și adecvarea strategiilor de învățare, întrucât asigură orientarea eforturilor și rezultatelor pregătirii sistematice.

Terapiile cognitive-comportamentale pot fi aplicate în mod adecvat de terapeutul specializat, în colaborare cu psihologul școlar, cu scopul facilitării procesului de adaptare cognitivă, prin *pozitivarea atitudinii* față de situația de examinare, stimularea nevoii de autoactualizare și *dezvoltarea sentimentului de autoeficiență*.

*Modelarea participativă* (Bandura, 1977, p. 199) este o strategie intervențională ce generează schimbări comportamentale optime, prin implicarea cadrelor didactice cu care eleva interacționează în mod curent, în procesul de predare-învățare-evaluare. A. Bandura, în cadrul *Teoriei auto-eficacității*, afirmă superioritatea modelării participative, raportată la învățarea vicariantă, desensibilizarea simbolică sau modelarea imaginativă. (Bandura, 1977, p. 197), datorită impactului stimulat al experiențelor pozitive, trăite, asupra mecanismelor adaptative și reprezentării sinelui.

*Educarea unei gândiri asertive*, prin conștientizarea dreptului la exprimare, de afirmare a propriei personalități, dreptul la educație nediscriminatorie, are un rol important în pozitivarea atitudinilor față de învățare și reușita socială, creșterea autocontrolului emoțional și comportamental, reducerea stresului și ameliorarea capacității de relaționare.

*Modificarea strategiilor de studiu individual* și îmbunătățirea tehnicilor de memorare, realizate prin analiza sistematică a carențelor observabile în cadrul evaluărilor școlare și colaborarea intensă cu cadrele didactice specializate, au rolul de a crea noi mecanisme cognitive și comportamentale de adaptare, de eficientizare a activității și diminuare a efortului.

**Rezultate:** Ca urmare a unui intens proces de colaborare între elevă, psihologul școlar, cadrele didactice implicate și părinți, prin terapie psihocomportamentală și modificarea strategiilor de studiu, capacitățile performanțiale și capacitatea de adaptare ale elevei s-au ameliorat, iar situația de criză a fost depășită. Eleva și-a dezvoltat capacitatea de analiză introspectivă, a dobândit competențe metacognitive de autocontrol, sistematizare și adaptare a strategiilor de învățare, și s-a reintegrat firesc în mediul școlar.

#### Bibliografie:

1. Bandura A., *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, Psychological Review, 1977, vol. 84, no 2, pp 191-21



2. Dwight L. Evans, Edna B. Foa, Raquel E. Gur, Herbert Hendin, Charles P. O'Brien, Martin E. P. Seligman, and B. Timothy Walsh, Editors, *Treating and Preventing Adolescent Mental Health Disorders: What We Know and What We Don't Know. A Research Agenda for Improving the Mental Health of Our Youth*, OUP, 2005
3. Iucu Romiță B., *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Ediția a II-a, revizuită și adăugită, Polirom, Iași, 2006
4. Pânișoară G., Sălăvăstru D. și Mitrofan L. coord., *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Polirom, Iași, 2016
5. Robu V., *Psihologia anxietății față de testări și examene. Repere teoretice și aplicații*, Iași, Performantica, 2011
6. Smith R. E. & Smoll F. L., *Sport Performance Anxiety*, in *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*, edited by H. Leitenberg Springer Science & Business Media, 2013
7. Strickland Bonnie R., executive editor, *The Gale Encyclopedia of Psychology* –2nd ed. , 2001, NY
8. <https://psychcentral.com/encyclopedia/locus-of-control/>

Sofia Emilia

e-mail: emilia\_nitescu@yahoo.com

Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială nr. 19, Brașov

### Drumul către o autonomie a învățării

**Rezumat:** Să înveți un copil să învețe poate fi cea mai grea provocare pentru un adult. Articolul își propune să aducă în lumină câteva repere în dezvoltarea motivației intrinseci pentru învățare la copilul de vârstă școlară, cu aplicații practice pentru lecțiile de dezvoltare personală, dar și pentru orice moment, fie el din timpul lecțiilor sau din pauze. Unele sugestii se pot utiliza pentru orele de consultații cu părinții.

**Cuvinte cheie:** învățământ, gândire, educație, școlari, autonomie

Cu toții am fost puși în situații diverse de învățare de-a lungul copilăriei. În funcție de contexte uneori acestea au fost simple, alteori complexe. Cu toate acestea, puțini dintre oameni par să fie interesați de procesul cunoașterii în sine.

Metacogniția, sau „gândirea la gândire” se referă la procesele mentale care gestionează, controlează modul în care gândim. De ce ar fi importantă metacogniția în zilele noastre?

Copiii trebuie să treacă de la etapele învățării dirijate la cea a învățării autonome. Acest lucru devine tot mai important în societatea contemporană și aduce în prim plan procesul de „învăț să înveț”. Sarcinile didactice din cadrul lecțiilor capătă treptat aspect de muncă independentă, ceea ce îl ajută pe copil la o gestionare a propriilor abilități de învățare. Acest „învăț să înveț” primește note de metacogniție atunci când copilul devine conștient nu doar de ceea ce învață, ci și de propriile resurse intelectuale și emoționale care îl ajută în procesul învățării.

Evident, procesul este personalizat, fiecare copil fiind unic, cu propriile aptitudini, abilități, interese, stil de învățare, resurse emoționale, resurse materiale și sociale (grupul de apartenență). Dar substratul poate fi asemănător. Pentru că indiferent de inteligență, situație, aptitudini, grup social etc, fiecare poate face progrese în ceea ce privește învățarea.

Adulții din jurul lor au responsabilitatea de a îi ghida pe drumul conștientizării faptului că ÎNVAȚĂ și că acesta este poate cel mai important lucru care li se poate întâmpla în această viață. Când ne referim la adulții responsabili în procesul învățării unui copil, în funcție de importanța și constanța prezenței lor în preajma copilului, se pot diferenția două planuri:

- adulții de referință – actorii educaționali prezenți pentru o perioadă lungă (ani) sau foarte lungă (mai mult de 6 - 7 ani), cel mai adesea părinții, învățătoarea, profesorii, bunicii
- adulții care tranzitează procesul de învățare a copilului, rămânând pentru perioade mai scurte – pot fi profesori temporari, bone etc

Atunci când adultul este conștient de faptul că rolul său nu este de a transforma copilul într-o marionetă a orgoliului personal, imprimându-i acestuia o direcție rigidă de dezvoltare, în care voința copilului este prea puțin importantă, apare ACEL PROFESOR! Este cel care „îți deschide ochii” și „îți luminează mintea”. Este cel care știe ce poate copilul, dar nu se rezumă la asta, ci cu răbdare îl învață că autonomia este un giuvaer prețios. Îl învață că dezvoltarea sa depinde de el. Se spune că atunci când elevul este pregătit, apare și profesorul. Așa o fi sau nu, cert este că orice copil are un potențial de învățare, care abia așteaptă să fie descoperit și valorificat. Ne-o arată copiii mici, cu oceanul lor de curiozitate. Ca și la copiii mici, și cei mai mari sunt curioși. Este de datoria noastră să îi învățăm cum să valorifice această curiozitate în beneficiul lor.

Deseri adulții se lovesc de proteste în ceea ce privește temele, cititul, ca modalități de învățare. Este normal, deoarece acestea acoperă o arie cu tot mai puțini adepți. Copiii cer tot mai multă învățare prin interacțiune sau prin acțiune proprie. Aceasta poate fi un semn bun, dar lucrurile trebuie „urnite” de mai devreme. Ce putem face, deci?

Pentru dezvoltarea unei autonomii a învățării, este important să ușurăm munca copilului și să îl ajutăm să capete informații despre modul în care funcționează gândirea. Astfel, acest proces va fi înțeles, iar învățarea mai puțin respinsă.

**1. Stimularea copilului în situații în care pare să fie curios de ceva și valorificarea curiozității native.** Nu este greu pentru părinți. Este nevoie să răspundem întrebărilor pe care cei mici le adresează. Nu trebuie lăsați fără răspuns. Este adevărat că uneori ni se par șiruri interminabile de „de ce-uri”, dar priviți lucrurile și din altă perspectivă: în acele momente copilul își activează ceea ce psihologii numesc **motivație intrinsecă pentru învățare**. Curiozitatea îi „împinge” să întrebe, deci VOR să

afle. Păi, asta este aur curat în învățare. Pentru un plus de calitate și un pas în dezvoltare la final îi putem întreba: „*Ce părere ai despre ce ai aflat?*” La fel de bine se poate sublinia momentul printr-o laudă bine punctată: „*Îmi pare bine că ai fost curios și că m-ai întrebat! Data viitoare te aștept cu alte lucruri pe care îți dorești să le cunoști.*”

La școală, acest aspect poate îmbrăca forma unui joc zilnic: MOMENTUL DE CE-ULUI. Copiii întreabă, copiii răspund. Dacă nu știu, primesc ajutor. Variațiuni pe temă:

- DaDeCică (fiecare devine DaDeCică atunci când întreabă)
- Expertul săptămânii (câte un copil pregătește un moment în care explică sau prezintă colegilor ceva despre care a fost curios în săptămâna respectivă)

Pentru un plus de valoare, se poate investiga în câteva minute ce a făcut ca să afle acel lucru. Este bine, chiar dacă elevul a primit ajutor, să se insiste asupra faptului că aportul său este cel mai important.

Pentru copiii mai mici, care își petrec timpul cu părinții, este benefic ca aceștia să fie atenți la jocuri și să valorifice momentele în care cel mic arată că este curios în privința vreunui lucru. Se referă la orice: iarbă (unde putem afla că plantele ascund în pământ rădăcina), pietre vs fulgi de pasăre (unde putem afla cum cad obiectele grele și cele ușoare pe pământ), apă (de la care putem afla despre lipsa culorii și transparentă). Adică ORICE moment poate fi fructificat.

2. Nu aș fi putut trece mai departe fără să abordez un alt aspect foarte important: **cunoașterea propriului potențial dar și a preferințelor pentru diferite direcții de studiu**. Fiecare om are aptitudini. Se întâmplă foarte des, în colectivele de copii, ca aceștia să fie foarte conștienți de diferențele dintre ei în ceea ce privește aptitudinile. Deși nu se exprimă întotdeauna „*eu pot*”, și spun deseori „*mie îmi place să...*” putem observa că cei mici sunt capabili să intuiască acel lucru la care ei se pricep mai bine. Dar lucrurile nu se rezumă doar la asta. Deși copiii văd că sunt buni la matematică, creație sau că au abilități motrice mai dezvoltate, ceea ce este cu adevărat important sunt acele trăsături ale caracterului care pot să îi sprijine în învățare. Poate sunt perseverenți, poate au răbdare să descopere, poate sunt deosebit de curioși și vor să încerce mereu ceva nou. Aceste aspecte subtile lor le scapă. Dar părinții și profesorii le văd. Este bine să le sublinieze. Atrăgându-le atenția asupra lor, îi ajută să le conștientizeze și să le valorifice. Dialogurile dintre adulți și copii pot avea ca subiect chiar aceste lucruri. „*Ce crezi că te-a ajutat să descoperi/să reușești/să rezolvi ...?*” Pentru discuții mai aprofundate, dar foarte valoroase, putem să îi întrebăm: „*Ce crezi că te-a împiedicat să ...?*” Este nevoie ca cei mici să se poată exprima și în termeni de mică psihologie: „*sunt prea emotiv/grăbit*” sau „*sunt foarte pasionat/aten*”. Aceste cuvinte apar în vocabularul copilului atunci când adulții de lângă el se autocaracterizează (fără laudă și fără autocritică) cu voce tare. Astfel, copilul are un model de autoanaliză și prin imitație și-l însușește. În clasă, orele de dezvoltare personală sau lectura unor povești poate fi de mare ajutor. Pot fi făcute jocuri de găsim a unor însușiri fie personale, fie ale unor personaje din lecturile de la ore. Foarte utilă este „*cartea de vizită*” a fiecărui elev, în care acesta să își noteze o aptitudine, o preferință, o materie care îi provoacă neplăcere etc. Este de la sine înțeles că disciplinele de studiu pentru care un copil manifestă aptitudini este bine și corect pentru el să le valorifice. În definitiv, la ce bun să se străduiască din răpuzeri să fie foarte bun la o materie, dacă cea pe care el o iubește și pentru care este talentat este lăsată la o parte?

3. Pentru dezvoltarea unei autonomii a învățării, este important să ușurăm munca copilului și să îl ajutăm să capete informații despre modul în care funcționează gândirea. Astfel, acest proces va fi înțeles, iar învățarea mai ușor acceptată.

Pentru a se trece către „gândirea despre gândire” (metacogniție) este deosebit de importantă **dezbaterea pe subiectul Învățarea (cu subtemele: când învățăm, cum învățăm, din ce învățăm, de ce învățăm)**. Curriculum pentru dezvoltare personală, oferă spațiul acestui subiect. De multe ori copiii au nevoie să audă de la doamna învățătoare că nu este bine să facă temele când deja este seară sau că cel mai bine este să citească dintr-o carte decât să acceseze site-uri care nu oferă siguranța informației corecte. În ceea ce privește tema **Învățarea**, cel mai bine am abordat-o în debateri frontale, în care copiii au avut ocazia să își spună părerea deschis sau în activități de grup, în care au primit diferite sarcini, direcționându-le munca în clasă.

În lecții de dezvoltare personală poate fi abordat subiectul **Atenția**, folosind metoda exploziei stelare: **ce înseamnă să fii atent? când este nevoie să fii atent? de ce sunt atent? unde (în ce situații) mă poate ajuta faptul că sunt atent? cine mă poate ajuta / învăța să fii atent?**

Prin metaforă (eu am ales metafora scării în care fiecare treaptă a reprezentat o etapă de lucru), am discutat cu copiii despre pregătirea, realizarea și evaluarea unui produs personal, fie că este o pasăre Origami, fie că este test de evaluare, fie că este castel de Lego. Am avut ocazia să discut cu ei despre lucruri care de obicei lor le scapă din vedere: **pregătirea dinaintea realizării (adunare de material, exersare), atenția din timpul realizării, verificarea** etc. A fost o lecție frumoasă, în care am reușit să descoperim lucruri noi despre ce poate face mintea noastră.

De asemenea se poate întocmi **jurnalul învățării**, în care să fie notate acele lucruri pe care le-au învățat, neclaritățile pe care le au sau le-au avut și modul în care le-au depășit, modul în care au reușit să învețe.

Cubul se poate folosi într-o lecție despre învățare astfel:

1. Descrie cum procedezi când înveți o poezie;
2. Compară – învățarea unei poezii cu învățarea unui joc la calculator;
3. Asociază – învățarea unei metode de calcul la matematică cu învățarea unui joc de tipul „Nu te supăra, frate!”
4. Analizează – ce etape sunt necesare pentru a învăța să traversezi strada?
5. Aplică – cum l-ai învăța pe un prieten de-al tău un joc?
6. Argumentează – de ce înveți mai bine atunci când ești atent.

4. **Curiozitățile despre mintea umană pot fi interesante pentru copii**. Acestea pot fi strecurate în orice moment sau în orele de dezvoltare personală (la clasa a II-a sunt deja mari și pot înțelege). Informațiile pot viza modul în care creierul funcționează, aspecte care pot influența învățarea și metode de învățare eficiente. Am descoperit discutând cu elevii mei despre etapele dezvoltării copiilor, că primesc foarte ușor informații venind dinspre psihologia copilului. Se regăsesc în descrierile psihologice mai mult decât ne-am așteptat. Astfel încât, o educație care să includă autoconștientizare nu mai îmi pare atât de dificilă

5. **Încurajarea oricărui mic proiect pe care copilul are inițiativa să le facă**. Pot fi cărțile de povești (am întâlnit copii care își doresc să scrie povești), mici experimente, figuri de gimnastică „inventate” de ei, obiecte de artă, construcții 3D din hârtie sau lectura unei cărți. Tot ce are caracter de învățare și vine din inițiativa copilului trebuie încurajat. Uneori copiii au nevoie doar de un cuvânt din partea doamnei învățătoare, dar alții doresc să și le prezinte în fața clasei, iar alții le-ar expune

unde va pe pereții clasei. Fiecare, în funcție de nevoia sa emoțională, are nevoie de o abordare diferențiată. Și pentru fiecare ar fi un loc și un moment. În cadrul unui mic proiect cu clasa, am invitat elevii să „predea” o oră de abilități practice copiilor. Proiectul s-a numit „Și eu pot!” și am avut parte de mari surprize din partea copiilor. Implicarea de care au dat dovadă, limitele pe care au fost nevoiți să și le testeze, faptul că au dorit să participe mi-a arătat că vor să învețe dar mai mult decât atât, vor să împărtășească altora ceea ce au învățat. Asta deoarece sunt la vârsta la care nevoia pregnantă este cea de recunoaștere în grupuri sociale mici, iar aceasta era o ocazie minunată. Și mie mi-a lămurit un lucru: atunci când un copil îmi spune că a citit / experimentat / învățat ceva, trebuie să fac tot posibilul să îi acord atenția mea. Pentru un plus de calitate al acestor relatări ale copiilor, se poate cere să răspundă la o întrebare: „Cum ai făcut să ...?” Răspunsul la această întrebare îl va pune în situația să separe tot procesul prin care a trecut în felii mai mici, pe care să le enumere fie subliniind ordinea cronologică, fie legătura cauză-efect dintre etape.

Toate aceste repere mai sus enumerate pot fi de mare ajutor în formarea motivației intrinseci pentru învățare dar și pentru conștientizarea propriului proces de învățare. Recomandările făcute vizează atât cadrele didactice, cât și părinții, aceștia din urmă putându-le primi în cadrul consultațiilor individuale sau a lectoratelor.

Sofia Emilia

e-mail: emilia\_nitescu@yahoo.com

Profesor învățământ primar, Școala Gimnazială nr. 19, Brașov

### De la joacă la învățare

**Rezumat:** *Jocul copilului ne oferă un infinit de oportunități de a-i stimula gândirea. O spun pedagogii, o spun psihologii, dar mai mult decât ei, ne-o arată copiii. Atunci când un adult se așază pe covor lângă copil, jocul acestuia capătă o altă valoare pentru acel adult. Intrând în jocul copilului sau doar observându-l, noi învățăm. Despre copii, despre puritate, despre minunata lume a învățării. Articolul își propune o mică incursiune în țesătura complexă ce se stabilește între joc și învățare.*

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

Încă de la naștere învățăm. Învățarea este un dat ontologic al omenirii. Oricare dintre forme ar îmbrăca ea, învățarea este motorul care ne propulsează pe scara evoluției. Sugarul își învață mama, mirosul ei, apoi învață să își satisfacă nevoia primară de foame. Apoi copilul mic învață să meargă, să vorbească. După intrarea în colectivitate învață să socializeze și cu alții în afară de părinți și bunici. Mai târziu elevul învață ...

... și aici apar problemele pentru unii. Pentru că de la o vârstă, unii părinți ne semnalează faptul că ai lor copii nu mai doresc să învețe. Întrebările sunt multe, iar de cele mai multe ori părinții nu știu să le găsească răspuns. **De ce** ar fi cea mai pertinentă și mai importantă.

Pentru a îi găsi răspuns, poate ar trebui să ne întoarcem în timp.... în copilăria mică, acolo unde se naște PLĂCEREA DE A ÎNVĂȚA PRIN JOACĂ.

La vârsta de 1 an, copilul explorează cu toate simțurile sale. După ce câteva luni a „gustat” toate lucrurile din jur, a învățat să le apuce cu mânuțele, să le izbească de masă, perete sau ce avea la îndemână, parcă vrând să vadă cât sunt de rezistente, de la un an, a vrut să meargă singur și, cu siguranță a și căzut de multe ori. A vrut să mănânce singur și sunt convinsă că a vărsat de zeci de ori castronelel.

Evident, psihologii recomandă ca **orice inițiativă a copilului mic de a experimenta ceva** care nu îl pune în pericol să fie dacă nu încurajată, cel puțin lăsată să se desfășoare. Asta înseamnă că nu este nevoie de laude pentru fiecare pas făcut sau fiecare lingură care a ajuns în guriță. **Succesul în sine este recompensa cea mai mare a copilului.** Aplauzele mamei sunt doar o podoabă la acest succes. La fel de adevărat este că descurajarea cu replici de genul „Nu e voie”, „Vai, mamă, fii atent! E periculos!” în situații care nu o impun, nu este doar de prisos, ci și dăunătoare. Copilul va învăța că este periculos să te sui pe un scaun, în copac, să te joci în bălți, să stai în ploaie sau alte lucruri care, dacă aruncăm o privire onestă în trecut, constatăm că nouă ne plăceau foarte mult. Va învăța că nu este bine să îți asumi riscuri și nici să te străduiești, din moment ce este mereu un adult „binevoitor” care se va oferi „să te ajute”, chiar în condițiile în care singur ai putea. Și atunci, de ce să te mai străduiești?

Ce ne facem însă când copilul (de obicei de vârstă școlară) nu mai dorește să învețe?

Răspunsul, pe cât de greu pare, pe atât de simplu este. Copiii ÎNTOTDEAUNA sunt dispuși să învețe. Doar că nu în maniera în care noi o dorim. Și, să fim sinceri: *generația alfa* (cei născuți după 2010) sunt atât de diferiți față de noi, copiii anilor 70, 80, încât contactul direct cu ei poate părea șocant la început. Unde sunt respectul „de altădată”, seriozitatea și conștiinciozitatea de care noi dădeam dovadă?

Ar fi multe de spus despre această generație. Dar cel mai important este că, datorită lor, educația și modul în care noi vedem acest lucru, trebuie să se schimbe. Copiii de azi sunt mult mai conștienți de ceea ce sunt, de ceea ce simt, cu alte cuvinte, din punctul de vedere al inteligenței emoționale ne depășesc pe noi, cei de acum 30 de ani. Și atunci?

1. Reconsiderarea rolului părinților în educația copiilor este unul dintre primii pași. Părinții sunt cei care trebuie să înțeleagă că ei sunt primul exemplu de conduită la care copiii lor vor apela pentru a-l copia. Copiii învață de la părinți atitudini, modurile vocii, maniere de abordare a situațiilor critice emoționale (pașnic, prin ceartă etc), stil de hrană și multe altele. De exemplu, este de la sine înțeles că un copil ai cărui părinți își petrec mult timp cu telefonul în mână sau la calculator și niciodată cu o carte în mână, va resimți ca fiind falsă atitudinea pozitivă față de lectură. Sunt copii ai căror părinți simt că exemplul lor nu este urmat de către copii. Cred totuși că aceste cazuri sunt mai rare și trebuie reconsiderat modul în care părinții se oferă drept model de urmat pentru copii. Din experiența mea în lucrul cu părinții, de cele mai multe ori în aceste situații este suficient să oferi o amplificare în comportament. Dacă ne dorim un copil care să învețe să împartă cu cei din jur, atunci poate ar fi suficient ca mama și tatăl să sublinieze atunci când ei fac acest lucru. „Te rog, dă-mi o felie de pâine!”, „Sigur, uite îți dau din felia mea.” Cuvintele „magice”, cele pe care copiii din ziua de azi se pare că nu au reușit să le integreze, pot fi introduse în vocabularul curent dacă sunt folosite de părinți constant. Revenind la exemplul lecturii zilnice a copilului, pe care l-am menționat mai sus, cu siguranță că pentru copil poate fi un model bun acela de a își vedea mama sau tatăl citind zilnic câte ceva. În definitiv, copiii sunt copia fidelă a părinților.

2. Dezvoltarea încrederii în sine a copilului prin conectarea emoțională a mamei cu copilul. Un copil care își satisface nevoia de a fi iubit de către părinți (de către mamă în special), deci cu un suport emoțional satisfăcător nivelului său de vârstă, va avea încredere să încerce lucruri noi. Există diferențe între copiii preșcolari și cei școlari în această privință. Dacă cei mai mici au nevoie de momente mai dese și de durate mai lungi pentru a se conecta cu mama / tatăl, copiii de vârstă școlară sunt puțin mai reticenți. Vin mai rar, stau mai puțin să fie îmbrățișați. Cu toate acestea semnificația este aceeași. Un minut al unui copil de 7 ani este poate echivalentul a 10 minute ale unuia de 4 ani. Toate acestea sporesc încrederea că este primit, iubit necondiționat. Și dacă cineva atât de important mă iubește, atunci pot să mă dezvolt cu încredere.

3. Bazele învățării la copii sunt jocul și experimentarea. Treburile foarte serioase pentru ei. Cred că de aici, de la jocul lor trebuie să plece părinții. În joacă sa, copilul inventează și se reinventează, compară, asociază, stabilește conexiuni, face transfer de cunoștințe și priceperi. Este nevoie de toate acestea și în învățarea formală din cadrul grădiniței sau al școlii. Toate aceste momente în care copilul se joacă sunt o resursă de o bogăție inestimabilă pentru părinți care o pot folosi ca pretext pentru alte jocuri. Tot ce trebuie să facă este să observe jocul copilului, care de cele mai multe ori se desfășoară în preajma părinților. Care sunt elementele repetitive? Ce pare a fi important pentru copil? Cum rezolvă / ce strategii folosește? Părinții rețin acele elemente pe care le pot exploata în jocuri pe care acum însă le propun chiar ei. Am ales aici câteva exemple pornind de la cele mai simple jocuri pe care le poate avea un copil.

Jocul copilului	Jocul cu aportul părinților	Ce dezvoltă jocul părinților
Jocul cu mașinuțele	Mașinuțele pot face întrecere.	Verbalizarea ordinii de sosire: <i>primul, al doilea, al treilea etc.</i>
	Mașinuțele se pot parca într-un garaj (și acela poate fi improvizat din cartoane, cărți cu coperti tari etc) pe zone corespunzând culorilor.	Clasificare, sortare. Verbalizare poziții: <i>stânga, dreapta etc.</i> Dezvoltă imaginația (cărțile pot deveni pereții unui garaj).
	Mașinuțele pot fi sortate pe culori și apoi numărate.	Numărare, verbalizare.
	Pentru copiii mai mari, mașinuțele pot descrie trasee într-un labirint imaginar sau pot circula într-un labirint desenat pe o coală A2. La rândul lor, pot crea ei labirinturi.	Gândire logică, strategie, răbdare, imaginație.
	La fel, pentru copiii mai mari: aceștia pot fi încurajați să își creeze spații prin care mașinuțele să circule, folosindu-se de tuburi de la hârtia igienică sau șervețele, mici scândurele etc. Mașinuțele pot avea trasee cât mai interesante. La acest joc poate participa cu succes un tătuc.	Dezvoltă imaginația, logica, gândirea divergentă.
Jocul cu bețișoare colorate (Marocco, Mikado, bețe de chibrit sau orice alt tip de bețișoare)	Se pot crea forme (geometrice sau artistice) din bețișoare. Pentru copiii mai mari se pot număra laturi, colțuri și se pot imagina clădiri care se pot ridica pe baza creată de el. Fetițele pot construi lumea zânelor / a păpușilor / a florilor etc din forme geometrice.	Introducere în geometria plană; dezvoltă vocabularul. La copiii mai mari se pot introduce noțiunile de latură, colț (chiar unghi, dacă este interesat copilul). Dezvoltă imaginația și stimulează motivația de a crea ceva. Convinge copilul că „se poate să îmi imaginez ceva și apoi să pot construi”.
	Folosind bucățele de plastilină se pot construi corpuri geometrice.	Introducere în geometria spațială. Dezvoltă gândirea matematică, vederea spațială. Dezvoltă vocabularul. La copiii mai mari se pot introduce termeni de unghi, muchie, față a corpului, numărarea fețelor unui corp. Dezvoltă imaginația.

Jocurile enumerate mai sus sunt doar câteva exemple pentru ceea ce pot face părinții unui copil preșcolar sau școlar plecând de la ceea ce face copilul. Rolul acestor intervenții (care nu este nevoie să fie numeroase, ci doar de calitate) este de a stimula gândirea și de a îi oferi părintelui avantajul că **va intra pe terenul învățării în mod**

**plăcut**, lăsându-i copilului gustul dulce al timpului petrecut frumos cu el.

Pot fi făcute câteva observații referitoare la aceste momente:

- Dezvoltarea vocabularului copilului se poate face prin introducerea în vocabularul acestuia a unor cuvinte a căror explicație el o poate înțelege. De exemplu, în jocul la bucătărie – ingrediente, rețetă, preparare.
- Acceptarea de către părinte a faptului că ORICE se poate transforma în ORICE.
- Valoarea jocului copiilor derulat fără intervenția părinților rămâne inestimabilă. De aceea este bine ca părinții să le lase joaca liberă timp suficient. Jocul liber al copiilor dezvoltă imaginația mai mult decât orice.
- Ca o regulă de intervenție în jocul unui copil, trebuie ales acel moment în care copilul este interesat de ceva anume. De exemplu, de la o piatră de pe drum putem învăța despre textură, greutate, culoare etc.
- Răbdarea este un aspect cheie. În definitiv, de ce am cere unui copil să aibă răbdare, dacă nici noi nu putem avea?
- Sunt foarte multe momente când copilul, chiar de grădiniță sau de școală, refuză să se desprindă de mamă. Nu o cere direct, ci prin modalități ingenioase, chiar dacă nu foarte subtile. Unii o cer direct. Alții refuză să își scrie temele până mama acceptă să stea lângă ei, iar alții fac boacăne. Toți vor același lucru, și anume atenție. Chiar dacă pare corvoada cea mai grea, cred că de fapt poate fi abordată în mod pozitiv, pentru că mama, în acele momente, are putere. Are putere pentru că este indispensabilă. Și aici, fiecare mămică poate aduce un plus de calitate prin oferirea timpului personal în jocul copilului: „*Vrei să ne jucăm împreună după ce scrii temele?*”

Toate aceste aspecte ale interrelației copil-părinte în joc construiesc o imagine ce va fi utilă în implicarea copilului în activitatea de învățare de mai târziu. Un părinte implicat în educația copilului îi va oferi acestuia un model de implicare în educație și mai târziu în autoeducație.

Sălceanu Vasilica

e-mail: [valy\\_salceanu@yahoo.com](mailto:valy_salceanu@yahoo.com)

Scoala Gimnazială Vasile Alecsandri

Grădinița nr.58, Brăila

#### **Educația pentru schimbare în grădiniță și valențele ei pentru societatea cunoașterii**

**Rezumat:** *Noile educații reprezintă pentru omul de astăzi, o încercare de formare/ schimbare de mentalitate prin acțiunea transformatoare a educației, ca demers în direcția rezolvării problemelor lumii contemporane.*

**Cuvinte cheie:** *educația pentru schimbare, noile educații, integrarea noilor educații în programa școlară.*

**Motto:** *„Educația este cea mai puternică armă pe care o putem folosi să schimbăm lumea”*

*( Nelson Mandela)*

Educația de astăzi înseamnă schimbare datorită transformării contextului socio-economic actual, ceea ce a condus spre dezvoltarea unor probleme globale care necesită formarea de deprinderi și competențe în găsirea soluțiilor la aceste probleme ( încălzirea globală, evoluția tehnologiei, importanța mass-mediei în societate, emigrație și imigrație, terorism, boli incurabile). În rezolvarea acestor probleme educația și școala au rolul de a se schimba fundamental.

Pentru a genera o transformare individuală în acest context este necesară formarea unei game variate de deprinderi și competente corespunzătoare sec.XXI începând cu copiii preșcolari printr-o gamă variată de activități prin intermediul educației formale și nonformale.

Flexibilitatea și adaptabilitatea individului într-o societate postmodernistă va fi realizată prin formarea de deprinderi sociale și personale, prin creativitate, inovație, relaționare, gândire critică, toate aceste demersuri își vor avea originile în activitățile grădiniței.

În ultimele decenii educația a dobândit noi conținuturi, acoperind o arie largită și noi finalități, bazate pe valori democratice și aspirații moderne ale indivizilor, corelate cu inovația și reforma din învățământ. Astfel, rolul școlii a devenit mult mai complex, îndepărtându-se de esența lui primară, formală, de transmitere de cunoștințe și orientându-se activ spre formarea de atitudini și comportamente, spre dezvoltarea de competențe. Printre altele, acest rol complex vizează:

- **realizarea educației pentru adaptare la schimbare** (fiecare copil este ajutat să-și dezvolte propriul potențial, să fie creativ, motivat să învețe pe tot parcursul vieții);
- **promovarea valorilor unei societăți deschise** (cu accent pe valorizarea diversității, dezvoltarea deprinderilor de cooperare, participarea la luarea deciziilor, toleranță, gândire critică);
- **egalizarea șanselor** (copiii care se află, din diferite motive, în situații de risc sunt ajutați să reușească din punct de vedere al educației și integrării sociale);
- **practicarea tipurilor de învățare fundamentale pentru secolul al XX-lea** („a învăța să știi” – a dobândi cunoștințe generale, instrumente de înțelegere, a învăța cum să înveți; „a învăța să faci” – a dobândi competențe pentru a te descurca în diferite situații și a-ți folosi creativitatea; „a învăța să trăiești împreună cu ceilalți”);

#### **Obiective și strategii de realizare a educației pentru schimbare:**

Educația pentru schimbare reprezintă, în opinia noastră, marea șansă a școlii contemporane de a se alia standardelor generale impuse de reformele europene în materie de educație. Schimbarea educațională nu reprezintă un scop în sine, ci un principiu acțional care își propune transformarea elementelor structurale și funcționale ale sistemului de învățământ, punerea în acord a modelelor acționale tradiționale cu cele moderne, depășirea lui „aici” și „acum” în favoarea unui demers proiectat în conformitate cu

cerințele viitorului.

Educația pentru schimbare vizează elevii, cadrele didactice și părinții deopotrivă și își propune să-i sensibilizeze în vederea promovării schimbării. Educația trebuie să accepte schimbarea și să se bazeze pe ea, aceasta fiind, se pare, singura în măsură să răspundă nevoilor societății contemporane, aflată într-o mobilitate permanentă ce se poate traduce prin: creșterea exponențială a informațiilor, dinamica profesiunilor pe piața muncii, tehnologizare, oportunități de exersare a competențelor în alte medii decât cele naționale.

Schimbarea în educație generează și o serie de frământări care necesită analiză și soluționări: Cum putem percepe schimbarea? ,Cum vom reuși să ne adaptăm acesteia? , Care sunt competențele care asigură reușita demersului schimbării la nivelul școlii?, Care sunt posibilele pericole ce ar putea decurge din neacceptarea și/sau nepromovarea schimbărilor educaționale? , Care este rolul elevilor și al profesorilor în inițierea schimbării?,etc.

Educația pentru schimbare presupune o analiză în oglindă a problematicii de ieri și de azi a școlii, atât în ceea ce privește serviciile pe care aceasta le oferă societății, cât și în ceea ce privește resursa umană, informațională, managerial-strategică, etc. ,accentul trebuind să cadă nu pe anularea unora în detrimentul altora, ci pe complementaritatea dintre vechi și nou în materie de educație. Din acest motiv considerăm că adevărata educație pentru schimbare ar trebui să urmărească realizarea următoarelor obiective:

- Prelucrarea ,transmiterea și valorificarea de către tineri a unui bagaj informațional legat de necesitatea promovării educației pentru schimbare la nivelul școlii;
- Formarea capacității de reflexie critică;
- Conștientizarea aspectului normativ al schimbării educaționale;
- Formarea capacității de prospectare a viitorului;
- Dezvoltarea dimensiunii motivațional-volitivă a personalității individului;
- Formarea deprinderilor și abilităților de diagnosticare a realității și de proiectare a schimbării;
- Responsabilizarea tinerilor față de necesitatea promovării schimbării;
- Formarea ,dezvoltarea și exersarea atitudinilor proactice;
- Dezvoltarea aptitudinilor de management al schimbărilor;
- Formarea formatorilor în problematica schimbărilor educaționale;

Ritmul rapid al schimbărilor a determinat apariția unor noi direcții de acțiune denumite generic „ **educația pentru schimbare**”. Conținuturile specifice sunt integrate în grădiniță în termenii unor obiective pedagogice care vizează domenii de interes contemporan. Pentru a exercita noul rol, grădinița trebuie să iasă din așa-numita „cultură a rutinei”, care vedea școala „ca o fabrică”, „rigidă”, caracterizată prin formalism, control excesiv, supunere, uniformizare, individualism, izolare etc., pentru a se dezvolta către o „cultură a schimbării” ce determină constituirea „grădiniței prietenoase”, care permite așteptări pentru fiecare, asigură căldură și grijă, sprijin reciproc, cooperare, încredere, respect pentru diferențe, colegialitate, asumarea riscurilor, învățare continuă, etc.

Dintre direcțiile prioritare ale educației pentru schimbare în societatea contemporană pot fi menționate:

#### **Educația relativă la mediu sau educația ecologică**

*Educația ecologică* începe, sau ar trebui să înceapă, din fragedă copilărie. Ea contribuie la formarea unei conștiințe ecologice și a unei gândiri ecologice despre natură, din care rezultă o comportare atentă și corectă față de ea. În cadrul lecțiilor, în funcție de caz, este necesar a se aborda probleme de ecologie care să contribuie gradat la formarea conștiinței ecologice.

#### **Educația pentru schimbare și dezvoltare**

*Educația pentru schimbare și dezvoltare* vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile societății actuale. Rolul acestei educații este să-l învețe pe copil să se situeze și să se mențină în centrul dezvoltării ca agent, scop și beneficiar al acesteia.

#### **Educația pentru tehnologie și progres**

Astăzi, mai mult ca întotdeauna, într-o societate caracterizată printr-o dinamică accelerată a schimbărilor structurale, dar și a profunzimii acestor schimbări, a plasării omului în contextul acestor „izbucniri tehnologice”, ridică în permanență noi sarcini educației, cărora aceasta trebuie să le facă față. Actualmente, toate aceste schimbări în această societate postindustrializată , informatizată cu implicațiile firești în activitatea cotidiană , ne determină să acordăm o atenție corespunzătoare *Educației tehnologice* sau *Educația pentru noua tehnologie și progres*.

#### **Educația pentru mass-media**

Acest tip de educație își propune nu numai formarea unei atitudini adecvate și selective față de informația care îl asaltează pe om în societatea contemporană, ci și de cultivarea receptivității față de valorile culturale și de sensurile spirituale ale vieții. Trebuie să discutăm cu copiii despre programele TV pe care le urmăresc, dar și părinții trebuie să aibă în vedere selectarea programelor pe care copiii le vizionează, să le impună restricții. Este foarte importantă discutarea rolului computerului în viața copilului dar și rolul Internetului. Orele efectuate în fața computerului, în mare parte, pot duce la surmenaj, dar, pe de altă parte oferă copiilor o informare sigură, rapidă și eficientă din multe domenii de activitate.

#### **Educația în materie de populație sau demografică**

În situația de criză financiară și de implementare a sistemului de democrație și al societății de consum ne confruntăm astăzi cu foarte multe cazuri de copii lăsați în grija rudelor, iar părinții se află la muncă în străinătate. Situația acestor copii, precum și a celor întorși din străinătate încercând adaptarea la sistemul nostru de învățământ , constituie câteva exemple ce sunt abordate în cadrul educației demografice chiar și la grădiniță.

#### **Educația pentru pace și cooperare**

Vizează formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de grup sau în comunități sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase).

### Educația pentru democrație

Nucleul educației pentru o cetățenie democratică îl reprezintă formarea copiilor, tinerilor și adulților pentru a deveni cetățeni activi și responsabili. De la vârsta de 4-5 ani, copiii pot învăța care le sunt drepturile, dar și responsabilitățile în societate. Ei trebuie deprinși de mici să fie toleranți, să accepte opinia altuia, ajutându-i să înțeleagă în cadrul dezbaterilor și a schimbului de idei, că nu se critică persoana, care se expune, ci ideea, acesta fiind primul pas către o practică a democrației

### Educația sanitară modernă

Paralel cu preocuparea pentru formarea deprinderilor și obisnuințelor igienice, civilizate, educația sanitară vizează formarea și cultivarea capacităților de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme legate de : educația pentru petrecerea timpului liber, educația casnică modernă, educația nutrițională, educația sexuală și nu în ultimul rând, a sănătății mintale a copiilor.

Întregul proces educativ are în centrul său copilul cu nevoile, trebuințele lui și în consecință se adresează fiecărui copil din grădiniță. Centrarea procesului educațional asupra copilului presupune preocuparea permanentă a educatorilor pentru cunoașterea copilului ca individualitate și adaptarea programelor de formare la profilul individual al subiectului supus educației. Fiecare copil reprezintă o provocare pentru educatoare , de a găsi soluții , de a răspunde nevoilor afective, de cunoaștere, de acțiune și de afirmare a individualității.

Prin toate activitățile desfășurate în grădiniță , noi educatoarele trebuie să fim pregătite și convinse ca prin intervențiile noastre educative stimulăm copiii dorința și nevoia de cunoaștere, de mișcare, de explorare, dorința și nevoia de joc, de exprimare în forme cât mai variate. Copilul învață făcând! Să-i oferim toate oportunitățile de a învăța , asigurându-i protecție, siguranță încurajare și mai presus de toate iubire!

### Bibliografie:

1. Pedagogie generală , Editura didactică și pedagogică, R.A. București, Ioan Nicola și Domnița Fărcaș
2. Programa activităților instructiv-educative din grădinița de copii- ediția a II-a revizuită și adăugită, București 2005;

Mirela Diana Sfredel, Doctorand, Departamentul de Fiziologie UMF Craiova,

e-mail: veronicasfredel@yahoo.com

Emilia Burada, Maria Iancău, Dinescu Sorin, Veronica Sfredel, Dinescu Venera Cristina – UMF Craiova

### EVALUAREA REZISTENȚEI LA RUPERE A CHEAGULUI DE FIBRINĂ LA UN LOT DE PACIENȚI CU ACCIDENT VASCULAR CEREBRAL ISCHEMIC

**Rezumat:** Legătura dintre accidentele vasculare cerebrale ischemice (AVC ischemic) și dislipidemie, deși îndelung dezbătută, aduce frecvent noi informații asupra modului de abordare și a implicațiilor fiziopatologice cu importante consecințe în abordarea diagnostică, profilactică și curativă. Metoda de investigare a anomaliilor hemostazei a fost fibrinresistometria, metodă ce măsoară rezistența la rupere a coagulului de fibrină. În contextul existenței dislipidemiei, caracterizată printr-o rezistență mai mare la rupere a coagulului de fibrină, asocierea accidentului vascular ischemic crește suplimentar valorile acestui parametru.

**Cuvinte cheie:** fibrinresistometrie, accident vascular cerebral ischemic, dislipidemie

**Introducere.** Legătura dintre accidentele vasculare cerebrale ischemice (AVC ischemic) și dislipidemie, deși îndelung dezbătută, aduce frecvent noi informații asupra modului de abordare și a implicațiilor fiziopatologice cu importante consecințe în abordarea diagnostică, profilactică și curativă. [1,2]

Un factor de risc important în apariția evenimentelor vasculare cerebrale și coronariene îl constituie dislipidemia a cărei prezență și severitate poate fi considerată nu doar un factor declanșator, ci mai degrabă un factor de prognostic, limitând șansele de recuperare după un eveniment vascular cerebral ischemic. [3]

Dislipidemia este definită ca o afecțiune care se caracterizează prin creșterea nivelului colesterolului și/sau a trigliceridelor în sânge, afecțiune generată de accelerarea sintezei și/sau deteriorarea degradării lipidelor sau a proteinelor transportoare. După cum se știe, hemostaza exacerbată și hiperlipoproteinemia joacă un rol foarte important în patogeneza aterosclerozei și complicațiilor vasculare ale acesteia. [4] Datorită activării plachetare, a creșterii activității trombinei sau a deficienței de fibrinoliză, hipercolesterolemia este asociată cu o incidență ridicată a complicațiilor trombotice. [5,6] Principalele complicații asociate aterosclerozei și hiperlipoproteinemiei sunt AVC ischemic și infarctul miocardic. Din punct de vedere fiziopatologic se poate explica datorită rolului lipidelor care interferează cu hemostaza prin mai multe procese care sporesc proprietățile protrombogene ale trombocitelor. Frațiunile lipidice LDL-C (low-density lipoprotein cholesterol) și ox-LDL (oxidized low-density lipoprotein) [7] au cea mai mare influență asupra trombocitelor care au un receptor specific pentru aceste fracții lipidice prin care LDL transferă colesterolul în membrana plachetară [8]. De asemenea, fibrinogenul complexat cu LDL este mai puțin sensibil la acțiunea enzimei proteolitice, amplificând efectele procoagulante ale unor factori ai coagulării [9].

### Scopul studiului.

În acest studiu ne-am propus să investigăm anomaliile hemostazei la pacienți cu antecedente de AVC ischemic și dislipidemie printr-o metodă non-temporală, care evaluează calitățile biofizice ale coagulului de fibrină, numită fibrinresistometrie.

### Material și metodă

Studiul realizat a avut un caracter prospectiv și a vizat determinarea rezistenței la rupere a cheagului de fibrină (FBR) la un număr de 124 de pacienți care prezentau dislipidemie, 60 de pacienți au fost de gen feminin iar 64 pacienți de gen masculin care au beneficiat de mai multe consultații în perioada în care au fost investigați. [10,11] Metoda de investigare a anomaliilor hemostazei a fost fibrinresistometria, metodă ce măsoară rezistența la rupere a coagulului de fibrină. Studiul propune un model destinat

evaluării hemostazei care nu măsoară timpul necesar pentru a obține cheagul de fibrină, ca majoritatea tehnicilor clasice, ci, evidențiază calitățile biofizice ale coagulului format. [11] Considerăm că această metodă exprimă mai exact modelul in vivo al coagulării, și permite furnizarea de date mai exacte și mai comprehensive privind capacitatea de aderare a cheagului de fibrină la endoteliul vascular, precum și despre agresivitatea acestuia asupra endoteliului vascular. [10,11]

Timpul de tromboplastină parțial activat (APTT), timpul de protrombină (PT), Timpul de coagulare a protrombinei sau TQ (rapid), numărul de trombocite, concentrația plasmatică a fibrinogenului au fost utilizate ca metode uzuale, clasice de investigare a hemostazei, în paralel cu măsurarea FBR. Standardele folosite pentru interpretarea valorilor lipidelor plasmatică au fost cele specificate în Programul național de educație în domeniul colesterolului - Panoul de tratament pentru adulți III (NCEP-ATP III).

Evaluarea pacienților s-a efectuat conform unor protocoale clinice și paraclinice identice. Pacienții cu patologie primară a hemostazei, cei aflați sub tratament antiplachetar sau anticoagulant, antiinflamator nesteroidian, etc. nu au fost incluși în studiu. A fost solicitat, explicat și obținut consimțământul informat la toți pacienții.

Participanții la studiu au fost grupați în trei loturi: lotul pacienților cu dislipidemie și cu antecedente de AVC ischemic format din 37 de pacienți, 16 femei și 21 bărbați cu vârsta medie de  $64,77 \pm 11,98$  ani; lotul pacienților cu dislipidemie și fără istoric de AVC ischemic format din 87 pacienți, 44 femei și 43 bărbați cu vârsta medie de  $63,39 \pm 10,84$  ani; lotul control care a inclus 95 de subiecți anamnestici și clinic sănătoși, fără dislipidemie sau anomalii ale hemostazei, dintre care 49 au fost femei și 46 bărbați, cu vârsta medie de  $56,58 \pm 12,96$  ani.

Datele au fost exprimate ca valori medii  $\pm$  deviația standard (SD). Valorile medii au fost comparate prin intermediul testului T, rezultatele fiind considerate semnificative statistic doar pentru  $p < 0,05$ . Puterea corelației dintre variabile analizate a beneficiat de evaluarea cu ajutorul coeficientul de corelație Pearson și regresia liniară. Corelația dintre concentrația plasmatică a lipidelor plasmatică, FBR și prezența în antecedente a AVC ischemic a fost determinată prin calcularea Odds Ratio. Toate analizele statistice au fost realizate cu SPSS și XLSTAT 7.5.2.

### Rezultate și discuții

Pacienții incluși în studiu au prezentat valori crescute ale lipidelor plasmatică, loturile DIS fără AVC ischemic și cel DIS cu AVC ischemic fiind constituite din pacienți care prezentau dislipidemie, acest aspect reprezentând criteriul major pentru includere în studiul nostru.

Lotul control a exprimat o valoare medie a FBR de  $239,84 \pm 24,91$  unități fibrinrezistometrice (FU), valori încadrabile în intervalul valorilor normale pentru această variabilă evaluată (200-300 FU) [12].

De notat ca, aceste valori nu sunt în mod obligatoriu corelate cu testele temporale, de exemplu un coagul realizat mai greu în timp poate avea o valoare biologică, hemostatică normală și invers, un coagul format rapid poate fi inefficient în rezolvarea injuriei vasculare.

Considerăm deci, că acest parametru biofizic caracterizează mai exact, mai aproape de starea „in vivo” echilibrul fluido-coagulant al sângelui, prin posibilitatea de apreciere a calităților biofizice ale coagulului format: rezistența la rupere și elasticitatea acestuia.

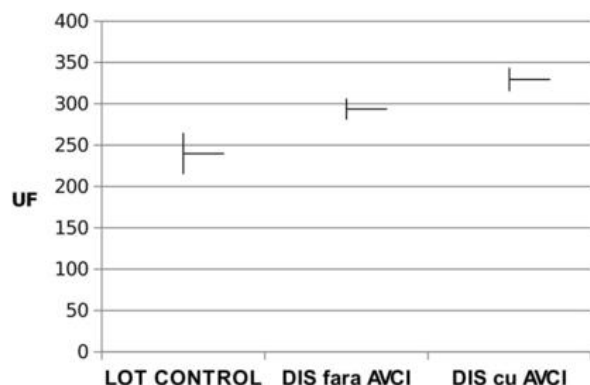
Tabelul 1. Valorile medii ale principalelor variabile analizate la pacienții incluși în cele trei loturi de studiu.

Parametrii	DIS fără AVC ischemic	DIS cu AVC ischemic	Grupul Control	P*
FBR (UF)	293.67 $\pm$ 12.81	329.44 $\pm$ 14.15	239,84 $\pm$ 24,91	<b>p=0.045</b>
Colesterol (mg/dl)	259.78 $\pm$ 11.98	270.37 $\pm$ 14.92	197.95 $\pm$ 14.73	p>0.05
Trigliceride (mg/dl)	137.43 $\pm$ 15.47	143.21 $\pm$ 14.78	109.57 $\pm$ 26.81	p>0.05
HDL colesterol (mg/dl)	40.81 $\pm$ 11.87	37.75 $\pm$ 9.98	54.79 $\pm$ 8.89	p>0.05
LDL colesterol (mg/dl)	160.31 $\pm$ 9.78	159.32 $\pm$ 10.29	94.91 $\pm$ 10.03	p>0.05
Fibrinogen (mg/dl)	324.37 $\pm$ 27.23	323.77 $\pm$ 29.07	297.89 $\pm$ 27.21	p>0.05
Numărul trombocitelor-10 x10 <sup>3</sup> /mm <sup>3</sup>	371 $\pm$ 30.01	380 $\pm$ 40.03	299 $\pm$ 11.23	p>0.05
APTT (sec.)	32.11 $\pm$ 3.73	32.91 $\pm$ 3.14	31.90 $\pm$ 4.87	p>0.05
PT (%)	87.37 $\pm$ 3.92	86.79 $\pm$ 4.61	85.47 $\pm$ 4.39	p>0.05

\*între DIS fără AVC ischemic și DIS cu AVC ischemic

Figura 1. Media valorilor FBR la lotul DIS cu AVC ischemic, DIS fără AVC ischemic, respectiv lotul control.





Rezistența la rupere a coagulului de fibrină a fost identificată ca, având valoarea cea mai ridicată la lotul DIS cu AVC ischemic în antecedente, la care creșterea înregistrată a fost cu 37,44% ( $p = 0,0042$ ) mai mare față de lotul control și cu 22,44% ( $p = 0,045$ ) față de lotul DIS fără AVC ischemic.

Gradul de dependență între cele 2 situații (AVC și FBR) a fost calculat folosind raportul șanselor sau Odds Ratio. Acesta ne permite să apreciem dacă asocierea este întâmplătoare sau are semnificație statistică și medicală.

Se vede din tabelul de incidență (Tabelul 2) că OR are o valoare peste 1,  $OR=5,88$ , ceea ce înseamnă că avem un grad ridicat de dependență între valorile mari ale fibrinogenometriei care trădează un potențial trombogen crescut și prezența de accidente cerebrale ischemice în antecedentele pacienților din lotul studiat.

Tabelul 2. Gradul de asociere între FBR și incidența AVC ischemic la pacienții studiați.

		FBR	
		Valori mari	Valori normale
AVC	DA	21	16
	NU	36	51
<b>OR = 5,88</b>		<b>OR &gt; 1</b>	
<b>Interval de încredere: 1,80 - 19,26</b>			

Asocierea valorilor crescute ale FBR cu evenimentele trombogene, evidențiată în tabelul 2 ne fac să considerăm că rezistența coagulului de fibrină redă fidel tendința spre tromboză instalată la pacienții investigați, constituindu-se într-un marker prețios în evaluarea acestei stări.

Valorile analizate pentru celelalte variabile cum sunt: concentrația fibrinogenului, numărul trombocitelor, APTT și PT nu au prezentat diferențe semnificativ statistic între loturile studiate, motiv pentru care nu putem confirma variațiile acestora la pacienții cu AVC ischemic comparativ cu cei fără AVC, în contextul celor două loturi studiate.

Cu toate acestea există nenumărate studii, inclusiv populaționale, care atestă asocierea fibrinogenului cu accidentele ischemice cerebrale, cu infarctul miocardic acut și cardiopatia ischemică [13]. Această asociere independentă se poate datora rolului major jucat de fibrinogen în coagulare, dar și rolului de biomarker al stării inflamatorii de la nivelul peretelui vascular [14,15]. Date obținute în urma autopsiilor indică o acumulare precoce a fibrinogenului în peretele vascular, chiar la copii. La adulți, aceste depozite sunt asociate cu prezența în cantitate mare a LDL în peretele vascular. S-a sugerat că, depozitele din intimă de fibrină și fibrinogen preced și facilitează pătrunderea LDL în intima vasului [16,17]

#### Concluzii

În contextul existenței dislipidemiei, caracterizată printr-o rezistență mai mare la rupere a coagulului de fibrină, asocierea accidentului vascular ischemic crește suplimentar valorile acestui parametru. În fapt, coagulul de fibrină devine mai aderent la endoteliu, mai puțin elastic și deci mai rezistent la acțiunea fibrinolitice a plasminei. O rețea de fibrină cu astfel de caracteristici biofizice constituie un factor de agresiune asupra endoteliului vascular, supraadăugând obstrucției parțiale sau totale pe care o realizează.

Nu putem preciza cu exactitate dacă această creștere a rezistenței rețelei de fibrină este datorată dislipidemiei sau poate fi pusă pe seama asocierii cu AVC ul ischemic, știut fiind faptul că în această situație se produce o activare a factorilor hemostatici.

#### Referințe bibliografice

1. Skov J, Sidelmann JJ, Bladbjerg EM, Jespersen J, Gram J. Lysability of fibrin clots is a potential new determinant of stroke risk in atrial fibrillation. *Thromb Res.* 2014;134(3):717-22
2. Undas A, Podolec P, Zawilska K, Pieculewicz M, Jedliński I, Stepień E, Konarska-Kuszevska E, Weglarz P, Duszyńska M, Hanschke E, Przewlocki T, Tracz W. Altered fibrin clot structure/function in patients with cryptogenic ischemic stroke. *Stroke.* 2009;40(4):1499-501
3. Hayashi T, Kato Y, Fukuoka T, Deguchi I, Maruyama H, Horiuchi Y, Sano H, Nagamine Y, Mizuno S, Tanahashi N. Clinical Features of Ischemic Stroke during Treatment with Dabigatran: An Association between Decreased Severity and a Favorable Prognosis. *Intern Med.* 2015;54(19):2433-7
4. Ninomiya JK, L'Italien G, Criqui MH, Whyte JL, Gamst A, Chen RS. Association of the metabolic syndrome with history of myocardial infarction and stroke in the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *Circulation.* 2004;109:42-46
5. Grant P.J. Is hypercoagulability an issue in arterial thrombosis? Yes. *J Thromb Haemost.* 2004; 2:690-691
6. Gaia Sirimarco, Dominique Deplanque, Philippa C. Lavallée, Julien Labreuche, Elena Meseguer, Lucie Cabrejo, Céline Guidoux, Jean-Marc Olivot, Halim Abboud, Bertrand Lapergue, Isabelle F. Klein, Mikael Mazighi, Pierre-Jean Touboul, Eric Bruckert and Pierre Amarengo, 2011 Atherogenic Dyslipidemia in Patients With Transient Ischemic Attack. *Stroke.* 2011;42:2131-2137.
7. Li SF1, Hu YW, Zhao JY, Ma X, Wu SG, Lu JB, Hu YR, Wang YC, Gao JJ, Sha YH, Zheng L, Wang Q. Ox-LDL upregulates CRP expression through the IGF2 pathway in THP-1 macrophages. *Inflammation.* 2015;38(2):576-83
8. James K. Liao, Secondary Prevention of Stroke and Transient Ischemic Attack: Is More Platelet Inhibition the Answer? *Circulation;* 2007, 115: 1615-1621
9. Maya Simionescu. Implications of Early Structural-Functional Changes in the Endothelium for Vascular Disease. *Arterioscler Thromb Vasc Biol.* 2007, 27:266-274
10. Sfredel V, Moța M., Trăilă A., Dănoiu S. Disturbances of the coagulating equilibrium of blood in diabetes mellitus, *Romanian Journal of Internal Medicine*, 1999. Editura Academiei Romane, vol 37, p.251-269, ISSN 0035-3973.
11. Verónica Sfredel, Maria Mota, Ionela Iancu, Suzana Danoiu, Smaranda Ioana Mitran, A.T. Balseanu, Catalina Pisoschi, Anca Riza. Correlations between Abdominal Circumference and the Breakage Resistance of the Fibrin Clot in Patients with Diabetes Mellitus Type 2, *Romanian Journal of Internal Medicine*, 2010: 48, 2, 165-171. Romanian Academy, Publishing House of the Romanian Academy. ISSN: 1220-5427.
12. Matcas H, Verónica Sfredel, Maria Mota, Anca Riza, Simona Gusti, 2010. Alterations in fibrin clot resistance for patients with dyslipoproteinemia. *Journal of Diabetes, Nutrition and Metabolic Diseases*, vol 17, no.2, pp 119-129. ISSN 1583-8609
13. Matteo Becatti, Rossella Marcucci, Giulia Bruschi, Niccolò Taddei, Daniele Bani, Anna Maria Gori, Betti Giusti, Gian Franco Gensini, Rosanna Abbate, and Claudia Fiorillo. Oxidative Modification of Fibrinogen Is Associated With Altered Function and Structure in the Subacute Phase of Myocardial Infarction. *Arterioscler Thromb Vasc Biol.* 2014;34:1355-1361
14. Lisman T, de Groot PG, Meijers JC, Rosendaal FR. Reduced plasma fibrinolytic potential is a risk factor for venous thrombosis. *Blood.* 2005; 105:1102-110
15. Pedreño J, de Castellarnau C, Cullaré C, Ortín R, Sánchez JL, Llopart R, and González-Sastre F. Platelet LDL receptor recognizes with the same apparent affinity both oxidized and native LDL. Evidence that the receptor-ligand complexes are not internalized. *Arterioscler Thromb Vasc Biol.* 1994;14:401-8
16. Sudhir Kurl, Jari A. Laukkanen, Leo Niskanen, David Laaksonen, Juhani Sivenius, Kristiina Nyysönen, and Jukka T. Salonen. Metabolic Syndrome and the Risk of Stroke in Middle-Aged Men. *Stroke.* 2006;37:806-811
17. Undas A, Podolec P, Zawilska K, Pieculewicz M, Jedliński I, Stepień E, Konarska-Kuszevska E, Weglarz P, Duszyńska M, Hanschke E, Przewlocki T, Tracz W. Altered fibrin clot structure/function in patients with cryptogenic ischemic stroke. *Stroke.* 2009;40(4):1499-501

[Servicii oferite de Webgarden](#)