

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA
„UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ
PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR
ȘI NU COINCIDE NEAPĂRAT
CU CEL AL COLEGIULUI DE REDACȚIE.

Revistă Științifică
de Pedagogie și Psihologie, Categoria B
Apare din anul 2003, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Dr. hab. conf. Lilia POGOLȘA, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Nelu VICOL, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Oxana PALADI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Aurelian DĂNILĂ, Academia de Științe a Moldovei
Acad. Victor ȚVIRCUN, Institutul Diplomatic, RM
Acad. Tatiana CALLO, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, RM
Acad. Oleg TOPUZOV, Institutul de Pedagogie al ANSP, Ucraina
M.c. Victor MORARU, Academia de Științe a Moldovei, RM
Dr. Valentin CRUDU, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, RM
Dr. hab. prof. Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. conf. Nina PETROVSCHI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Maria HADÎRCĂ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona AFANAS, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Veronica CLICHICI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ion ACHIRI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona PANIȘ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Lilia CEBANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. prof. Vladimir GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova, RM
Dr. prof. Eduard COROPCEANU, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. prof. Viorica ANDRIȚCHI, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. conf. Adrian GHICOV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM
Dr. prof. Constantin CUCOȘ, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România
Dr. prof. Sorin CRISTEA, Universitatea din București, România
Dr. hab. prof. Alexandr KOROSTELEV, Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă
Dr. hab. prof. Iurii MAKSIMENKO, Instituția de Stat „Universitatea Pedagogică Națională de Sud К.Д. Ушинский”, Odesa, Ucraina

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Oxana Paladi – redactor-șef
Angelina Olaru – redactor superior
Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare
Iurie Babii – machetator

Stela Luca – șeful Centrului Editorial
„Univers Pedagogic”

INDICE DE ABONARE:
Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:
Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
<http://up.ise.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nina Petrovski, Monica Maria Mihăilă. Teorii ale învățării interactive și implicațiile lor în activitatea didactică.....</i>	3
<i>Владимир Яценко. Основы реализации интегрированного содержания обучения географии и экономики.....</i>	10
<i>Constantin Chiciuc. Teoria inteligențelor multiple: argumente și aplicații.....</i>	14
<i>Svetlana Buzu, Mariana Beschieru. Online Classroom Management and Motivation.....</i>	23
<i>Ludmila Pantaz. Proiectul educațional: modalitate de eficientizare a procesului educațional.....</i>	28

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Искендер Топчу. Методика внедрения игровых ситуаций на занятиях английского языка.....</i>	33
<i>Nadejda Mishenina. Developing critical reading competences at the English lessons: teaching text-messagewriting.....</i>	40

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<i>Claudia Barbaroș. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.....</i>	47
<i>Ludmila Spinei, Ion Spinei. Recomandări de utilizare a metodelor statistice la prelucrarea datelor experimentului pedagogic.....</i>	54
<i>Octavian Vasilachi, Tatiana Rusnac. Profesorul-diriginte în procesul instructiv-educativ.....</i>	58

PSIHLOGIE

<i>Nicolae Bucun, Crina Florica Crețu. Influența activităților fizice asupra anxietății și imaginii de sine.....</i>	62
<i>Mihai Șleahțiți. Resorturile didactogeniei. Stilul educațional respingător.....</i>	68
<i>Oxana Paladi. Profilul psihologic al personalității adolescentului cu nivel înalt al adaptării psihosociale.....</i>	80
<i>Violeta Vrabii. Reglarea emoțională a cadrului didactic pe timp de criză.....</i>	94

POLITICI EDUCAȚIONALE

<i>Remus-Emanoil Cazacu. Argument pentru educația financiară.....</i>	100
<i>Sergiu Cara. Repere privind asigurarea accesului universal la educație pentru copiii cu dizabilități pe timp de criză sanitară.....</i>	103

PERSONALIA

<i>Iuliana Petronela Barna. Profesorul, savantul și managerul Nelu VICOL: omul timpurilor sale, al șansei devenirii și asumptiilor.....</i>	107
---	-----

EX-LIBRIS

<i>Ștefania Isac. „Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice”.....</i>	117
--	-----

AUTORII NOȘTRI

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.01>
CZU: 37.091

TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII INTERACTIVE ȘI IMPLICAȚIILE LOR ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Nina PETROVȘCHI,

doctor habilitat, conferențiar universitar

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Monica Maria MIHĂILĂ, *doctorandă*

Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol/

profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,

or. Bacău, **România**

ORCID iD: 0000-0002-6960-0077

Rezumat. *Varietatea perspectivelor teoretice asupra procesului de învățare dovedește multitudinea unghiurilor de abordare a acestui fenomen. Este și o dovadă a evoluției permanente a concepțiilor privind modul în care se desfășoară procesul învățării. În articolul de față, realizăm o scurtă trecere în revistă a celor mai cunoscute teorii ale învățării interactive, subliniind pe de o parte, mecanismul explicativ al fiecăreia dintre ele, dar și contribuția lor semnificativă la sistemul de acțiuni instructiv educativ.*

Cuvinte-cheie: *învățare, învățare interactivă, teorie, constructivism, cognitivism, model, dezvoltarea cognitivă.*

THEORIES OF INTERACTIVE LEARNING AND THEIR IMPLICATION IN THE DIDACTIC ACTIVITY

Abstract. *The variety of theoretical perspectives on the learning process demonstrates the complexity of this phenomenon, the multitude of angles from which it can be analyzed and is a proof of the permanence of the development of conceptions regarding the way the learning process takes place. In this article, we make a brief review of the best-known theories of interactive learning, emphasizing on one hand the explanatory mechanism of learning presented in each theory, but also the significant contribution of each to the educational instructional process.*

Keywords: *learning, interactive learning, theory, constructivism, cognitivism, model, cognitive development.*

În ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, au fost elaborate numeroase teorii și abordări referitoare la tainele învățării. Teoriile în cauză abordează învățarea din numeroase unghiuri, de pe platforme epistemologice diferite și conținuturi variate.

Învățarea presupune integrarea a două procese: *procesul interacțiunii externe* dintre cel care învață și mediul său social, cultural sau material și *procesul psihologic intern* de elaborare și achiziție. Unele teorii fac referiri doar la unul dintre procese: teoriile behavioriste tradiționale și cele cognitive au în ve-

dere procesul psihologic intern, pe când unele teorii moderne pun în prim-plan doar procesul interacțiunii externe [7, p. 27].

Învățarea interactivă este un concept vechi, însă de actualitate, ce capătă în cercetarea de specialitate noi valențe și reorientări privind modul de aplicabilitate în demersul didactic. Am preluat întreaga definiție a Mușatei Bocoș despre învățarea interactivă, întrucât ni s-a părut cea mai complexă și explicită privind rolul și comportamentul „subiectului” în cadrul procesului de învățare. „Învățarea interactivă

vă este un tip de învățare ce are la bază implicarea colaborativă profundă intelectuală, psihomotorie, afectivă a subiectului învățării, în dobândirea activă/interactivă a noului, respectiv angajarea propriilor eforturi intelectuale și psihomotorii în asimilarea cunoștințelor, în „edificarea” cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc., străduințelor elevului, care îi permit accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni cognitive, sociale, afective, care asigură progresul cunoașterii, ajungându-se la o gândire ce depășește posibilitățile unui singur individ” [1, p. 85].

Prezentarea învățării interactive în această manieră pedagogică surprinde toate acțiunile realizate de elev prin interactivitate. Asociind cei doi termeni – *teorie și învățare interactivă* – am căutat în literatura de specialitate teorii care să corespundă învățării interactive ori să susțină învățarea interactivă.

Vom prezenta clasificările teoriilor învățării active/interactive, după autorii acestora.

1. După I. Neacșu:

- a) *Modelul cognitivist*: Teoria-genetic cognitivă (J. Bruner); Teoria organizatorilor învățării (D.P. Ausubel, F.C. Robinson); Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R.M. Gagné).
- b) *Modelul integrativist*: Teoria holodinamică asupra învățării (R. Titone); Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J. Nuttin); Teoria integratorie și deterministă a învățării (J. Linhart); Teoria învățării depline (J. Carroll, B.S. Bloom); Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J. Nisbert)” [9, p. 25].

2. După E. Tiron și T. Stanciu:

- a) Teorii ale învățării cognitiviste-teoria structural-genetică (J. Bruner, 1970);
- b) Teoria organizatorilor învățării (D.P. Ausubel, F.C. Robinson, 1981);
- c) Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R.M. Gagne, 1975);
- d) Teoriile integrativiste – teoria holodinamică asupra învățării (R. Titone);
- e) Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J. Nuttin);
- f) Teoria învățării depline (J. Carroll, B.S. Bloom);
- g) Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J. Nisbert)” [11, p. 109].

3. După E. Cocoradă – *Teorii contemporane*:

- a) Teoria piagetiană a dezvoltării inteligenței;
- b) Teoria constructivistă a învățării;
- c) Teoria constructivismului social al învățării;
- d) Teoria socioculturală a învățării [8, pp. 5-6].

4. După N. Silistraru și I. Nicola – *Teorii contemporane*:

- a) Teoriile operaționale ale învățării – P.I. Galperin;
- b) Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale – J. Piaget;
- c) Teoria genetic-cognitivă și structurală – J.S. Bruner;
- d) Teoria învățării cumulativ-ierarhice – M. Gagné;
- e) Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres – D.P. Ausubel;
- f) Teoria holodinamică a învățării – R. Titone [10, p. 34].

Pentru a concepe o teorie a învățării, aceasta trebuie să răspundă la, cel puțin, patru întrebări centrale:

- ✓ *Cine sunt subiecții învățării – cum sunt definiți și localizați?*
- ✓ *De ce învață ei – ce îi face să depună efort?*
- ✓ *Ce învață ei, care sunt conținuturile și rezultatele învățării?*
- ✓ *Cum învață ei, care sunt activitățile cheie din procesele de învățare?* [7, p. 102]

Folosind acest reper, vom analiza unele teorii constructiviste și cognitiviste, încercând să demonstrăm că acestea sunt interactive și au aplicabilitate în activitatea didactică.

Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale

a lui J. Piaget reprezintă teoria de bază a constructivismului și propune o dezvoltare stadială a inteligenței umane” [6, p. 32]. Același om de știință avea în vedere ideea construcției mentale a lumii ce „presupune și construirea structurii cognitive a subiectului” care se perfecționează [4, p. 59]. Această teorie are ca bază principiul conform căruia „realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine”. Ea poate fi cercetată numai dacă „individul procesează mental informațiile acumulate”, folosind o „construcție mentală” de refacere a lor, prin adaptarea și învățarea progresivă. Pașii spre învățare sunt realizați prin acumularea informațiilor dintr-o experiență directă, dar și din experiențele cognitive care sunt deja consolidate.

J. Piaget și-a ales propria poziție teoretică a genezei structurilor, față de teoriile behavioriștilor și gestaltiștilor, constructivismul fiind considerat „a treia cale” în psihologia învățării. Teoria autorului menționat este stabilită drept constructivistă, deoarece „susține că individul reconstruiește mental mediul/lumea, iar acesta odată construit acționează asupra individului” [Ibidem, p. 59]. Învățarea se produce în jocul dialectic dintre asimilarea elementelor lumii înconjurătoare și acomodarea la mediu, rea-

lizată prin salturi calitative ce marchează trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior [6, p. 32]. Interacțiunea dintre individ și lume îl ajută pe acesta să-și *construiască* propriile cunoștințe. Astfel, elevul utilizează cunoștințele și structurile sale anterioare ca mijloace de reprezentare asupra propriilor acțiuni [4, p. 62]. „Psihologul elvețian stabilește anumite stadii ale dezvoltării inteligenței la copil, încheiate cu salturi adaptative majore, conducând la construirea progresivă a structurilor de cunoaștere” [6, p. 33].

Inteligența pentru J. Piaget semnifică adaptarea la mediu, mai precis, echilibrul dintre individ și mediu. Echilibrul rezultă din două procese complementare ce alternează: *asimilarea și acomodarea*. Astfel că învățarea are loc între acomodarea la mediu și asimilarea elementelor lumii înconjurătoare, obținută prin salturi calitative ce fac trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior. După J. Piaget, asimilarea și acomodarea necesită un elev activ, deoarece pentru a rezolva problemele lumii, el trebuie să fie un descoperitor. De asemenea, elevul nu trebuie învățat să cunoască anumite concepte decât atunci, când a ajuns la stadiul de dezvoltare cognitivă adecvat nouăților.

Uneori, concepția lui J. Piaget este considerată ca fiind structuralistă, deoarece cunoașterea umană nu este o simplă copiere a realității, ci un proces de asimilare a informațiilor la structurile anterioare. Ideea de structură se îmbină cu ideea de genă, astfel că noțiunea de structură devine contradictorie pentru faptul că la nivelul ei se îmbină conservarea cunoștințelor anterioare cu transformările din timpul construcției.

Teoriile cercetătorului menționat au fost puse în practica pedagogică, fiind preluate idei ca învățarea prin descoperire, învățarea individuală, centrarea jocului în învățare, folosirea mediului și evaluarea progresului elevilor.

Ideile lui J. Piaget sunt aplicabile în practica didactică. A construi învățarea înseamnă a antrena, deopotrivă, elemente cognitive interne, precum și elemente contextuale. Elevul are un rol central în învățare, el formulează întrebări, răspunsuri, argumentează, el produce conflictele cognitive. Profesorul se va axa pe procesul de învățare, pe metode active de construcție și descoperire, pe folosirea activităților individuale și a celor de colaborare, pe conceperea unor situații de învățare utile, iar evaluarea să fie concepută la nivelul de dezvoltare al elevului.

Teoria constructivismului social, neoconstructivismul sau curentul neopiagetian „are la bază teoria lui J. Piaget despre învățare și dezvoltare, teoria despre dezvoltarea gândirii și a limbajului prin

schimburi cu adultul a lui Л.С. Выготский și ideile lui J. Bruner referitoare la originea socială a decențării” [Apud 4, p. 78].

Paradigma socioconstructivistă interactivă este configurată de trei dimensiuni complementare și indisociabile, cum ar fi:

- *dimensiunea constructivistă;*
- *dimensiunea sociologică;*
- *dimensiunea interactivă.*

Profesorul controlează dimensiunea sociologică, cea constructivistă se află sub controlul celui care învață, iar dimensiunea interactivă – sub controlul major al obiectului de învățare și al caracteristicilor acestuia, rezultat în care obiectul de învățare este, în general, prezent în contextul situației de învățare și pus în interacțiune cu cunoștințele anterioare ale celui care învață. Dimensiunea socială demonstrează că elevul își construiește individual cunoștințele în interacțiune cu colegii, în pereche ori în grup sau împreună cu cadrul didactic [1, p. 39].

În timp ce J. Piaget a descris dezvoltarea ca pe o construcție internă a subiectului, generată de interacțiunea cu obiectele. *Teoria structurilor socioculturale a lui Л.С. Выготский* pune accentul pe natura socială a cunoașterii, prin valorificarea limbajului și a elementelor culturale, reliefează importanța relațiilor interpersonale în transmiterea și generarea de conținuturi educaționale, subliniază rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea cunoașterii. Л.С. Выготский a oferit o nouă viziune asupra caracteristicilor învățării, interpretată ca produs al calității interacțiunilor adult-copil.

Conceptele psihologice promovate de către Л.С. Выготский (*eșafodaj și zona proximei dezvoltări*) permit o resemnificare a statutului educatorului. Cunoștințele și deprinderile copilului se dezvoltă datorită procesului de cooperare, ce implică „experți” și un „novice”. Persoana mai experimentată asigură un cadru (*eșafodaj*) pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri.

Una dintre abordările autorului respectiv se referă la faptul că *limbajul* ajută la dezvoltarea cognitivă. Folosește limbajul ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii și al grupului. Cunoașterea este realizată de „activitatea mentală” care se dezvoltă după ce sunt folosite „variate forme ale limbajului”. Construcția informației individuale este mediată de relația interpersonală, de activitatea de grup.

Procesele sociale facilitează *învățarea limbajului*. Un copil aflat într-un stadiu de dezvoltare preverbal, are o inteligență văzută ca o potențialitate. Pe măsură ce limbajul este achiziționat și se dezvoltă, procesele gândirii evoluează.

Un alt aspect descris de Л.С. Выготский este cel al *culturii și implicarea acesteia în dezvoltarea cognitivă*. Cultura, în opinia cercetătorului, deosebește oamenii de animale. Ea dezvoltă și exercită o influență enormă asupra oamenilor prin faptul că le impune ceea ce învață și deprinderile pe care trebuie să și le dezvolte. De asemenea, cercetătorul a scris despre funcțiile mentale primare care sub influența factorilor culturali se transformă în funcții mentale superioare, mediate social.

O altă abordare a psihologului este aceea că *factorii sociali contribuie la dezvoltarea cognitivă*. Prin „colaborare, copilul poate da mai mult decât dacă ar lucra singur”. Elevul „este mai puternic, mai inteligent decât în activitatea sa individuală” atunci, când colaborează cu cei din jurul său cu nivel de dezvoltare mai ridicat [4, p. 78].

În practica actuală a activității didactice, se aplică această abordare a psihologului Л.С. Выготский, prin care elevul colaborează cu colegii, cu profesorul, pentru a descoperi calea cunoașterii. Aceeași abordare surprinde și faptul că mediul în care se dezvoltă copilul are o importanță deosebită pentru modul în care va gândi.

Adultul reprezintă o sursă pentru dezvoltarea cognitivă. *Zona proximei* dezvoltări se referă la distanța dintre nivelul prezent de dezvoltare, determinat prin capacitatea individuală în rezolvarea de probleme și nivelul potențialului individual (care arată ce poate face elevul ajutat de cineva – ZDP). „Sub supraveghere, ajutat, copilul poate face întotdeauna mai mult decât dacă ar acționa independent, poate rezolva sarcini mai grele. (...) Ceea ce copilul execută azi, prin colaborare, mâine, va realiza în mod independent” (Л.С. Выготский, 1972) [Apud 4, p. 94].

Conceptul de zonă de dezvoltare proximală permite profesorului să cunoască nivelul cunoștințelor achiziționate de un elev, ajutat de un mediator sau de părintele său.

În concepția lui Л.С. Выготский, „dezvoltarea psihică a copilului se realizează dinspre social, spre individual”, astfel că „o funcție repartizată între două persoane devine un mod de organizare a fiecărui individ” [1, p. 43].

Psihologul a explicat *rolul mediului social* în dezvoltarea copilului. A susținut această idee prin faptul că „funcțiile psihice superioare se dezvoltă din interacțiunile cu ceilalți: părinți, educatori”. *Modelul interacțiunii* constă din „triunghiul elev-sarcină-altul” [4, p. 98]. În cadrul procesului de învățare, relația dintre copil și adult, într-o primă fază, este una „modelatoare”, ca mai apoi parcursul copilului să ajungă „în faza de control intern, individual al activităților cognitive” [6, p. 35].

Teoria este relevantă în contextul participării adultului în dezvoltarea cognitivă a copilului, folosind ca exemplu implicarea părinților în educația propriului copil. Practica pedagogică demonstrează același sistem de principii, prin implicarea profesorului în dezvoltarea intelectuală a elevului.

În urma analizei epistemologice a aceleiași teorii, unii cercetători au constatat că deși Л.С. Выготский își propusese integrarea celor trei niveluri: cultura, interacțiunea și individualitatea, pe cea din urmă a analizat-o mai puțin. Teoreticianul acorda o importanță mai mare adultului decât copilului, „influențelor socioculturale, decât celor inerente naturii copilului”, „a neglijat caracteristicile psihologice ale vârștelor”. O altă abordare negativistă ar fi că, deși cogniția e de natură socială, teoreticianul nu s-a referit la nimic din ceea ce îl motivează pe copil referitor la atingerea scopurilor [Apud 4, p. 100].

Reflectând asupra constructivismului social și plecând de la conexiunile realizate dintre modele și lucrurile pe care le reprezintă, cercetătoarea M.D. Bocoș (2003) ajunge la concluzia că există riscul de apariție a relativismului și, chiar mai mult, ideea că orice model construit de către cel care învață este la fel de eficient ca oricare altul și că nu este vreo modalitate de a distinge cunoașterea reală de cunoașterea ireală [1]. Pentru a fi evitat „relativismul absolut”, cercetătorii au adoptat *constructivismul individual și cel social*.

Cognitivismul social admite „consensul, ca fiind ultimul criteriu în evaluarea cunoașterii”. Veridicitatea sau exactitatea vor depinde numai de construcțiile asupra cărora se vor înțelege mai mulți membri ai unui grup social. *Constructivismul individual* cu referire la cel care învață dorește să atingă coerența prin valorizarea diverselor elemente de cunoaștere. Astfel că, acele construcții cognitive ce nu sunt potrivite cu cunoștințele pe care le posedă deja elevul, ajung să fie respinse, iar construcțiile cognitive ce pot fi cuprinse „în fragmentele de cunoștințe aparent neclare, vor fi menținute” [1, p. 43].

Această teorie conduce la necesitatea unei adaptări a potențialului copilului, explorarea limitelor acestuia și o reconfigurare a procesului didactic, în acord cu obiective de transfer. Însă nu trebuie ignorate implicațiile pedagogice pe care modelul lui Л.С. Выготский le presupune: construirea învățării în parametrii socialului; crearea unor situații de învățare care să stimuleze caracterul procesual și transformativ al învățării; identificarea unor forme de comunicare eficiente, pentru a permite trecerea de la simpla percepție la înțelegere; analiza raportului învățare-motivație, de facilitare a unei acțiuni independente din partea elevului; crearea premise-

lor unei învățări interactive; proiectarea didactică va fi ghidată de zona proximei dezvoltări; relaționarea între experiențele din afară și experiența școlară a elevului; redimensionarea tehnologiei didactice, centrate pe caracterul activ al învățării sociale. Astfel, se anticipează un nou tip de învățare, în care dezvoltarea cognitivă are loc într-un cadru social-cultural adecvat.

Raportând-ne la dimensiunile Curriculumului Național, putem afirma că teoria lui Л.С. Выготский supralicitează semnificația introducerii unor conținuturi în acord cu interesele și posibilitățile elevului, dar în același timp și cu realitatea socioculturală. În acest context, devin prioritare considerentele personale în selecția și organizarea conținuturilor. Elevul este ajutat să selecteze din realitatea socioculturală acele experiențe ce contribuie la dezvoltarea capacităților lui potențiale și, totodată, acelor forme superioare de comportament exploratoriu.

În viziunea lui Л.С. Выготский, învățarea devine un proces pragmatic, transformativ, în care se utilizează metoda instrumentală. Potrivit acestei perspective, profesorul devine un formator, deoarece rolul său este de a facilita dezvoltarea formelor superioare de comportament ale copilului: deprinderi, limbaj contextual, atenție voluntară, afectivitate, motivație, voință etc.

Teoria poate fi aplicată în activitatea didactică prin: folosirea metodelor pentru dezvoltarea limbajului, în special, conversația euristică; utilizarea unor scheme explicative de către profesor sau colegii mai bine pregătiți, pentru a explica elevilor mai puțin pregătiți noțiunile predate; implicarea – prin colaborare – a elevilor și a profesorului, ca facilitator în pregătirea informațiilor.

Teoria gestaltului apare la începutul secolului al XX-lea în Austria și Germania. Cei care au pus bazele acestei teorii sunt M. Wertheimer, K. Koffka, W. Kohler. Cercetătorii au pus în evidență, prin studii experimentale, „primordialitatea întregului asupra părților în activitatea psihică”. Postulatele acestei teorii au fost stabilite de M.-Wertheimer: „întregul este diferit de suma părților sale, structura inițială a percepției, nu se fac distincții între senzații și percepții”. Autorul citat a elaborat și legile organizării percepției care sunt și legile învățării. M. Wertheimer a studiat mai mulți ani practicile din învățământ și a ajuns la concluzia că adesea se propun elevilor *soluții rutiniere*, în detrimentul gândirii creative. Anume metodele nepotrivite folosite în învățare sunt responsabile pentru inabilitatea elevilor de a se confrunta cu situații problematice. El susținea că în învățare trebuie dezvoltată activitatea de reflecție, de înțelegere a problemelor, fiind esențială activita-

tea subiectului. Savantul insistă pe rolul intuiției în învățare [3, p. 64].

K. Koffka a pus în valoare ideea câmpului perceptiv, susținând că organizarea acestuia se face „în funcție de trebuințele interioare”. **Teoria învățării prin intuiție** a lui W. Kohler ca modalitate de înțelegere a fenomenelor, presupune o interpretare, un moment cognitiv specific: sesizarea bruscă a posibilității de a modifica favorabil câmpul perceput. G. Katona, în contextul acestor teorii, a demonstrat că *învățarea cu semnificație* și înțelegerea informației bazate pe intuiție sunt superioare memorării mecanice. Învățarea cu semnificație este un rezultat al organizării și al adevăratei înțelegeri a principiilor, pe când cea fără sens este rezultatul memorării și al exercițiului.

Reprezentanții teoriilor gestaltiste nu neagă importanța studierii comportamentului, dar susțin că esențiale sunt *procesele cognitive*, ce se află la originea acestor comportamente. Reiese că dacă se dorește a influența comportamentul, nu se acționează direct asupra acestuia, ci asupra activității cognitive ce-l orientează (W. Kohler, K. Koffka). Învățarea cu semnificație este un rezultat al organizării și al adevăratei înțelegeri a principiilor, pe când cea fără sens este rezultatul memorării și al exercițiului.

Gestaltismul este cognitivist, oferind o explicație holistică, opusă explicației atomiste a behaviorismului. Transpus în educație, gestaltismul a condus la conturarea *teoriei intuiției*, ca iluminare intelectuală, cu ajutorul căreia informațiile sunt rapid reorganizate în vederea surprinderii a noi relații între date și găsirii de soluții pentru anumite situații problematice [5, p. 12]. Gestaltismul are în vedere gândirea și înțelegerea, procese mult implicate în învățarea umană, ce evidențiază astfel caracterul adaptiv al învățării, mergând până la identificarea acesteia cu activitatea de rezolvare a problemelor [8, p. 11].

Aplicată în practica didactică, teoria gestaltistă îl determină pe profesor să gândească la nevoia elevului de a învăța. Profesorul va elabora conținutul, ținând cont de nevoile elevilor săi și nu de nevoi induse, ci nevoi autentice care să conducă la rezolvarea problemelor sale de viață. Nevoia de a învăța este în strânsă legătură cu dorința elevului de a face ceva pentru el. Conținutul prezentat de profesor trebuie să ia forma (gestaltul) dorit de elev. Doar în aceste condiții, elevul este atent, interesat și curios. El nu va învăța dacă nu este nevoie. Punând în valoare gândurile și emoțiile sale, oferindu-i sarcini și probleme care-l vor ajuta pe parcursul vieții, elevul va fi interesat de conținutul ideatic prezentat de profesor.

O altă abordare ar fi organizarea lecțiilor în funcție de asimilarea cunoștințelor. Ulterior, urmează se-

pararea elevilor de profesor. Aceștia vor restructura ceea ce au învățat, oferind conținutului personalitate și originalitate, astfel devenind autonomi în propria învățare.

Teoria structural genetic-cognitivă a lui J. Bruner (1970) constituie una dintre cele mai consistente descrieri în perspectiva cognitivă a învățării. Fondată pe baza operei lui J. Piaget, autorul considera învățarea drept principala modalitate de dezvoltare a proceselor cognitive, subliniind rolul gândirii analitice și intuitive a categoriilor de reprezentări. Astfel, cel care învață, selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, ajungând la o structură cognitivă, la o organizare a experiențelor, informațiilor în mod propriu.

Construcția mentală a structurilor cognitive se realizează prin rezolvare de probleme, gândire intuitivă, îmbinarea tipurilor de reprezentări. Pentru realizarea înțelegerii, transferului și implicit a dezvoltării intelectului, elevul trebuie să studieze independent, structurat și activ.

Autorul sublinia rolul componentelor psihologice în organizarea învățării, necesitatea adecvării condițiilor și metodelor în transpunerea conținuturilor, ținându-se cont de modalitățile de cunoaștere enunțate, menționa: „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes un obiect de învățământ, într-o formă intelectuală adecvată”.

Pornind de la afirmația „învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar”, J. Bruner relatează despre nevoia omului de a găsi răspunsuri la problemele cu care se confruntă în viața de zi cu zi. Evidența cu satisfacție faptul „că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare” [2, p. 133]. J. Bruner a fost una dintre figurile cele mai proeminente ale așa-numitei „revoluții cognitive” a secolului al XX-lea, cu privire, în special, la formarea și dezvoltarea conceptelor și la capacitatea de rezolvare a problemelor. Procesul de învățare nu este un proces mai mult sau mai puțin întâmplător. El trebuie orientat, dirijat și educat într-un anumit fel, ceea ce ține de o anumită strategie de instruire [Apud 11, p. 41].

În viziunea lui J. Bruner, învățarea implică trei procese cognitive de bază: *achiziția de informații, transformarea acestei informații pentru a permite rezolvarea sarcinii, testarea și verificarea respectivei transformări*. Dezvoltarea este condiționată de o serie de factori, între care: modul independent de interpretare a stimulilor, de interiorizare a evenimentelor în memorie, de nivelul utilizării limbajului verbal și simbolic și a categoriilor de reprezentări. Astfel, primei modalități de cunoaștere (cea activă) îi corespunde cunoașterea prin percepții și senzații;

cele de-a doua modalități (cea iconică) – cunoașterea prin reprezentări și imaginație. Ulterior, într-o ultimă fază, este implicat procesul superior al gândirii, al abstractizării.

J. Bruner regăsea eșecul școlar atât în modalitatea de predare, precum și în procesul de învățare. Un prim aspect ar fi că predarea nu este realizată astfel încât să satisfacă nevoia de cunoaștere a fiecărui elev. Pe de altă parte, ar fi proiectarea în cadrul căreia nu este pusă în valoare dimensiunea culturală a învățării.

Pentru ameliorarea acestor situații, omul de știință a propus următoarele soluții: în procesul de predare, profesorul trebuie să pună în valoare modul cum gândește elevul. Fiecare elev poate fi învățat orice, indiferent de vârstă, cu condiția ca strategia de învățare să fie corespunzătoare nivelului de dezvoltare al acestuia. Abordarea curriculumului spiral în care aceleași concepte pot fi tratate la vârste diferite, numai că nivelul de dificultate să corespundă vârstei, învățarea prin descoperire ce oferă elevului independență, autonomie în rezolvarea problemelor, instruirea să se facă prin activizarea/interactivizarea copilului [11, pp. 42-43].

Teoria lui J. Bruner evidențiază atât părțile negative, cât și cele pozitive ale învățării școlare: pe de o parte, scoaterea învățământului din contextul „acțiunii imediate” și transformarea învățării într-o activitate independentă, cu un scop bine determinat, facilitează distingerea esențialului de neesențial și elaborarea de idei complexe. Latura negativă ar fi riscul apariției formalismului și ruperii de realitate. De aceea, accentul se pune pe învățarea elevului în scop formativ. Prin modelul oferit, autorul a reliefat caracterul activ al învățării.

În concluzie, teoriile și conceptele învățării interactive generează influențe vizibile asupra didacticii moderne. Dintre noile concepte care au apărut pentru ameliorarea învățării școlare putem aminti: *învățarea cu sens și semnificație, învățarea reflexivă, învățarea contextuală, arhitectura cognitivă* etc. Cognitivismul abordează învățarea ca pe un proces de adăugare continuă a noilor experiențe la cele anterioare și construirea prin sinteză a unor noi structuri cognitive personale pentru fiecare persoană. Învățarea este considerată o căutare proprie a sensurilor și nu o reproducere mecanică, pune accentul pe manifestările personale, considerând elevul drept o persoană activă, implicată în propria formare. Învățarea este acceptată numai dacă are *sens și semnificație* pentru cel care învață.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M.D. *Instruirea interactivă*. București: Editura „Polirom”, 2013.
2. Bruner S.J. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
4. Cocoradă E., Voinea M. *Psihologia învățării. Copilul cu dificultăți în învățare*. Suport de curs. Brașov, 2009.
5. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
6. Frumos F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
7. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
8. Mara D. *Teoria și metodologia instruirii. Modul psihopedagogic – curs semestrul I*. Sibiu: Universitatea „L. Blaga”, 2015.
9. Neacșu I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990.
10. Silistraru N. *Vademecum în pedagogie. (Pedagogia în tabele și scheme)*: Material didactic. Chișinău: S.n., 2011.
11. Tiron E. *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019.

ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ И ЭКОНОМИКИ

Владимир ЯЦЕНКО, кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, **Украина**
ORCID iD: 0000-0002-7948-2983

Аннотация. В сентябре 2020 года в Украине был принят Государственный стандарт основного среднего образования (№ 898 от 30 сентября 2020 года), который определил новые требования к Типовой и Модельной учебным программам. В статье раскрыты методологические основы реализации интеллектуального содержания обучения географии и экономике, что очень важно для профессионального становления и развития как будущих учителей, так и уже практикующих.

Внимание сосредоточено на формировании целостной естественнонаучной картины мира через изучение географических понятий, объектов и предметов изучения физической, социальной и экономической географии, основной цели и задачах интеграции содержания преподавания географии, методы исследования. Даны методические рекомендации для дополнительного исследования сложных взаимосвязанных тем (проблем), географических закономерностей, глобальных процессов, основных принципов, на которых базируются современные географические знания.

Предназначена для будущих учителей (студентов высших учебных заведений) и практикующих преподавателей учреждений общего среднего образования, методистов последипломного образования.

Ключевые слова: интеграция, познание, научное мировоззрение, естествознание, методика преподавания географии и экономики.

FUNDAMENTALS OF IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATED CONTENT OF LEARNING GEOGRAPHY AND ECONOMY

Abstract. In September 2020, Ukraine adopted the State Standard for Basic Secondary Education (No. 898 of September 30, 2020), which defined new requirements for the Model and Model Curricula. The article reveals the methodological foundations for the implementation of the intellectual content of teaching geography and economics, which is very important for the professional formation and development of both future teachers and practicing teachers. Attention is focused on the formation of a holistic natural-scientific picture of the world through the study of geographical concepts, objects and subjects of study of physical, social and economic geography, the main goal and tasks of integrating the content of teaching geography, research methods. Methodological recommendations are given for additional research of complex, interrelated topics (problems), geographical patterns, global processes, basic principles on which modern geographical knowledge is based.

Designed for future teachers (students of institutions of higher education) and practicing teachers of institutions of general secondary education, methodologists of postgraduate education.

Keywords: integration, cognition, scientific outlook, natural science, teaching methods of geography and economics.

BAZELE IMPLEMENTĂRII CONȚINUTURILOR INTEGRATE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI ȘI ECONOMIEI

Rezumat. În septembrie 2020, Ucraina a adoptat Standardul de stat pentru învățământul secundar de bază (nr. 898, din 30 septembrie 2020), care a definit noile cerințe pentru modelul curricular în cauză. Articolul de față dezvăluie bazele metodologice pentru implementarea conținuturilor în predarea disciplinelor Geografie și Economie, importantă în ceea ce privește formarea și dezvoltarea profesională atât ale viitorilor profesori, cât și ale celor practicieni.

Autorul se focusează asupra formării unei imagini holistice, naturale-științifice a lumii, prin studierea conceptelor de geografie, temelor de învățare ale geografiei fizice, sociale și economice, obiectiv esențial pentru integrarea conținuturilor în predare, precum și în utilizarea metodelor de cercetare. Articolul oferă recomandări metodologice de investigare suplimentară a unor subiecte complexe, probleme dificile și interdependente, prevederi legislative, procese globale, principii de bază ale geografiei moderne.

Este util viitoarelor cadre didactice (studenți ai instituțiilor de învățământ superior), celor practiciene ale instituțiilor de învățământ secundar general, precum și profesorilor-metodiști.

Cuvinte-cheie: *integrare, cunoaștere, viziune științifică asupra lumii, științe ale naturii, metodologia predării geografiei și economiei.*

Еще до XVII в. и в эпоху Великих географических открытий география была единой наукой о природе, экономике и населения мира. Промышленная революция во второй половине XVIII в., быстрое развитие производства резко усилили практические требования к географической науке. Академик И.П. Герасимов во второй половине XX в. подчеркивал, что „географические знания составляли и составляют одну из основ общего образования; они необходимы и для выработки подлинно научного мировоззрения” [1; 3]. Каковы основы реализации интегрированного содержания обучения географии и экономики и их роль в познании современного мира? Этот вопрос особенно актуальный в современной украинской школе, когда в сентябре 2020 г. был принят Государственный стандарт базового среднего образования (сокращенно – Госстандарт-2020) [2] и, соответственно, Министерство образования и науки Украины сегодня разрабатывает Типовую и Модельную учебные программы для базовой средней школы. Этот сложный процесс не до конца завершен. Некоторые учителя географии и экономики обеспокоены тем, что их часы с учебного плана будут „интегрированы” в другие учебные курсы. Например, география традиционно начинается с 6 класса и заканчивается... в 9 классах. В старших классах начинается профильная школа.

Реализация интегрированного содержания обучения географии и экономики очень важна для профессионального формирования будущих учителей (студентов учреждений высшего

образования) и практикующих педагогов учреждений общего среднего образования.

Основными **понятиями** географии составляют понятия „природа” и „общество”, где комплексно изучается „географическая среда” (с одной стороны это изучение природных условий, изменение природных комплексов во времени ландшафтной оболочки, с другой, человека и общества, материальное производство). Согласно новому Госстандарту-2020, география не имеет возможности изучения основ картографии и геодезии, ее функции переняли гуманитарные науки.

Объект исследования физической географии – географическая оболочка Земли, изучение геосистем; экономической географии – географическое размещение производства. **Предмет исследования** – пространственные размещение, географические процессы (геоморфологический, гидрогеографический и климатический), с другой стороны – это социальные явления, размещение промышленности, сельского хозяйства, транспорта, сферы услуг и др. **Главной целью интеграционного содержания обучения географии и экономики** есть исследование влияния географических закономерностей на различные стороны общественной жизни, экономической оценки природных условий.

В учреждениях высшего образования основы географической подготовки изучаются в **научных дисциплинах** (Таблица 1).

Таблица 1. Научные дисциплины, которые могут изучаться в учреждениях высшего образования естественнонаучного профиля

Физическая география	Социальная география	Экономическая география
Землеведение	Информатика	Конструктивная география
Геоморфология	Языкознание (филология)	Региональная экономика
Гидрология суши	Психология	Страноведение
Океанография	Социология	Рекреационная география
Климатология	Демография	География производства
Биогеография	Статистика	Медицинская география
Ландшафтоведение	Этнография	Военная география
Гляциология	Антропология	
Почвоведение	Культурная география	
Палеогеография	География населения	
Геокриология	Краеведение	
География почв	История географии	
Метеорология	Политическая география	

Особенно важны научные дисциплины, которые имеют тесные междисциплинарные связи с географией – геофизика, геохимия, биогеоценология, биогеография, геодезия, картография, экономическая география. Общими для всех **методами исследования** данных дисциплин, которые имеют важную роль в школьной географии: физической географии – картографический, системный метод, географический прогноз; социальной географии – эксперимент, в т.ч. социальный и экономической географии – системный метод и др. Всеохватывающими методами исследования в географии, как и в других естественнонаучных предметах школьных курсов (физики, химии, биологии) есть математические методы. Но именно в школьном курсе географии в полной мере раскрываются все особенности картографического метода исследования, используемый как в естественнонаучных, так и в гуманитарных науках. Именно использование в естествознании научных методов исследования решает основные задачи, которые стоят перед школьной географией на современном уровне развития науки (Таблица 2).

В Таблица 2 мы видим, что некоторые виды задач может быть раскрыты в интеграционном аспекте только посредством географии. И потому, слыша риторический вопрос „Нужно ли изы-

мать географию из школьных курсов?“, можно ответить, что не надо спешить.

Изучая вопросы истории науки, можно проследить научные революции географии и их интеграцию с физикой, химией и биологией в хронологической последовательности (Таблица 3).

Более подробно об физических, химических, биологических и географических научных революциях на втором и третьем этапах социальной и экономической географии описано в специальной литературе [3].

Часто учителя задают вопросы какие **общие темы (проблемы)** можно дополнительно исследовать с учащимися как с географии, так и экономики. С физической географии – океаны, моря, реки, озера, ледники, климат, воздушные массы, облака, они непосредственно связаны с физикой, химией и биологией, в т.ч. темы: влияния поля тяготения Земли, Солнца, Луны (например, приливы и отливы) и др. Основными объектами (темами) для изучения на занятиях экономической географии могут служить:

- **I группа** – преобразование человеком объектов природы, искусственно созданные (культурные животные и растения, почвы, искусственные водоемы).
- **II группа** – преобразование человеком объектов природы, которые могут функ-

Таблица 2. Задачи, стоящие перед школьной географией, при изучении основ физической, социальной и экономической географии

Физическая география	Социальная география	Экономическая география
1. Изучение проблемы взаимодействия общества с природой. 2. Комплексное исследование природных явлений.	1. Предсказывать последствия антропогенной деятельности. 2. Комплексное управление социальными процессами.	1. Изучение планомерного размещения отраслей производства по территории страны (экономическое районирование, их оценка). 2. Контроль и управление технологических производств.

Таблица 3. Географические научные революции с XV до XXI вв.

Физическая география	Социальная география	Экономическая география
I этап. Эпоха Великих географических открытий XV в. II этап. Физико-географические закономерности Александра Гумбольдта. Страноведческая или хронологическая концепция Альфреда Геттнера. III этап. Учения о биосфере Владимира Вернадского.	I этап. Детерминизм Пьера-Симона Лапласа. II этап. Диалектическая философия Фридриха Гегеля. III этап. Учения о ноосфере Владимира Вернадского.	I этап. Первая промышленная революция XVIII в. <i>Механизация</i> . II этап. Вторая промышленная революция XIX в. <i>Электрификация</i> . III этап. Третья промышленная революция XX в. <i>Автоматизация</i> . IV этап. Четвертая промышленная революция XXI в. <i>Интернет</i> .

ционировать только с техникой (*реки – водохранилища – ГЭС, ирригационные сооружения, искусственные формы рельефа*).

- **III группа** – преобразование человеком объектов природы, которые относятся к непрямой сфере (*парки, сады, скверы, домашние животные и растения*).

Это те темы (проблемы), которые формируют естественно научную картину мира. Сегодня мы не рассматриваем этот значимый вопрос детально, но необходимо очертить вопросы перспективных исследований этой тематики. Какие это вопросы? Они относятся к методике преподавания географии и экономики в школе. В естественнонаучных науках рассматривают **географические закономерности**: закон широтной и вертикальной зональности и азональности; законы формирования воздушных масс, облаков, погодных явлений и климата; законы стока гидрологической сети; законы эволюции океанов, морей, озер; законы развития покровных оледенений, горных ледников, а также законы формирования рельефа.

Для **интеграции**, то есть для сохранения целостности естественнонаучных наук в школьном обучении, могут служить и примеры глобальных процессов. Это комплексное изучение экстремальных климатических явлений (дея-

тельность вулканов, землетрясения, наводнения, цунами, тайфуны) в экономическом, социологическом и демографическом аспектах.

В географическую науку с самого начала ее зарождения с сильными тенденциями к специализации и дифференциации научных знаний был заложен и крупный потенциал к сохранению ее единства (целостности). Этот потенциал включает четыре **основных принципа**, на которых основывались географические знания, – принципы регионализма, экологизма, антропогенизма и историзма.

Исходя из вышеизложенной информации, можно утверждать, что интегрированные уроки по географии и экономике позволяют расширить знания учащихся о том, что их окружает в современном мире. И главным приоритетом / важной целью для компетентного в данной области преподавателя был и является – передать учащимся знания современной географической науки, раскрыть основы охраны природы, способствовать экологическому, экономическому образованию школьников. Необходимо четко и понятно объяснять тесную связь между географией и другими науками, выявить и преподнести учащимся межпредметные связи – на конкретных примерах.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *География сегодня*. Сборник. Народный университет, Естественнонаучный факультет. Москва: Изд-во „Знание”, 1984.
2. *Государственный стандарт базового среднего образования*. Постановление Кабинета Министров Украины от 30 сентября 2020 № 898. Disponibil: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
3. Корсак К.В., Корсак Ю.К., Тарутіна З.Є. et al. *Модернізація змісту вищої природничої і технічної освіти в умовах переходу до нанотехнологій*. Монографія. Ред.: В. Кремень, В. Андрущенко, В. Луговий; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ: „Пед. думка”, 2012.

TEORIA INTELIGENȚELOR MULTIPLE: ARGUMENTE ȘI APLICAȚII

Constantin CHICIUC, profesor
Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, or. Cahul
ORCID iD: 0000-0001-6098-1750

Rezumat. În articolul de față, sunt abordate o serie de aspecte ale teoriei inteligențelor multiple, cu accente critice asupra acesteia. Autorul readuce în atenție publică chestiunea aplicabilității modelului teoriei inteligențelor multiple în practica educațională. Noutatea de ultimă oră constituie rezultatele unui studiu practic, realizat într-o clasă terminală din cadrul Liceului Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul, ce relevă identificarea tipului de inteligență dominantă a fiecărui elev și corelația acesteia cu reușita școlară la disciplina Matematica.

Cuvinte-cheie: inteligență multiplă, inteligență dominantă, evaluare contextualizată, dotare academică.

THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES: ARGUMENTS AND APPLICATIONS

Abstract. The article addresses theoretical-explanatory aspects of the theory of multiple intelligences, and there are presented some critical assessments of this theory. It is analyzed how the model of the theory of multiple intelligences can be applied in the educational practice on the example of a class of students from the „Ioan Vodă” Theoretical Liceum from Cahul. The article also contains the results of a practical study that reveals the identification of the type of dominant intelligence, the correlation of the type of dominant intelligence and school success in mathematics.

Keywords: multiple intelligences, dominant intelligence, contextualized evaluation, academic endowment.

De cele mai dese ori, inteligența este asociată cu coeficientul de inteligență (IQ), inventat de Alfred Binet și William Stern, la începutul secolului al XX-lea. Coeficientul de inteligență este calculat după formula: $C.I. = \frac{\text{Vârsta mintală}}{\text{Vârsta cronologică}} \times 100$. Prin testele de inteligență sunt diagnosticate diverse aspecte ce definesc inteligența: informație (cultură generală), deosebirea între esențial și neesențial, capacitatea de învățare și adaptare la o situație nouă, raționamentul aritmetic, vocabularul, stabilirea analogiilor, surprinderea succesiunii, perceperea întregului, capacitatea de concentrare ș.a. [2]

În acea perioadă, se considera faptul că inteligența este măsurabilă prin intermediul unor instrumente psihometrice standard, iar singurele elemente ce definesc o personalitate sunt capacitatea de memorare sau de logică și abilitățile verbal-lingvistice. Acest concept a dominat și domină încă în mod esențial metodele de predare în școală, ce nu asigură contextul necesar dezvoltării copilului. Educația de tip tradițional este bazată în mare parte pe acest concept și, drept consecință, este deseori ruptă de viață, de context, sau excesiv de teoretică, centrată pe parcurgerea programului tematic – aceleași conținuturi și același ritm pentru toți și nu este axată pe nevoile de învățare ale elevului.

Indiscutabil, conceptul de inteligență a evoluat enorm, mai ales, în ultimele două decenii. În acest context, vom menționa contribuțiile cele mai importante ale unor psihologi remarcabili, precum R. Stenberg, H. Gardner, L. Thurstone, J. Pajje, J. Guilford ș.a.

Aspecte explicative ale teoriei inteligențelor multiple

Sunt prodigioase cercetările cu privire la natura inteligenței, efectuate de psihologul american H. Gardner, la care ne vom referi în continuare. Omul de știință consideră inteligența un fenomen prea complex pentru a fi măsurată cu un simplu test. H. Gardner nu exclude testele de inteligență însă afirmă că măsurarea IQ-ului este o măsurare inadecvată, unilaterală, pentru că se adresează unui construct intern și singular despre inteligență și nu evidențiază o dotare anume, un domeniu concret al dotării. Psihologul american susține că viziunea asupra capacităților intelectuale ale persoanei este limitată, iar inteligența nu este unică, ci multiplă.

A elaborat propria sa teorie a inteligenței, prin care argumentează că inteligența are diferite moduri de evidențiere. Teoria lui H. Gardner privitor la natura inteligenței este cunoscută sub denumirea de *teoria inteligențelor multiple*, deoarece presupune

ne existența unor multiple inteligențe (dotări), definite și autonome, ce conduc la modalități diferite de cunoaștere, înțelegere și învățare [6].

H. Gardner consideră că inteligența nu este o însușire pusă în evidență prin teste psihometrice standard, ci capacitatea de a rezolva probleme și a realiza produse în situații concrete de viață. În opinia psihologului, vechiul concept asupra naturii inteligenței rămâne tributar unei prejudecăți ce valorizează în școală, preponderent, abilități lingvistice și logico-matematice. În concepția lui H. Gardner, noi suntem un amalgam unic de abilități și talente, astfel, capacitatea cognitivă a omului poate fi descrisă prin acest set de abilități și talente, deprinderi mentale, pe care le numește inteligențe (dotări). Toți indivizii normali le posedă într-o măsură mai mare sau mai mică. Ceea ce ne diferențiază este gradul de dezvoltare și natura unică a combinării lor. H. Gardner include în categoria „inteligență” ceea ce în mod tradițional era numit talent / capacitate.

Spre deosebire de psihologia genetică piagetiană, viziunea căreia asupra intelectului este unilaterală (descrie inteligența ca pe un tot, ca pe o aptitudine generală), *teoria inteligențelor multiple* oferă o viziune pluralistă, ce valorifică multiple fațete ale activității cognitive. Definiția inteligenței, propusă de H. Gardner, este următoarea: *Inteligența este abilitatea omului de a-și rezolva problemele sau de a crea produse care sunt valorizate sau de a rezolva probleme într-un context cultural anume* [7]. H. Gardner a mai oferit și alte câteva definiții alternative ale inteligenței, precum: *Inteligența reprezintă un set de deprinderi ale unui individ care fac posibilă rezolvarea unor situații diverse din viață. Inteligența este un potențial biopsihologic de a găsi și crea soluții la diferite probleme și care conduc la obținerea de noi cunoștințe.*

Cercetând modul în care oamenii rezolvă problemele, psihologul american a ajuns la concluzia că există șapte tipuri de inteligențe (dotări), pentru care inteligența „generală” devine o inteligență „specială”:

- inteligența verbal-lingvistică;
- inteligența logico-matematică;
- inteligența vizual-spațială;
- inteligența muzical-ritmică;
- inteligența corporală-kinestezică;
- inteligența intrapersonală;
- inteligența interpersonală.

Totodată, cercetătorul a identificat și cea de-a opta inteligență – inteligența naturalistă și chiar cea de-a noua – inteligența existențială [6], [8].

Teoria lui H. Gardner justifică faptul că nu putem învăța în același mod, că avem stiluri și atitudini de învățare diferite, iar asta implică aplicarea unei instruirii diferențiate. Intelectul uman nu reprezintă doar un tip de inteligență ci, în structura sa, sunt identificate diverse tipuri de inteligențe, iar în dependență de pondere, fiecare individ are o inteligență dominantă. Prin inteligență dominantă subînțelegem inteligență cea mai dezvoltată și mai productivă, ce intră în acțiune mai mult și cu mai mare eficiență. Fiecare individ poate avea una sau mai multe inteligențe dominante. Cunoașterea „colecției de inteligențe” ale elevului, conform aceluiași profesor, va stimula și valorifica la maximum resursele și potențialul individual al elevului. Teoria lui H. Gardner este în acord și susține dezvoltarea celor opt competențe-cheie, propuse de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene pentru învățarea pe tot parcursul vieții [14].

Aprecieri critice asupra ideilor savantului de la Harvard

Deși H. Gardner nu menționează existența unei legături strânse între creativitate și tipul inteligenței, nu analizează separat această chestiune, conceptul inteligențelor multiple, credem noi, nu exclude ci, dimpotrivă, amplifică rolul creativității într-un anumit domeniu. Nu suntem de acord cu afirmațiile unor cercetători potrivit cărora, noțiunea de creativitate se „dizolvă” în cea de inteligență multiplă [18]. În legătură cu acest fapt, psihologul englez B. Lucas observă că „propunând pluralitatea inteligențelor, H. Gardner ne-a oferit o definiție implicită a creativității care ne poartă de la actul de creare a unui nou produs artistic spre ideea că toți oamenii dețin potențialul de a-și dezvolta oricare dintre inteligențe” [10].

Desigur, inteligența este foarte aproape de ceea ce numim creativitate, or, atât creativitatea, cât și inteligența, se folosesc de o serie de însușiri psihice comune și, totuși, creativitatea e mai mult decât inteligență, deoarece în actul de creație propriu-zis, împrejurările, problemele sau metodele sunt create, inventate [4].

A fi creativ înseamnă a fi capabil să-ți exploatezi potențialul complet al tuturor inteligențelor. În acest context, o serie de cercetători, între care M. Csikszentmihalyi [3], R. Sternberg și T. Lubart [17], sunt de părerea că procesul creației este specific pentru diferite sfere de activitate și cunoaștere. De aceea, ei delimitează tipurile variate de creativitate, de exemplu: creativitatea intelectuală, literară,

antreprenorială ș.a. Aceste argumente ne conduc spre concluzia, că teoria lui H. Gardner este foarte importantă în procesul învățării, deoarece constituie o verigă de neînlocuit în lanțul dintre învățare și creativitate. Or, dacă acceptăm că oamenii au mai multe feluri de inteligențe, este de la sine înțeles că a fi creativ înseamnă a fi capabil să-ți exploatezi potențialul complet al tuturor inteligențelor.

Deoarece concepția tradițională a inteligenței supraestimează performanțele logico-matematice și cele verbale, termenul cel mai potrivit pentru inteligență ar fi *inteligente multiple* sau *talente multiple*, opinează savantul de la Universitatea Harvard. El include în categoria „inteligență” ceea ce în mod tradițional era numit talent/capacitate. Pentru cercetător, nu există nicio diferență între inteligență și talent, afirmând chiar că, este o eroare a considera talente – aptitudinea kinestezică sau cea muzicală.

În acest sens, *teoria inteligențelor multiple* este supusă anumitor critici. Evident, talentul constituie efectul dezvoltării cu intensitate maximă a unei aptitudini, dar nu numai. Iată, spre exemplu, cum definește talentul psihologul român P. Popescu-Neveanu: „Talentul este, mai ales, efectul interacțiunii, intermodelării a diferite și eterogene aptitudini satisfăcătoare sau superior dezvoltate” [19]. În opinia cercetătorului F. Gagne, talentul corespunde unui nivel al performanței într-un domeniu precis al abilităților umane, care-l plasează pe individ printre primele 15-20% dintre persoanele de o vârstă cu el, pe când supradotarea corespunde unei capacități intelectuale superioare, unui grad al competenței cu multiple fațete, în orice sferă de activitate a unei personalități, care ajunge printre primii 15-20% dintre cei de o vârstă cu cel vizat [5]. Tipurile de inteligență ne ajută să ne recunoaștem potențialul în raport cu talentele pe care le avem.

Există critici aduse de psihologi la afirmația lui H. Gardner precum că noțiunea de inteligență globală ar putea să dispară, deoarece este important, după cum afirmă cercetătorul, nu nivelul de inteligență al elevilor, ci domeniul în care ei sunt inteligenți. În legătură cu aceasta, profesorul american nu acceptă existența factorului „g” în cadrul inteligenței, adică, consideră irelevantă noțiunea de inteligență generală (globală) și argumentează aceasta prin faptul că testele de inteligență au putere predictivă doar pentru mediul academic tradițional, unde sunt apreciate capacitatea de memorare și de reproducere.

Considerăm că, introducerea noțiunii de IQ a fost și este îndreptățită, deoarece prin aceasta inteligența nu mai este un simplu concept, dar ceva ma-

terializat, capabil de a fi măsurat, o măsură a nivelului de dezvoltare a copilului [16]. Indubitabil, măsurarea nivelului de inteligență nu caracterizează întru totul personalitatea copilului. Sunt necesare și alte observații, testări complementare ce țin de trăsături de personalitate, motivație, caracter, lucruri care, în cele din urmă, vor determina dacă elevul se va folosi efectiv de inteligența sa. Cercetările efectuate au demonstrat că între inteligența generală și inteligențele multiple există interconexiuni. Aceste interconexiuni se reduc la faptul că, inteligențele multiple sunt asamblate, montate la nivelul inteligenței generale. Cu atât mai mult, cu cât „în prezent, este acceptată unanim opinia că inteligența nu mai este ceva prestabilit, neschimbat, ci poate fi cultivată și poate exista în diverse forme” [1].

Aplicabilitatea teoriei inteligențelor multiple în practica educațională

H. Gardner propune o nouă concepție asupra educației școlare, ce presupune conceperea unui nou sistem de evaluare, diferit de cel tradițional, bazat pe folosirea testelor standardizate, și anume, evaluarea contextualizată. Cercetătorul afirmă că, prin aplicarea evaluării contextualizate, dar și a recentelor metode de predare, școala „uniformă” se va transforma în una „personalizată”. Prin evaluare contextualizată, H. Gardner se referă la o evaluare optimă a aptitudinilor, competențelor, aspirațiilor elevilor, propunându-le nu doar subiecte de curs înscrise în curriculum, ci și tehnici de predare ce se potrivesc cel mai bine acestora. Evaluarea nu trebuie să fie impusă din exterior, ci inclusă în mediul de învățare, adică, să nu se distingă de alte activități din clasă.

Totuși, eficiența aplicării *teoriei inteligențelor multiple* lasă de dorit, anume datorită faptului că evaluarea contextualizată este greu de realizat. Cadrele didactice întâmpină dificultăți în testarea inteligențelor multiple. Aceasta pentru că definițiile tipurilor de inteligență nu sunt destul de riguroase, iar în delimitarea acestora persistă anumite inconsecvențe criteriologice. Posibilitățile educatorilor/profesorilor de a identifica diferitele tipuri de inteligență sunt reduse și din cauza dificultăților tehnice pe care le presupun aceste măsurări, a costurilor echipamentelor IT și problemei referitoare la disponibilitatea specialiștilor pentru a realiza astfel de evaluări curente, dar și a numărului mare de elevi în clase, a programelor încărcate.

Pentru a recunoaște tipurile de inteligență, este nevoie de timp destinat observațiilor permanente

însă și mai mult – de experți pentru aplicarea teoriei în cauză. O evaluare brută nu va avea rezultatele scontate. Identificarea elevului (supra)dotat necesită nu doar metode pedagogice și psihologice, dar și teste pentru aflarea nivelului dezvoltării intelectuale (teste pentru determinarea particularităților gândirii abstracte și logice, a capacităților matematice, lingvistice, tehnice, a memoriei, motivației ș. a.), a creativității, a caracteristicilor de personalitate. Sunt utile opiniile colegilor, profesorilor și părinților, completarea unor chestionare, rapoarte, interviuri, autoevaluarea capacităților, intereselor etc.

În plus, renunțarea la testele tipizate și folosirea exclusivă a evaluării contextualizate ar face dificilă compararea și clasificarea performanțelor elevilor, conform standardelor naționale. Or, în activitatea didactică nu e posibilă operarea cu două tipuri de standarde de evaluare.

În practica educațională, de cele mai dese ori, profesorii, psihologii se limitează la aflarea coeficientului de inteligență, la utilizarea noțiunii de dotare intelectuală, aptitudinilor academice, generale sau specifice, reușitei școlare și mai puțin tipurile de inteligență. Constatarea acestei situații rezidă în faptul că, pentru cadrul didactic este important ca elevul să obțină rezultate excelente la învățatură, la disciplina pe care o predă, să fie motivat, interesat în dezvoltarea personală.

În general, sistemul educațional actual urmărește, în general, dezvoltarea capacităților intelectuale, a aptitudinilor academice, de aici și prezența unei abordări algoritmice, de masă și uniformă, focalizată asupra penalizării greșelilor. Totodată, este bine demonstrat faptul că elevii cu un IQ înalt au și o reușită corespunzătoare la învățatură. Totodată, H. Gardner nu specifică faptul că abilitățile intelectuale obișnuite, dar în același timp, aptitudinile academice, generale sau specifice, nu pot să nu fie considerate o dotare. De exemplu, Raportul „Marland” [11] arată că, copiii capabili de performanță înaltă sunt cei care dovedesc achiziții și / sau virtualitate potențială în unul sau mai multe din următoarele domenii:

- abilități intelectuale generale;
- aptitudini academice specifice;
- gândire creativă și productivă;
- abilități de lider;
- arte vizuale și interpretative;
- abilități psihomotorii.

Nu vrem să negăm faptul că profesorii utilizează în activitatea didactică cunoștințe din psihopedagogia inteligenței sau *teoria inteligențelor multiple*.

Pentru profesor, inteligența e sinonimă cu coeficientul de inteligență, iar dotarea e asociată cu capacități intelectuale (dotare intelectuală generală) și cu aptitudini academice, generale sau specifice (dotare academică, generală sau specifică).

Profesorul consideră elev dotat pe acela cu reușite la învățatură, primul în ceea ce privește însușirea noilor cunoștințe, în special, a celor teoretice, asimilate în mod temeinic, care operează cu ușurință cu noțiuni abstracte, poate să le utilizeze în contexte variate, precum și în rezolvarea problemelor. Această realitate se datorează faptului că notele pentru instruire sunt asociate de cadrele didactice cu capacitățile intelectuale, cu dotarea academică a elevului. Există și o altă cauză care explică această realitate, ce rezidă în faptul că fenomenul dotării nu beneficiază de o definiție unanim acceptată. Pentru profesor, este dotat elevul care învață mai repede și cu mai multă ușurință volumul de cunoștințe propus clasei de elevi. Referitor la această situație, cercetătorul român M. Jigău menționează că școala are nevoie de o definiție mai operațională a fenomenului (supra)dotării și, în consens cu obiectivele sale educaționale [9]. În opinia aceluiași expert, limitarea (supra)dotării doar la aptitudini academice spune mai mult despre un anumit copil, decât a încerca să identifiți prin aceeași noțiune varietatea de abilități sociale posibile a fi descoperite și dezvoltate [Ibidem, p.33].

Desigur, există deosebiri între dotarea intelectuală și dotarea academică, dar și asemănări. Particularitățile comune ale dotării intelectuale și celei academice sunt următoarele: capacitățile cognitive, capacitățile intelectuale, motivația, memoria, însușirea rapidă a noilor cunoștințe, independent de natura lor. Însă elevii dotați intelectual se caracterizează și prin gândire independentă, spirit critic, tendința de a înțelege și explica fenomenele, abilitate excelentă de generalizare, coeficient intelectual înalt.

Elevii cu aptitudini academice reușesc la învățatură la unul sau chiar la majoritatea disciplinelor școlare, însușesc materia rapid și temeinic. Iată de ce, pentru cadrul didactic este importantă diagnosticarea dotării, căci în acest scop utilizează exclusiv metode pedagogice de apreciere precum: notele școlare, activismul elevului la lecție, participarea la olimpiade, implicarea în diverse concursuri, activitatea obștească, metoda portofoliului, testele de capacități sau aptitudini speciale, testele de personalitate, observația sistematică ș. a. În plus, dotarea academică generală este adaptivă, slujește acomodării și corespunderii cerințelor mediului academic.

Relația dintre tipul de inteligență dominantă și reușita școlară la *Matematică*

În psihologia pedagogică există un vast material referitor la corelația dintre nivelul dezvoltării intelectuale și reușita școlară. În cazul de față, ne-am fixat ca obiectiv să stabilim: corelația dintre tipul inteligenței elevului și reușita școlară la disciplina *Matematica*, dintre dotarea academică generală și reușita școlară la matematică, frecvența anumitor tipuri de inteligențe dominante la elevii din clasa cu profil real și modul de autoevaluare al elevilor referitor la tipul de inteligență dominantă. Pentru aceasta, am utilizat un chestionar pentru determinarea inteligenței dominante [17], *Anexa nr. 1*.

Chestionarul a fost completat de fiecare elev individual, la rugămintea noastră, de a fi cât mai obiectivi. Desigur, nu excludem că, în această autoevaluare, autoapreciere a tipului de inteligență dominantă persistă și un anumit grad de subiectivitate. Desigur, asemenea măsurări ar fi binevenite din partea specialiștilor psihologi, care ar realiza evaluări ale potențialului intelectual cu referiri la inteligența dominantă, pe parcursul activităților educaționale.

În cadrul studiului nostru, am selectat, de asemenea, elevii cu cele mai mari succese ale reușitei școlare la toate disciplinele, adică cei care manifestă aptitudini academice generale. Aceasta pentru a stabili corelația dintre dotarea academică generală, nota la examenul de bacalaureat la matematică și procentajele elevilor cu media, de cel puțin 7, la examenul de bacalaureat la matematică.

Chestionarul a fost aplicat în luna noiembrie a anului de studii 2016-2017, pe un eșantion de 28 de respondenți – liceeni din clasa a XI-a, profilul real, a

Liceului Teoretic „Ioan Vodă” din municipiul Cahul. Menționăm, că unii elevi au demonstrat posedarea mai multor tipuri de inteligență, însă au fost luate în considerare doar primele două dintre acestea. În urma determinării tipului de inteligență, fiecărui elev i s-au potrivit nota de la examenul de *Matematică*, din sesiunea de BAC, din anul 2018 și nota medie pentru clasele a X-a – a XII-a. Aceste date au fost utilizate pentru construirea unor diagrame pe care le reprezentăm în figurile de mai jos, pentru fiecare grupă de elevi, în dependență de tipul de inteligență.

Din totalul de 28 de elevi, au demonstrat posedarea următoarelor tipuri de inteligență: logico-matematică – 8 elevi, vizual-spațială – 14 elevi, dintre aceștia doar 3 au dovedit că inteligența lor dominantă este atât logico-matematică, cât și vizual-spațială. 25 de elevi argumentează că stăpânesc următoarele tipuri de inteligență: verbal-lingvistică, muzical-ritmică, kinestezică, interpersonală și intrapersonală. O parte dintre copii au fost numeotați conform unei liste sortate în ordine alfabetică, în două grupe, deoarece posedau câteva tipuri de inteligență dominante. Datele obținute în rezultatul aplicării chestionarului și asocierii acestora cu media notelor pentru clasele a X-a – XII-a și a celor obținute la examenul de bacalaureat, la *Matematică*, sunt reflectate în *Figura 1*.

Prin urmare, constatăm faptul că 50% dintre elevii acestei clase au considerat că posedă tipul de inteligență vizual-spațială drept dominantă, iar inteligența logico-matematică și-au recunoscut-o 28% dintre respondenți (8 elevi). Doar 17% dintre elevi au considerat că posedă un singur profil de inteligență. Am remarcat că 7 elevi au demonstrat performanțe înalte la matematică, deoarece au cea mai mare medie pe trei ani de liceu (mai

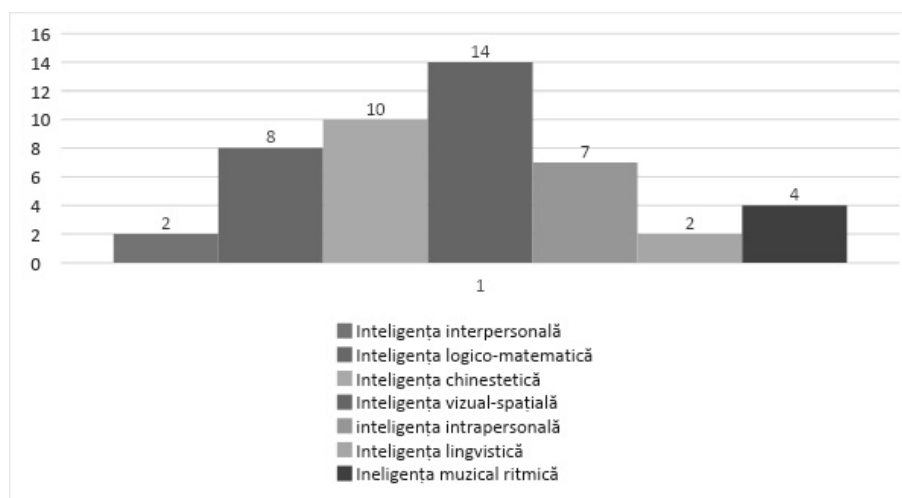


Figura 1. Repartizarea elevilor după tipul de inteligență

mare de 9,35). 13 elevi au obținut performanțe înalte la toate disciplinele școlare, dovedind cel mai înalt randament școlar (media generală egală cu – 9, 79). Astfel, pe acești liceeni i-am inclus în grupul celor cu aptitudini academice generale. În rezultatul analizei datelor obținute, constatăm că

media la BAC pentru tipul de inteligență logico-matematică este de 6, 4, media generală pentru clasele a X-a – a XII-a este de 9, 38, iar diferența dintre media la BAC și cea generală este de 2, 98. Dintre acești elevi, 37, 5% au obținut minimum nota 7, la examenul de bacalaureat, la *Matematică*.

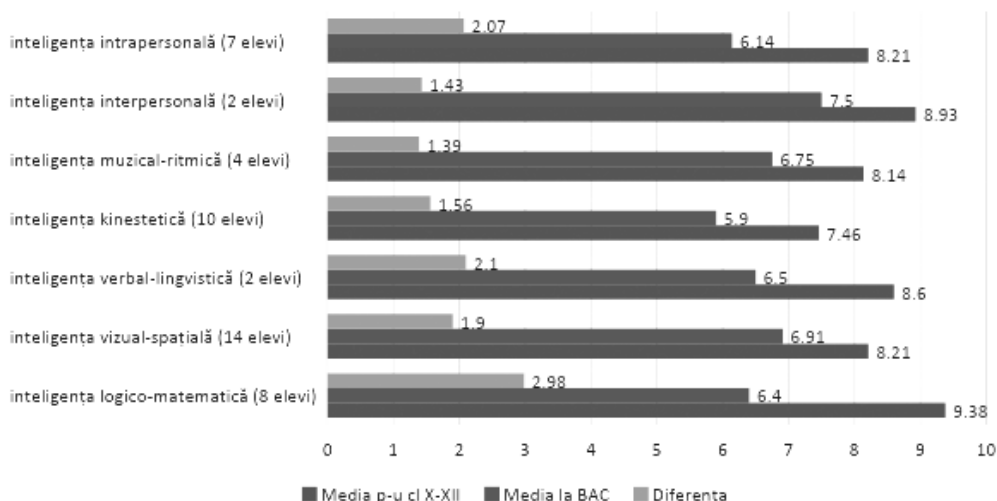


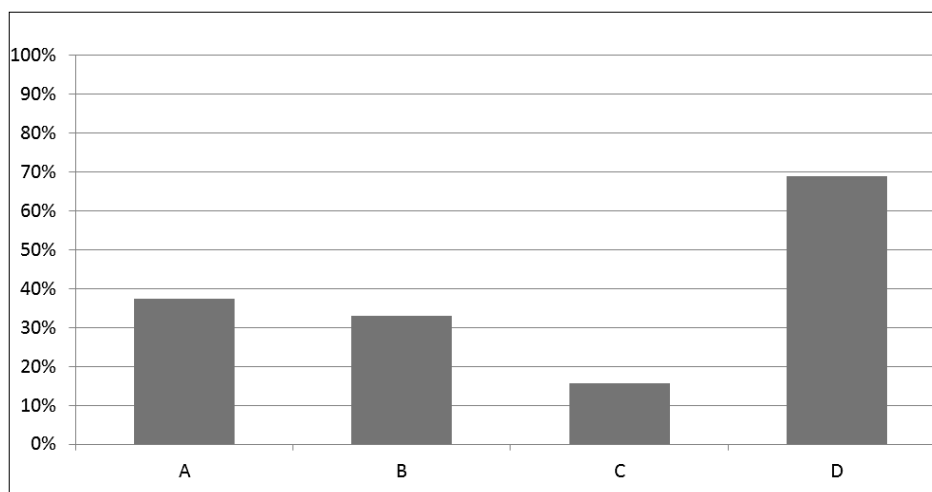
Figura 2. Tipul inteligenței, media pe trei ani de liceu la *Matematică*, media la *Matematică*, la bacalaureat

Pentru elevii a căror inteligență dominantă este cea vizual-spațială, media la examenul de BAC este de 6,91, media generală – de 8,23, iar diferența de puncte este de 1, 9. Dintre acești elevi, 33% au obținut minimum nota 7, la examenul de BAC.

Pentru elevii care posedă celelalte tipuri de inteligență, media la BAC este de 6,55, media generală – de 8,26, iar diferența – de 1, 7 puncte. Dintre ei,

doar 15,7% au obținut minimum nota 7, la examenul de *Matematică*, la BAC.

În cele ce urmează, printr-o diagramă, reprezentăm procentajul elevilor care au obținut minimum nota 7, la examenul de bacalaureat, la *Matematică*, în dependență de tipul inteligenței posedate. Redăm aceste date sub forma unei diagrame în coloane.



Legendă:

- A. Inteligența logico-matematică;
- B. Inteligența vizual-spațială;
- C. Inteligența lingvistică, muzical-ritmică, kinestezică, interpersonală și intrapersonală;
- D. Dotare academică generală.

Figura 3. Procentajul elevilor cu nota de minimum 7, la examenul de *Matematică* la BAC, grupați conform tipurilor de inteligență

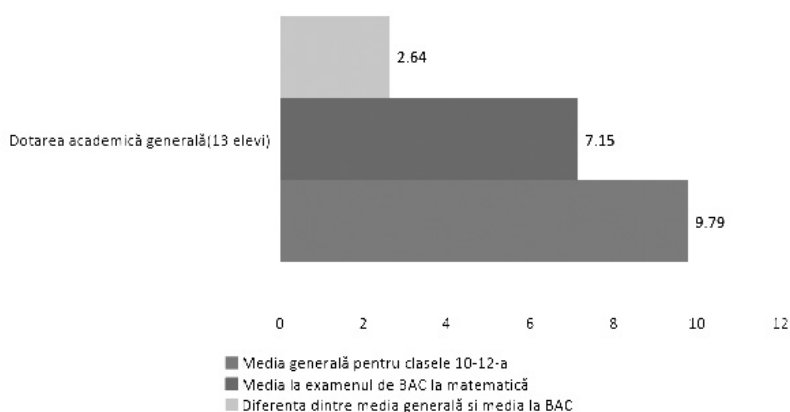


Figura 4. Corelarea dotării academice generale cu media la examenul de matematică la BAC

Constatăm faptul că 69% dintre elevii cu aptitudini academice generale au obținut minimum nota 7, la examenul de bacalaureat, la *Matematică*.

În diagrama următoare, redăm corelația dintre media generală la toate disciplinele școlare pentru clasele a X-a - a XII-a și media la examenul de bacalaureat, la *Matematică*.

În urma cercetării noastre, concluzionăm:

1. Majoritatea elevilor din această clasă posedă mai multe profiluri de inteligență. Doar 17% dintre elevi au apreciat că au un singur tip de inteligență. Numărul foarte mic de liceeni care posedă inteligența verbal-lingvistică și muzical-ritmică, în clasă de profil real, denotă faptul că elevii își autoevaluează suficient de bine capacitățile și aptitudinile la alegerea domeniului de activitate, după absolvirea gimnaziului.
2. Cea mai înaltă medie la examenul de bacalaureat la *Matematică* au obținut-o elevii cu aptitudini academice generale, 69% dintre care au primit minimum nota 7.

3. Circa 20% dintre elevii cu inteligență logico-matematică și 30% dintre cei cu inteligență vizual-spațială nu se regăsesc între persoanele cu aptitudini academice generale. Niciun licean care posedă inteligență muzical-ritmică sau verbal-lingvistică nu se află și printre cei cu aptitudini academice generale. Cea mai joasă reușită școlară atât la examenul de bacalaureat la *Matematică*, cât și pentru toți anii de liceu, au obținut-o elevii cu inteligență kinestezică. Cele mai mari note la examenul de *Matematică* la BAC - o notă de 10, una de 9 și trei note de 8 au primit elevii care posedă tipul de inteligență logico-matematică sau vizual-spațială.
4. Identificarea și stimularea diferitelor tipuri de inteligență asigură tratarea diferențiată a elevilor în procesul instructiv-educativ și influențează formarea și dezvoltarea competențelor-cheie în cadrul disciplinelor de studiu.

ANEXĂ

Chestionar pentru identificarea inteligenței predominante

Sarcină: Bifați afirmațiile care vi se potrivesc, în interiorul fiecărei categorii de inteligență.

1.	Inteligența verbală / lingvistică	
1.1	Cărțile sunt foarte importante pentru mine.	
1.2	Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, spune sau scrie.	
1.3	Rețin mai mult din ceea ce aud la radio sau de pe o casetă, decât de la televizor sau din filme.	
1.4	Îmi plac jocurile de cuvinte, precum scrabble, anagrame, rebus.	
1.5	Îmi place să-i distrez pe ceilalți cu frământări de limbă, rime fără sens sau jocuri de cuvinte.	
1.6	Adeseori, ceilalți se opresc să-mi ceară explicații asupra înțelesului cuvintelor pe care le folosesc în scris sau în vorbire.	
1.7	Româna, sociojurnalele și istoria mi se par mult mai ușoare decât matematica și științele exacte.	
1.8	Când conduc pe autostradă, acord mai mare atenție cuvintelor de pe indicatoare decât decorului.	
1.9	Conversațiile mele includ referiri frecvente la lucruri pe care le-am citit sau auzit.	
1.10	Am scris, recent, ceva care m-a făcut să mă simt mândru/-ă și mi-a adus recunoașterea celorlalți.	

2.	Inteligența logico-matematică	
2.1	Pot efectua calcule mintale cu ușurință.	
2.2	Matematica și/sau științele exacte au fost printre disciplinele mele favorite în școală.	
2.3	Îmi plac jocurile și problemele care necesită gândire logică.	
2.4	Îmi place să inițiez mici experimente de tipul „ce-ar fi dacă”... (Ce-ar fi dacă aș dubla cantitatea de apă pe care o pun trandafirului japonez în fiecare săptămână?)	
2.5	Mintea mea este în căutarea tiparelor, regulilor, secvențelor logice.	
2.6	Mă interesează noile orientări din știință.	
2.7	Cred că aproape orice poate fi explicat rațional.	
2.8	Uneori, gândesc într-un mod abstract, fără imagini sau cuvinte.	
2.9	Îmi place să găsesc firul logic în ceea ce oamenii spun sau fac.	
2.10	Mă simt mai confortabil într-o situație atunci, când ceva a fost măsurat, analizat, categorizat sau cuantificat în vreun fel.	
3.	Inteligența vizuală/spațială	
3.1	Vizualizez frecvent imagini când închid ochii.	
3.2	Sunt sensibil la culori.	
3.3	Folosesc frecvent aparatul de fotografiat sau camera de luat vederi pentru a înregistra ce se întâmplă în jurul meu.	
3.4	Îmi place să rezolv puzzle-uri.	
3.5	Îmi amintesc visele.	
3.6	Mă orientez ușor în spațiile care îmi sunt nefamiliare.	
3.7	Îmi place să desenez ori să mă mâzgălesc.	
3.8	Geometria mi s-a părut mai ușoară decât algebra.	
3.9	Pot să-mi imaginez cum ar arăta lumea dacă ar fi privită de deasupra, prin ochii unei păsări.	
3.10	Prefer să citesc texte bogat ilustrate.	
4.	Inteligența muzicală/ritmică	
4.1	Am o voce plăcută, pot să spun când o notă muzicală sună fals.	
4.2	Ascult des muzică la radio, casetofon sau CD player.	
4.3	Cânt la un instrument.	
4.4	Viata mea ar fi foarte săracă fără muzică.	
4.5	Mă surprind, adesea, plimbându-mă, în timp ce îmi răsună în minte o un mesaj publicitar sau un refren.	
4.6	Pot cu ușurință să țin tempoul unei piese muzicale cu un simplu instrument de percuție.	
4.7	Știu începuturile multor cântece și piese muzicale.	
4.8	Dacă aud o secvență muzicală o dată sau de două ori, pot să o reproduc, cu acuratețe.	
4.9	Adesea, bat ritmul sau cânt în timp ce lucrez, studiez sau învăț ceva nou.	
4.10	Învăț mai ușor, dacă ascult un post de radio de muzică.	
5.	Inteligența corporal-kinestezică	
5.1	Practic în mod regulat, cel puțin, un sport sau exerciții fizice.	
5.2	Mi se pare dificil să stau nemișcat/-ă o perioadă mai lungă de timp.	
5.3	Îmi place să lucrez, folosindu-mi mâinile, în activități precum: cusutul, țesutul, sculptura, dulgheria, modelajul.	
5.4	Cele mai bune idei îmi vin în timpul plimbărilor îndelungate sau când sunt implicat/-ă în vreo activitate fizică.	
5.5	Prefer să-mi petrec timpul liber afară.	
5.6	Gesticulez, când vorbesc cu alții.	
5.7	Trebuie să ating lucrurile, pentru a putea învăța mai multe despre ele,	
5.8	Îmi plac drumețiile îndrăznețe sau alte experiențe fizice palpitante.	
5.9	Am o coordonare motorie bună.	
5.10	Am nevoie să exersez o nouă abilitate mai mult, decât să citesc sau să văd o descriere a acesteia.	
6.	Inteligența intrapersonală	
6.1	Prefer să fiu mult timp singur/-ă, meditănd, reflectând, gândindu-mă la aspecte importante ale vieții.	
6.2	Am urmat ședințe de consiliere sau ateliere de dezvoltare personală pentru a învăța mai multe despre mine.	
6.3	Sunt capabil/-ă să fac față dificultăților cu optimism.	
6.4	Am un hobby sau o preocupare specială pe care le păstrez pentru mine.	
6.5	Am câteva ținte importante în viață, la care mă gândesc constant.	
6.6	Am o perspectivă realistă asupra punctelor mele tari și slabe, generată de <i>feedbackurile</i> primite de la alții.	
6.7	Prefer să-mi petrec <i>weekend</i> -ul într-o cabană la munte, decât într-un hotel aglomerat.	
6.8	Mă consider o persoană hotărâtă și independentă.	
6.9	Țin un jurnal.	
6.10	Sunt liber profesionist/-ă sau cel puțin m-am gândit serios să dezvolt o afacere personală.	

7.	Inteligența interpersonală	
7.1	Sunt genul de persoană la care amicii vin după sfaturi.	
7.2	Prefer sporturile de echipă, decât cele individuale.	
7.3	Când am o problemă, mai degrabă, caut pe cineva să mă ajute, decât să o rezolv eu singur/-ă.	
7.4	Am, cel puțin, trei prieteni apropiați.	
7.5	Îmi plac jocurile de societate (<i>monopoly, bridge</i>) mai mult, decât cele individuale (jocuri video, solitare).	
7.6	Îmi place să învăț pe alții ceea ce știu să fac.	
7.7	Mă consider lider (sau alții mă consideră astfel).	
7.8	Mă simt confortabil în mijlocul unei mulțimi.	
7.9	Îmi place să mă implic în activități cu nuanță socială la serviciu, biserică sau în comunitate.	
7.10	Mai degrabă mi-aș afla în timpul serilor la o petrecere, decât să stau singur/-ă acasă.	

Pentru calcularea scorului, urmați pașii:

1. Calculați numărul total al răspunsurilor ce corespund fiecărui tip de inteligență.
2. Realizați ierarhia inteligențelor multiple, de la cel mai mare la cel mai mic scor obținut în etapa anterioară.

Observație: Primele patru tipuri de inteligență au ponderea cea mai semnificativă în procesul de învățare individuală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. British Psychological Society, Achievement in the Primary School: a Statement for a House of Commons Committee. In: *Bulletin, The British Psychological Society*, April, 1986, pp. 121-125.
2. Chelcea A. *Psihoteste*. București: Editura „Știință și Tehnică”, 2002. p. 50
3. Csikszentmihalyi M. Society, Culture and Person: A Sistem View of Creativity. In: R. Sternberg, T. Tardif (Eds.). *The nature of creativity*. Cambridge University Press, 1988, pp. 325-359.
4. Fishchenben E. *Arta de a gândi*. București: Editura Enciclopedică Română, 1975. p. 143
5. Gagne F. Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press, pp. 69-87.
6. Gardner H. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: „Basic Books”, 1983.
7. Gardner H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Editura „Sigma”, 2006.
8. Gardner H. *Les intelligences multiples: pour changer l' école: la prise en compte des differantes formes d'intelligence*. Paris: Editions „Retz”, 1993/1996.
9. Jigău M. *Copiii supradotați*. București: Editura „Știință și Tehnică”, 1994. p. 38
10. Lucas B. *Amplificați-vă forța mentală*. București: Editura „Meteor Publishing”, 2016. p. 173
11. Marland S.P. *Education of the Gifted and Talented (VI)*, Report to The Congress of United States, Washington , DC, US, Government Printig Office, 1972.
12. Păcurari O., Ciohodaru O., Marcinschi M., Constantin T. *Să ne cunoaștem elevii*. București: Editura „Educația 2000”, pp. 104-106.
13. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de Psohologie*, Editura „Albatros”, 1978. p. 701
14. *Propunere de recomandare a Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, Bruxelles, 17.01.2018.
15. Stănculescu E. Teoria inteligențelor multiple. Universitatea din București. In: *Revista de Psihologie*, Nr. 3-4, 2006.
16. Stein M.I. *Gifted, Talented, and Creative Young People: A Guide to Theory, Teaching and Researh*. New York: Amagansett Press, 1994. p. 25
17. Stenberg R., Lubart T. *Defying the Croud: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press, 1995.

ONLINE CLASSROOM MANAGEMENT AND MOTIVATION

Svetlana BUZU,

teacher, Master Degree in Education Sciences
PI „Mihai Viteazul” Theoretical Lyceum, mun. Chisinau
ORCID iD: 0000-0001-8029-7155

Mariana BESCHIERU,

teacher, Master Degree in Education Sciences
PI „Mihai Eminescu” Theoretical Lyceum, mun. Chisinau
ORCID iD: 0000-0003-4509-5691

Abstract. *Teaching online has become a considerable challenge for many educators. Everybody is talking about the revolution digital classroom has brought into the education world. Keeping the generation engaged, teachers need to find innovative and versatile methods, to use technology and manage the class online. Whether learning in a physical classroom or online, effective classroom management is the key component to a productive environment. Although, students are not all present in a single room, teachers must be intentional about managing student behavior and engagement in an online setting. Some challenges can be anticipated, and online classroom management strategies effectively overcome those challenges.*

Online learning focuses on a wide range of technological based learning platforms, delivery methods, and the integration of educational technology components into the learning environment. This article will address online education, its strengths, limitations, online teaching tools, professional development, best practices, and an evaluation of a personal online experience.

Keywords: *online teaching and learning, classroom management, distance learning, technology, safety.*

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI ÎN CONTEXT ONLINE ȘI MOTIVAREA

Rezumat. *Predarea online a devenit o realitate didactică cu multiple provocări pentru majoritatea cadrelor didactice. Totodată, este incontestabilă revoluția clasei digitale în lumea educației. Pentru menținerea interesului elevilor în procesul de învățare, profesorii trebuie să găsească metode inovatoare de utilizare a tehnologiilor moderne și de asigurare a eficienței managementului educațional a clasei în contextul de activitate online.*

Indiferent de modul de predare – în clasa fizică sau online, gestionarea în mod eficace a acesteia este componenta-cheie a unui mediu productiv. Deși nu toți elevii sunt prezenți fizic, profesorii trebuie să se implice activ în aplicarea unor strategii de adaptare în a stăpâni comportamentul și angajamentul elevilor într-un mediu online. Unele provocări în asemenea situații pot fi anticipate.

Învățământul la distanță se concentrează pe o gamă largă de platforme de profil, bazate pe tehnologii de ultimă oră, metodologii și integrare a componentelor educaționale, în funcție de mediul de instruire. Autoarele prezintă reflecții pe marginea noului sistem de învățare online, avantajele și punctele slabe ale unor instrumente digitale, metode și strategii de predare, având ca bază experiențele personale.

Cuvinte-cheie: *predarea și învățarea online, gestionarea clasei, învățământ la distanță, tehnologii informaționale, siguranță.*

Introduction

Traditionally, teaching has been a face-to-face experience. The interaction between the teacher and the student(s) and among student participants plays a strong role in shaping the learning experience. Through online and hybrid learning (hybrid refers to those courses that combine face-to-face meetings with an online component) the face-to-face interaction is lost. This loss is of great concern for both teachers and school children.

Online learning requires engaging activities for students. As a result, teachers need time to understand what their challenges are or what interests their students share. Using this information a teacher can build an online classroom management plan that will provide opportunities for making the process of learning an interactive one.

This article reviews current literature about advantages of online learning, the needs of teachers and students involved in online teaching and learning.

The usage of a large variety of technological modalities, learning practices, and diversified methods may enrich the learning environment. In addition, teachers should establish communication rules in the online environment, this step being crucial for a harmonious classroom management. Teachers are working with numerous students, some of whom do not understand online communication etiquette.

Thus, it is imperative for them to know the consequences and penalties of using unacceptable communication tools, in case they do not meet teachers' expectations the same as in a traditional classroom. Some experts state that online classroom routine makes the lesson more productive for both teachers and students. For instance, the beginning of the lesson might look like two minutes of free talk time, typing their response to one of the teacher's questions in the chat box or on a piece of paper and hold up to the camera. This way the teacher will check the students' presence and involvement. Due to the nature of teaching, professors are necessarily interested in teaching effectively and also, the issues related to successful student learning in an online delivery format as well.

For these reasons, the review of literature will focus on the advantages of online teaching and learning, the needs of teachers, and the needs of students in order for both groups to have a successful online learning experience.

Online Teaching and Learning

Why online distance learning and why now? Online distance learning meets the needs of an ever-growing population of students who cannot or prefer not to participate in traditional classroom settings.

These learners include those unable to attend traditional classes, who cannot find a particular class at their chosen institution, who live in remote locations, who work full-time and can only study at or after work, and those who simply prefer to learn independently. The minimum requirement for students to participate in an online lesson is access to a computer, the Internet, and the motivation to succeed in a non-traditional classroom.

Online learning provides an excellent method of course delivery unbound by time or location allowing for accessibility to instruction at anytime from anywhere. Learners find the online environment a convenient way to fit education into their busy lives. The ability to access a course from any computer with Internet access, 24 hours a day, seven days a week is a tremendous incentive for many of today's students [7].

The educational delivery system is changing because of technological advances. Students now have greater autonomy at directing their learning toward their specific needs rather than approaching it circuitously [7].

Maeroff (2003) reports that, „E-learning has come on the scene to augment and sometimes supplant the traditional classroom” [9].

Discussion

The online instructor plays a vital role in developing and maintaining an effective online learning environment and must possess a unique set of tools to perform successfully. Some instructors from the traditional classroom environment will easily adapt to the online model, while others may find the transition challenging. Reflect on your teaching style, circumstances and technical skills to see if teaching online is right for you.

The online facilitator should be open, concerned, flexible, and sincere. An online instructor must be able to compensate for the lack of physical presence in the virtual classroom by creating a supportive environment where all students feel comfortable participating and especially where students know that their instructor is accessible. Failure to do this can alienate the class both from each other and from the instructor and would make for a very weak learning environment. Online students are as busy, or busier, than anyone else in today's hurried world.

An online instructor should be willing to give individual attention to students who may need extra help. Being sensitive, open and flexible is mandatory for success in the online realm.

One of the most important elements of planning and managing online courses is instructors' recognition of the fact that although there are a wide array of educational technologies and course management tools available for online teaching, not all of these technologies are appropriate matches to the subject taught and the teacher's pedagogical style and strategies.

As such, it is very important that instructors ensure that pedagogical principles drive the use of technology rather than the other way around. Instructors must strive to achieve certain learning standards, regardless of the medium through which they are teaching.

The first step in the planning process involves the development of learning objectives. The importance of learning objective development and communication is highlighted throughout the literature.

Following the development of clearly defined learning objectives and the special needs of students, instructors may begin to select the technological option best-suited to provide students with a constructive feedback.

Delayed feedback may result in the students' sense of isolation or cause lack of interest during online lessons. A lack of immediate feedback is extremely frustrating for online students and can impede progress [9]. „The student who does not receive a response to the own comments may feel as he is crying out in a wasteland and no one cares” (Maeroff, 2003).

Therefore, giving feedback on time can be done via audio podcasts like Vocaroo or videoconferences with Zoom or Google Meet where important issues can be discussed, encouraging engagement, interaction with other participants, and collaboration that will lead to students' success. Using the feedback provided by the students and the results from analyses of the learning outcomes enables a teacher to make decisions on what online learning activities best contribute to student learning and what framework best addresses pedagogical and technological issues. In addition, the student feedback helps to decide which online components are less liked and do not result in a positive learning experience.

One tool to help assess the effectiveness of the online tools and the quality of the combined learning environments is classroom action research. Classroom action research helps a teacher to try out new online tools, implement those that are successful, and gather student feedback, reflect, and revise to further improve and develop the course [12].

Also, emoticons like laughter, applause, agree and disagree icons are very popular among all learner groups in both synchronous and asynchronous instruction. A single positive comment permits the students realize that their teacher is concerned about their learning. From my experience, when comes to assignment and grading, it is wise to give students fewer, but more complex assignments that will allow students prove their knowledge and skills.

Autonomy is also the key to motivation, because the students are given the choice to use their own sources or apps, according to their own interests and competences when completing their assignment, creating products like presentations, posters, etc. They can choose Book Creator, Flipsnack, An-

imoto, Screencast-o-Matic, Power Point, Prezi and others. Assessment activities are ideally learning activities, opportunities to motivate and enhance students' knowledge. Teachers have a great variety of apps to use while evaluate students like Live-worksheets, Socrative, Kahoot, Mentimeter etc. For example, Exam.net where students can access the exam with a simple key and it doesn't allow the student leave until completed.

An online instructor should be able to accept the value of facilitated learning as equal to the traditional model. If a teacher feels the only way that true learning can take place is through the traditional means of educating in a classroom, the person is generally not a good fit for the online paradigm. This is OK, but we must be honest with ourselves. Both an accelerated learning model and the online process depend on facilitative techniques for their success.

The online classroom requires new teaching strategies and instructional techniques; you should not try to recreate the on-ground classroom in the online paradigm. The person leading a successful online class must be a proponent of facilitative learning, and have confidence in the system in order to make it work.

As with any learning medium, the use of the Internet in distance and online learning has limitations, as well as strengths. Social interactions within the online environment are influenced by communication approaches designed within an online program [10].

Another difficult part in building an online environment is that there is limited opportunity for establishing trust. Developing a deep level of sharing may sometimes be problematic. Ethical practices such as honesty, integrity and reliability may not always be present in student practices. The belief that there are more opportunities for cheating, creating falsehoods, and producing dishonest work perpetuates this view. Students' learning style preferences impact upon the quality of their attitude toward a particular instructional tool, but an instructor's consciousness of the importance of learning style preferences may help him or her to adapt tools for teaching that address the learning needs of students with multiple learning style preferences. Simpson (2015) recommended that one important alternative consideration when designing online instructional tools is to teach students to use strategies that will succeed in learning situations that do not favor their preferred learning style.

Technical problems and solutions for technical support may also hinder the effectiveness of online learning.

Conclusions

As a final note, due to current global extreme events, education is changing and we cannot teach by old standards ignoring the needs of students. Thus, teachers need to adapt to new requirements and ensure the usefulness and efficiency of the lessons by using authentic materials and interesting that will motivate and encourage students on their path to success.

Design and delivery of online courses that embrace community, curriculum, and assessment, as well as actively engage students in the learning process are significant for sustaining and building the online lesson.

Effectiveness in the online environment points out the importance of being supportive and contributive to a sense of togetherness for development of relationships and overall success of coursework. Students' interest and relevance of the content influences their work performance for achievement of goals. Finding the right combination of online and traditional teaching and learning tools to meet the broad array of learning styles remains one of the greatest challenges in today's teaching environment.

Considering teaching and learning styles when incorporating online teaching and learning tools can help a teacher to better address student learn-

ing needs. Student learning is strongly influenced by the teacher's ability to communicate the subject matter. Creating a successful learning environment therefore heavily depends on the creativity of the teacher. It will be important to decide which course components can be enhanced most effectively via the Internet and which can be done more effectively in the traditional classroom.

Only a continuous assessment of learning and teaching styles and Internet tools will help to appropriately address these issues and best meet student-learning needs. We believe that in a world where lifelong learning is essential for students' long-term success; only students who experience learning in positive learning environments are likely to continue their journeys toward becoming successful lifelong learners.

An efficient online learning environment demonstrates technology-rich, research-based instructional and learning strategies that facilitate learning, and classroom management within the course room experience. The electronic movement has evolved into a science, which engages best practices; some from bricks and mortar institutions, and others, which emerged from a highly diversified cultural, academic. The online learning environment, once devoid of personal communication, is now fulfilled with approaches that help students feel a sense of community and partnership while meeting their learning needs.

REFERENCES

1. Allen I.E., Seaman J. *Learning on Demand: Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group, Needham, M.A., 2009: Sloan-C. Disponibil: <http://sloanconsortium.org>
2. Allen I.E., Seaman J. *Online Nation: Five Years of Growth in Online Learning*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium, 2007. Disponibil: http://www.sloan-c.org/publications/survey/online_nation
3. Alley M. *Foundation of Educational Theory for Online Learning*. In: Anderson T. *Theory and Practices of Online Learning*, Canada AU Press, Athabasca University Press, 2008, pp. 16-44.
4. Barr R.B., Tagg J. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In: *Change magazine*, 27(6), 1995, pp. 13-25.
5. Bonk C.J. *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education*. San Francisco: „Jossey-Bass”, 2011.
6. Henry A. *Digital Games and ELT: Bridging the Authenticity Gap*. In: E. Ushioda (Ed.) *International Perspectives on Motivation*. Basingstoke, UK: „Palgrave Macmillan”, 2013, pp. 133-155.
7. Kearsley G., Moore M. *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth Publishing Co., Belmont Ca, 2012.

8. Kelderman E. *Online Programs Face New Demands from Accreditors. Chronicles of Higher Education*, 2011. Disponibil: [http://chronicle.com/article/Online-Programs-Face New/129608/](http://chronicle.com/article/Online-Programs-Face-New/129608/).
9. Maeroff G.I. *A Classroom of One: How Online Learning is Changing our Schools and Colleges*. New York: Palgrave, Macmillan.
10. McInerney J.M., Roberts T.S. Online Learning: Social Interaction and the Creation of a Sense of Community. In: *Educational Technology & Society*, 7(3), 2004, pp. 73-81.
11. Radford A.W. *Learning at a Distance: Undergraduate Enrollment in Distance Education, Courses and Degree Programs*. United States Department of Education, Stats in Brief, 2011.
12. Simson M., Smaldino S., Zvacek S. *Teaching and Learning at a Distance*, 6th edition, IAP, 2015, USA.
13. Sockett, G. *The Online Informal Learning of English*. Basingstoke, UK: „Palgrave Macmillan”, 2014.
14. Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: „McGraw Hill”, 2009.
15. Toffoli D., Sockett G. *University Teachers' Perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)*. 2015.
16. Trinder R. Informal and Deliberate Learning with New Technologies. In: *ELT Journal*, 71(4), 2017, pp. 401-412.
17. Wong P. Online and Face-to-Face Students' Perceptions of Teacher-Learner Interactions. A Preliminary Examination. In: *Distance Learning*. 2(5), 1-7, 2005, p. 5.

PROIECTUL EDUCAȚIONAL: MODALITATE DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Ludmila PANTAZ,
profesor, master în științe ale educației
IP Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, mun. Orhei
ORCID iD: 0000-0002-2221-331X

Rezumat. Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații, date, mai ales, de schimbările fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Accentul trece de pe informativ pe formativ. Educația depășește limitele exigențelor și valorilor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității. Un curriculum unitar nu mai poate să răspundă singur necesităților sociale. În acest context, un rol important îl au proiectele educaționale, ce includ diverse activități complementare procesului educațional obligatoriu. Autoarea explică ce înseamnă un astfel de proiect și care sunt pașii principali în elaborare.

Cuvinte-cheie: proiect educațional, educație, calitate, proces educațional, eficiență.

THE EDUCATIONAL PROJECT: A METHOD OF STREAMLINING OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The problem of education acquires in contemporary society new connotations, due to the unprecedented changes in all social life spheres. The accent transfers from informative to formative. Education goes beyond the limits of national requirements and values and tends towards universality, towards the common value heritage of humanity. A separate curriculum cannot satisfy social needs alone any more. In this context, an important role is played by educational projects which include different activities complementary to the compulsory educational process. The article presents what a project is and what the essential steps in elaborating one are.

Keywords: educational project, education, quality, educational process, efficiency.

În contextul în care devine tot mai relevant faptul că pentru realizarea unei finalități educaționale de calitate, vizibile în societate, este necesară activizarea procesului de promovare a unor servicii complementare și eficiente în domeniu, precum și adaptarea ofertei educaționale la necesitățile curente și de perspectivă ale celor care învață. Totodată, conștientizăm obligativitatea eforturilor concordate ale tuturor partenerilor educaționali.

Educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

Prin urmare, educația contemporană propune schimbarea accentelor în favoarea calității procesului didactic și a competențelor pe care tinerii le obțin, adică, se trece de la informativ la formativ.

Succesul individului depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări și învățare continuă, iar sistemul de învățământ trebuie să ofere mediul adecvat pentru dezvoltarea acestor capacități.

Pentru a putea adopta această nouă pedagogie orientată spre competențe, școala trebuie să depășească cadrul său formal și să colaboreze cu alți actori din comunitate, integrând în procesul de formare al elevului activități extrașcolare, fie ca obiectiv sau activitate în cadrul lecției, fie în afara ei. Aceste activități iau de cele mai multe ori forma unui proiect educațional, instrument ce permite pe de o parte, dezvoltarea personală / profesională a elevului, dar și determinarea eficacității educaționale în termeni de impact / rezultat [3].

Ce este un proiect?

Cuvântul *proiect* poate fi utilizat pentru a descrie o încercare de conducere și coordonare a unui anumit număr de activități pentru atingerea unui obiectiv specific. Totodată, un proiect poate fi definit ca o inițiativă limitată în timp, în scopul de a crea un serviciu unic. O combinație de resurse sunt puse în-

preună și organizate într-o structură temporară, cu intenția de-a obține anumite rezultate. Astfel, expresia *limitat în timp* care poate avea sensul de „scurtă durată” este folosită aici pentru a specifica faptul că proiectul este definit temporar ca dată de început și de sfârșit. Unele proiecte pot fi continuate sau convertite în alte proiecte.

În contextul nostru, proiectele educative sunt puse în aplicare de unitățile școlare, ca mecanisme aplicate în vederea atingerii unor obiective precum:

- modalități de transpunere în practică a unor programe de studii sau de filiere de învățământ;
- elaborarea sau înnoirea metodologiei generale sau a unor elemente metodice;
- realizarea de resurse pedagogice (audiovizuale, informatice, media);
- conceperea unor dispozitive de formare inițială sau continuă a cadrelor didactice;
- organizarea unor rețele de schimburi sau cooperare cu alte unități școlare din țară sau străinătate [2].

Proiectul este întotdeauna expresia unei politici: el vizează ca prin intermediul unui ansamblu de acțiuni să producă o *transformare*. El implică resurse umane (actori ai transformării), resurse materiale și resurse financiare și se desfășoară întotdeauna într-un context spațio-temporal particular. Se observă deci că definirea unui proiect educativ este determinată de mediul în care se situează, acesta fiind, în fapt, un proces global și integrator. Proiectul presupune capacitatea de a concepe politici educative, sisteme sau practici de formare și de a le implanta, instala, dezvolta și desfășura în situații sociale reale, în interiorul sau în afara instituțiilor tradiționale de formare.

În opinia lui M. Căprescu, se pot distinge trei mari tipuri de proiecte:

1. Proiect de practici pedagogice. Este vorba de asamblarea proceselor de lucru, care alcătuiesc activitatea pedagogică în formele ei de *predare / învățare* la nivelul unei clase de elevi, într-o secvență de formare (unitate didactică). Aici, se regăsesc, în termeni de mijloace și modalități, tot ceea ce caracterizează aspectul pedagogic, alegerea materialelor-suport, selectarea conținuturilor, a cadrelor didactice, a logisticii etc.

2. Proiect de sisteme de formare. Este vorba de montarea și asamblarea unor procese mai ample care alcătuiesc sistemul de învățământ peren. Acest tip de proiect poate desemna sistemul de învățământ care exista într-un cadru juridic dat, dar și o acțiune de formare punctuală, propusă și condusă

astfel, încât să facă cunoscut tuturor cadrelor didactice un nou program, o nouă finalitate etc.

3. Proiect de politici sociale. Ca și practicile pedagogice, sistemele de formare se desfășoară în interiorul unor cadre mai largi, ce reunesc decizii politice, ce demonstrează anumite orientări fundamentale în domeniul socialului. Un astfel de proiect poate desemna tendințele de democratizare a unui anumit sistem școlar, sau dorința de a insera educativul în activitatea socioeconomică. Dar problema socialului nu e ușoară. Oricare din aceste tipuri de proiecte implică rezolvarea unor probleme. Cu toate că prezintă o diversitate infinită, proiectele după care ne conducem au totdeauna un anumit număr de traiecte comune atât în ce privește problemele de soluționat, cât și soluțiile pe care le punem în aplicare [2].

În ansamblul său, un proiect poate prezenta două etape: o fază de pregătire și o fază de realizare, incluzând momentul delicat al montajului.

Un proiect trebuie să răspundă la întrebările: *DE CE?* – finalitatea, *CE* – obiective intermediare și terminale, *CUM?* – definirea strategiei, căile de realizare, *CINE?* – definirea responsabilităților fiecărui partener, *CU CE?* – stabilirea resurselor umane, financiare-bugete, defalcate pe activități, *CÂND?* – fixarea termenelor, *CU CE REZULTATE?* – anticiparea efectelor pe plan material, moral, intelectual etc. [5]

Care sunt etapele realizării unui proiect?

I. a) Identificarea și formularea problemei care trebuie rezolvată prin intermediul proiectului. Se mai utilizează următorii termeni: analiza de nevoi, motivația, argument. Pentru o înțelegere mai bună a procesului de elaborare și implementare a unui proiect educațional, se propune drept exemplu proiectul „Clubul media *Observatorul*”, elaborat și realizat în cadrul Liceului Teoretic „*Onisifor Ghibu*” din municipiul Orhei (*Tablelul 1*) [4].

Scopul esențial al acestui demers este descoperirea posibilelor obiective ale viitorului proiect [1].

b) Identificarea grupului țintă sau a beneficiarilor proiectului. Grupul țintă reprezintă destinatarii finali ai acțiunii unui proiect. *Exemplu:* Dacă ne referim la un proiect de formare a voluntarilor, grupul țintă este reprezentat de tinerii din grupa de vârstă stabilită care au aptitudini specifice. Beneficiarii direcți vor deveni tinerii care vor fi formați (selecționați din grupul țintă), iar cei indirecti – comunitatea, în ansamblu, cei care vor utiliza serviciile voluntarilor. În stabilirea grupului țintă se impune a se ține cont de obiectivele strategice majore ale proiectului, în funcție de beneficiile imediate sau pe termen mai lung. Se poate face distincția între

Tabelul 1. Formularea problemei

<p>1. Grupul de inițiativă: #AMICII Titlul proiectului: Clubul media „Observatorul” Localizarea proiectului: Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, mun. Orhei. Costul proiectului: 6000 lei Perioada de desfășurare a proiectului: decembrie – mai 2019.</p>
<p>2. Problemele identificate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tinerii nu au suficiente cunoștințe despre schimbările din organism și sănătatea lor. 2) Tinerii nu au suficiente oportunități prin care și-ar putea exprima liber opinia. 3) Tinerii au acces limitat la informațiile privind activitatea liceului. 4) Tinerii nu sunt informați suficient despre ofertele pieței muncii. 5) Tinerii întâlnesc greutăți la comunicarea pe viu. 6) Tinerii nu sunt informați suficient despre drepturile lor. De aceea, ei nu știu să și le apere.

grupul țintă / beneficiarul direct și indirect. Trebuie precizat că grupul țintă este o noțiune stabilită de echipa de lucru a proiectului.

II. Formularea scopului și obiectivelor. Pentru stabilirea obiectivelor, trebuie să răspundem la următoarele întrebări:

- Care este perioada stabilită pentru obținerea fiecărui scop trasat?
- Ce pași concreți trebuie făcuți în atingerea scopurilor?

- Care sunt obiectivele specifice ale fiecărei instanțe care intervine?
- Ce termene concrete se vor fixa pentru îndeplinirea obiectivelor menționate anterior?

Obiectivele specifice trebuie formulate astfel, încât realizarea lor să se producă la modul real. Totodată, se definitivează titlul proiectului, care trebuie să sugereze obiectivul general al proiectului (Tabelul 2).

Tabelul 2. Formularea scopului și a obiectivelor

<p>3. Scopul proiectului: crearea unui Club media, care să ofere elevilor posibilități de a crea și difuza materiale informaționale pentru dezvoltarea personală și profesională.</p> <p>Obiective:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Informarea a circa 300 de elevi din instituția liceală despre drepturile lor, modul de viață sănătos, prin intermediul ediției lunare a ziarului școlar. ○ Instruirea a 10-15 elevi în ceea ce privește scrierea și redactarea textelor pentru un ziar, precum și elaborarea publicației viitoare. ○ Diminuarea dependenței elevilor de mediul <i>online</i> și dezvoltarea abilităților de comunicare <i>offline</i>.
<p>Justificarea proiectului: <i>Elevii din cadrul LT „O. Ghibu” nu au un spațiu media de informare și de liberă exprimare cu privire la problemele adolescenților. Iată de ce, suntem de părerea că o cauză a acestei situații ar fi lipsa resurselor financiare, dar și a pregătirii necesare în vederea informării tinerilor. De aceea, o schimbare în această direcție trebuie să vină de la noi, cei care înțelegem cel mai bine, care sunt nevoile și necesitățile adolescenților. În opinia noastră, o soluție ar fi crearea unui club media, unde elevii ar putea fi instruiți în domeniul jurnalistic de către specialiști profesioniști din mass-media. Comunicând și interacționând în cadrul clubului, liceenii își vor forma și dezvolta abilități de lucru în echipă, precum și de scriere și redactare a unor articole pentru ziarul școlar, dar și de promovare a acestuia. Totodată, ne propunem să invităm specialiști din domeniul IT pentru a instrui tinerii care își vor aplica cunoștințele acumulate la modul practic în activitatea clubului. Astfel, vom putea soluționa problema celor care doresc o schimbare a mediului informațional al liceului nostru.</i></p>

III. Stabilirea echipei de proiect și a partenerilor. Criteriile avute în vedere sunt perioada de timp în care se derulează proiectul, resursele umane și materiale. Un factor important este responsabilitatea și perseverența membrilor echipei, gradul de implicare în realizarea activităților prevăzute.

IV. Stabilirea bugetului proiectului. În planificarea bugetului se va ține cont de costurile resurselor umane necesare în derularea proiectului și posibilitățile reale existente.

V. Structurarea activităților: *Ce este de făcut?* Activitățile trebuie să fie strâns legate de obiecti-

ve și să aibă indicatori. Indicatorii sunt rezultatele care arată că activitatea are loc sau un obiectiv a fost atins. Pentru fiecare obiectiv corespunde, cel puțin, o activitate, iar pentru fiecare activitate corespund indicatori. Indicatorii trebuie să fie:

- *relevanți* (esențiali pentru implementarea cu succes a activităților intervenției primare);
- *realistici* (să ofere răspunsuri consistente la orice întrebare legată de setul de obiective ce au fost atinse);
- *verificabili* (să poată fi măsurați sau observați la un cost rezonabil).

Structurarea proiectului include o serie de activități tipice: informare, documentare, conceperea produsului care face obiectul proiectului, execuția acestuia, implementarea-pilot, elaborarea unei documentații privind obiectul proiectului, evaluarea proiectului.

VI. Planificarea activităților. Această etapă trebuie structurată, conform următoarelor întrebări

de orientare: *Cine?, Ce?, Unde?, Când?* trebuie să facă ceva anume în cadrul proiectului. Astfel, fiecărui membru al echipei de proiect, fiecărui partener din proiect i se atribuie o responsabilitate [5]. Cel mai ușor se realizează planificarea cu ajutorul unor grafice, ce constituie o *hartă* ce furnizează cu ușurință informații privind cine, ce, unde și când trebuie să facă ceva în cadrul proiectului (Tabelul 3).

Tabelul 3. Descrierea detaliată a activităților

Nr.	Denumirea activităților	Denumirea activităților complementare	Răspundeți la întrebările: <i>Cine face? Pentru cine face? Ce? Cum?</i>
1.	Selectarea participanților	Elaborarea formularelor de aplicare	În luna mai, e preconizată realizarea unor chestionare pentru a fi completate de persoanele care vor să se implice în elaborarea ziarului. Ulterior, va fi organizat un concurs, în urma căruia vor fi selectați 10-15 tineri.
2.	Training privind redactarea unui ziar	Pauză de cafea Birotică (<i>carnețe și stilouri personalizate</i>)	În lunile mai-iunie, va fi organizat un training dedicat chestiunii elaborării unui ziar, împreună cu Clubul jurnaliștilor „Orhideea”, pentru cei 10-15 elevi selectați.
3.	Training privind meseria de fotograf	Pauză de cafea Birotică (<i>carnețe și stilouri personalizate</i>)	În lunile mai-iunie, va fi organizat un training, în parteneriat cu Centrul „Media” din Chișinău, cu tema „O poză de succes”, pentru cei 10-15 elevi selectați.
4.	Ședință de lucru		În perioada iunie-iulie, vor fi organizate mai multe ședințe în echipă pentru repartiția sarcinilor.
5.	Eveniment de lansare a ziarului școlar	Pauză de cafea Pliante	În luna septembrie, va fi organizată o sărbătoare cu participarea elevilor liceului.

VII. Evaluarea rezultatelor. Se măsoară eficiența (rezultate/resurse), eficacitatea (obiectiv realizat / planificat), economia (costuri realizate/planificate), acceptabilitatea (satisfacerea beneficiarilor). Rezultatele sunt clasificate în tangibile (*outputs*), imediate (*outcomes*) și pe termen lung (*impact*). Rezultatele tangibile se caracterizează prin faptul că pot fi măsurate, cuantificate în unități de măsură. *Exemplu:* numărul de elevi cuprinși într-o formă de școlarizare, numărul

de pliante, broșuri distribuite etc. (Tabelul 4). Rezultatele imediate se referă la eficiența proiectului, dar nu pot fi cuantificate în unități de măsură. Acestea se formulează, de obicei, prin cuvinte, precum *îmbunătățirea..., creșterea, scăderea...* etc., fără să se indice modificarea prin cifre. Rezultatele pe termen lung (impactul) se referă la efectele viitoare ale proiectului. De exemplu, creșterea interesului populației școlare pentru învățatură.

Tabelul 4. Rezultatele așteptate

Nr.	Denumirea activității	Rezultatele
1.	Selectarea participanților	10-15 tineri aleși în urma concursului pentru a participa la pregătirile de înființare a clubului media
2.	Training privind elaborarea unui ziar	10-15 elevi selectați care vor participa la un training referitor la etapele elaborării unui ziar
3.	Training privind profesia de fotograf	10-15 elevi selectați care vor participa la un training, cu tema <i>O poză de succes</i>
4.	Ședință de lucru	Cel puțin 5 ședințe de lucru, la care vor participa membrii clubului media, pentru a pregăti prima ediție a ziarului
5.	Eveniment de lansare a ziarului școlar	Prima ediție a ziarului școlar, cu un tiraj de circa 100 de exemplare
6.	<p>Promovarea proiectului. Elevii și profesorii liceului vor fi informați despre înființarea clubului media prin intermediul rețelelor de socializare (<i>Facebook, Instagram</i> ș.a), referitor la editarea și distribuirea pliantelor în liceu, organizarea unui <i>flashmob</i> în centrul orașului.</p> <p>Continuitatea proiectului. Noi, membrii grupului de inițiativă, vom continua activitatea și în noul an de studii, alături de coordonatorul nostru. Deja avem o înțelegere cu administrația liceului, în vederea editării lunare a ziarului. Totodată, semestrial sau anual, vom organiza o nouă selecție de viitori jurnaliști, pe care îi vom instrui noi.</p>	

Finalizarea proiectului aduce multe avantaje. Câteva dintre acestea sunt deja bine cunoscute – asigurarea unor condiții sigure pentru desfășurarea proiectului, în momentul în care acesta s-a finalizat oficial. Alt aspect important constituie experiența acumulată în ceea ce privește elaborarea unei publicații de liceu pentru a fi împărtășită elevilor interesați. Ar fi necesară motivarea ulterioară a echipei, în momentul în care succesul unui proiect este făcut public, iar membrii echipei sunt apreciați [6].

Dacă ne referim la experiența noastră practică, în perioada desfășurării proiectului în cadrul liceului orheian, elevii au reușit să acumuleze cunoștințe în domeniul jurnalismului – privind documentarea, scrierea, redactarea unor materiale de presă, realizarea interviurilor, reportajelor video. Ne referim și la dobândirea unor abilități de comunicare prin abordarea diverselor subiecte de interes pentru tineri. În urma instruirii și experienței practice, licee-

nii noștri au elaborat și editat trei ediții ale ziarului școlar tipărit *Observatorul Orheian*, care continuă să apară și în prezent, în paralel cu varianta *online* a publicației.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că proiectele educaționale oferă acel spațiu de educație nonformală pentru elevi, unde aceștia se pot manifesta altfel decât o fac la ore, fapt ce-i motivează să fie activi, deschiși spre schimbare, să se implice în diverse activități sociale, contribuind direct la soluționarea problemelor din comunitatea lor. Totodată, aplicând la diverse proiecte educaționale împreună cu ei, le formăm și dezvoltăm nu doar competențe-cheie pentru viitoarea carieră, dar și alte abilități personale, la fel de importante. Totodată, și cadrele didactice beneficiază de o semnificativă formare profesională, astfel asigurând eficiență și calitate a procesului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bulat V. *Cum scriu un Proiect? Ghid de reguli și principii de bază de scriere a unui proiect*. Ediția a II-a. Chișinău, 2011.
2. Căprescu M. *Teoria curriculumului*. Colegiul Universitar Drobeta Turnu Severin. Disponibil: <http://cis01.central.ucv.ro/csv/curs/tc/>
3. *Culegere de bune practici de proiecte educaționale*, volum editat în cadrul proiectului *Dezvoltarea abilităților de viață a tinerilor în contextul dezvoltării durabile*. Asociația „REPER21”, MEN, 2014. Disponibil: https://prof21.ro/assets/files/Publicatii/RAPORT%201.3_31aug14.pdf
4. *Ghidul solicitantului de finanțare*. Programul de Granturi Mici pentru Tineri 2019 – *E timpul să faci o schimbare!* Disponibil: https://drive.google.com/file/d/1M_1QWhEgBjtTYbaanm-fANc-vyFP-C-g7/view
5. Grecu M. *Conceperea și elaborarea unui proiect*. Galați, 2012. Disponibil: http://www.isj.gl.edu.ro/html/sub_linkuri/EDUCATIV/2007-2008/mod_proiect.pdf
6. Savin V., Ghițu V. *Managementul proiectelor. Monitorizarea și evaluarea proiectelor (broșură)*. Bălți: „Tipografia din Bălți”, 2013. Disponibil: http://www.adrnord.md/public/files/brosuri/Brosura_Managementul_proiectelor_2013.pdf

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.06>
CZU: 37.016:811.111

МЕТОДИКА ВНЕДРЕНИЯ ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Искендер ТОПЧУ, докторант
Государственный Педагогический Университет „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-9182-0869

Аннотация. В статье рассматривается внедрение игровых ситуаций на уроках английского языка и формирование коммуникативных компетенций этого процесса. Представлена типология игровых ситуаций, примеры упражнений, условия их использования на практике и результат, к которому это приводит. Применение игровых упражнений на уроках английского языка оправдано сложностью и многогранностью процесса формирования коммуникативных компетенций учеников. Реализованная в период эксперимента методика формирования коммуникативной компетентности учащихся с помощью игровых ситуаций состояла из трех этапов: отправного, информационного, методического. Детально описана сущность каждого этапа, а также игровые технологии, которые можно использовать на каждом из них. Проведены исследования, путем внедрения в учебный процесс определенных педагогических условий была разработана методика внедрения игровых ситуаций в учебный процесс. Доказано что игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками образовательного процесса и повышают мотивацию к изучению английского языка. Развитие коммуникативной компетентности учащихся путем использования игровых ситуаций было доказано экспериментальным путем.

Ключевые слова: игровые ситуации, коммуникативная компетентность, педагогические условия, игровые упражнения, игровые технологии, коммуникативная направленность, методика внедрения игровых ситуаций.

METHODOLOGY OF IMPLEMENTING GAME SITUATIONS IN THE LESSONS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The article discusses the introduction of game situations in English lessons and the formation of communicative competencies in the process. The typology of game situations, examples of exercises, conditions of their use in practice and the result to which this leads are presented. The use of game exercises in English lessons is justified by the complexity and versatility of the process of forming students' communicative competencies. The methodology for the formation of the communicative competence of students using game situations, implemented during the experiment, consisted of three stages: initial, informational, methodological. The essence of each stage is described in detail, as well as game technologies that can be used at each of them. Research has been carried out, by introducing certain pedagogical conditions into the educational process, a methodology for introducing game situations into the educational process has been developed. It has been proven that game techniques create quite natural situations of communication between participants in the educational process and increase motivation for learning English. The development of the communicative competence of students through the use of game situations has been proven experimentally.

Keywords: game situations, communicative competence, pedagogical conditions, game exercises, game technologies, communicative orientation, method of implementing game situations.

METODOLOGIA IMPLEMENTĂRII SITUAȚIILOR DE JOC LA LECȚIILE DE LIMBĂ ENGLEZĂ

Rezumat. Autorul abordează chestiunea eficientizării procesului de predare a englezei prin introducerea situațiilor de joc didactic la lecții, având ca obiectiv esențial formarea competențelor de comunicare a elevilor în această limbă străină. Tipologia situațiilor de joc, exemple de exerciții, condiții de utilizare a acestora și rezultatele concrete

obținute – sunt aspectele de bază ale studiului de față. Autorul ne oferă descrierea detaliată, pe etape, a folosirii exercițiilor, ca parte a jocurilor, la lecțiile de engleză, precum și tehnicile de formare a competențelor de comunicare ale elevilor.

Stadiile de formare a abilităților de a comunica în această limbă străină prin situații de joc, aplicate în practică, pe întreg parcursul experimentului, au fost denumite astfel: etapa inițială, etapa informațională și etapa metodologică. Autorul prezintă chintesența fiecărei etape, precum și procedeele de joc ce pot fi utilizate în aceste contexte.

Se axează pe efectuarea unor cercetări în vederea introducerii anumitor condiții pedagogice, dezvoltării unor metodologii didactice pentru introducerea situațiilor de joc în procesul de studiu. S-a dovedit la modul practic faptul că tehnicile de joc creează situații firești de comunicare într-un cadru plăcut între participanții la procesul de studiu și stimulează interesul pentru învățarea limbii engleze. Dezvoltarea abilităților de comunicare a elevilor prin utilizarea situațiilor de joc a fost dovedită experimental.

Cuvinte-cheie: situații de joc, competență comunicativă, condiții pedagogice, exerciții de joc, tehnologii de joc, orientare comunicativă, metodă de implementare a situațiilor de joc.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Недостаточный уровень сформированности иноязычных коммуникативных умений побудил нас к поиску вариантов решения данной методической задачи.

С целью повышения уровня сформированности коммуникативных компетенций старшеклассников была разработана экспериментальная методика, основанная на внедрении в учебный процесс определенных педагогических условий, путем использования игровых ситуаций на занятиях английского языка.

Анализ последних исследований и публикаций. Н. Скаун [5, с. 30] высказывает мнение о том, что проведение уроков иностранного языка с использованием игрового материала активизирует школьников, способствует достижению высокой результативности обучения и воспитывает любовь к английскому языку. Ю. Федусенко доказывает, что тщательно продуманная и хорошо проведенная игра облегчает изучение и закрепление языкового материала (фонетики, лексики, грамматики) и способствует формированию соответствующих умений и навыков [3, с. 96]. По мнению Д. Эльконина [7, с. 112], игра как отражённая модель поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем, включает в себя альтернативные сценарии различных процессов жизни.

Изучение вопросов типологии упражнений и положений теории систем (И. Блауберг [2, с. 47], И. Лисеев, В. Садовский [4, с. 73], Е. Юдин [8, с. 104] и др.), исследование системного подхода к решению методических проблем (И. Бим [1, с. 19], В. Скрипченко [6, с. 46] и др. позволило разработать систему игровых упражнений, которая составляет интегральную часть общей системы упражнений и методически опирается на приведенную общую классификацию игровых упражнений.

Формирование целей статьи (постановка задания): Главная цель обучения иностранно-

му языку в общеобразовательных учебных заведениях заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, базой для которой являются коммуникативные умения, сформированные на основе языковых знаний и навыков. Исследовать влияние использования игровых ситуаций на занятиях английского языка. Разработать методику, основанную на внедрении в учебный процесс определенных педагогических условий, путем использования игровых ситуаций.

Изложение основного материала. Развитие коммуникативной компетенции зависит от социокультурных и социолингвистических знаний, умений и навыков, обеспечивающих вхождение личности в другой социум и способствуют ее социализации в новом для нее обществе.

Построение опытно-экспериментальной работы базировалось на демократическом стиле общения, положительном эмоциональном настроении участников образовательного процесса, введении учащихся в коммуникативную среду.

В констатирующем эксперименте было установлено, что низкая коммуникативная культура учеников объясняется в основном тем, что усвоение учебного материала носит репродуктивный характер. Это противоречит основному назначению иностранного языка как предметной области школьного обучения – содействовать овладению учащимися умениями и навыками общения в устной и письменной формах в соответствии с мотивами, целями и социальными нормами речевого поведения в типичных жизненных сферах и ситуациях. Именно школа является тем местом, где должны образоваться базовые механизмы иноязычного общения, которые в будущем выпускники смогут развивать и совершенствовать в соответствии с собственными потребностями. Основу иноязычной коммуникативной компетенции субъекта создают языковые знания, умения и навыки. Развитие её также связано с формированием социокультурных и социолингвистических представлений учеников.

Реализованная в период формирующего эксперимента методика формирования коммуникативной компетентности учащихся с помощью игровых ситуаций состояла из трех этапов: отправного, информационного, методического.

На первом, отправном этапе реализовалось первое педагогическое условие – положительная мотивация в изучении иностранного языка при организации образовательного процесса с внедрением медиапространства. На втором, информационном этапе реализовалась второе педагогическое условие – владение методикой проведения и организации игровых ситуаций, использующих междисциплинарные связи в преподавании английского языка. На третьем, методическом этапе было внедрено третье педагогическое условие – возможность создания реальной языковой среды межкультурного общения на базе технологии проектной деятельности.

Целью первого, отправного этапа было обогащение речи учащихся иностранной лексикой; обучение их проектированию вариативных речевых ситуаций на иностранном языке, умению строить соответствующие диалоги, монологи, полилоги.

Второй, информационный этап был направлен на развитие коммуникативных умений учащихся. Школьников учили строить тематические диалоги, полилоги, вести дискуссии на предложенные программой темы, круглые столы. В своей работе мы активно использовали опыт лучших учителей-практиков и систему заданий, разработанных самостоятельно. Приведем некоторые примеры. Систематически, на каждом уроке использовались вопросно-ответные упражнения, главной целью которых является получение информации. Следует отметить, что вопросы всегда несут в себе коммуникацию, они направлены на собеседника, требуют ответа. Вопросы побуждали учеников использовать не только предоставленный им дидактический материал (лексику, текст, рисунок), но и активно применять ранее приобретенные знания, опираться на жизненный опыт для выражения собственных мыслей.

С помощью вопросно-ответных упражнений на каждом уроке проводилась речевая разминка. Но, чтобы ученики не „привыкли” к вопросам и не относились к ним формально, мы пытались их менять, ставить новые, со временем постепенно вводили в формулировку вопросов новую лексику. Вопросы предлагались: всем ученикам подгруппы (фронтально-последовательная форма работы), парам (индивидуальное подключение), отдельным ученикам. Ответ мог даваться с места или перед классом. Коммуникативная направленность вопросов зависела от обстоятельств, цели и этапа урока.

Мы убедились, что:

- а) вопросно-ответные упражнения принадлежат к очень мобильным, простым и вместе с этим коммуникативно-ориентированным формам работы, позволяющим развивать навыки устной речи;
- б) упражнения на построение реплик (репликовые упражнения), при выполнении которых учащиеся сами создают содержание высказывания и свободно выбирают форму его выражения, опираясь на уже ранее усвоенный речевой материал, значительно активизируют учебный процесс. Например, утверждение-вопрос (реплика-ответ выражает: удивление, сомнение, желание получить дополнительные сведения), утверждение-утверждение (реплика-ответ выражает: подтверждение, согласие, обещание и т. д.) утверждение-отрицание (реплика-ответ выражает несогласие, протест и т. д.). Такие упражнения – одни из эффективных приемов подготовительной работы, но они не могут сформировать у школьников умения вести беседу, участвовать в диалоге;
- в) речевые упражнения – условные беседы проводились преимущественно на этапе закрепления и были направлены на снятие иноязычной речевой неуверенности учеников, устранении у них барьеров общения. Мы пытались установить полноценный контакт с учениками экспериментальной подгруппы, привлечь их внимание, побудить их к участию в учебно-познавательной деятельности. Разнообразие разговорных тем, избранных ролей и речевых стилей, создание непринужденной ситуации помогали проведению условной беседы. Во время уроков мы пытались совершенствовать у учащихся умения непринужденно вести разговор.

На третьем, методическом этапе закреплялись полученные коммуникативные умения по использованию английской речи, происходило стимулирование творческих проявлений учащихся по активному говорению на английском языке. Широко использовались разного типа коммуникативные упражнения, ролевые, имитационные, деловые игры, презентации, брейн-ринги, задания по составлению письменных документов, писем, эссе.

Рассмотрим подробнее этапы и предложенную экспериментальную методику формирования коммуникативной компетентности учащихся с помощью игровых ситуаций на уроках английского языка.

В практической работе мы предлагаем использовать разнообразные игровые технологии.

- ♦ **Кластеры.** Кластер – выделение смысловых единиц текста и их графическое оформление в определенном порядке.
- ♦ **Концептуальное колесо.** Ученикам необходимо подобрать синонимы к слову, что находится в ядре понятийного „колеса” и вписать их в секторы „колеса”.
- ♦ **Инсерт.** Прием маркировки текста условными обозначениями: «V» – то, что известно; «-» – то, что противоречит представлениям учеников; «+» – то, что является новым; «?» – то, что вызывает интерес, желание узнать о написанном более подробно.
- ♦ **Синквейн.** Создание синквейнов – малых поэтических форм, состоящих из пяти строк, нацеливает ученика на отбор главного из большого объема информации и передачи его в сжатой художественной форме.
- ♦ **„Толстые” и „тонкие” вопросы.** Тонкие вопросы: *Кто?, Где?, Когда?, Что?, Согласны ли вы?* и т.п. Толстые вопрос: *Почему вы так думаете?, В чем отличие?* и т.п.
- ♦ **Пятиминутное эссе.** Перед учениками – две задачи: написать, что узнали по теме; задать вопрос: „Что осталось непонятым?”.
- ♦ **Коллаж** – средство создания образа иноязычной действительности. Прием предусматривает последовательное наращивания на определенное ключевое понятие лексического фона, который семантизируется и усваивается. Либо коллаж – это наглядное пособие, содержащее ключевое понятие, а вокруг него группируются понятия-спутники.

Цель коллажа – усвоение соответствующих языковых средств и, на их основе, построение яркого, понятного образа реалий действительности другого народа.

♦ **„Снежный ком”.** Учитель демонстрирует рисунок с изображением какого-либо объекта и предлагает ученикам по очереди описать его. Первый игрок составляет предложение, второй должен повторить его и добавить свое. Следующие игроки по очереди делают то же самое. Тот, кто не может восстановить в памяти все предложения, выбывает из игры.

Использование таких прагматических материалов, как меню, объявления, реклама, анкеты, этикетки, афиши, билеты.

Игровые упражнения „критических случаев”: служат цели продемонстрировать разницу между вербальным и невербальным общением. Ученикам предлагается описание ситуации, когда собеседники неправильно понимают друг друга из-за разницы в культуре и ментальности;

♦ **Кейс-метод.** Коммуникативные задачи – знакомство с кейсом (чтение профессионально на-

правленного текста в оригинале или с небольшими сокращениями и незначительной адаптацией и последующий перевод), самостоятельный поиск решения (внутренняя монологическая речь на английском языке), процесс анализа ситуации во время занятия (монологическая и диалогическая речь, подготовленная и спонтанная, также на английском языке). Будучи сложным и эффективным методом обучения, кейс-метод не является универсальным. Он эффективен только в сочетании с другими методами обучения иностранному языку, так как сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

♦ **Уроки-путешествия.** Заочно можно путешествовать по разным странам. Например, для изучения темы *„Немецкоязычные страны”* была разработана мультимедийная презентация *„Австрия”* и *„Швейцария”*. Перед началом путешествия учитель поставил перед учениками конкретные учебные задачи. В результате ученики не просто знакомятся со страноведческой информацией и рассматривают достопримечательности той или иной страны, а должны, например, выписать имена выдающихся людей, составить пройденный маршрут, перечислить упомянутые музеи и достопримечательности и т.п.

♦ **Телешоу.** Лексический материал, грамматические упражнения, диалоги подобраны по определенной теме, которую нужно повторить, а построение занятия соответствует правилам той или иной телепрограммы.

♦ **Тренинг** – это обучение через взаимодействие, в ходе которого активность участников выше, чем активность ведущего. Здесь сочетаются такие интерактивные методы, как мозговой штурм, дискуссия, ролевая или деловая игра, метод кейсов, беседа, работа в парах, группах и т. д., а также моделирование практических ситуаций, медитативные техники, техники речи. Тренинг, в отличие от традиционной формы обучения, ориентирован на вопросы и поиск, создание положительной открытой атмосферы доверия и доброжелательности. Эта деятельность активизирует участников, стимулирует их интерес к познанию.

Игровые ситуации требуют активизации мыслительной деятельности учащихся, приближают учебный диалог к естественному. Отталкиваясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора (в зависимости от содержания и формы сообщения партнера) уточняет характер следующей реплики.

Игровая ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемо-

го мотивы, цели и взаимодействия. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку одномодульную – модального согласия, разномодульную.

Работа по картинкам с усложненной неразвернутой ситуацией. Развитие речи учащихся на базе картинок с неразвернутой ситуацией проводится не в отрыве от основной работы на уроке по учебно-методическим комплексам, а включается в урок при введении и активизации языкового материала, при тематическом повторении такового, а также для развития навыков и умений аудирования, диалогической и монологической речи учащихся. Работа с данным видом картинок характеризуется тем, что вне зависимости от используемых приемов работы с материалом пособия и учитель, и учащиеся, отталкиваясь от предложенной на картинке ситуации, подходят творчески к её развертыванию. В результате неопределенно очерченная ситуация может трансформироваться в ряд различных по своему содержанию вариантов, соответствующих интересам и возможностям каждого учащегося. Основным должно быть развитие речевой деятельности учеников с опорой на фантазию, домысел при естественном использовании в их речи усвоенного языкового материала.

Выбор вида работы зависит от того, что отрабатывается на уроке. Разнообразие форм работы по картинкам как с простой, так и с усложненной неразвернутой ситуацией призвано помочь избежать монотонности и способствовать инициативному иноязычному речетворчеству учащихся в процессе развития мыслительной деятельности.

В условиях постепенного перехода подростков к старшему школьному возрасту повышается значение игровых ситуаций, расширяющих представления учеников об окружающем мире, опережающих имеющийся у них жизненный опыт, подготавливающих участников игры к их будущей социальной роли.

Адекватной формой игрового общения становится имитационная игра. Имитационные игры используются в целях формирования у школьников социально-политической зрелости, нравственных знаний и убеждений, воспитания идеологической стойкости. Так, например, можно имитировать дискуссию между украинскими школьниками и их зарубежными сверстниками.

На основе изученного передового опыта, научной, методической литературы, нами составлена и апробирована исследовательская программа, предлагающая игровые упражнения в связи с тематикой уроков по учебному плану.

Подсистема игровых упражнений для аудирования состоит из комплекса упражнений для формирования рецептивных навыков аудирова-

ния, включающего три группы игровых упражнений:

- 1) для формирования слухопроизводительных, лексических и грамматических навыков аудирования;
- 2) для подготовки к аудированию текстов;
- 3) упражнения в непосредственном аудировании текстов.

Подсистема игровых упражнений для обучения говорению состоит из трех комплексов:

- комплекса игровых упражнений для формирования репродуктивных навыков говорения, куда входят три группы игровых упражнений: для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков говорения;
- комплекса игровых упражнений для развития умений диалогической речи, где находим три группы игровых упражнений: на овладение диалогическим единством, микродиалогом и на создание собственного диалога на уровне текста;
- комплекса упражнений для развития умений монологической речи с игровыми упражнениями на объединение речевых образцов в над фразовое единство и на создание собственного монологического высказывания.

Подсистема игровых упражнений для обучения чтению состоит из двух комплексов:

- комплекса игровых упражнений для формирования навыков техники чтения, куда входят три группы игровых упражнений: на узнавание и различение графем, на установление и реализацию графемно-фонемных соответствий, на понимание слов, словосочетаний и предложений;
- комплекса игровых упражнений для развития речевых умений чтения с двумя группами игровых упражнений: подготавливающих к чтению текстов и для проверки понимания прочитанных текстов.

Подсистема игровых упражнений для обучения письму состоит из двух комплексов:

- из комплекса игровых упражнений для формирования навыков техники письма, включает две группы игровых упражнений: для формирования графических и орфографических навыков письма;
- из комплекса игровых упражнений для развития умений письменной речи, куда входят две группы игровых упражнений: на совершенствование речевых лексических и грамматических навыков письма на уровне предложения и на создание собственного письменного высказывания.

Таким образом, использование на уроках английского языка игровых упражнений, соревновательных игр способствовало углублению уровня лексикологических знаний старшеклассников. Изменилось отношение учеников и к словарной работе в форме игры как средства повышения их языковой культуры в положительную сторону. Во время игры ученики легче усваивали языковой материал, более адекватным стал процесс обучения; участие в игровых упражнениях помогало преодолевать языковой барьер, привело к более свободному использованию языковых форм и осознанию необходимости совершенствовать свои знания, умения и навыки, обогащать лексический запас, совершенствоваться в построении связных высказываний.

Игровое обучение на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе активизировало творческие речевые способности учащихся, пробуждало повышенный интерес к английскому языку, способствовало выработке умений диалогического и монологического общения. Полученные данные позволяют также говорить об эффективности созданных педагогических условий и примененных игровых упражнений, которые положительно повлияли на уровень умений иноязычного общения учеников в экспериментальной группе. В процессе проведения формирующего эксперимента мы наблюдали, что ученики достаточно активно участвуют в беседах, дискуссиях (в том числе без предварительной подготовки), учатся более успешно выражению своих мыслей, стремятся применить получаемые знания на практике.

На уроках ученики стали вести себя более активно, чаще поднимали руку, быстрее включались в разговор и игровую ситуацию, приобрели большую уверенность в собственных силах. Уроки стали интереснее, атмосфера в коллективе улучшилась. В целом вырисовывается картина положительного отношения к окружающим их людям. Во время бесед учащиеся отмечали, что игровое обучение помогло им приобрести умение общаться друг с другом, проявило такие качества как гуманность, взаимопомощь, уважение к товарищам и учителю.

Большинство авторов считают целесообразным проводить игру на заключительном этапе работы с лексикой по данной теме, поскольку игра дает возможность использовать новый материал в ситуации общения. Но существует большое количество игр, применение которых на уроке сделает процесс усвоения новой лексики увлекательным занятием. Игры, благодаря широкому разнообразию и коммуникативной направленности, можно использовать на любом этапе изучения лексики иностранного язы-

ка. На начальном этапе изучения лексики они будут представлены в виде игровых упражнений, которые облегчат запоминание новых слов. А на заключительном этапе уместны ролевые игры и игровые ситуации, которые и приведут к главной цели изучения новой лексики – использованию её в связной речи.

Применение игровых упражнений на уроках английского языка оправдано сложностью и многогранностью процесса формирования коммуникативных компетенций учеников.

В целом, игровые формы обучения актуальны не только на начальном, но и на продвинутом этапах обучения, ведь они активизируют познавательные процессы учащихся, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Но что особенно важно – игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, приходим к выводу о целесообразности внедрения в учебный процесс разработанной экспериментальной методики проведения занятий английского языка путем использования игровых ситуаций. Полученные после эксперимента данные позволяют говорить о положительной динамике в обучении английскому языку – на мотивационном уровне, и на уровне грамматических и лексических знаний, и на уровне связной речи в различных её формах, и на уровне развития социокультурных представлений учеников, формирования их речевой, коммуникативной культуры.

Проведенное исследование вопроса формирования коммуникативных компетенций учеников в процессе изучения английского языка посредством игровых упражнений позволило сделать следующие выводы:

- ✓ Обучение языку, построенное на принципе игры, рассматривается как эффективный вид познавательной деятельности учащихся, цель которой заключается в имитационно-игровом моделировании речевой деятельности. Это приводит, как следует из экспериментального исследования, к более эффективному формированию коммуникативно-речевых умений учеников, чем в массовой школьной практике.
- ✓ Игровое обучение, формы и средства которого экспериментально проверены, обеспечивает активизацию процесса обучения общению на английском языке и развитие личных качеств, необходимых для успешной речевой деятельности.
- ✓ Эффективное внедрение игровых упражнений в школьную практику возможно при соблюдении ряда педагогических условий:

- при использовании личностно-ориентированного обучения; при использовании активных средств обучения, а именно познавательных, дидактических, ролевых, деловых игр; при создании доброжелательной атмосферы в образовательном процессе.
- ✓ Игровые упражнения способствуют: созданию психологической готовности школьников к речевому общению; обеспечению естественной, непринужденной необходимости многократного повторения ими языкового материала; тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной речи.
 - ✓ Игровые упражнения предусматривают создание комплекса педагогических условий, а именно: положительной мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся; высокого уровня активности участников игры; сформированности коммуникативных качеств личности, привлечения учащихся к коммуникативно-речевой деятельности, обеспечение психологического комфорта для каждого участника игры.
 - ✓ Такое обучение позволяет отказаться от однообразия путем привлечения учащихся в различные виды деятельности: игровую, коммуникативную, социокультурную и др.
 - ✓ В основу формирующего эксперимента положены результаты констатирующего эксперимента. Была разработана экспериментальная модель формирования коммуникативной компетенции учеников путем создания игровых ситуаций на занятиях по английскому языку в 2-х блоках (процессуальном, результативном) с учетом специфики отправного, информационного, методического этапов процесса формирования исследуемого феномена. Для каждого этапа была разработана система речевых упражнений, речевых ситуаций разной тематической направленности, сценарии деловых игр, круглых столов и т.п.
 - ✓ Об эффективности опытно-экспериментальной программы мы можем судить по следующим результатам: культура речи учащихся улучшилась, речь стала более эмоционально окрашенной. Ученики начали принимать активное участие в дискуссиях, беседах, лучше стали выражать мысли в их логической последовательности, были заинтересованы в практическом и применении полученных знаний, проявляли творческий подход.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный поход – основная стратегия обновления школы. In: *Иностранные языки в школе*, 2002, № 2, с. 18-21.
2. Блауберг И.В. *Проблема целостности и системный подход*. Москва: Эдиториал УРСС, 1997.
3. *Игровое моделирование: Методология и практика*. Новосибирск: Изд-во „Наука”, 1987.
4. Лисеев И.К., Садовский В.Н. *Системный подход в современной науке*. Москва: „Прогресс-Традиция”, 2004.
5. Скакун Н. Фонетичні ігри. In: *Початкова освіта*, 2004, № 35, с. 30-31.
6. Скрипченко В.М. Роль предметной наглядности как средства раскрытия значения слов на начальном этапе обучения. In: *Иностранные языки в школе*, 1959, № 6, с. 44-49.
7. Эльконин Б.Д. *Психология игры*. Москва: Изд-во „Педагогика”, 1978.
8. Юдин Э.Г. *Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки*. Москва: Изд-во „Наука”, 1978.

DEVELOPING CRITICAL READING COMPETENCES AT THE ENGLISH LESSONS: TEACHING TEXT-MESSAGE WRITING

Nadejda MIȘENINA, *teacher*

PI Theoretical Lyceum „Mihai Eminescu”, mun. Balti

ORCID iD: 0000-0002-1175-3281

Abstract. *The quality of our life and that of what we produce, make, or build depend precisely on the quality of our thought. Therefore excellence in thought must be systematically cultivated. Critical thinking is defined as the process of determining the authenticity, accuracy, and worth of information or knowledge claims. Being able to determine the main idea helps readers to recall important information. Locating the main idea and significant details helps the reader understand the points the writer is attempting to express. Identifying the relationship between these will improve comprehension.*

Keywords: *critical thinking, critical reading, graded instruction, stated main idea, implied main idea, text-message, valid inference, key details, comprehension.*

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LECTURĂ CRITICĂ LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ: SCRIEREA UNUI MESAJ-TEXT

Rezumat. *Articolul dat reflectă aspecte de dezvoltare a abilităților de gândire critică în procesul lecturii la orele de limba engleză. Obiectivul propus este de a demonstra necesitatea implicării elevilor în activități de lectură critică, mecanism esențial în dezvoltarea capacităților de reflecție analitică, a decodării corecte a c, a face inferențe valide în baza materialului factologic. Strategia descrisă se propune profesorilor de limba străină, ca utilizând-o, să formeze discipolilor abilități ce le vor îmbunătăți calitatea studiilor.*

Cuvinte-cheie: *gândire critică, lectură critică, instruire graduală, idee explicită, idee dedusă, mesajul textului, inferență validă, detalii esențiale, comprehensiune.*

According to Barry K. Beyer „Critical thinking skills figure prominently among the goals for education, whether one asks developers of curricula, educational researchers, parents, or employers. Although there are some quite diverse definitions of critical thinking nearly all emphasize the ability and tendency to gather, evaluate, and use information effectively” [1].

Developing students’ competence in critical thinking is an imperative requirement of the National Curricula for Foreign Languages, 2010 and 2019 [3; 4]. The Guide to Implementation of the National Curriculum for Foreign Languages 2010 emphasizes that in order to manage information taken from different sources, students must be able to apply thinking procedures, use data efficiently and make critical analysis. It also states that it is necessary to develop students’ ability to think independently, make correct decisions in different situations and solve certain problems [9]. The reading of textbooks plays an important role in the content fields; thus, teaching **critical reading** should be at

the core of any discussion of critical thinking. The ability to identify the main idea in a text, whether it is stated directly or inferred, is pivotal for students to gain meaning when reading.

The aim of this article is to draw foreign language teachers’ attention to the necessity of timely and systematic development of students’ critical reading competence in determining a text message and to offer a strategy used by me at the lessons of English for helping students master this fundamental skill and read with better understanding of the material.

Since 2014-2015 academic year the assignment of identifying the text message has been included in the Bacalaureate Examination in English, challenging students to develop this important skill and demanding from teachers of English that an effective methodology of teaching it should be elaborated and systematically applied.

Moreover, international language examinations, based on the Common European Framework of Reference for Languages, such as: FCE, TOEFL,

IELTS, etc., which have recently grown in popularity among school undergraduates, also test students' ability to recognize the main point being made in a paragraph or text and emphasize the necessity of building up this important skill [12].

In spite of the fact that developing the critical thinking skill of understanding the author's message is beneficial for students and is broadly required at language proficiency examinations, school textbooks for the 10th, 11th and 12th forms include little guidance and scarce practical exercises on the subject. Realizing that the skill of determining the main idea of a text can be developed and mastered with time and practice, teachers feel the necessity to compensate the deficiency of textbook materials elaborating and systematizing their own strategies meant to develop this skill.

Further in this article you will find the description of the strategy elaborated by me which has been applied by me and my colleagues at the lessons of English for four years and has proved to be effective. This strategy provides a model of explicit instruction and practical exercises aimed at gradual development of one of the basic competences of critical reading - determining the main idea of a text, distinguishing it from supporting details and writing the text message.

When teaching students about main idea, it is recommended to grade our instruction. Let students begin with learning the definition of main idea and then apply this definition to identify the main idea in sentences and short texts. Thus, it is necessary for them to realize that the main idea of a paragraph is the author's message about the topic. It is often expressed directly or it can be implied.

Besides, students need to first learn how to identify the concrete and literal before they can determine the inferential [13]. We should slowly work through the following sequence of skills with our readers:

1. First, help students identify key words found within a single sentence asking, „What is the sentence about?”
2. Then, guide students to be able to identify key words in a single paragraph asking, „What is the paragraph about?”

The exercises mentioned in points 1 and 2 are advisable to be practiced beginning with junior forms, as soon as students learn to read whole sentences and short texts in English.

3. Next, suggest short passages that each have a literal topic sentence. Be sure to find examples that have the topic sentence in various

positions in the paragraph. This type of practice could be appropriate for eighth- or ninth-formers.

4. The following step is a big leap - moving from the literal to the inferential. It is opportune for being exercised with high-school students. Train students in identifying the implied main idea within a single paragraph.
5. Eventually, slowly increase the length of the passage from one paragraph to multiple paragraphs, each time asking students to determine the implied main idea. Note that there is no point in reading longer texts if students can't infer main idea in shorter ones.

What can help students **locate the main idea** of a paragraph? Once you can find the **topic**, you are ready to find the main idea. The main idea is the gist of the paragraph. It is **the most important thought about the topic**. To figure out the main idea, teach your students to identify the following information:

- **Who or what the paragraph is about (topic)?**
- **The most important information about the „who” or „what”.**

As it has been mentioned above, it is necessary to show students examples that have the topic sentence in various positions in the paragraph. The author can locate the main idea in different places within a paragraph. **The main idea is usually a sentence, and it is usually the first sentence.** The writer then uses the rest of the paragraph to support the main idea. Students can be given the following example:

Summer is a wonderful time to spend at West Beach. It is a beach with light-colored, soft sand. The coastline goes on for a long way and many people enjoy walking along it. Children like to play in the surf and walk along the rocks that are visible at low tide. This is a fun beach for people of all ages.

In this paragraph:

- the topic is *West Beach*;
- the main idea (what the writer is saying about the topic) is that *summer is a wonderful time at West Beach*.

The next most common placement of **the main idea is in the last sentence of a paragraph**. The author gives supporting information first and then makes the point in the last sentence. Here's a paragraph we can use as an example:

Most teenagers and young adults do not know what they want to do for the rest of their lives. It is

a big decision. There are a number of things you can do to narrow the choices. For example you can take an interest test, do some research on your own about a career, try volunteer work in the field in which you are interested, or „job-shadow”, in which you spend a day with a person who is working in a field that interests you. These are just a few helpful ideas as you begin to choose a career.

In this paragraph:

- the topic is *jobs or career choices*;
- the main idea is „These are a few ideas to help the reader choose a career”.

Finally, an author might **put the main idea in the middle of a paragraph**. The author will spend a few sentences introducing the topic, present the main idea, then spend the rest of the paragraph supporting it. This can make the main idea more difficult to find. Let’s analyze the paragraph below.

The United States seems to be in love with the idea of going out to eat. Because of this, a real variety of restaurants has come about specializing in all kinds of foods. McDonald’s is the king of a subgroup of restaurants called fast-food restaurants. Chances are, no matter where you live, there is a McDonald’s restaurant near you. There are even McDonald’s in the Soviet Union. Now McDonald’s is trying something new. It is called McDonald’s Express and there is a test site in Peabody, Massachusetts. It is part of a Mobil gas station. This allows you to fill up with gas and fill up on food at the same time. What will they think of next?

In this paragraph:

- the topic is *McDonald’s*;
- the main idea is in the middle of the paragraph, in the third sentence: „McDonald’s is the king of fast food” [7].

When such examples have been demonstrated to students, it is reasonable to pass to multiple choice exercises of the following kind:

Locating the Stated Main Idea - Multiple Choice Exercise [11]

Directions:

Read each paragraph. Mentally determine its topic. Then identify its stated main idea sentence by asking yourself, “What is the one most important point the author wants me to understand about the topic?” The sentence that answers that question is the paragraph’s stated main idea sentence.

1. Democracy comes from the Greek word *demos*, which means “the people,” and *kratia*, meaning “to rule.” The term *democracy* refers to a form of government in which the people govern, either directly or through elected representatives. In other words,

it is a set of rules for determining who will exercise the authority of government.

The stated main idea sentence is:

- The term *democracy* refers to a form of government in which the people govern, either directly or through elected representatives.
- The meaning of the term *democracy*.
- In other words, it is a set of rules for determining who will exercise the authority of government.

2. In Africa, music is usually performed outdoors. There is spontaneous music making as well as performances by social and music groups at ceremonies and feasts. There is no musical notation (written music). African music tradition, like folklore and history, is transmitted orally. Music is a social activity in which almost everyone participates. Clearly, African music has several interesting characteristics.

The stated main idea sentence is:

- In Africa, music is usually performed outdoors.
- There is no musical notation (written music).
- Clearly, African music has several interesting characteristics.

Such exercises can be made up by the teacher based on schoolbook texts or other sources, also they can be found on a number of internet sites, for instance:

McGraw-Hill Global Education Holding <https://www.mheducation.com/>

Pinterest.com https://higher.ed.mheducation.com/sites/0073123587/student_view0/chapter8/locating_the_stated_main_idea_multiple-choice_exercise.html

MAINIDEASrevised815.doc <https://www.mdc.edu/kendall/collegeprep/documents2/main%20ideasrevised815.pdf>

The following tips may also aid students in writing the message of the text where the main idea is stated directly by the author:

Tip 1: Reduce lists and classify. Give a category name. e.g. „an exercise-book”, „a pencil-case”, „a pen” – school supplies; „a cow”, „a goat”, „a horse” – domestic animals.

Tip 2: Cross out repeated information.

Tip 3: Cross out unimportant details.

Tip 4: Select the topic sentence.

Tip 5: Write the topic sentence in your own words (paraphrase) [5].

When students achieve confidence in identifying the literal topic sentence of a paragraph and writing the main idea statement, we should **shift from the literal to the inferential**.

The ability to *draw inferences* from a text is fundamental to critical reading. Often, the main idea of what we read is not stated directly by the author, but it is *implied*, or hinted at. Prentice Hall „Grammar and Composition”, 1990, suggests that one aspect of critical thinking is the ability to examine details in the writing and to make *inferences* about the main idea. Any conclusions we draw must be based on the details of the information we are given [8].

A *valid inference* is a logical or reasonable conclusion (or prediction) drawn from the information given. An *invalid inference* is interpretation or statement that does not follow from the information given. For example:

INFORMATION GIVEN: Pete works hard delivering sixty-two papers on his paper route every day.

VALID INFERENCE: Pete probably earns a fair amount of money per month.

INVALID INFERENCE: Someday Pete will be the editor of the newspaper.

The second statement is a *valid inference* because one can draw the conclusion that Pete earns money from the information given – that he works hard at a job. The third statement is an *invalid inference* because the conclusion drawn is not based on the facts given. Just because Pete works hard delivering papers is no indication that he has either the desire or the ability to be the editor of a newspaper someday.

In order to train students in drawing inferences teachers should first of all explain to them that sometimes an author states exactly what he or she means in direct language. More often, however, ideas are not stated directly. In this case they must uncover the meaning. They must act like a detective to observe clues and draw logical conclusion from the material that is presented. This is called making inferences [14].

To help students draw valid inferences from the materials they are analyzing, teachers are recommended to ask them the following type of questions: [8]

1. *What details give clues to the main idea of the material?*
2. *What main ideas do you conclude from these details?*
3. *Does your conclusion follow reasonably from the inferences you have made?*
4. *Are there other conclusions you could draw from the same details? What are they?*

Passing from the literal to the implied is always a great challenge for students as they are always “looking” for the answer. They need to know the

main idea is not usually in the reading, but rather about the reading. Implied ideas can be drawn from facts, reasons, or examples that give hints or suggestions concerning the main idea. These hints will be clues leading students to discover the main idea in the selected text.

A good way to help with this is considering the connection between main idea and a **title**. A title alerts the reader to what the text will be about. It indicates not only the subject or topic, but also the perspective and attitude. It tells the reader what about the topic will be explained within the reading. *Titles are main ideas* [13].

Actually, entitling the text, students are determining its main idea. An effective exercise to draw students’ attention to this correlation may be removing the title before reading a passage, then reading the text and asking your students, „What could be the title of this text? What was this text mostly about?” Then compare it to the original title to see how close the students came.

Anyway identifying the implied main idea students should define:

- ***Who or what the paragraph is about (topic)?***
- ***The most important information about the „who” or „what”.***

Then they are taught to combine the above elements into a main idea statement with 10 words or less, eliminating nonessential details.

Undoubtedly it is necessary to do a lot of practical exercises in order to develop the skill of main idea inference. Multiple choice exercises are also a good way of training in this regard. They can be made up or found in internet resources including those mentioned above. Here is an example of such exercises.

Determining the Implied Main Idea - Multiple Choice Exercise [6]

Directions: The topic of the paragraph is given. Remember that the topic must be part of the main idea sentence. Read each paragraph. Then select the answer choice that expresses its implied main idea.

Topic: *results of a survey about teens and money*

A recent survey revealed some shocking results. One in five teens does not know that if you take out a loan, you must pay interest in addition to repaying the loan. One teen in four has the mistaken notion that financial aid will take care of all their college expenses. And one teen in three thinks that Social Security payments will provide all the money they need when they retire.

- A.** A recent survey revealed some shocking results: one in five teens does not know that if you take out a loan, you must pay interest in addition to repaying the loan.
- B.** Teenagers do not know anything about money matters.
- C.** A recent survey revealed some shocking results about how little understanding teens have about money matters.
- D.** One teen in four has the mistaken notion that financial aid will take care of all their college expenses. And one teen in three thinks that Social Security payments will provide all the money they need when they retire.

Having thoroughly practiced determining main idea in a paragraph and being sure our students have developed this skill, it's time to gradually increase the length of the passage from one to multiple paragraphs. Working with texts consisting of several paragraphs it is helpful to first determine

the main idea of each paragraph and only then based on these ideas to write the message of the whole text. NSW Centre For Effective Reading [15] offers simple and proper charts completing which aids students in writing the message of the entire passage:

MAIN IDEA SHEET

Title or Topic of the Selection _____

Paragraph	Who or What is the Paragraph About?	Most important Information About the „Who” or „What”	Key Details
1			
2			
3			
4			
5			

**Note:* The Complete Main Idea Statement Is Formed By Combining The „Who” Or „What” Column With The „Most Important Information” Column.

Students may also extend the main idea strategy to complete a main idea log or some other note-taking form.

MAIN IDEA LOG

Title of passage:
Identify three or four important ideas from the passage:
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
Write the main idea of the entire passage (30-40 words):

Preparing students for particularly Bacalaureate Examination in English it is imperative to inform them about the requirements they should meet regarding text-message writing and the scheme of text-message examination assessment.

A Good Text-Message: Requirements:

1. The Main Idea:

- The text-message is not a text-summary, but it represents the main idea of the text, or the author's message about the topic. It is often expressed directly or it can be implied.

2. Paraphrasing:

- Students must write text messages in their

own words. They must not use phrases and sentences from the text - all parts taken from the text are automatically excluded from the text-message and the number of words decreases drastically.

3. Introductory Phrases and Linking Words:

- Students should avoid using Introductory Phrases (e.g. „I think”, „In my opinion”). However, linking words (or logical connectors) (e.g. „although”, „besides”) are welcome.

4. Word Number:

- The number of words must be 30-40.

Text-Message Examination Assessment:

6	Răspuns corect, coerent și complet Se acordă 6 puncte pentru formularea mesajului textului în mod clar și coerent, cu respectarea succesiunii logice a gândului.	L	8 puncte
	Răspuns corect, coerent și incomplet Se acordă 4 puncte pentru formularea mesajului textului în mod clar și coerent, care prezintă unele aspecte ale ideii principale.	0 2 4 6	
	Răspuns parțial corect și incomplet Se acordă 2 puncte pentru formularea parțial corectă a mesajului textului, în care gândurile nu urmează o succesiune logică.		
	Răspuns incorect Se acordă 0 puncte. Lipsa unui răspuns		
	Respectarea sarcinii de volum, conform mesajului textului: Se acordă 2 puncte pentru respectarea volumului de 30-40 de cuvinte. Se acordă 1 punct pentru respectarea volumului de 20-29 de cuvinte. Se acordă 0 puncte pentru un volum mai mic de 20 de cuvinte.	L 0 1 2	
	N.B. Sunt considerate cuvinte toate semnele separate prin spații albe. În cazul depășirii volumului maxim de cuvinte, puncte nu se adaugă. Punctajul de la sarcina de volum se adaugă la cel de la conținut.		

Booklets „English Sample Tests for the 12th form pupils to excel at the Bacalaureate exam” which are published every year supply teachers and students with a number of tests for practice. Besides, teachers usually have a rich collection of students’ text-messages. It could be a great idea to make up an exercise on their basis asking students to evaluate them according to the exam requirements, identifying the mistakes, commenting on them, suggesting ways of their correction and improvement. This type of activity works very well with my high-school students having proved to be useful and efficient.

In conclusion I’d like to highlight that the skill of identifying a text message should be taught at any proficiency level of students provided that teachers choose a proper instruction and a range of activities corresponding to each level that will lead the stu-

dent to the greater purpose of reading. An important thing that teachers should realize is that it is hardly possible to develop this skill in the last semester of the 12th form. It takes years and should be done gradually on a regular basis, scaffolding our instruction and offering students a big number of various exercises for practice.

I hope the described strategy will be useful for my colleagues – teachers of foreign languages – in teaching their students to determine and explain text messages, thus developing their students’ critical thinking skills and preparing them for the Bacalaureate examination. As one of the primary goals of education is engaging students in practising thinking, systematic developing their skills of accurate, relevant, reasonable, rigorous thinking will improve the quality of their studies and their life in general.

REFERENCES

1. Beyer Barry K. Critical Thinking: What Is It? In: *Social Education*, v. 49, no. 4 Apr. 1985.
2. *Comprehension Handbook. Comprehension – Main Idea*. NSW Centre for Effective Reading. [citată 02.02.2021]. Disponibil: https://cer.schools.nsw.gov.au/content/dam/doe/sws/schools/c/cer/localcontent/comprehension_handbook.pdf
3. *Curriculum Național la Limbi străine. Curriculum pentru clasele a 10-a – a 12-a*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Editura „Știința”, 2010.
4. *Curriculum Național la Limba Străină, Clasele X-XII*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2019.
5. Denton C., Bryan D., Wexler J. et al. *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. University of Texas Systems / Texas Education Agency, 2007.
6. Elder J. *Entryways into College Reading and Learning*. Implied Main Idea – Multiple Choice Exercises. [citată 02.02.2021]. Disponibil: https://highered.mheducation.com/sites/0073123587/student_view0/chapter10/implied_main_idea_exercise_1.html
7. *Finding the Main Idea*. Columbia College. Disponibil: <https://www.ccis.edu/offices/academicresources/writingcenter/studyskills/textbookreadingstrategies/findingthemainidea.aspx>
8. Forlini G. *Grammar and Composition. Senior Author*. Englewood Cliffs N.J. „Prentice Hall”, 1990.
9. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Limbi străine*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: Editura „Cartier”, 2010.
10. Grellet F. *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press, 2002.
11. McGraw-Hill *Global Education Holding Locating the Stated Main Idea – Multiple Choice Exercises*. [citată 02.02.2021]. Disponibil: <https://www.mheducation.com/>
12. Orpet B. *How to Pass FCE (First Certificate in English), Exam practice in Reading*. Paper One, Letts FCE. [citată 02.02.2021]. Disponibil: file:///F:/FCE/FCE_Reading.pdf
13. Smekens Education Solutions, Inc., *Helping Students Identify the Main Idea of Any Text*. March, 3, 2011. [citată 02.02.2021]. Disponibil: <https://www.smekenseducation.com/helping-students-identify-the-m/>
14. Wallace C. *Critical Reading in Language Education*. ELT Journal, Vol. 59/3, July 2005.

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.08>
CZU: 0000-0002-4285-8246

MODELUL PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Claudia BARBAROȘ, doctorandă
Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0002-4285-8246

Rezumat. *Articolul propus spre publicare scoate în evidență principiile specifice și componentele strategice ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice. În opinia noastră, modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare ar fi util în activitatea didactică și va contribui la creșterea calității procesului instructiv-educativ.*

Cuvinte-cheie: *principii, competență de cercetare, model pedagogic, practician reflexiv, metacogniție, motivație, cercetare-acțiune.*

THE PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF TEACHERS IN GENERAL EDUCATION

Abstract. *The article proposed for publication highlights the principles of research competence and the strategic components of the development of teachers' research competence. We consider that the pedagogical model for the development of research competence would be useful in the didactic activity and will contribute to the increase of the quality of the instructive-educational process.*

Keywords: *principles, research competence, pedagogical model, reflective practitioner, metacognition, motivation, action research.*

În debutul demersului nostru, amintim despre actele reglatoare de care se ghidează cadrele didactice în activitatea profesională și anume – *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene, Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Strategia de dezvoltare a educației 2014-2020, Standarde de formare continuă a cadrelor didactice (2007), Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2016), Standardele de eficiență a învățării, Curriculumul Național la istoria românilor și universală pentru liceu – modernizat (2010), Curriculumul Național la istorie pentru liceu – reconceptualizat (2019).*

În *Codul Educației* se stipulează că educația are drept scop formarea a nouă competențe-cheie (una dintre ele fiind competența de a învăța să înveți). Nu mai puțin importante sunt și principiile fundamentale ale educației, iar articolul 7 [3, p. 9] pune accent pe principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia, adică, pe elevi.

Realitatea însă ne dovedește că unele cadre didactice sunt rezistente la schimbare, existând o lipsă a motivației de autoperfecționare, chiar și în condițiile reformei în educație. Pe de altă parte, societatea contemporană înaintea cerințe tot mai mari față de această sferă, iar școala nu întotdeauna este la nivelul așteptărilor.

Modelul propus este rezultatul unui studiu minuțios al literaturii de specialitate.

Am considerat posibilă promovarea lui, ținând cont de următoarele aspecte:

1. condițiile specifice (finalități, resurse, cadrul organizatoric etc.) ale sistemului de învățământ din Republica Moldova;
2. necesitatea de a propune o concepție originală, ce ar facilita o schimbare în învățământul general.

Modelul a fost elaborat în baza:

- a) obiectivelor generale și principiilor formării profesionale continue;
- b) studierii teoriilor pedagogice: teoria constructivistă (J. Dewey, J. Piaget, J. Bruner, E. Joiță, M. Bocoș).

Componentele modelului pedagogic de dezvoltare a competențelor de cercetare ale cadrelor didactice sunt:

- I. Principiile formării profesionale continue;
- II. Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare;
- III. *Ce? Cum vom realiza? În ce mod?*
- IV. Componentele de bază;
- V. Etapele de bază;
- VI. *Cum vom evalua?*

Ca puncte de plecare ale Modelului, propunem obiectivele generale ale formării profesionale continue, ce sunt niște repere importante în activitatea tuturor cadrelor didactice. Obiectivele generale ale formării profesionale continue îi orientează pe profesori spre o dezvoltare continuă, inclusiv și în ceea ce privește competența de cercetare.

I. Obiectivele generale ale formării profesionale continue sunt:

- ❖ Modernizarea și dezvoltarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu tendințele pe plan internațional;
- ❖ Integrarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice într-un sistem educațional unitar;
- ❖ Crearea unor condiții favorabile pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al cadrelor didactice;
- ❖ Asigurarea implementării noilor tehnologii educaționale și informaționale;
- ❖ Profesionalizarea carierei didactice în Republica Moldova;
- ❖ Dezvoltarea unei „piețe a programelor de formare continuă”, bazate pe un sistem concurențial loial, prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de ofertă diversificată din partea furnizorilor de formare continuă;
- ❖ Managementul schimbării prin formarea continuă a cadrelor didactice;
- ❖ Realizarea continuității între formarea inițială, continuă și recalificarea cadrelor didactice [2, p. 7].

Vom reda, în continuare, aspecte detaliate ale componentelor de bază ale Modelului, propus spre discuție.

II. Principiile formării profesionale continue

Principii de politică educațională

- *Principiul descentralizării și al flexibilizării* se exprimă prin caracterul democratic, diversificat și integral al formării continue, ca sistem și subsistem al paradigmei educaționale, orientând parcursul / demersul formării continue spre cerințele cadrelor didactice atât sub aspectul tematicii oferite, cât și al gestionării formelor de organizare și a duratelor aferente.
- *Principiul eficienței* presupune o folosire mai rațională a resurselor umane (formatori naționali, centrali, locali certificați) și a programelor de formare continuă (elaborate de către instituțiile educaționale specializate de formare continuă), prin modalități structurate și procedurale care să asigure atât formarea de calitate, cât și formarea și dezvoltarea formatorilor.
- *Principiul compatibilizării* sistemului de formare continuă din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale.

Principii curriculare

- *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* se referă la flexibilizarea programelor de formare continuă în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale variate, ce să favorizeze cunoașterea și învățarea umană.
- *Principiul funcționalității* presupune racordarea subiectelor propuse în cadrul programelor de formare continuă la vârsta participanților, la nivelul de dezvoltare personală a acestora, la particularitățile psihologice specifice diferitelor generații de formabili.
- *Principiul coerenței* semnifică integrarea domeniilor și subdomeniilor de formare continuă astfel încât să favorizeze învățarea pe tot parcursul vieții și dobândirea de competențe.
- *Principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat* se referă la tematica de formare ce favorizează atât formarea continuă cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de formare continuă și a previziunii, cât și accesul la reprofilare.
- *Principiul axării pe nevoile cadrelor didactice* reprezintă tematica și experiențele de învățare care trebuie să vină în sprijinul marii diversități a vieții sociale, să fie centrate pe soluționarea de situații-probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de formare continuă [2, p. 8].

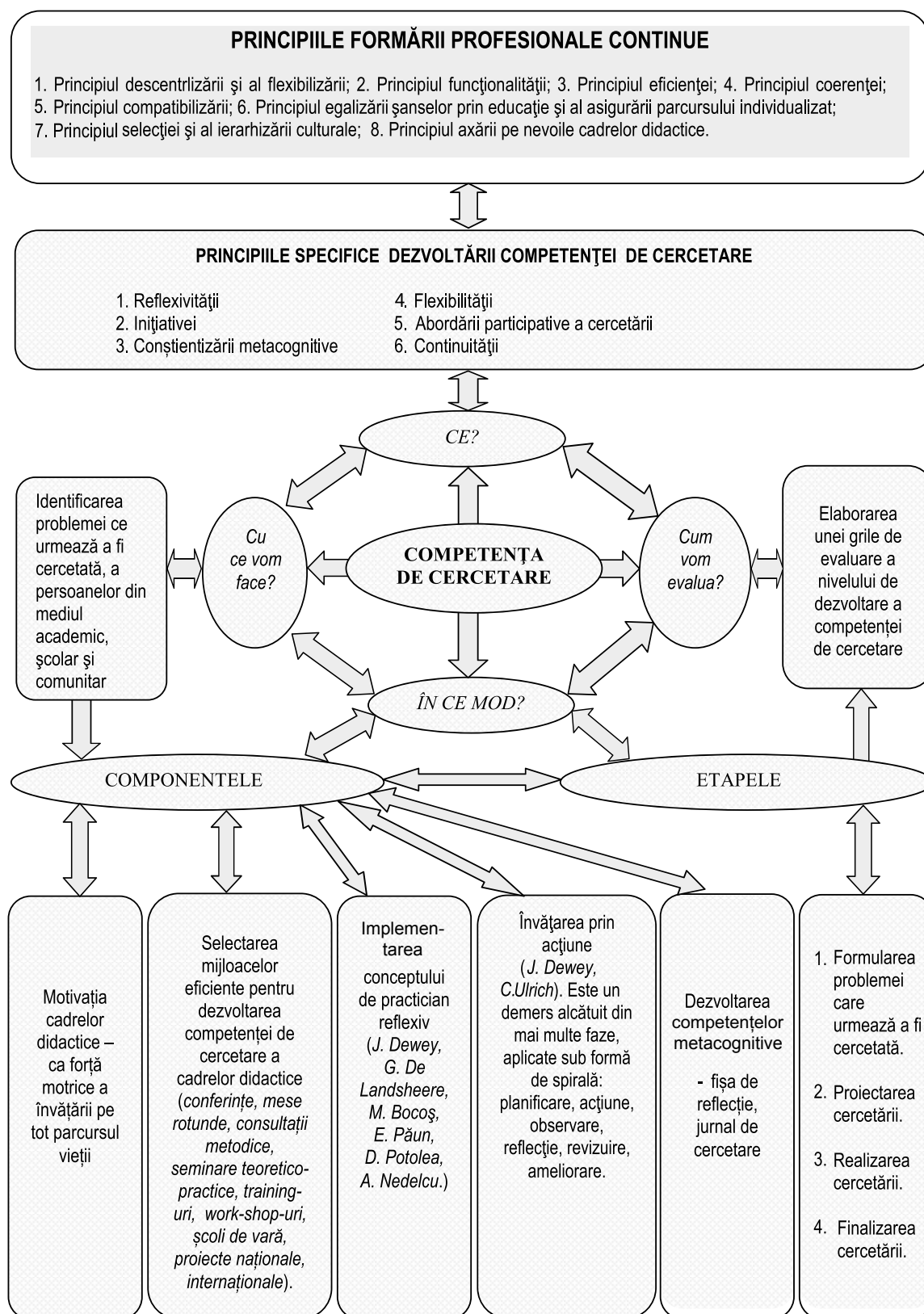


Figura 2. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare

III. Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare

1. Principiul reflexivității

Reflecția are drept sinonime cuvintele: „cugetare”, „meditație”, „gândire”, „întoarcere a conștiinței asupra ei însăși” (*DEX-on-line*). Despre practica reflexivă în educație au scris J. Dewey, M. Bocoș, A. Nedelcu, E. Păun, D. Potolea, I. Botgros, V.Gh. Cojocaru, V. Cojocaru, R. Dumbrăveanu, L. Papuc, I. Negură, Vl. Pâslaru. Experiența practică dovedește că profesorii reflexivi au succese mai bune în lucrul cu elevii, sunt flexibili la schimbare, acceptă mai ușor reformele și manifestă deschidere în relațiile cu cei din jur. Profesorii reflexivi învață de la ei înșiși mereu, își dezvoltă gândirea profesională în rezultatul activității lor pedagogice. Mai mult decât atât, reflecția contribuie direct la realizarea cu succes a cercetărilor pedagogice. După cum afirmă cercetătoarea A. Nedelcu, nu experiența valorează cel mai mult, „ci mai ales reflecția continuă asupra experienței noastre într-un domeniu profesional” [11, p. 17].

2. Principiul inițiativei

Ne referim la acțiunile profesorului de a fi un promotor al schimbării prin intermediul:

- metodelor de predare;
- strategiilor de învățare;
- procedurilor de evaluare;
- prevenirii eșecului școlar;
- dezvoltării profesionale;
- sistemului managerial;
- sistemului administrativ.

Principiul inițiativei este unul complex ce conferă mai multe roluri cadrului didactic. Cercetătorul francez A. Peretti, în lucrarea „Educație în schimbare”, prezintă rolurile profesorului: de **expert, metodolog, organizator, animator, realizator, utilizator, evaluator**. Totodată, cadrul didactic apare și ca un **cercetător** modern:

- ⇒ **experimentator**: creator al situațiilor de învățare, didactician, observator;
- ⇒ **clinician**: director de proiecte, analist al practicilor și informațiilor.

3. Principiul conștientizării metacognitive

De metacogniție au fost preocupați cercetătorii C. Cucuș, R. Dumbrăveanu, V. Pop, I. Botgros, L. Franțuzan.

În viziunea cercetătorilor autohtoni I. Botgros și L. Franțuzan, „metacunoașterea” înseamnă ansamblul de cunoștințe, pe care individul le are în posesia propriei cogniții, dar și procesele de control, ce direcționează activitățile sale cognitive. Elementul de bază al acestei competențe este autocunoașterea, perceperea deplină a strategiilor utilizate în diferite

situații, a punctelor forte și punctelor slabe, pentru o mai bună flexibilitate în acțiunile de monitorizare, control și reglare.

Și savantul C. Cucuș este de părerea că „profesorul autentic, trebuie să-și supravegheze activitatea educativă, să-și dezvolte resursele metacognitive în perspectiva ameliorării propriului demers didactic. În același timp, el devine responsabil de propria evoluție profesională, care trebuie să se înscrie în logica unei rezolvări sau revalorizări permanente” [4, p. 19].

În lucrarea *Competențele pedagogilor: abordări europene*, cercetătoarea R. Dumbrăveanu prezintă caracteristicile fundamentale ale acestora: „de a învăța să gândești, să cunoști, să simțiși să acționezi în calitate de pedagog” [6, pp. 24-25]. A învăța să gândești ca un cadru didactic înseamnă o abordare critică a ideilor din domeniul științei pedagogice, o corelare a obiectivelor cu resursele procesului de predare-învățare. Pedagogul apare în rol analitic, capabil de luare a deciziilor strategice. De asemenea, cu un accent pe reflexie, aplicarea practicilor inovative, dezvoltarea competențelor metacognitive. Cu alte cuvinte, profesorul este acel care se autoevaluează, autoanalizează, autocorectează pentru a face față cerințelor înaintate de autorități și comunitate.

4. Principiul responsabilității

Acest principiu îl considerăm unul dintre cele mai importante. Se regăsește într-un șir de acte reglatorii naționale și europene. Și anume: *Codul Educației*, art. 53 [3, pp. 3-6], unde sunt incluse Standardele de competență profesională, Standardele de formare continuă [2], *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [16]. În documentele respective se menționează despre învățarea pe tot parcursul vieții.

De asemenea, una dintre prioritățile Uniunii Europene este îmbunătățirea calificării cadrelor didactice, necesitatea de promovare a unor schimbări majore în școala contemporană. Profesorul secolului al XXI-lea nu mai este cel de altădată, transmitor de informații, dar trebuie să țină „pasul” cu elevii săi, cu nevoile lor de cunoaștere. Aceeași idee poate fi întâlnită și în lucrările cercetătorilor I. Botgros, V. Cabac, R. Dumbrăveanu, I. Jinga et al.

5. Principiul flexibilității

Acest principiu face trimitere la capacitatea cadrului didactic de a se adapta ușor la schimbările din jur, de a lua decizii, reieșind din situația concretă și practica profesională.

Acest principiu îl putem urmări în lucrarea *Proiectarea standardelor de formare inițială*, elaborată de autorii Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara care expli-

că competența de formare profesională continuă, ca pe o deschidere față de schimbările din domeniul de activitate. Profesorul este pus în situația de a fi un „învățăcel”, pe parcursul carierei sale profesionale, în a face schimb de experiență cu alți colegi de breaslă atât din țară, cât și de peste hotare.

6. Principiul abordării participative a cercetării

Fondatorul conceptului de „cercetare-acțiune”, Kurt Lewin (1948), susținea că acest tip de cercetare este important prin faptul că profesorul apare ca un agent al schimbării, inițiator al unor transformări majore în învățământ și un promotor al reformelor.

Cercetarea-acțiune s-a aflat în atenția următorilor savanți: G. De Landsheere, A. Nedelcu, C. Ulrich, R. Bezede, L. Scifos. Acest tip de cercetare are drept scop implicarea unui număr mai mare de persoane: profesori, elevi, părinți și alți membri ai comunității, care ar putea deveni beneficiari ai proiectului de studiu. Astfel, au de învățat nu doar elevii, dar și maturii, în baza cazurilor din viața de zi cu zi.

7. Principiul continuității

Competența de cercetare este una dintre cele mai necesare pentru realizarea profesională a cadrelor didactice. Acest lucru este stipulat în toate documentele de politici educaționale și în literatura de specialitate. În rândul savanților interesați de competența de cercetare sunt: S. Cristea, I. Jinga, E. Păun, D. Potolea, I. Neacșu, E. Nicola, D. Farcaș S. Sava, V. Pop, A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, L. Pogolșa, D. Patrașcu, L. Patrașcu, Vl. Guțu, V.Gh. Cojocar, E. Muraru, O. Dandara et al.

Cercetătorii I. Botgros și L. Franțuzan susțin că la baza competenței profesionale stau competența metacognitivă și competența de investigare.

Pe de altă parte, savantul român S. Cristea prezintă etapele cercetării pedagogice, în al său „*Dicționar de pedagogie*”. Grație competenței de cercetare, am putea asigura o continuitate și realiza schimbări majore în învățământul general, prin identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare, proiectarea și realizarea unor investigații științifice proprii.

Omul, ca persoană socială, întotdeauna a manifestat interes, curiozitate, implicare față de tot ce este în jurul său. Datorită cercetării, oamenii pot obține și produce un șir de cunoștințe, fără de care nu se poate progresa și schimba realitatea înconjurătoare. Dar să nu uităm că cercetarea, ca și învățarea, o realizăm pe parcursul întregii vieți. Acest lucru deja ne-a fost demonstrat în viața cotidiană.

Respectarea strictă a principiilor enumerate mai sus este o condiție importantă pentru dezvoltarea competenței de cercetare și constituie unul dintre

indicatorii principali ai acestui proces complex, ce se realizează în baza elementelor sale esențiale.

IV. Elementele dezvoltării competenței de cercetare la cadrele didactice

a) Ce? Competența de cercetare este una dintre cele mai importante, atât pentru dezvoltarea cadrelor didactice, cât și pentru elevi. În viziunea noastră, competența de cercetare reprezintă un efort intelectual creativ sporit, în scopul rezolvării problemelor/situațiilor necunoscute. Cadrele didactice trebuie să fie capabili să poată dobândi cunoștințe, să aplice în practică rezultatele cercetărilor științifice. Competența de cercetare presupune o bună cunoaștere a regulilor, etapelor de cercetare aplicate în știință, ce trebuie respectate în realizarea unei cercetări autentice, cu modificarea ulterioară a evoluției acesteia, în funcție de situația autorului. Acest lucru este valabil și pentru cadrul didactic, și pentru elev.

b) Identificarea problemei ce urmează a fi cercetată. Problema poate fi identificată, reieșind din situația profesorului la nivelul uneia sau a câtorva clase de elevi. Aici, important este să ținem cont de următoarele momente:

- resursele profesionale;
- resursele comunitare (școala, familia);
- partenerii comunitari (bibliotecile, muzeele) etc.

c) În ce mod?

V. Componente de bază

1. Motivația cadrelor didactice – ca forță motrice a învățării pe tot parcursul vieții

În secolul al XXI-lea, considerat drept veac al cunoașterii, cadrele didactice sunt antrenate într-un proces de educație pe tot parcursul vieții. Unii dintre primii savanți care au scris despre aceasta au fost P. Lengrand, în lucrarea *Introducere în învățarea permanentă*, și R. Dawe, în lucrarea „*Fundamentele educației permanente*”.

În 1996, Anul European al Învățării Permanente, a fost formulată *Strategia învățării permanente*, ce conține un șir de principii, între care:

- Accesul universal și continuu la învățarea permanentă pentru reînnoirea capacităților;
- Dezvoltarea efectivă a metodelor de predare/învățare;
- Dezvoltarea la maximum a propriului potențial și a sentimentului de apartenență la o anumită profesie.

Despre învățarea pe tot parcursul vieții se menționează și în *articolul 123, alineatul 1, 2 al Codului Educației al Republicii Moldova* [3, p. 47] și în *Strate-*

gia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [16, pp. 36-37].

Din cele expuse mai sus, conchidem faptul că profesorul va fi antrenat într-un proces continuu de dezvoltare a competențelor sale profesionale, inclusiv și a celei de cercetare. Aceasta îi oferă posibilitatea să avanseze pe o treaptă mai înaltă în cariera profesională, să se simtă împlinit și apreciat în societate. Un astfel de cadru didactic ar putea fi mentor al practicii pedagogice, experiența profesională fiindu-i asemeni unui ghid pentru ceilalți colegi de breaslă.

Totodată, ar putea fi remunerat mai bine, măsură ce ar stimula dezvoltarea sa profesională de mai departe.

2. Selectarea mijloacelor eficiente pentru dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice

În acest context, este recomandabil să se organizeze:

- conferințe;
- mese rotunde;
- seminare teoretico-practice;
- training-uri;
- consultanță metodică;
- workshop-uri;
- cursuri tematice de perfecționare;
- schimb de experiență cu profesorii din alte instituții de învățământ;
- școli de vară/primăvară;
- implicarea în diverse proiecte educaționale, locale și internaționale (bunăoară, proiectul local *Educație pentru dezvoltarea comunității* sau cel internațional cu tematică istorică – *Căutăm eroi în localitatea noastră*).

În unele dintre activitățile enumerate, profesorii își pot implica cu succes discipolii, ceea ce face ca actul cercetării să fie cu adevărat unul de dezvoltare comunitară.

Instruirea nonformală presupune o activitate individuală de autoperfecționare, pe care cadrul didactic o poate realiza în afara unor instituții specializate. În ultimul timp, instruirea formală și non-formală se completează reciproc și influențează benefic asupra procesului învățării.

3. Implementarea conceptului de practicant reflexiv (J. Dewey, G. De Landsheere, M. Bocoș, E. Păun, D. Potolea, A. Nedelcu, I. Neacșu)

Conceptul presupune o reflecție continuă a cadrului didactic asupra experienței proprii în domeniul profesional. Profesorul reflexiv își monitorizează și revizuieste activitatea în clasă în mod

regulat, procesul predării reflexive fiind unul ciclic, în formă de spirală. Drept argument ar fi schema *Predarea reflexivă*.

4. Învățare prin acțiune (J. Dewey, C. Ulrich)

Aceasta reprezintă o activitate bine gândită, cu implicarea mai multor actori educaționali, interesați în schimbarea spre bine a unei situații depistate la clasă, dar care ar putea avea efecte benefice și la nivelul instituției de învățământ. „Este un demers alcătuit din mai multe faze, aplicate sub formă de spirală: planificare, acțiune, observare, reflecție, revizuire, ameliorare” [17, p. 129]. Cercetarea-acțiune constituie oportunitate pentru cadrele didactice de identificare a problemelor apărute, de căutare a soluțiilor de rezolvare, dar totodată de revizuire a planului inițial, până la îmbunătățirea definitivă a situației.

5. Dezvoltarea competențelor metacognitive: fișa de reflecție, jurnal de cercetare

Cadrul didactic este mereu în căutarea unor mecanisme de modernizare a procesului educațional. De exemplu, cum am putea dezvolta competența de cercetare a elevilor, începând cu treapta primară și terminând cu cea liceală? Doar un profesor reflexiv va reuși să deschidă noi orizonturi.

VI. Etape de bază (după S. Cristea):

- ✓ Formularea problemei ce urmează a fi cercetată;
- ✓ Proiectarea cercetării;
- ✓ Realizarea cercetării;
- ✓ Finalizarea cercetării.

VII. Cum vom evalua?

Prin elaborarea unei grile de evaluare a nivelului competenței de cercetare a cadrelor didactice (cu un sistem de indicatori și descriptori).

În concluzie, Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice ar contribui la dezvoltarea competenței de cercetare, principiile specifice fiind premise de formare a acesteia. Competența de cercetare oferă oportunitatea diminuării analfabetismului funcțional la elevi, prevenirea eșecului școlar, motivarea pentru obținerea unor rezultate mai bune la învățătură, implementarea metodelor inovative de predare, antrenarea elevilor în diverse proiecte de cercetare, începând cu clasele gimnaziale și terminând cu cele liceale. Cu atât mai mult, competența de cercetare este o parte indispensabilă a celorlalte competențe-cheie, pe care le vom dezvolta pe parcursul întregii vieți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
2. Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2007.
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2017, Nr. 319-324 (634).
4. Cucuș C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
6. Dumbrăveanu R. Competențele pedagogilor: abordări europene. In: *Competențe ale pedagogilor*. Chișinău: Editura „Continental. Grup”, 2014, p. 6.
7. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială din învățământul universitar*. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003.
8. Joiță E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura „Aramis”, 2006.
9. Landsheere De G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
10. *Memorandum asupra învățării permanente*. Bruxelles: Comisia Comunității Europene, 2000.
11. Nedelcu A. *Cercetarea – acțiune în educație. Modul VIII*. București, 2011.
12. Păun E., Potolea D. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
13. Peretti A. *Educația și schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
14. Pogolșa L. (coord.) et al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: „Print-Caro”, 2010.
15. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2016. [citată 23.01.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
16. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” din 14.11.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 21.11.2014, nr. 345-351 (1014).
17. Ulrich C. Reforma la nivelul școlii – provocări și posibilități. In: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002, pp. 117-132.

RECOMANDĂRI DE UTILIZARE A METODELOR STATISTICE LA PRELUCRAREA DATELOR EXPERIMENTULUI PEDAGOGIC

Ludmila SPINEI, profesoară
Colegiul Național de Comerț al ASEM
ORCID iD: 0000-0002-2630-2416

Ion SPINEI, doctor, conferențiar universitar
Institutul de Formare Continuă
ORCID iD: 0000-0003-4291-7522

Rezumat. În instituțiile de formare continuă din Republica Moldova nu există un curs de Statistică aplicată pentru pedagogi. Din această cauză, absolvenții au dificultăți la prelucrarea datelor experimentale. Prin intermediul articolului de față, autorii propun sugestii și modele de prelucrare a datelor pentru tezele de calificare suplimentară / recalificare.

Cuvinte-cheie: teste statistice, ipoteze statistice, prag de semnificație, diferențe semnificative.

RECOMMENDATIONS FOR STATISTICAL METHODS USAGE FOR PROCESSING DATA OF PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

Abstract. In some institutions of continuous education in the Republic of Moldova there is no course in Applied Statistics for Teacher taught. Because of this, the graduates encounter some difficulties in processing the experimental data. Through this article, the authors propose suggestions and models for data processing for additional qualification / requalification theses.

Keywords: statistical tests, statistical assumptions, significance threshold, significant differences.

Introducere

Să examinăm variabilele dependente ce se pot modifica în funcție de anumite circumstanțe (variabilele independente). Competențele digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor se schimbă, în rezultatul parcurgerii unui curriculum formal sau informal/nonformal. Pe parcursul unui semestru, rezultatele medii ale elevilor la *Biologie* diferă în două clase de a VIII-a, fiind aplicate două metode diferite de predare (una tradițională și alta – centrată pe elev). Scorul mediu al elevilor din clasa a IX-a, la testul de *Matematică*, la examenul de absolvire a gimnaziului, dintr-o instituție concretă, diferă de scorul mediu pe întreaga populație de absolvenți de gimnaziu. Performanțele elevilor care învață *online* diferă de performanțele elevilor care studiază cu prezență la școală. Creativitatea elevilor variază în grupurile care utilizează resursele internet în mod diferit.

Schimbările pot fi măsurate și reprezentate ușor, în formă grafică – prin diagrame cu bare sau circulare, prin tabele de frecvențe etc. Dar apare o întrebare, la care un cercetător trebuie să răspundă: cât de

mari trebuie să fie diferențele pentru a le considera semnificative și a exclude factorul întâmplării? Răspunsul este diferit – pentru diferite situații. Pentru a obține unul cu probabilitate credibilă, aplicăm metodele statistice, bazate pe anumite teste. În cele ce urmează, vom examina un model de aplicare.

Unele noțiuni de bază

Teste statistice. Testele statistice verifică veridicitatea unor ipoteze – inferențe statistice.

Ipoteza H_0 (sau ipoteza de nul): datele nu prezintă legături între ele, sunt independente / valorile comparate nu diferă între ele.

Ipoteza H_1 (sau ipoteza alternativă / de cercetare): datele prezintă legături între ele, sunt dependente / valorile comparate diferă între ele semnificativ.

Rezultatul p al testului, furnizat ca un număr între 0 și 1, reprezintă probabilitatea de a face o eroare dacă respingem ipoteza H_0 a testului.

Dacă p este mai mic decât pragul de semnificație α ales, de obicei, $\alpha = 0,05$ – respingem ipoteza H_0 și admitem că este adevărată ipoteza H_1 .

Interpretarea valorilor **p** se face la majoritatea testelor statistice astfel: dacă $p < 0,05$, legătura statistică este semnificativă (încredere 95%); dacă $p < 0,01$, legătura statistică este semnificativă (încredere 99%); dacă $p < 0,001$, legătura statistică este înalt semnificativă (încredere 99,9%); dacă $p > 0,05$, legătura statistică este ne semnificativă.

Exemple de teste care se aplică în dependență de tipul datelor:

⇒ **Teste parametrice** (de comparare a mediilor pentru variabile cantitative) [2, p. 95]: Testul *t* (*Student*) pentru 2 eșantioane independente; Testul *t* (*Student*) pentru 2 eșantioane dependente; Testul *ANOVA* pentru 3 și mai multe eșantioane independente; Coeficientul de corelație *Pearson*.

⇒ **Teste statistice pentru date ordinale** [3, p. 196]: Testul *Mann Whitney (U)* – pentru două eșantioane independente; Testul *Kruskal-Wallis* – pentru mai mult de două eșantioane independente; Testul *Wilcoxon* – pentru două eșantioane perechi; Testul *Friedman* – pentru măsurări repetate; Coeficientul de corelație pentru date ordinale *Spearman*; Coeficientul de corelație a rangurilor *Kendalltau*.

⇒ **Teste neparametrice pentru date nominale** [3, p. 172]: Testul *Chi-pătrat*; Testul *Exact Fisher*.

În continuare, vom prezenta un model de formulare a unei probleme de cercetare, care poate fi analizată în cadrul tezelor de absolvire a învățământului superior sau de recalificare profesională.

Model:

Scopul lucrării (*Tezei*): Fundamentarea teoretică și praxiologică a metodelor de predare-învățare-evaluare, bazate pe aplicarea TIC la lecțiile de matematică în învățământul gimnazial.

Pentru formularea unor concluzii ce rezultă din datele acumulate în cadrul unui experiment, vom realiza următoarele etape:

1. Formularea problemei cercetării.
2. Formularea ipotezelor de nul și de cercetare.
3. Determinarea metodei de rezolvare a problemei.
4. Verificarea condițiilor de aplicare a testului dat.
5. Aplicarea testului pe calculator (*EXCEL* sau *SPSS*) – definirea variabilelor, introducerea datelor, obținerea rezultatelor.
6. Interpretarea rezultatelor obținute.
7. Formularea concluziilor.

1. Problema de cercetare: Influențează metodele de predare-învățare-evaluare, bazate pe aplicarea TIC, în învățământul gimnazial, asupra performanțelor elevilor la *Matematică*?
2. Formularea ipotezelor: **Ipoteza H_0** : performanțele elevilor nu depind de metodele de predare-învățare-evaluare, aplicate la lecțiile de *Matematică*. **Ipoteza H_1** , formulată bilateral: performanțele elevilor la *Matematică* se deosebesc semnificativ, în dependență de metodele de predare-învățare-evaluare aplicate.
3. Se vor forma două eșantioane de elevi – clasa experimentală și clasa de control. Se va aplica un test la începutul anului de învățământ în ambele clase, în conformitate cu Curriculumul de *Matematică*. Pentru a compara performanțele elevilor din ambele clase, vom aplica Testul *t* (*Student*) pentru două eșantioane independente.
4. Pentru a asigura îndeplinirea condițiilor de aplicabilitate a testului dat, vom verifica următoarele condiții:
5. Eșantioanele să fie aleatorii sau neafectate de erori de eșantionare (bias);
 - Independența grupurilor – fiecare subiect face parte doar dintr-un singur grup, iar aceste grupuri sunt independente;
 - Variabila independentă – clasa, de tip nominal. Variabila dependentă (VD) – scorul – numerică, măsurată pe scala de raport;
 - VD este normal distribuită – se verifică cu testul *Kolmogorov-Smirnov*;
 - Omogenitatea varianțelor – grupurile trebuie să facă parte din populații cu varianțe egale (*SPSS* verifică această calitate aplicând testul *Levene*: dacă rezultatul la testul *Levene* este semnificativ, adică $p \leq 0,05$, atunci varianțele sunt inegale).
6. Aplicăm testul *t*, utilizând programul *SPSS*.
La etapa testării inițiale vom formula aceleași ipoteze de cercetare H_0 și H_1 .

Tabelul 1. Rezultatele furnizate de Testul *t* (*Student*) pentru două eșantioane independente

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test / scorul		
N		57
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	15.65
	Std. Deviation	4.526
Asymp. Sig. (2-tailed)		.173 ^c
a. Test distribution is Normal.		
b. Calculated from data.		
c. Lilliefors Significance Correction.		

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

T-test

Group Statistics					
	Clasa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Scorul	Experimentală	30	15.97	4.590	.838
	Control	27	15.30	4.513	.869

Independent Samples Test / scorul								
Levene's Test		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
.088	.767	.555	55	.581	.670	1.208	-1.751	3.091

7. Testul *Kolmogorov-Smirnov* [2, p. 77] sugerează că distribuția scorurilor nu diferă semnificativ de o distribuție normală (Asymp. Sig. (2-tailed) = 0,173 > 0,05). Conform testului t, scorul mediu pentru elevii din clasa experimentală este egal cu 15,97 puncte, iar al celor din grupul de control este egal cu 15,30 puncte. Scorurile medii nu diferă semnificativ, deoarece $t = 0,55$, **Sig. (2-tailed) = 0,581 > 0,05**. Rezultă ipoteza H_0 .

8. Deoarece scorurile medii pentru elevii din clasa experimentală și cea de control nu se deosebesc semnificativ, rezultă că elevii din ambele clase pornesc de la același nivel de performanțe.

La finele perioadei de cercetare (la sfârșitul anului de învățământ), se aplică un test, conform Curriculumului la *Matematică*, același pentru ambele clase. În baza rezultatelor obținute, se formulează concluziile finale.

Se parcurge aceeași cale de acumulare, stocare și prelucrare a datelor. Înmagazinăm datele în programul *SPSS*. Fie noile variabile **clasa_2** și **scorul_2**.

La testul final, media clasei experimentale este egală cu 18,70 puncte, iar a clasei de control – cu 15,30. Diferența dintre medii este egală cu 3,4. Putem afirma că diferența este semnificativă? Răspunsul îl obținem în baza datelor care rezultă din Testul T. Deoarece valoarea $p = 0,006$, care este mai mică decât pragul de semnificație $\alpha = 0,05$, rezultă că **diferența dintre mediile claselor experimentală și de control este semnificativă. Se respinge ipoteza de nul și se acceptă ipoteza de cercetare.**

Urmează să facem ultima concluzie. Deoarece media clasei experimentale este mai mare decât a celei de control, concluzia finală este următoarea: **elevii din clasa experimentală au demonstrat performanțe semnificativ mai înalte decât elevii din clasa de control.**

Vom remarca că, în cazul testului *Student t* pentru două eșantioane independente, nu este obligatoriu ca volumele eșantioanelor să fie egale.

La aplicarea programului *EXCEL* [9] se va utiliza formula = **TTEST (E2:E31;F2:F28;2;2)**, unde (E2:E31) este domeniul scorurilor elevilor din clasa

Tabelul 2. Rezultatele furnizate de Testul T pentru testul final

Group Statistics					
	Clasa2	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean
Scorul2	Experimentală	30	18.70	4.473	.817
	Control	27	15.30	4.513	.869

Independent Samples Test / scorul_2					
Levene's Test		T-test for Equality of Means			
F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

experimentală, iar (F2:F28) este domeniul scorurilor elevilor din clasa de control; prima cifră de 2 semnifică faptul că testul este bilateral (ipoteza de cercetare este formulată bilateral), iar ultima cifră de 2 reprezintă codul testului t pentru 2 eșantioane independente (valoarea 1 semnifică testul t pentru două eșantioane dependente/perechi). În rezultat, această formulă afișează, pentru datele utilizate mai sus în SPSS, valoarea 0,006. Valorile scorurilor medii urmează a fi calculate suplimentar, de exemplu, aplicând formulele = **average (E2:E31)** și = **average (F2:F28)**.

Concluzionăm că dacă și la testul inițial s-ar fi constatat o diferență semnificativă între rezultatele elevilor, cu aceeași tendință, ar fi apărut întrebările: *În ce măsură au influențat condițiile inițiale? Performanțele mai înalte în clasa experimentală se datorează implementării metodelor bazate pe TIC sau acestea depind de alți factori?* Pentru continuarea studiului, ar fi fost necesare investigații suplimentare.

La elaborarea tezelor, pentru mai multe detalii, pot fi consultate și sursele bibliografice propuse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Excel pentru Microsoft 365*. Disponibil: <https://support.microsoft.com/ro-ro/office/ttest-func%C8%9Bia-ttest-1696ffc1-4811-40fd-9d13-a0eaa83c7ae>
2. Labăr A.V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
3. Opariuc-Dan C. *Statistică aplicată în științele socio-umane. Noțiuni de bază. Statistici univariate*. Constanța, 2009.
4. Popa M. *Statistică pentru Psihologie. Teorie și aplicații SPSS*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
5. Popa M. *Statistici multivariate aplicate în psihologie (nivel masteral și doctoral)*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
6. Popa N.L., Antonesei L. (coord.), Labăr A.V. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
7. Rotariu T. (coord.) *Metode statistice aplicate în științele sociale*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
8. Șevciuc M., Triboi I. *Metodologia cercetării și statistica aplicată în Psihologie și Pedagogie*. Chișinău: USM, 2013.
9. Vasile M. *Introducere în SPSS pentru cercetarea socială și de piață*. Iași: Editura „Polirom”, 2014.

PROFESORUL-DIRIGINTE ÎN PROCESUL EDUCATIV

Octavian VASILACHI,
cercetător științific stagiar
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-9358-6124

Tatiana RUSNAC, psiholog, master în științe ale educației
Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca
ORCID iD: 0000-0003-0225-7849

Rezumat. Acest material elucidează importanța profesorului-diriginte care deține o poziție-cheie în organizarea și conducerea procesului instructiv-educativ. Prin intermediul activităților profesionale, dar și al exemplului propriu, profesorul-diriginte este un modelator al personalității elevilor, în etapa cea mai importantă a devenirii lor. Din menirea fundamentală a acestui lider carismatic – cea de formare intelectuală, moral-afectivă a tinerilor, precum și de consolidare a colectivului de elevi – rezidă diversitatea funcțiilor, rolurilor și responsabilităților sale. Pentru că dirigintele ca manager al actului educativ trebuie să aibă prestanță și să se bucure de autoritate deosebită, în literatura de specialitate s-au conturat mai multe teze dominante cu privire la strategiile de-a avea succes în toate demersurile pedagogice ale acestuia.

Cuvinte-cheie: dirigenție, diriginte-manager, profesiograma, funcții, roluri, consiliere psihopedagogică, diriginte-consilier educațional, strategii, metode, tehnici de consiliere psihopedagogice.

THE CLASS-TEACHER IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article illustrates the importance of the teacher-leader who holds a key position in organizing and leading the instructional-educational process. Through educational activities and through the example of his personality, the teacher-teacher is a modeler of the students' personality, in the most decisive stage of his becoming. From the fundamental goals of the teacher regarding the formation of the students' personality and the formation-consolidation of the group of students resides the diversity of its functions, roles and responsibilities. Given the fact that the teacher as manager of the educational act has a special prestige over the group / group of students, several dominant theses have emerged in the literature.

Keywords: class-teacher, class master-manager, profesiogram, functions, roles, psycho-pedagogical counseling, teacher – educational counselor, strategies, methods, psycho-pedagogical counseling techniques.

Actualmente, este incontestabil faptul că profesorul-diriginte deține o poziție-cheie în organizarea și dirijarea procesului instructiv-educativ. Mecanismele esențiale ale acestuia sunt activitățile educative, desfășurate prin prisma exemplului propriei sale personalități. Profesorul-diriginte este un modelator al personalității elevilor, în stadiul decisiv al devenirii lor. În contextul obiectivelor fundamentale referitoare la formarea intelectuală și moral-afectivă a tinerilor, precum și de consolidare a colectivului lor, rezidă diversitatea funcțiilor, rolurilor și responsabilităților acestui pedagog. Pentru că dirigintele – ca manager al actului educativ – trebuie să aibă prestanță și autoritate deosebită în grupul/colectivul de elevi, în literatura de specialitate s-au conturat mai multe teze dominante vizând strategi-

ile sale profesionale. Și anume, profesorul-diriginte, în ipostaza de:

- *Expert al actului instructiv-educativ* – poate lua decizii privitoare la tot ce se întâmplă în procesul de învățământ.
- *Agent motivator* – declanșează și întreține interesul elevilor.
- *Lider* – conduce un grup de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc aici. Este un prieten și un confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune.
- *Model* – prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile și comportamentul său, este un exemplu pozitiv pentru elevi.
- *Manager al clasei de elevi* – supraveghează în-

treaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții, cu toți factorii, în general.

- *Consilier* – este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător și un sfătuitor al acestora.

Rolul de consilier educațional – dirigintelui – reprezintă un aspect de complexitate majoră și poate avea o multitudine de forme/tipuri de consiliere psihopedagogică, cu o varietate de conținuturi, strategii și tehnologii, metode, procedee și tehnici.

Studiile efectuate privind managementul clasei de elevi și specificul activității dirigintelui ne permit să stabilim că în arealul românesc și autohton această problematică a fost cercetată de către I. Romiță, I. Nicola, I. Țoca, V. Cojocaru, Vl. Guțu, T. Țurcan, D. Patrașcu, C. Calaraș et al. Iar consilierea psihopedagogică în instituția de învățământ, tipurile/formele, conținuturile, strategiile acesteia s-au aflat în atenția cercetătorilor I. Dumitru, A. Băban, I. Holdevici, L. Cuznețov, C. Calaraș, Z. Micleușanu, I. Simcen-co, N. Popa, O. Răileanu et al.

Or, în articolul dat, prezentăm anumite aspecte teoretice și delimitări conceptuale privind dirigenția.

Managementul educațional, abordat ca sistem și pârgă de creare a condițiilor optime pentru asigurarea manifestărilor potențialului creativ uman [9, p. 207], ocupă un loc central în organizarea și monitorizarea eficientă a activității dirigintelui, desfășurate în unitatea de învățământ.

Profesorii-diriginți sunt agenții cei mai apropiați de copiii/elevi și părinți, cei mai responsabili actori ai transformărilor educative și schimbărilor comportamentale ale elevilor. În această ordine de idei, funcția esențială a dirigintelui rezidă în organizarea și desfășurarea unui ansamblu de activități cu caracter educativ, ce contribuie la formarea conduitei etice a elevilor și asigură valorificarea/completarea influențelor, ce parvin din cadrul formal, nonformal și informal [2].

Studiul reperelor teoretice privind dirigenția am început de la analiza definiției lui V. de Landsheere, care consideră *managementul educațional drept știință/activitate, elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, axată pe investigarea evenimentelor ce intervin în procesul organizării, desfășurării unei activități pedagogice ce include și gestiunea programelor cu caracter educativ* [7, p. 185].

Deoarece o *activitate* – prin definiție – înseamnă un ansamblu de acte fizice, intelectuale, morale [8, p. 18], relevăm că activitatea pedagogică reprezintă un ansamblu de acte educative, ce necesită o anumită proiectare, dirijare, conducere și orientare spre

un anumit scop. Toate aceste elemente țin de teoria educației și managementul educațional.

În această ordine de idei, *managementul actului educativ* reprezintă un element constitutiv al *managementului educațional, ce poate fi definit ca proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ* prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acesteia, *în baza realizării funcțiilor de proiectare–organizare, orientare–îndrumare, reglare–autoreglare a structurilor instituționale* [6, p. 182].

Cât privește realizarea practicii manageriale, în acest proces sunt implicate următoarele categorii de manageri școlari: *educatori, învățători, profesori la diverse discipline, profesori-diriginți, psihologi școlari, directori adjuncți responsabili de munca instractiv-educativă, directori*.

Pentru a contura funcțiile și conținutul activității manageriale realizate de diriginte, am evidențiat *principiile de bază ale managementului educațional*, deoarece acestea desemnează liniile normative inițiale, necesare pentru eficientizarea socială a activității de formare–dezvoltare permanentă a personalității la toate nivelurile ierarhice, verticale și orizontale ale sistemului și ale procesului de învățământ [5, p. 231].

Astfel, *principiul conducerii globale, optime și strategice a sistemului și a procesului de învățământ* asigură sinteza și direcționarea trăsăturilor specifice ale managementului pedagogic.

Principiul conducerii eficiente a sistemului și a procesului de învățământ prin acțiuni de informare–evaluare–comunicare managerială vizează perfecționarea continuă a politicilor educaționale la nivel global, teritorial și local.

Principiul conducerii superioare a sistemului și a procesului de învățământ vizează interdependența funcțiilor și a structurilor asumate la nivel social.

Principiul conducerii complexe a sistemului și a procesului de învățământ evidențiază caracterul unitar, integral al conducerii manageriale, care stimulează permanent raporturile de interdependență și de complementaritate pedagogică dintre: a) funcțiile și structurile manageriale de planificare–organizare, orientare–îndrumare, reglare–autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ; b) acțiunile manageriale de informare–evaluare–comunicare a deciziei, în legătură cu starea sistemului și a procesului de învățământ; c) operațiile manageriale de diagnoză și de prognoză a sistemului și a procesului de învățământ [5, p. 231].

Funcțiile dirigintelui, analizate prin prisma principiilor managementului pedagogic, pot fi califica-

te și reduse la una esențială: promovarea valorilor prin acțiunile de animare și susținere a inițiativelor elevilor și părinților, valorizând creativitatea, inteligența și moralitatea acestora.

Așadar, *managementul educațional realizat de diriginte* angajează funcțiile directe ale dirigintelui, care asigură planificarea și organizarea activității colectivului de elevi, realizează orientarea și îndrumarea metodologică a acestora prin intermediul strategiilor educative elaborate, ce contribuie la reglarea acțiunilor preconizate, formarea imaginii elevului care se include și într-un proces de autoreglare și autoeducație la toate nivelurile: comportamental, relațional, de optimizare a însușitei, sporire a calității învățării, frecvenței, creativității și responsabilității.

Acest fapt indică încă o funcție importantă a dirigintelui: monitorizarea continuă a conduitei elevilor clasei pentru a dirija formarea imaginii lor și a participa la crearea imaginii familiei și a instituției de învățământ. Situația dată scoate în evidență următoarea funcție realizată de diriginte în interiorul și în exteriorul clasei de elevi: *consilierea psihopedagogică a elevilor și părinților*.

Consilierea psihopedagogică stimulează organizarea și armonizarea raporturilor complexe dintre elevi, dintre elevi și părinți, dintre elevi și profesori și dintre agenții educativi cu care colaborează școala și clasa concretă de elevi. Prin urmare, consilierea psihopedagogică realizată de diriginte stimulează formarea sintonității colectivului de elevi, prin valorificarea fiecărui individ în parte și a întregii clase școlare în integritatea relațiilor interpersonale. Colectivul de elevi reprezintă un mediu eficient de integrare socială, care pregătește personalitatea individului pentru rolurile de adult [1; 2; 5].

Astfel, *personalitatea dirigintelui* influențează, în mod semnificativ, succesul desfășurării procesului de învățământ; la fel de mult personalitatea sa influențează formarea intelectuală și morală a elevilor cu care lucrează. Influența personală a dirigintelui nu poate fi înlocuită nici de manuale, nici de instrucțiuni, de pedepse și recompense, nici de noile tehnici moderne audiovizuale. Dintre cele mai importante **calități ce caracterizează personalitatea dirigintelui** pot fi menționate următoarele [3; 4]:

- Dragostea și respectul față de elevi și tineri, față de om, în general. Dirigintele trebuie să iubească profund și sincer elevii, să se apropie cu simplitate de ei, să poarte de grijă fiecărui elev, să posede o mare răbdare în lucrul cu aceștia. Dragostea față de copii este una din trăsăturile esențiale ale unui bun pedagog. Dimpotrivă, acela care este închis în sine, pe-

dant și distant în raporturile sale cu elevii, nu poate desfășura o muncă instructiv-educativă eficientă. Adevărata dragoste este o dragoste exigentă, care oferă mult, dar și pretinde mult de la elevi.

- Este necesar ca dirigintele să fie pătruns de un înalt spirit de obiectivitate, să știe să aprecieze adecvat și nepărtinitor sârguința la învățătură, purtarea elevului.
- Un diriginte eficient posedă vocație, își iubește profund munca sa educativă, și vede în acesta rostul principal al exigenței sale.
- Unui diriginte iscusit îi aparține și sentimentul de patriotism față de poporul său, sentimentul demnității personale, toleranța față de alte popoare.
- La aceste calități de personalitate ale dirigintelui se mai adaugă voința și trăsăturile de caracter care se exprimă în energia, spiritul de inițiativă, stăpânirea de sine, spiritul de disciplină, cinstea și modestia, dăruirea în muncă, exigența față de sine, fermitatea și perseverența cu care își îndeplinește sarcinile instructiv-educative.

Un bun diriginte trebuie să dovedească un larg orizont cultural, să aibă cunoștințe bogate de literatură, artă, diverse domenii ale științei, să cunoască evenimentele social-politice. Să stăpânească bine teoria instruirii și educației. Există și alte tipologii ale personalității dirigintelui, una dintre acestea identifică următoarele tipuri:

- **Dirigintele responsabil.** Este cel cu o riguroasă planificare a temelor, variate și interesante, întotdeauna bine pregătite. Desfășurarea orelor sale are o curbă ascendentă, cu efect de cele mai multe ori benefic asupra evoluției acestora. Atmosfera în astfel de clase este caldă, iar prezența dirigintelui – întotdeauna dorită.
- **Diriginte formalist.** Este corect în planificare, interesat în cea mai mare măsură de pregătirea științifică a elevilor cu care îi place să se mândrească. Formează, de obicei, colective cu un spirit înalt de competitivitate/concurență. Scopul fiind producerea stratificării clasei, dominate de „cei buni”, unii dintre aceștia devenind adevărate vedete, iar „incompetenții” rămân stigmatizați.
- **Diriginte evazionist.** Își elaborează planificări cu teme potrivite sau mai puțin potrivite pentru clasă, fără să mai țină seama de ele ulterior și nu face efort în vederea cunoașterii elevilor.

- **Diriginte neputincios.** Este dezinteresat și lipsit de puterea analizei și sintezei, îi este greu să facă până și o planificare. Lecțiile au un aspect cu „de toate pentru toți”. Manifestarea dezordonată a dirigintelui aduce cu sine o reacție corespunzătoare a elevilor.
- **Diriginte absent.** E tipul de om egocentrist, pentru care ceilalți există în raport cu interesele lui. Gândurile sale rar se intersectează cu cele ale elevilor, iar orele, indiferent care, re-

prezintă un fel de corvoadă. Profită de orice ocazie favorabilă de a se eschiva de la obligațiile sale, fiind ca diriginte aproape inexistent [4].

În urma celor relatate, concluzionăm: adevărații diriginți sunt cei, care devin prieteni și confidenți ai tuturor elevilor, care știu să instaureze un climat de încredere și respect, cei care sunt în stare să-și lase toate necazurile la ușa clasei și fac totul pentru a consolida colectivul elevilor, indiferent de capacitățile individuale ale acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Băban A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Editura „Ardealul”, 2001.
2. Calaraș C. *Fundamente psihopedagogice de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007.
3. Calaraș C. *Organizarea activității educative*. Suport de curs. Chișinău: Editura „Primex-com” SRL, 2011.
4. Caluschi M., Măgurianu L. Organizarea clasei de elevi ca grup creativ. In: *Dirigintele. Ora de dirigenție*. Red. Irimie E. et al. București: S.C. Tribuna Învățământului S.A., 1995, pp. 221-226.
5. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura „Litera Educațional”, 2000.
6. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău: Editura „Litera Educațional”, 2003.
7. De Landsheere V. *L'éducation et la formation*. Paris: „Presses Universitaires de France”, 1992.
8. *Dicționar explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu-Iordan”. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1998.
9. Stănescu M.L. *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.

***Notă:** Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23.

PSIHOLOGIE

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.11>
 CZU: 159.94

INFLUENȚA ACTIVITĂȚILOR FIZICE ASUPRA ANXIETĂȚII ȘI IMAGINII DE SINE

Nicolae BUCUN, profesor universitar,
 doctor habilitat

Institutul de Științe ale Educației
 ORCID iD: 0000-0001-9287-3850

Crina Florica CREȚU, doctorandă
 Universitatea de Stat din Moldova
 ORCID iD: 0000-0001-9287-3850

Rezumat. Impactul anxietății asupra psihicului și fizicului uman este unul deosebit de puternic în situațiile de manifestare. Efectele pe termen scurt sunt, deseori, copleșitoare, modificând percepția și interpretarea situației, motivația și voința persoanei, iar pe termen lung – chiar întreaga sa personalitate. Aici includem și imaginea de sine, ce reprezintă un punct de plecare important pentru reușita în viață. Activitățile fizice câștigă atenția tot mai multor specialiști care susțin că acestea pot influența prevenția și tratamentul unor probleme de sănătate fizică și psihică. Mișcarea corporală este unul dintre elementele cheie ale echilibrului mintal, întrucât conduce la modificarea nivelului de energie, conștientizarea de sine, schimbarea dispoziției afective și integrarea socială.

Cuvinte-cheie: anxietate, imagine de sine, activitate fizică, mișcare, echilibru emoțional.

THE INFLUENCE OF PHYSICAL ACTIVITIES ON ANXIETY AND SELF-IMAGE

Abstract. The impact of anxiety on the human mental and physique is a strong one, as it appears. The short term consequences are often overwhelming, by changing the perception and interpretation of the situation, the motivation and the will of the person, and on the long-term – even the whole personality. Here it is included the self-image, that is an important start point for the success in life. Physical activities gain more attention of the specialists who think those can influence the prevention and treatment of physical and mental disorders. The body movement is one of the key points of the mental balance, since it leads to the change of energy level, self awareness, changing the affective disposition and social integration.

Keywords: anxiety, self-image, physical activities, movement, emotional balance.

Introducere

Anxietatea este o stare afectivă difuză, de neliniște, tensiune, încordare continuă, fără niciun scop și care nu are un obiect bine precizat. Ea se diferențiază de teamă, care este o emoție constructivă, instincțională, de protecție a individului. Anxietatea este o emoție disfuncțională, destabilizatoare a persoanei care suferă, determinând-o să fie într-o stare continuă de alertă. Ea este, de fapt, o teamă de teamă.

Când se manifestă cu mai puțină intensitate, anxietatea poate fi chiar un sprijin în activarea persoanei, stimulându-i creativitatea și pentru rezolvarea problemei cu care se confruntă. Pe de altă parte, dacă este mai accentuată și profundă, ea devine un simptom al unor probleme psihice.

Anxietatea își face simțită prezența pe multiple planuri: *neurofiziologice* (tensiune în mușchi, respirație rapidă și neregulată, palpitații ale inimii, tremurături, senzație de greață, de leșin, diaree, transpirație excesivă, gură uscată etc.), *cognitive* (focusarea atenției asupra situațiilor considerate periculoase, raționamente iraționale, cum ar fi gândirea în alb sau negru, când se catastrofează ceva, senzația de pierdere a controlului), *comportamentale* (evitarea situațiilor percepute ca amenințătoare, repetarea comportamentelor ce dau impresia de siguranță). Ca și consecințe pe termen lung al anxietății persistente sunt: stima de sine scăzută, incapacitatea de a fi asertiv, autocriticarea, sensibilitatea exagerată, reducerea interacțiunilor sociale, scăderea produc-

tivității profesionale, problemele de sănătate (scăderea imunității, hipertensiunea arterială, ulcerul gastrointestinal, problemele cardiovasculare etc.).

Anxietatea poate apărea în viața individului fie de sine stătătoare, în anumite momente ale vieții, fie în cadrul tulburărilor anxioase. Acestea sunt: tulburarea de anxietate generalizată, tulburarea de panică, fobia specifică, anxietatea socială, nevroza de tip obsesiv-compulsiv, stresul posttraumatic.

Anxietatea este una dintre tulburările psihice cele mai frecvente. În timpul vieții, 29 % dintre oameni pot avea simptomele unei tulburări anxioase (atac de panică, fobie, anxietate generalizată, tulburare obsesiv-compulsivă, stres posttraumatic etc.) [4].

Depășirea anxietății trebuie înțeleasă ca și confruntare a ei. Așa cum se spune – „Cine se apără mereu, nu poate câștiga niciodată!”, Cu alte cuvinte, individul trebuie să decidă în ceea ce privește schimbarea propriei atitudini de la apărare sau resemnare, la confruntarea anxietății. Este vorba de responsabilizare personală în vederea obținerii stării de bine.

Intervențiile în anxietate, fie că sunt individuale, de grup sau de familie, au drept obiective principale: instalarea echilibrului afectiv, autocontrolul emoțional, disputarea cognițiilor iraționale, modificările comportamentale, desensibilizarea progresivă etc. Indiferent de metoda utilizată, individul va fi dispus să-și depășească temerile, mai ales, dacă va fi susținut de apropiați, încurajat și acceptat necondiționat.

În apariția anxietății, un important rol îl joacă și imaginea de sine a persoanei. Aceasta este un produs mental cu punct de plecare – reflectarea realității percepute. Conform *Dicționarului de Psihologie*, imaginea de sine este „expresia concretizată a modului în care se „vede” o persoană (sau se reprezintă pe sine). Reprezintă trăirea aspectului unificator de coeziune a personalității” [10, p. 354].

Imaginea de sine și modul în care oamenii se percep sunt extrem de importante pentru reușita în viață. Țin de autocunoaștere și de aprecierea corectă a punctelor tari și a punctelor slabe, recunoașterea și acceptarea lor. O privire realistă și obiectivă asupra propriei personalități este un avantaj în viață. Însă, conturarea unei imagini de sine corecte este, uneori, dificilă, întrucât suntem contaminați de numeroși factori de influență: propriile dorințe, părerile celorlalți, interpretarea eronată a acțiunilor proprii etc.

Imaginea de sine începe să se contureze în copilărie, urmând să se modeleze în adolescență și să devină relativ stabilă la vârsta adultă. Ea este rezul-

tatul experiențelor trecute, reușitelor sau eșecurilor, umilințelor sau triumfurilor și este influențată de modul în care individul a fost tratat de ceilalți, mai ales, în primii ani ai copilăriei. Această imagine odată formată, este automat considerată a fi corectă. Dar ea poate fi falsă – și în multe cazuri ea chiar este falsă – dar important este faptul că persoana se comportă ca și cum ar fi adevărată.

Reprezentarea sinelui influențează individul în toate activitățile cotidiene și pe multiple paliere ale vieții psihice și sociale: tonusul trăirilor afective, orientarea și organizarea acțiunilor, comportamentele neadecvate (dacă individul se consideră a fi descurcăreț, sunt șanse mai mari să reușească într-o anumită activitate), asumarea responsabilităților și a greșelilor, rezolvarea de probleme, interacțiunile cu ceilalți și modul de a-i trata (de pildă, dacă individul se consideră a fi inferior, nu are inițiative în comunicare și evită să-și exprime opiniile).

Încrederea în sine și anxietatea se află pe același continuum, în care anxietatea ridicată este asociată cu o încredere în sine scăzută și viceversa [2, p. 77].

În ceea ce privește intervenția în cazul unei imagini de sine negative, printre scopurile psihoterapiei sunt: stabilirea și consolidarea identității personale, acceptarea de sine, percepția pozitivă a evenimentelor din trecut și din viitor, construirea unor relații eficiente cu ceilalți, obținerea independenței, îmbunătățirea propriilor competențe prin asumarea responsabilităților, autocontrolul emoțional, sensul și scopul în viață, dezvoltarea personală a unor aspecte psihologice: creativitatea, eficiența, flexibilitatea în gândire, respingerea rutinei, capacitatea de auto-reflecție, înțelegerea discrepantei dintre eul real și eul ideal, promovarea ideilor realiste și nu pesimiste sau perfecționiste etc.

Evident, fiecare om este unic și diferit de ceilalți, întrucât predispozițiile genetice, experiențele de viață, educația, toate conduc la formarea unei personalități originale. Corpul este primul și cel mai elementar mijloc de exprimare a creativității umane, din momentul în care bebelușul intră și interacționează cu lumea. Corpul și mintea formează un tot unitar, se completează și se sprijină reciproc.

Sportul reprezintă oportunitatea prin care individul poate să-și descopere și să-și dezvolte anumite însușiri fizice și psihice. Un sportiv de succes ajunge să fie încrezător în sine, implicat, concentrat, desoperind autocontrolul. În același timp, își împlinește nevoile substanțiale pentru reușita în viață: cunoașterea propriului potențial, autonomia personală etc. Doar ieșirea din „zona de confort”, împingând limitele personale până la maximum, el descoperă

cine este el cu adevărat și ce poate realiza. Sportul favorizează cooperarea și relațiile sociale, aduce contribuții asupra stării de bine generale și a sănătății, asupra performanței în muncă [5]. Cercetările de specialitate au arătat că sportivii au o imagine de sine, în general, bună (Sleak, 1998, p. 29).

Educația fizică își are un rol în dezvoltarea integral-vocațională a personalității, fiind o componentă indispensabilă, asigurând un echilibru între toate componentele [8, p. 380].

În activitatea de tip sportiv, conceptul de imagine de sine poate fi analizat sub cele două dimensiuni principale: cea fizică (imaginea corporală) și cea psihosocială (imaginea de sine). Părerea despre propriul corp, mai ales, în cazul persoanelor de sex feminin, este deseori negativă. Imaginea corporală contează mult în constituirea imaginii de sine. În momentul în care individul începe să se implice în activități fizice, el începe să-și recunoască propriul corp, să observe de ce este capabil și să-l accepte ca fiind un bun personal, văzându-se mai puternic, mai echilibrat și mai coordonat.

În sporturile de echipă, individul încearcă noi modalități de adaptare și integrare socială, se confruntă cu competiția și învață ce este cooperarea. Își depășește egocentrismul și învață să gândească mai degrabă în termeni de „NOI”. Așadar, atât antrenorii, cât și coechipierii, au o importanță majoră în dezvoltarea dimensiunii psihosociale a imaginii de sine. *Feedbackul* venit din partea lor influențează percepția de sine pe teren, de pildă, și implicit dacă sportivul va face performanță. Cu cât este mai susținut și acceptat în echipă, cu atât se va simți că este „în elementul său” și va fi tot mai productiv.

Și competițiile influențează imaginea de sine a sportivului. În momentul obținerii unui succes (medalii, cupe), el se va simți mulțumit de propriile succese și va dezvolta o imagine de sine corespunzătoare. În schimb, în cazul unor eșecuri, există posibilitatea demoralizării și modificării imaginii de sine, într-una negativă.

Conform lui B. Barhad [1, p. 119], „antrenamentul ne fortifică fizic și psihic, ne disciplinează, ne întărește voința, ne echilibrează sistemul nervos, ne învață să ne stăpânim emoțiile”. Implicarea într-o activitate fizică zilnică înseamnă creșterea responsabilității personale, depășirea propriilor limite, dar și atingerea unor idealuri. „Sportivii de performanță sunt adesea crescuți în spiritul succesului cu orice preț. Atletul care, epuizat, se prăbușește, trecând linia de sosire, devine pentru coechipieri nu campion, ci erou” [3, p. 105].

Mișcarea este una dintre cele mai expresive me-

tode de manifestare corporală. De aceea, terapia prin dans, de pildă, este, probabil, și una dintre cele mai puternice terapii pentru bolnavii cu diverse afecțiuni psihice. Mișcarea conduce la conștientizarea de sine, exprimarea sentimentelor și integrarea socială, putându-se remedia numeroase situații dificile, între care: încrederea în sine scăzută, stresul, conflictele cu sine sau cu alții (nerezolvate), problemele de cuplu, cu părinții sau colegii, timiditatea etc. Aducerea conflictelor din inconștient în conștient este primul pas către vindecare.

Metodologia cercetării

Prin intermediul acestei lucrări, ne-am propus identificarea relației dintre activitățile fizice realizate constant și nivelul de intensitate a anxietății și imaginii de sine. Aspectele în cauză s-au aflat în vizorul unor autori străini, precum și autohtoni.

Studiile neurofiziologice au evidențiat procesele din organism, în momentul în care se realizează activitatea fizică. Una dintre lucrări a relevat modificările de la nivelul creierului, în sensul că, datorită exercițiilor fizice, scade nivelul factorului neurotrofic din această zonă, fapt ce are efecte neuroprotective și chiar neurotrofice (T. Seifert et al., 2010). Alte studii au arătat modificarea nivelului serotoninei și endorfinelor din timpul activității fizice, ceea ce ajută la diminuarea stresului și anxietății (W.J. Rejeski et al., 1992).

A.-G. Lazăr (2019) accentuează, în cercetarea sa, importanța activităților fizice, deprinse în timpul anilor de studiu, asupra calității vieții. În demersurile realizate, prin aplicarea unui chestionar ce a investigat calitatea vieții, cu accent pe dimensiunile: fizică, socială, emoțională și stima de sine, rezultatele au fost concludente. Într-adevăr, prin activitățile fizice, se îmbunătățește condiția fizică și starea de sănătate, se reduce starea de oboseală generală, crește nivelul de energie și capacitatea de muncă, iar stima de sine se îmbunătățește considerabil. Rezultate similare s-au obținut în cadrul unui studiu realizat în Finlanda, care a clarificat o corespondență între o condiție fizică bună și anumite aspecte legate de calitatea vieții (A. Hakkinen, 2010, pp. 2-9).

În urma cercetării realizate de O. Kokun și colaboratorii săi (2018), s-a identificat faptul că educația fizică și sportul influențează variate aspecte ale vieții studenților atât în sfera educațională, cât și în cea psihologică și socială, dar și abilitatea lor de muncă și sănătatea. O. Andreeva et al. (2019) au descoperit că activitatea fizică redusă a adolescenților influențează în mod negativ atât randamentul mental (memoria pe termen scurt, atenția și proce-

sarea informațiilor), precum și starea lor psihoemoțională.

C.P. McDowell (2019) a realizat o metaanaliză a mai multor studii, constatând faptul că activitatea fizică poate într-adevăr preveni dezvoltarea anxietății sau altor tulburări. Unul dintre acestea a urmărit relația dintre activitatea fizică la 1811 adulți cu simptome anxioase. Rezultatele arată că indivizii cu un risc mai mare de a fi anxioși sunt cei mai în vârstă, de gen feminin și locuiesc în mediu urban (S. Pengpid, 2019). De asemenea, conform lui E. Zschucke și colaboratorilor săi (2013), exercițiile și activitățile fizice pot preveni sau întârzia apariția diferitelor tulburări mintale, având efecte benefice. În tulburările de anxietate, cele de alimentație, de consum de substanțe și chiar în schizofrenie și demență, utilizarea activităților fizice sunt de bun augur. Un studiu realizat în SUA a dovedit faptul că mișcarea influențează nivelul de depresie, frecvența atacurilor de panică, agorafobia, anxietatea socială și fobiile specifice (J. Goodwin, 2003). Rezultate similare au obținut și A. Ströhle și colaboratorii săi (2007).

Într-o altă cercetare, s-a investigat dacă persoanele fizic active au într-o măsură mai mică simptome anxioase. Subiecții vizați erau de gen feminin și prezentau un risc ridicat de a dezvolta o tulburare anxioasă. Rezultatele au confirmat faptul că activitatea fizică influențează în mod indirect reducerea simptomelor de fobie socială, tulburare de anxietate generalizată și tulburare obsesiv-compulsivă, datorită legăturii sale directe cu stima de sine și conceptul de sine corporal. (M.P. Herring et al., 2014)

R. Piscupu (2018) a identificat o corelație semnificativă sub aspect statistic, între stima de sine și practicarea exercițiilor fizice în timpul liber, ceea ce confirmă faptul că atunci când individul practică mișcarea, de fapt, începe să-și formeze o altfel de imagine de sine, strâns legată de imaginea sa corporală și de faptul că, cu ajutorul propriei voințe, reușește să iasă din zona de confort și din stadiul de funcționare „pe pilot automat”.

M. Kostanski și E. Gullone (1998) au cercetat insatisfacția imaginii corporale a adolescenților și legătura cu stima de sine, anxietatea și depresia. Rezultatele au indicat că 80% dintre fete și 40% dintre băieți au relatat că nu sunt mulțumiți cu imaginea lor corporală. În plus, băieții au manifestat un nivel de stimă de sine mai ridicat și mai puțină depresie și anxietate în comparație cu fetele. Referitor la adolescenții supraponderali sau subponderali, aceștia nu au o stimă de sine mai redusă și nici nivele mai

crescute de depresie și anxietate. Acest rezultat vine în contradicție cu alte studii care au evidențiat că percepția celor „cu greutate” în ochii celorlalți este o problemă importantă în stabilirea statusurilor personale.

Cercetările efectuate pe grupe de sportivi și persoane care nu practică niciun sport au scos în evidență faptul că imaginea de sine este mai bună la sportivi decât la ceilalți. Una dintre cauze ține de statutul social ridicat de care se bucură sportivii de performanță, care îi face să se simtă mai degațați și mai siguri de sine în diferite situații sociale. Încrederea în sine rezultă și din comparația realizată de sportiv între scopul stabilit și capacitatea de a-l atinge. Dacă el crede că poate realiza acel scop, atunci performanța sa crește.

Majoritatea cercetărilor s-au focusat, în principal, asupra efectelor imaginii de sine negative generate de anxietatea socială și, mai puțin, pe beneficiile imaginii de sine pozitive. Totuși, H. Lee și colaboratorii săi (2019) au examinat efectul menținerii unei imagini de sine pozitive asupra anxietății versus unei negative, influența erorilor în judecată și a reglării emoționale la indivizii cu simptome de anxietate socială. Rezultatele au arătat că persoanele cărora li s-a format o imagine de sine pozitivă au prezentat un nivel al anxietății sociale și un distress mai scăzut, în comparație cu cei cărora li s-a indus o imagine de sine negativă. În primul caz, s-a recurs la strategii de reglare emoțională mai adaptative.

Rezultate și discuții

Studiile realizate până în prezent, centrate pe cauzele, efectele și metodele de reducere a anxietății, sunt numeroase. Specialiști, precum I. Holdevici (1998), R. Teodorescu (1999), I. Racu (2007, 2011, 2012, 2014), S. Torgersen (1983), N. Breslau (1987), K.S. Kendler (1992), I. Skre et al. (1993), A. Beck & D. Clark (1997), L.E. Reardon et al. (2009) au adus un aport important în acest domeniu.

Alte cercetări valoroase au avut drept obiectiv stabilirea relației dintre imaginea de sine negativă și apariția anxietății. Astfel, F. Di Biasi et al. (2015), M.P. Herring et al. (2014), H. Lee et al. (2019), M. Kostanski & E. Gullone (1998) sunt doar câțiva dintre specialiștii care au contribuit esențial în demonstrarea acestei corelații. Opinia despre propria persoană este deosebit de importantă în autocontrolul personal. Cunoscând resursele personale, dar și limitele, individul are o perspectivă realistă asupra propriului potențial și, în fața unor stresori sau a unor situații noi, problematice, nu se pierde

cu firea, ci este rațional, analizând situația în mod obiectiv, acceptând și asumându-și responsabilitățile. Astfel, anxietatea, care este o emoție atât de vagă, de incertă, fără un obiect sau scop, în cazul dat nu va reuși să domine, întrucât individul este centrat pe soluție și nu pe emoții și, implicit, nici pe nesiguranța de sine.

Activitățile fizice pot avea efecte importante atunci, când sunt realizate în mod constant, specific: la nivel fiziologic se produc modificări cu efecte pozitive, semnificative, scade nivelul anxietății și depresiei, iar individul este din ce în ce mai stăpân pe sine, mai sigur și mai motivat, cu alte cuvinte, calitatea vieții crește (fizic, social, emoțional, stimă de sine). Cercetările lui A.-G. Lazăr (2019), R. Piscupu (2018), T. Seifert et al. (2010), W.J. Rejeski et al. (1992), A. Hakkiinen et al. (2010), C.P. McDowell et al. (2019), S. Ogawa et al. (2019), S. Pengpid & K. Peltzer (2019), H. Lee et al. (2019) au demonstrat acest lucru.

Activitatea fizică înseamnă mișcare, iar mișcarea este energie. Atunci când individul simte o emoție precum anxietatea, aceasta îl stoarce de energie, îl epuizează, îl face să se simtă că pierde controlul asupra psihicului și, implicit, asupra fizicului. Minte este copleșită de gânduri ce se profilează automat, cum ar fi: „*E groaznic*”, „*Nu mai pot*”, „*Întotdeauna...*”, „*Eu, niciodată...*” Aceste gânduri automate îi invadează existența, precum niște virusi, care se infiltrează în toate domeniile vieții. Lipsa de control îl lasă fără speranță și începe să se vadă ca un „neputincios” și un „ghinionist”. Ajunge să dețină o imagine de sine neconformă cu realitatea. Aceasta îi va influența opinia cu privire la modul în care este capabil să facă față unor situații problematice sau incerte.

Cum poate ajuta mișcarea? În primul rând, prin redirecționarea atenției spre altceva, astfel schimbându-se perspectiva. Din afară, lucrurile nu mai par atât de catastrofale. În al doilea rând, mișcarea înseamnă conștientizarea faptului că poate controla ceva: propriul corp. Exercițiile de respirație au un rol asemănător, întrucât, controlând respirația, se pot controla și alte aspecte ale propriului organism: bătăile rapide ale inimii, suficiența oxigenare a creierului, iar prin respirația abdominală – simptomele existente la acest nivel (dureri de stomac, crampe etc.).

În al treilea rând, chiar dacă exercițiile fizice par să obosească corpul, de fapt, îl încarcă cu energie, la care se adaugă și acțiunea serotoninei și a endorfinelor. Organismul produce mai mult de 20 de tipuri de endorfine, care sunt implicate direct în reducerea stresului, a anxietății și chiar în încetinirea pro-

cesului de îmbătrânire. În al patrulea rând, individul observă că are un alt tonus muscular, o rezistență crescută, o capacitate de coordonare mai bună și, implicit, un aspect fizic mai plăcut, ceea ce îi consolidează imaginea de sine corporală. Nu în ultimul rând, practicarea exercițiilor fizice conduce la o imunitate crescută, ceea ce este primul pas pentru a avea o sănătate puternică. Se reduc problemele cardiovasculare, ulcerul, dermatitele etc.

Concluzii

Calitatea vieții omului contemporan s-a modificat în ultimele decenii. El se confruntă cu sedentarismul, alimentația nesănătoasă, stresul etc. Provocările sunt atât de frecvente, încât individul trebuie să fie mereu pregătit pentru situații noi, necunoscute. Acestea pot să îi cauzeze emoții negative, dacă se simte mai puțin pregătit în a le face față. Anxietatea este una dintre acestea. În opinia lui D. Goleman [7, p. 100] în anxietate, „minte se rotește la nesfârșit, în cercul vicios al unei melodrame de slabă calitate.” Individul are doar o singură șansă de scăpare: ieșirea din zona de confort și din comportamentele de rutină, prin schimbarea modului în care înțelege și interpretează situațiile, respectiv modul în care se percepe pe sine și își gestionează propriile competențe.

Imaginea de sine reprezintă, fără discuții, primul pas spre realizarea sinelui. Doar crezând în propriul potențial, acceptându-și punctele tari și pe cele slabe, cunoscând ce poate face, individul poate să-și atingă obiectivele. Însă, aceasta înseamnă a avea curaj, a fi în stare de a-și asuma riscurile și accepta imperfecțiunile/greșelile. Prin urmare, o persoană cu o imagine de sine pozitivă este, în primul rând, activă, energetică, curiosă și dispusă mereu la noi experiențe de viață.

Filosofia „*minte sănătoasă într-un corp sănătos*” este arhicunoscută, însă ceea ce nu se cunoaște atât de mult este faptul că este susținută și din punct de vedere științific. Cercetările atestă faptul că practicarea unui sport sau desfășurarea activităților fizice în mod regulat, atrag după sine creșterea stării de bine, eliberarea de stres și mărirea nivelului de satisfacție, legat de imaginea corporală. De asemenea, crește sentimentul de apreciere a propriilor capacități (fizice) și o atitudine pozitivă față de propriul corp. În plus, recunoscut este faptul că sportivii își dezvoltă nu doar capacitățile fizice, ci și cele psihice (voința, tăria de caracter, rezistența la frustrare, autocontrolul emoțional) [9, pp. 63-84]. Ne raliem ideii că valoarea fundamentală pentru existența umană este chiar sănătatea fizică și sănătatea psihică [6, p. 231].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Barhad B. *Fiziologia adolescenței*. București: Editura „Tineretului”, 1968.
2. Bull S.J. (coord.). *Psihologia sportului. Ghid pentru optimizarea performanțelor*. București: Editura „Trei”, 2011.
3. Chelcea A., Chelcea S. *Cunoașterea de sine – Condiție a înțelepciunii*. București: Editura „Albatros”, 1986.
4. Clark D.A., Beck A.T. *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice*. New York: Guilford Press, 2010.
5. Consiliul Europei. Comitetul pentru dezvoltarea sportului. *Semnificația sportului pentru sănătate*. Vol. II. *Impactul sportului asupra socializării*, București, C.C.P.S., 1996, pp.12-30.
6. Cristea S. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
7. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Editura „Curtea Veche”, 2008.
8. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară, Educația XXI*. București: Editura „Aramis”, 2003.
9. Pânișoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. (coord.). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura „Polirom”, 2016, pp. 63-84.
10. Șchiopu U. et al. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Babel”, 1997.

RESORTURILE DIDACTOGENIEI. STILUL EDUCAȚIONAL RESPINGĂTOR

Mihai ȘLEAHTIȚCHI,

doctor habilitat, conferențiar universitar

Academia de Administrare Publică

ORCID iD: 0000-0002-2089-9207

Rezumat. Prin felul în care se prezintă, stilul educațional respingător aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultrareactivă sau strictă, oscilantă sau detașată –, stilul educațional avut în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezența lui, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o „ambianță potrivită în care se pot crea conexiuni esențiale pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului” sau un „spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului”.

Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă, el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată, în varii surse de specialitate, în cazul în care stilul educațional nu rezonază cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur și simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

Cuvinte-cheie: didactogenie, cadru didactic, stil educațional respingător.

THE SPRINGS OF DIDACTOGENY. THE REPULSIVE EDUCATIONAL STYLE

Abstract. By the way it presents itself, the repulsive educational style brings indisputable prejudices to the teaching-learning process, strongly affecting the entire construction of this process, especially the segment that covers the relationship between the teacher and the students. Having the ability to impose itself differently – as something reminiscent of an authoritarian or nomothetic behavioral, distant or impulsive, ultra-reactive or strict, oscillating or detached – the educational style in question is characterized by the fact that it contradicts the rights and duties incumbent on the position of a teacher. In his presence, the school environment collapses, ceasing to present a „suitable environment in which essential connections can be created for the multilateral and harmonious development of the student” or a „space in which the professional competence of the teacher is complementary to the developmental particularities of the student”.

Moreover, through the conflicting energies he releases, he distorts the meaning of the teaching profession, obviously contributing to the establishment of didactogeny. Or, as it has been mentioned more than once, in various specialty sources, if the educational style does not resonate with the rights and duties of the pedagogical profession, the didactogeny is predetermined, simply, to become a reality, a state in fact, which must be associated with the big mistakes in the area of the teaching-learning process or, in other words, with the big deviations from what the professional deontology of the teacher means.

Keywords: didactogeny, teacher, repulsive educational style.

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K.K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F.A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko [38; 39], apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative asupra elevilor. Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și

extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popovici [29, p. 104] – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în

fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniu¹ ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic (susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide, de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *caracterul inadecvat, stilul educațional respingător, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „arbore cauzal”, să vedem, în cele ce urmează, cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Ce reprezenta, bunăoară, factorul care se rezumă la *stilul educațional respingător* și cum se face că el poate să determine efecte nedorite asupra elevilor,

efecte prezente prin traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?²

Vom reaminti, pentru început, că stilul educațional al cadrului didactic³ reprezintă, în viziunea specialiștilor [10, pp. 77-78; 2, pp. 541-542; 42, pp. 207-208; 31, pp. 160-161; 25, p. 480; 8; 6, p. 349; 17; 35; 15], „un mod specific de-a aborda educația, elevii, situațiile de învățare și valorile disciplinei predate”, „un ansamblu de manifestări comportamentale în situații pedagogice determinate”, „o linie directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete”, „un mod caracteristic de executare a procesului de predare”, „o dimensiune activă a instruirii care influențează în mod decisiv calitatea intervențiilor școlare prin contribuția adusă la constituirea unei relații educaționale armonioase”, „o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile sale cu elevii” sau/și „un semn al maturității pedagogice, al unei experiențe solide, în măsură să influențeze cât mai corect elevii”.

Constituind expresia unei strategii preferențiale de materializare a obiectivelor procesului de învățământ, stilul educațional al cadrului didactic are o consistență internă [31, p. 161], este nemodificat sau aproape nemodificat în notele sale generale [1, p. 127], apare ca un produs al personalizării principiilor și normelor caracteristice activităților cu caracter de predare-învățare [25, p. 480; 31,

¹ Vezi, în acest sens, Poenaru R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. In: *Revista de pedagogie*, 1980, Nr. 9, pp. 51-53; Cukier J. Patologia de la didactogenia. In: *Revista de psicoanalisis*, 1990, n° 47(1), pp. 140-152; Cukier J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). In: *Revista de Psicología de la PUCP*, 1996, n° 14(2), pp. 225-244; Poenaru R., Sava F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura „Danubius”, 1998; Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000, pp. 104-110; Sava F.A. Didactogenia – concept și evoluție. In: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucuș. Iași: Editura „Polirom”, 2013, pp. 208-221; Pătrăuță T. Subjective dimension of school failure. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2018, n° 13, pp. 32-36; Хохлов Л.К., Хохлов А.Л., Шипов А.А. Школьные дидактогенные неврозы и другие психические реакции. In: *Ярославский педагогический вестник*, 1998, № 2, с. 98-102; Худик В.А., Тельнюк И.В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. In: *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина*, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; Джафаров Г. Объективные факторы дидактогении. In: *Азербайджанская школа*, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și Морнов К.А., Подлиняев О.Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. In: *Проблемы социально-экономического развития Сибири*, 2016, № 3, с. 198-203.

² Celui dintâi factor – ne referim la *caracterul inadecvat al cadrului didactic* – i-am consacrat deja câteva articole, pe care le-am publicat în varii reviste de specialitate. În acest sens, vezi, spre exemplu, Șlehtițchi M. Resorturile didactogeniei. Caracterul inadecvat al cadrului didactic. In: *Univers Pedagogic*, 2021, nr. 1 (69), pp. 85-92 sau/și Șlehtițchi M. Germeii stimulativi ai didactogeniei. Caracterul inadecvat al profesorului. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2021, nr. 1 (62), pp. 128-138.

³ În literatura de specialitate, expresia „stilul educațional” este adeseori substituită prin altele trei expresii: „stilul pedagogic”, „stilul didactic” sau „stilul de predare”. Uneori, mai apare și unitatea semantico-sintactică „stilul de lucru”. Faptul în cauză are, fără nicio îndoială, un înțeles precis. El denotă că de fiecare dată se are în vedere unul și același lucru: că orice cadru didactic asimilează și integrează platformele teoretice și instrumentele de intervenție într-un mod „particular”, asigurând o anumită îmbinare funcțională a variabilelor implicate în desfășurarea procesului de învățământ. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Nicola I. *Stilul educațional (stilul de predare)*. In: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 480-481; Joița E. Stiluri ale profesorului – manager. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 155-158 sau/și Turcanu C., Guțu V.I. Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. In: *Materialele Conferinței științifice Internaționale „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2019, pp. 360-365.

p. 161] și, în plus, face dovada faptului că rezonează cu flexibilitatea și adaptabilitatea comportamentală, ca dimensiuni esențiale ale aptitudinii pedagogice [22, p. 158].

De vreme ce activitățile de zi cu zi ale cadrului didactic – în calitatea lui de lider desemnat al clasei, la disciplina sa – se subsumează, într-o formă sau alta, funcțiilor de conducere (or, el este cel care „planifică, organizează, controlează și apreciază eforturile depuse de elevi” sau, în alți termeni, cel care „modelează atitudinile și conduitele indivizilor pe care îi îndrumă, determinându-i să accepte și să răspundă influențelor lui”), majoritatea specialiștilor din domeniu preferă să vadă în stilul educațional al acestuia un echivalent pedagogic al stilurilor manageriale propriu-zise (cum ar fi, bunăoară, stilurile manageriale avansate de R. Tannenbaum și W.H. Schmidt, P. Hersey și K. Blanchard, V. Vroom și P. Yetton, F. Fiedler și W. Reddin, R.J. House și G.A. Cole).

R. Tannenbaum și W.H. Schmidt⁴, vom reaminti, au demonstrat că relația de tipul *afirmarea autorității – afirmarea libertății* se manifestă în șapte trepte, de la afirmarea maximă a autorității – la afirmarea maximă a libertății. Cu luarea în considerare a acestui raționament, ei au identificat șapte stiluri de conduită a managerului:

- managerul ia decizii și le anunță;
- managerul ia decizii și încearcă să convingă;
- managerul prezintă ideile și invită la întrebări;
- managerul prezintă o propunere de decizie spre dezbateri;
- managerul prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;
- managerul definește limitele și cere grupului să decidă;
- managerul permite grupului să decidă în limitele prescrise anterior.

P. Hersey și K. Blanchard⁵ sunt cei care au stabilit

⁴ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Tannenbaum R., Schmidt W.H. How to choose a leadership pattern. In: *Harvard Business Review*, 1958, n°. 36(2), pp. 95-101; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 101-102; Iosifescu S. (coord.). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura „ProGnosis”, 2000, pp. 156-157 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 171.

⁵ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Hersey P., Blanchard K.H. Life cycle theory of leadership. In: *Training and Development Journal*, 1969, n°. 23(5), pp. 26-34; Hersey P., Blanchard K.H. *The Management of Organizational Behavior*. New Jersey: „Prentice Hall – Englewood Cliffs”, 1969; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 107-109;

că, în funcție de gradul de adaptare la situații și la nivelul de maturitate al subordonaților, se poate vorbi despre:

- stilul managerial directiv (prin care se oferă instrucțiuni clare cu referire la acțiunile care urmează a fi întreprinse, mai ales, în situații de început, pentru nou-veniți sau pentru cei care nu vor să acționeze);
- stilul managerial de antrenare / tutorial (este stilul care încurajează comunicarea, sprijină motivația și încrederea, deși are controlul deciziilor în cazul în care maturitatea grupului este încă scăzută și atunci când unii vor, dar nu pot să acționeze adecvat);
- stilul managerial suportiv (se manifestă în cazurile în care grupul are încredere în realizarea performanțelor, dar nu are puteri suficiente pentru a le atinge; este un stil care, fiind centrat pe sarcină și pe relații, coordonează comunicarea, sprijină exersarea abilităților, contribuie la luarea deciziilor);
- stilul managerial al delegării (care se impune atunci când maturitatea grupului este avansată în respectarea sarcinilor, asumarea responsabilităților și luarea deciziilor).

Mulțumită lui V. Vroom și P. Yetton⁶, s-a ajuns la constatarea, potrivit căreia, în funcție de implicarea grupului în luarea deciziilor, pot exista următoarele cinci stiluri de management:

- stilul autocratic I – managerul ia singur deciziile;
- stilul autocratic II – managerul întreabă, dar ia singur deciziile; grupul, într-un asemenea caz, poate sau nu poate fi informat asupra situației create/existente;
- stilul consultativ I – managerul relatează situația, întreabă și evaluează informațiile obținute;
- stilul consultativ II – managerul și grupul discută/analizează situația, dar cel care ia decizia este managerul;

Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. al II-lea. Iași: Editura „Polirom”, 2007, pp. 145-148 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 170-171.

⁶ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Vroom V., Yetton Ph. *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973; Vroom V., Jago A.G. *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs, 1988; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 110-112; Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 164-171 sau/și Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. al II-lea. Iași: Editura „Polirom”, 2007, pp. 149-152.

- stilul de grup – managerul și grupul discută/analizează situația, dar grupul ia decizia.

Stilurile propuse de F.E. Fiedler⁷ – care sunt ordonate, de această dată, în funcție de contingența existentă între relațiile interpersonale, structurarea sarcinilor și puterea de conducător – se prezintă în felul următor:

- stilul managerial centrat pe sarcină (favorizat în situații de control ridicat sau scăzut);
- stilul managerial centrat pe relații (favorizat în situații de control moderat);
- stilul managerial centrat pe situație (într-un asemenea caz, eficacitatea depinde de variabilele situaționale mai mult decât de stilul propriu-zis).

În cazul lui W. Reddin⁸ – pentru care a contat relația între preocuparea pentru sarcină, pentru relații și pentru randament –, avem de-a face cu opt stiluri manageriale:

- stilul negativ: managerul nu are trăsături puternice, este lipsit de interes pentru ceea ce face, evită problemele, nu acceptă propuneri, demoralizează;
- stilul birocratic: managerul se ocupă de randament în mod rigid, emite puține idei, nu încurajează, neglijează îndeplinirea sarcinilor, subestimează importanța relațiilor;
- stilul altruist: managerul manifestă interes pentru relații, creează climatul favorabil, dar

obține randament scăzut pe fundalul unei dezorganizări evidente;

- stilul promotor: managerul este atras de randament, are deschidere pentru echipă, stimulează participarea, dezvoltă interesul pentru acțiunile întreprinse;
- stilul autocrat: managerul acordă prioritate sarcinilor de moment, minimalizează importanța relațiilor, recurge la constrângeri, control și amenințări, respinge inițiativele, înăbușă conflictele, creează stări de anxietate;
- stilul autocrat cu bunăvoință: managerul este preocupat de randament și de sarcini, știe să solicite, fără să irite;
- stilul ezitant-oscilant: managerul este preocupat de sarcini și relații, manifestă un interes scăzut pentru rezultate, ia decizii sub presiunea evenimentelor, recurge la compromisuri;
- stilul realizator: managerul insistă pe organizarea eficace și eficientă a eforturilor/activităților, pretinde randament ridicat, cunoaște coechipierii, lucrează diferențiat, este receptiv la opiniile altora, rezolvă situațiile conflictuale.

Luând în calcul relația care se instituie între specificul situațiilor, natura sarcinilor și nevoile subalternilor/membrilor echipei, R.J. House⁹ grupează stilurile manageriale după cum urmează:

- stilul managerial orientat spre realizare: managerul stabilește obiective înalte, așteaptă performanțe pe măsură, arată încredere în realizare și demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial directiv: managerul este cel care indică sarcinile și așteptările, arată cum pot fi realizate sarcinile performante, demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial participativ: managerul se consultă cu subalternii/coechipierii, urmărește cu atenție după starea acestora, solicită sugestii înainte de a lua decizii, demonstrează că poate fi eficient în situații simple;
- stilul managerial suportiv: managerul arată înțelegere și apropiere, este centrat pe subalterni/coechipieri și relații, demonstrează că poate fi eficient în situații simple.

⁷ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Fiedler F.E. *Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1967; Fiedler F.E. Predicting the effects of leadership training and experience from the contingency model. In: *Journal of Applied Psychology*, 1972, n^o. 56(2), pp. 114-119; Golu P. *Orientări și tendințe în psihologia socială contemporană*. București: Editura politică, 1988, pp. 81-85; Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. In: Jinga I., Vlăsceanu L. (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura „Academiei”, 1989, pp. 158-159; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 105-107; Iucu R.B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 129-130 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 163-170.

⁸ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Reddin W. *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1970; Reddin W. The 3-D Management Style Theory. A Typology Based on Task and Relationship Orientations. In: *Training and Development Journal*, 1967, pp. 8-17; Petrescu I., Domokos E. *Management general*. București: Editura „Hyperion XX”, 1993; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999 sau/și Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 169-170.

⁹ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, House R.J. A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. In: *Administrative Science Quarterly*, 1971, vol. 16, n^o. 3, pp. 321-338; House R.J., Mitchell T.R. Path-Goal Theory of Leadership. In: *Journal of Contemporary Business*, 1974, vol. 3, n^o. 4, pp. 81-97; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 103-105 sau/și Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 164-169.

Combinând caracteristicile personale ale indivizilor ajunși la putere cu parametrii definatorii ai factorilor de succes, G. Cole¹⁰ se face cunoscut prin identificarea și fundamentarea a șase stiluri manageriale / tipuri de manageri:

- manageri cu har (care-și pot utiliza atribuțiile de o manieră adecvată);
- manageri fără har (care aplică teoria managerială însușită, abordează analitic problemele, dorind să producă impresie);
- manageri autocrați (care impun decizia, recurg la constrângeri și colaborează doar cu cei care sunt de acord cu ei);
- manageri democrați (care încurajează participarea și implicarea subalternilor/coechipierilor în luarea deciziilor, recurgând la convingere, la autoritatea profesională);
- manageri vizionari (care constituie expresia unor conducători autentici, încurajând participarea, schimbarea, implicarea);
- manageri controlori (care preferă să administreze, manifestând exces de zel pe segmentul aplicării sistemelor normative și, totodată, indiferență în raport cu stările prin care trec subalternii/coechipierii lor).

E. Joița, spre exemplu, inspirându-se din propria experiență, dar și din studiile realizate de D. Potolea, atrage atenția asupra faptului că o paralelă inițială între definițiile ori caracterizările care se raportează la stilul educațional și definițiile ori caracterizările care se raportează la stilurile manageriale ne va conduce spre găsirea punctelor de convergență, întâi la nivel principial, apoi și acțional, pentru a putea defini adecvat stilul profesorului-manager, ca simbioză specifică, pe criteriile esențiale ale activității. Procedând de o asemenea manieră, vom constata faptul că nu există deosebiri de fond în definirea stilului educațional, pe de o parte, și a stilurilor manageriale, pe de altă parte. Dacă stilurile avute în vedere și pot fi diferențiate într-un anumit fel, atunci, după cum crede E. Joița, faptul în cauză poate fi explicat fie prin conținutul activității la care ele se referă și prin elementele acestuia (obiective, strategii), fie prin modul de con-

strucție personală care se profilează în raport cu fiecare dintre ele.

Stilurile educaționale studiate prin prisma managementului propriu-zis, conchide E. Joița, nu clarifică decât teza clasică cu referire la rolul conducător al profesorului în procesul de învățământ, ceea ce înseamnă că, astfel, strategiile didactice pot fi mai bine definite, explicate, organizate, realizate. Din această simbioză nu rezultă decât un nou mod de gândire a strategiilor educaționale, cu mărită eficiență [16, p. 156].

Ne raliem și noi unei asemenea luări de poziție, considerând-o adecvată și absolut necesară pentru elucidarea chintesenței procesului de predare-învățare, a relației care se instituie, pe dimensiunea acestuia, între cadrul didactic și discipolii săi.

Cercetările întreprinse, de-a lungul anilor, pe dimensiunea care ne preocupă, au demonstrat cu lux de amănunte că ar fi greșit să se creadă în existența unui singur stil educațional. În mod evident, nici nu se putea altfel: or, așa cum afirmă I. Nicola [25, p. 480], chiar dacă stilul tuturor cadrelor didactice se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modul în care ele se corelează diferă de la unul la altul. Drept consecință, în literatura de specialitate și-au făcut apariția multiple tipologii cu referire la stilurile educaționale ale cadrului didactic. Cele mai cunoscute dintre acestea se prezintă în felul următor:

► Tipologia structurată după natura relației profesor-elev, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional autoritar* (profesorul este cel care decide obiectivele, selectează activitățile, metodele, mijloacele și sarcinile de realizare, astfel încât elevii sunt puși în imposibilitatea de a cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; controlul pe care profesorul îl exercită asupra mediului educațional este absolut; profesorul manifestă o atitudine impersonală în care spiritul de echipă este anihilat; profesorul nu încurajează inițiativa elevilor, ținându-i la distanță; profesorul accentuează rolul său în defavoarea discipolilor; ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă; profesorul impune noile cunoștințe, fără să lase elevilor timp și loc pentru gândire și pentru formularea întrebărilor, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității);
- *stilul educațional democratic* (profesorul propune și negociază cu discipolii săi obiectivele activităților, metodele și mijloacele de lucru, dezvoltând, astfel, relații de cooperare și sprijin reciproc; profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; profesorul folosește criterii

¹⁰ Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Cole G.A. *Management: Theory and Practice*. London: DP Publications Ltd, Aldine Place, 1993; Cole G.A. *Personal Management*. London: Letts Educatioanal, 1997; Cole G.A. *Managementul personalului*. București: Editura „CODECS”, 2000; Prodan A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura „Polirom”, 1999, pp. 100-101 sau/și Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 169.

comune de apreciere, pe care le respectă împreună cu elevii; deşi rolul de lider al profesorului rămâne decisiv, climatul este deschis, relaţiile din cadrul clasei fiind apropiate);

- *stilul educaţional laissez-faire / permisiv* (exprimă un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă şi cum predă, fiind sigur că elevii au capacitatea de a intra cu uşurinţă în esenţa mesajului predat; reflectă o atitudine de pasivitate din partea cadrului didactic, acesta oferind doar recomandări cu referire la metodele şi mijloacele de lucru sau la resursele informaţionale; face abstracţie de necesitatea evaluării manifestărilor de conduită ale elevilor; favorizează obţinerea de rezultate slabe la învăţătură şi contribuie la apariţia abaterilor de la principiile şi normele disciplinei şcolare; deformează natura relaţiei *profesor-elev* prin accentuarea rolului celui de-al doilea element al acestei relaţii; lasă demersul didactic să meargă „de la sine”) [18, p. 167; 20; 21; 35; 36].
- Tipologia structurată după modul de combinare a stilului personalităţii şi al muncii şcolare, cu patru stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional A* – eficient, unitar, puternic;
 - *stilul educaţional B* – ineficient, diviziv, slab;
 - *stilul educaţional C* – rigid, diviziv, puternic;
 - *stilul educaţional D* – dependent de circumstanţe, unitar, slab.

În cazul acestei tipologii, după cum observă specialiştii, apar ca dominante relativ stabile şi cu o mare expresivitate: empatia, dragostea de copii, capacitatea de anticipare şi prevedere a comportamentului elevilor, echilibrul afectiv. Stilul de muncă al cadrului didactic este analizat prin prisma unor dimensiuni de esenţă: cultivarea motivaţiei pentru învăţare, a atitudinii afective, a atitudinii cognitive, transmiterea cunoştinţelor, relaţia *profesor-elev*, cultivarea interesului pentru obiectul predat, educarea disciplinei [8, pp. 87-89; 18, p. 166].

- Tipologia structurată după notele dominante ale personalităţii în predare, cu trei stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional proactiv* (cu iniţiativă, stimulant, organizator, obiectiv);
 - *stilul educaţional reactiv* (flexibil, fără obiective clare, cu redusă voinţă de realizare a acestora);
 - *stilul educaţional ultrareactiv* (extremist, cu exagerarea diferenţelor dintre elevi şi a strategiilor specifice) [18, p. 167; 26].
- Tipologia structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre aşteptările personale şi presiunile rolurilor, cu trei stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului

cadrului didactic şi care face ca presiunile instituţionale să prevaleze asupra cerinţelor şi disponibilităţilor elevului; este un stil centrat pe sarcină, pe realizarea performanţei, pe îndeplinirea planurilor asumate);

- *stilul educaţional idiografic* (care este centrat pe cerinţele elevilor, pe trebuinţele lor, urmărind ca fiecare dintre aceştia să-şi descopere singur ceea ce are mai relevant; este stilul care pune preţ pe caracteristicile de personalitate ale elevilor, condiţionând descentralizarea autorităţii cadrului didactic, orientarea acestuia spre clasă şi, respectiv, flexibilizarea relaţiei cu elevii);
- *stilul educaţional tranzacţional* (un stil intermediar între primele două stiluri, care se caracterizează prin abordarea procesului de instruire ca o tranzacţie dinamică între roluri şi personalităţi, în jurul scopurilor existente; acum, dezideratele instituţionale pot fi realizate prin luarea în considerare a trebuinţelor şi dispoziţiilor individuale, ceea ce înseamnă că „este indispensabilă dobândirea unei conştiinţe temeinice a limitelor şi resurselor atât ale individului, cât şi ale instituţiei în cadrul procesului de predare-învăţare”) [11, pp. 30-31; 18, p. 169; 25, pp. 480-481; 27, pp. 83-84].
- Tipologia structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic, cu opt stiluri educaţionale (modelul avut în vedere face ca stilurile educaţionale să poată fi abordate din perspectiva conceptelor de *influenţă* şi *proximitate*, cu luarea în calcul a două axe relaţionare majore – *dominare-supunere* şi, respectiv, *confruntare-cooperare* [33, pp. 213-214]:
 - *stilul educaţional strict* (profesorul este rigid);
 - *stilul educaţional impulsiv* (profesorul se enervează uşor);
 - *stilul educaţional neîncrezător* (profesorul este suspicios);
 - *stilul educaţional oscilant* (profesorul manifestă nehotărâre);
 - *stilul educaţional submisiv* (profesorul este „moale”);
 - *stilul educaţional înţelegător* (profesorul este răbdător);
 - *stilul educaţional prietenos* (profesorul îşi oferă sprijinul);
 - *stilul educaţional mobilizator* (profesorul este un bun conducător) [7; 33, pp. 213-214; 46;].
- Tipologia structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clişee în cunoaşterea mutuală *profesor-elevi*, cu cinci stiluri educaţionale:
 - *stilul educaţional distant* (profesorul „păstrează distanţa”, formală şi afectivă, în sprijinul obţinerii sau menţinerii poziţiei de autoritate);
 - *stilul educaţional „popular”* (profesorul dă do-

vădă de o purtare simplă/nepretențioasă și, totodată, prietenoasă; maniera lui de a vorbi și a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie”;

- *stilul educațional „prudent”* (profesorul manifestă neîncredere față de elevi, comportamentul lui fiind „de retragere și expectativă”; el manifestă o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită „teamă” față de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicol în raport cu aceștia);
- *stilul educațional rezervat* (profesorul tinde să fie „egal cu el însuși, indiferent de împrejurări”; el se ferește să fie cu prea mult entuziasm sau să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut);
- *stilul educațional protectiv* (profesorul se impune printr-un comportament de „dădăceală” și, totodată, de neîncredere în elevi) [19, p. 167; 24, pp. 212-213; 35, pp. 161-162].

Este de la sine înțeles că tipologiile la care ne-am referit în rândurile de mai sus nu se prezintă în stare pură și într-un mod dihotomic. În realitate, așa cum s-a menționat în repetate rânduri [25, p. 481; 35, pp. 161-163], se întâlnesc doar, stiluri particulare care se exprimă printr-o sinteză unică și irepetabilă de manifestări”. Ca atare, aceste tipologii constituie, expresia lui I. Nicola [25, p. 481], niște cadre de referință pentru caracterizarea și aprecierea eficienței activității profesionale a cadrului didactic. Adeziunea la una dintre aceste tipologii depinde, pe de o parte, „de personalitatea cadrului didactic, de experiența și concepția sa filosofică”, iar pe de altă parte – „de particularitățile psihologice ale elevilor și de contextul organizațional în care are loc procesul de instruire”.

Cu toate că am putea prezenta și alte tipologii ale stilurilor educaționale – cum ar fi, de pildă, tipologia structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare¹¹, tipologia structurată după

¹¹ În literatura de specialitate, această tipologie apare în varianta unei construcții epistemologice, constituite din patru stiluri educaționale:

- stilul educațional centrat pe fetișizarea evaluării și, respectiv, pe afirmarea autorității cadrului didactic;
- stilul educațional nesistematic, superficial și inabil, prin care se subestimează rolul evaluării;
- stilul educațional manipulativ, prin care se recurge, în mod sistematic, la „generozitate” și „înțelegere”;
- stilul educațional obiectiv, realizat cu exigență rațională, cu măsură, cu respectarea principiilor și normelor procesului de predare-învățare.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ed. a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, pp. 55-57 sau/și Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 168.

criteriul manifestării de empatie¹² sau/și tipologia structurată după indicele de mobilitate a comportamentului didactic¹³ –, vom prefera să nu facem acest lucru, considerând că ceea ce deja s-a spus este pe măsură să scoată în lumină parametrii definitorii ai stilului educațional respingător.

Cum se prezintă, așadar, „modul caracteristic de executare a procedurilor de predare” sau – prin alte cuvinte – „ansamblul manifestărilor comportamentale ale cadrului didactic” despre care se poate spune că provoacă dezgust, aversiune, silă?

În varianta unor atitudini de extracție *democratică* (când profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățământ, punând accentul pe particularitățile lor individuale și de vârstă, pe inițiativa sau potențialul lor creativ), a unor in-

¹² Tipologia avută în vedere se rezumă la patru stiluri educaționale:

- stilul educațional empatic (care se caracterizează prin capacitatea de transpunere a cadrului didactic în planul intern de referință al discipolilor săi; prezența spiritului de obiectivitate în contextul relațiilor cu cei din preajmă se datorează, într-un asemenea caz, strămutării propriei experiențe afective a cadrului didactic în psihologia discipolilor; de această dată, cadrul didactic percepe lumea ca și cum ar fi el însuși elevul (= „modelul extern”));
- stilul educațional reflexiv (care este un stil preponderent afectiv, fără ca trăirea cadrului didactic să depășească propriile granițe intime, fără proiectarea/includerea acestei trăiri în „modele externe”; de această dată, cadrul didactic raportează „modelul extern” (=discipolul) la propria persoană, tinzând să utilizeze criterii apreciative analitice, tranșante și relativ rigide);
- stilul educațional analogic (este un stil proiectiv neafectiv care asigură pătrunderea în stările psihologice ale elevilor prin mijlocirea raționamentelor analogice, a unor raționamente care au ca efect identificarea cadrului didactic cu „modelul extern” (=discipolii săi); în acest caz, judecățile cadrului didactic despre discipolii săi capătă mai multă obiectivitate (nefiind influențate afectiv), dar, totodată, rămân a fi mai puțin acurate/corecte (deoarece raționamentele analogice, precum este bine știut, nu sunt, de regulă, exacte));
- stilul educațional detașat (constituie expresia unui stil non-proiectiv și non-afectiv, prin intermediul căruia cadrul didactic tinde să se raporteze la discipolii săi, fără să se axeze pe criterii de ordin afectiv să fără să se transpună în starea de spirit a acestora; de această dată, caracteristica definitorie a cadrului didactic se rezumă la imparțialitate).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Marcus S., David T., Predescu A. *Empatia și relația profesor-elev*. București: Editura Academiei Române, 1987 sau/și Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 168.

¹³ Este o tipologie care scoate în profil două stiluri educaționale:

- stilul educațional rigid (= inflexibil, cu respectarea constantă și necondiționată a normelor);
- stilul educațional concesiv (= adaptabil, cu receptivitate, axat pe îngăduință, toleranță, deschidere).

Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Joița E. *Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri*. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 167.

tervenții cu caracter *proactiv* (când profesorul face dovada faptului că are spirit de inițiativă, este obiectiv și poate pune în practică diverse tehnici motivaționale), a unor demersuri care se impun fie prin natura lor *idiografică* (când profesorul este centrat pe cerințele elevilor, pe trebuințele lor, urmărind ca fiecare dintre aceștia să-și descopere de unul singur ceea ce are mai relevant), fie prin conformația lor *tranzacțională* (când, la inițiativa profesorului, dezi-deratele instituției școlare sunt realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale ale elevilor)? Sau, poate, în varianta unor acte comportamentale bazate pe *înțelegere* (când profesorul este răbdător), *prietenie* (când profesorul are toată deschiderea pentru discipolii săi, oferindu-le sprijinul necesar), *spirit mobilizator* (când profesorul demonstrează, de zi cu zi, că este un bun organizator al procesului de predare-învățare), *rațiune „populară”* (când profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretențioasă și când maniera lui de a vorbi și de a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie”)? Nu, evident. Or, așa cum apar în realitate, variantele la care am făcut trimitere în niciun fel nu pot distorsiona firescul relației *profesor-elev* și, respectiv, în niciun fel nu pot înrăutăți starea sufletească a acestora din urmă, făcându-i să aibă convingerea că sunt auziți, înțeleși, apreciați și iubiți.

Fără îndoială, în mediul celor cărora le revine statutul de obiect al procesului de învățământ, stările de aversiune, dezgust sau silă, ca expresii elocvente ale unei stări sufletești puternic zdruncinate, sunt determinate esențialmente de acele stiluri educaționale care pun accentul pe *neîncredere* și *dispreț*, *intoleranță* și *lipsă de comunicare*, *agresivitate* și *formalism*, *aroganță* și *lipsă de responsabilitate*, *pasivitate* și *inacțiune*.

Ce-ar semnifica, bunăoară, *stilul educațional autoritar* (în cazul căruia profesorul, blocând canalele de conexiune inversă externă, nu încurajează inițiativele elevilor și impune noile materii fără să lase discipolilor timp și loc pentru gândire, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității) sau *stilul educațional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic și care face ca presiunile instituționale să prevaleze asupra cerințelor și disponibilităților elevului), *stilul educațional ultrareactiv* (care are un vădit caracter extremist, ridicând la rang de normă exagerarea diferențelor dintre elevi și a strategiilor specifice) sau *stilul educațional strict* (în cazul căruia profesorul manifestă un

grad înalt de rigiditate), *stilul educațional impulsiv* (când profesorul se enervează ușor) sau *stilul educațional neîncrezător* (când profesorul este extrem de suspicios), *stilul educațional oscilant* (când profesorul manifestă întruna nehotărâre, ezitare, indecizie, mișcându-se alternativ în sensuri opuse) sau *stilul educațional detașat* (în cazul căruia profesorul se raportează la discipolii săi, fără a demonstra cătuși de puțină afectivitate și fără a se transpune în situația acestora, comportându-se, de cele mai multe ori, ca un judecător imparțial și extrem de rigid)? Răspunsul, firește, stă la suprafață: toate aceste stiluri educaționale constituie expresia unor platforme comportamentale ce au ca punct de reper *lipsa de adecvare*. Punând în evidență un mod anume de structurare a câmpurilor relaționale, ele redau, în fond, acel tip de construcții atitudinale care *fac abstracție* de personalitatea elevilor și care, drept consecință, transformă cadrul didactic într-o sursă de estropiere psihomorală a acestora.

Pentru a ne adânci și mai mult în ceea ce ține de esența, conținutul și consecințele stilului educațional respingător, ne vom opri, în cele ce urmează, la trei aspecte, care, deși și-au găsit o anumită reflectare în raționamentele emise anterior, necesită totuși să fie examinate cu mai multă atenție.

Primul aspect vizează *distanțarea psihologică a cadrului didactic*¹⁴, adică tendința acestuia de a nu accepta și, respectiv, de a evita *comportamentul de apropiere (teacher immediacy)*.

Comportamentul de apropiere al cadrului didactic, vom reaminti, face ca motivația școlară a elevilor să înregistreze cote dintre cele mai înalte. În fond, spun specialiștii – F.A. Sava, spre exemplu [33, p. 214] –, tipul de comportament avut în vedere vizează *scăderea distanței fizice și a distanței psihologice între interlocutori*: or, la acest moment, cadrul didactic este persoana care comunică cu ceilalți la modul cel mai direct, zâmbește mai mult, păstrează contactul vizual, reține cu ușurință numele celor cu care interacționează, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare și entuziasm. Chiar dacă nu este simplu să te înscrii într-un asemenea regim atitudinal, efectele benefice, oricum, nu vor întârzia să apară. După cum afirmă H. Spencer [37, p. 186], „profesorul care ajută pe copil să atingă obiectul dorințelor sale, care-i

¹⁴ Factorul *distanțarea psihologică a cadrului didactic* apare, de o manieră preponderent constatativă, în tipologia stilurilor educaționale, structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clișee în cunoașterea mutuală *profesor-elev* sau/și în cea structurată după criteriul manifestării stării de empatie.

oferă zilnic plăcerea biruinței, care îl încurajează când întâmpină unele greutăți, îi arată simpatie în momentul când obține o izbândă, va fi neapărat privit cu plăcere”. Mai mult, afirmă I. Bontaș [4, pp. 257-258], munca și personalitatea profesorului care promovează ideea de apropiere „pot lăsa urme frumoase în mintea și comportamentul tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar cu venerație de foștii dascăli și de a menține anumite legături spirituale pentru toată viața”. Aceste legături, potrivit cunoscutului cercetător român, „pot și trebuie să fie nu numai cu ocazia aniversării unui anumit număr de ani de la absolvirea școlii sau facultății, ele pot să se manifeste tot timpul prin consultații și colaborări pe linie profesională, culturală, științifică și chiar în problemele vieții.” Și încă ceva, extrem de important în viziunea aceluiași autor: „Este plăcut să auzi spunându-se: „A fost elevul (studentul) meu, m-am mândrit și mă mândresc cu el.” De asemenea, este tot atât de plăcut și de dorit să auzi: „A fost profesorul meu. Am avut ce învăța de la el. El mi-a deschis orizontul, spiritul de inițiativă, încredere și dragoste pentru profesie etc. Îi sunt recunoscător.”

Ce-au demonstrat specialiștii, cercetând tipul vizat de distanțare? Ei au demonstrat că acesta, de îndată ce-și face apariția, conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între profesor și elevi, fapt ce afectează semnificativ dorința ultimilor de a face carte. Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de insensibilitate, de îndepărtare relațională și, nu în ultimul rând, ca o lipsă de interes față de ei. Comportamentul de distanțare al cadrului didactic exercită un impact negativ asupra interesului elevilor față de școală și față de tot ce se întâmplă în cadrul ei. Drept consecință, aceștia devin, mai devreme sau mai târziu, apatici, frustrați și agresivi [3; 5; 13; 33, pp. 214-215; 40; 43].

Cel de-al doilea aspect se referă la *manipularea greșită a autorității de cadru didactic*¹⁵. Numeroase studii, întreprinse atât în străinătate, cât și la noi, au scos la iveală rolul nefast al unui asemenea tip de manipulare. Rezultatele obținute au demonstrat că utilizarea în exces a strategiilor centrate pe critică și pedeapsă, pe puterea coercitivă și cea legiti-

¹⁵ Într-un anume fel, rezumându-se la niște idei cu un pronunțat caracter general, considerentul la care ne referim își găsește reflectare în tipologia stilurilor educaționale, structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor sau/și în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic.

mă influențează negativ interacțiunea profesorului cu elevii. Într-un asemenea caz, se înregistrează o degradare substanțială pe dimensiunea motivației școlare a elevilor și se observă cum aceștia, din ce în ce mai des, manifestă conduite de tip deviant (fuga de la școală, absențe nejustificate la ore, încetarea frecventării orelor, părăsirea sistemului educativ, agresivitate, violență, vandalism etc.) [12, pp. 287-288; 23; 33, p. 215; 44].

Al treilea aspect, la fel de important ca și primele două, scoate în profil *ideologia de controlare severă a elevilor*¹⁶. Și de această dată, precum constată specialiștii, este cazul să se vorbească despre un stil educațional repulsiv. Or, ideologia avută în vedere contribuie în cea mai mare măsură atât la apariția sentimentului de înstrăinare, cât și la „încetățenirea” unui grad înalt de autoritarism. Odată instaurată, ea discreditează orice idee care pune preț pe „importanța ambilor parteneri educaționali” sau care atrage atenția asupra oportunității creării „unui climat educativ racordat la nevoile elevilor”. A fi pe poziția de partizan al ideologiei de controlare severă a elevilor, înseamnă să recunoști că „regulile stricte și rigide sunt existențiale în crearea unui mediu pentru învățare” și că „elevii trebuie să accepte toate deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii”. În mod evident, dascălii care se lasă atrași de o asemenea ideologie niciodată nu se vor vedea obligați să depună eforturi pentru înțelegerea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, apreciind manifestările de indisciplină comportamentală ale acestora, ca expresie a unui indubitabil „afront personal adus autorității lor”. În asemenea condiții, după cum e lesne de înțeles, elevii trebuie mereu „împinși din spate” printr-o serie de măsuri „dure”, menite „să-i aducă la supunere” și „să-i determine să se implice plener în activitatea școlară” [9; 14; 32; 33, pp. 215-216; 45].

Oprindu-ne aici cu prezentarea informațiilor care vizează entitatea, conținutul și formele de manifestare ale stilului educațional respingător, vom deduce – fără teama de a greși – că, prin tot ce reprezintă, acesta aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală auto-

¹⁶ În varianta unor expresii cu un pronunțat caracter general, tipul de ideologie avută în vedere se regăsește în tipologia stilurilor educaționale, structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic și/sau în cea structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare.

ritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultra-reactivă sau strictă, oscilantă sau detaşată –, stilul educaţional pe care-l avem în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile şi îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezenţa lui, mediul şcolar se surpă, încetând să mai înfăţişeze o „ambianţă potrivită în care se pot crea conexiuni esenţiale pentru dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a elevului” sau un „spaţiu în care competenţa profesională a cadrului didactic intră într-o relaţie de complementaritate cu particularităţile de dezvoltare ale elevului”. Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă,

el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menţionat nu o singură dată – ne referim, cu precădere, la opiniile emise de D. Popovici [30, p. 98], R. Poenaru şi F. Sava [28, p. 36] –, în cazul în care stilul educaţional nu rezonază cu drepturile şi îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur şi simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greşeli din zona procesului de predare-învăţare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Allport, G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
2. Ausubel D.P., Robinson F.G. *Învăţarea în şcoală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
3. Baringer D.K., McCroskey J.C. Immediacy in the Classroom. In: *Communication Education*, 2000, n°. 49, pp. 178-186.
4. Bontaş I. Profesorul – factor educativ. Personalitatea profesorului. In: Bontaş I. *Pedagogie*. Bucureşti: Editura „ALL”, 1994, pp. 296-304/5.
5. Christophel D.M. The Relationships Among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation and Learning. In: *Communication Education*, 1990, n°. 39, pp. 323-340.
6. Cristea S. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Editura „Litera Internaţional”, 2000.
7. De Kruif R.E.L., McWilliam R.A., Ridley S.M., Wakely M.B. Classification of Teachers' Interaction Behaviors in Early Childhood Classrooms. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2000, n°. 15(2), pp. 247-268.
8. Dragu A. *Structura personalităţii profesorului*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
9. Friedman I.A. Student Behaviour Patterns Contributing to Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Research*, 1995, n°. 88(5), pp. 281-290.
10. Geissler E.E. *Mijloace de educaţie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.
11. Getzels J.W., Theleu A.H. A Conceptual Framework for the Study of the Classroom Groups as Social System. In: *The Social Psychology of Teaching*. New York: „Academic Press”, 1972, pp. 30-31.
12. Gordon Th. *Enseignants efficaces*. Québec: „Le Jour Editeur”, 1981.
13. Gorham J., Christophel D.M. Students' Perceptions of Teacher Behaviors as Motivating and Demotivating Factors in College Classes. In: *Communication Quarterly*, 1992, n°. 40, pp. 239-252.
14. Hoy W.K. *Pupil control ideology form*, 2005. Disponibil: <http://www.waynekhoy.com>
15. Iucu R. *Teoria şi metodologia instruirii*. Bucureşti: MEC, 2009 (curs modular).
16. Joiţa E. Stil educaţional – stil managerial: definiţie. In: Joiţa E. *Management educaţional. Profesorul – manager: roluri şi metodologie*. Iaşi: Editura „Polirom”, 2000, p. 156, p. 166.

17. Joița E. Stiluri ale profesorului-manager. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 155-158.
18. Joița E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. In: Joița E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 166-167, p. 169.
19. Joița E. Stiluri educaționale propriu-zise. In: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000. p. 167.
20. Lewin K., Lippit R. An Experimental Approach the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. In: *Sociometry*, 1938, n°. 1, pp. 292-380.
21. Lewin K., Lippit R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: *Journal of Social Psychology*, 1939, n°. 10, pp. 271-301.
22. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1988.
23. Neamțu C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura „Polirom”, 2003.
24. Neculau A. *A fi elev*. București: Editura „Albatros”, 1983.
25. Nicola I. Stilul educațional (stilul de predare). In: Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1996, pp. 480-481.
26. Noveanu E. (coord.). *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*. București: Editura „Didactică și Pedagogică”, 1983.
27. Păun E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
28. Poenaru R., Sava F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura „Danubius”, 1998.
29. Popovici D. *Didactogenii posibile*. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
30. Popovici D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. In: Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
31. Potolea D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. In: Jinga I., Vlăsceanu L. (coord.) *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura „Academiei”, 1989, pp. 160-161.
32. Richardson A.G., Payne M.A. The Pupil Control Ideology of Elementary and Secondary School Teachers: Some Caribbean Findings. In: *Education*, 1988, n°. 108 (3), pp. 407-409.
33. Sava F.A. Didactogenia – concept și evoluție. In: Boncu Șt., Ceobanu C. (coord.) et al. *Psihosociologie școlară*. Iași: Editura „Polirom”, 2013, pp. 208-220.
34. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
35. Sălăvăstru D. Stiluri educaționale. In: Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
36. Scheidlinger S. The Lewin, Lippit and White study of leadership and „social climates”. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 1994, n°. 44(1), pp. 123-127.
37. Spencer H. *Despre educația intelectuală, morală și fizică*. București: Editura Librăriei „H. Steinberg și fiii”, fără an.
38. Șleahțișchi M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. In: *Școala modernă: provocări și oportunități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 5-7 noiembrie 2015*. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015, pp. 35-39.

39. Şlehtiţchi M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învăţământul. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*, 2015, Nr. 3 (40), pp. 1-6.
40. Thweatt K.S., McCroskey J.C. Teacher Nonimmediacy and Misbehaviour: Unintentional Negative Communication. In: *Communication Research Reports*, 1996, n°. 13 (2), pp. 198-204.
41. Tirri K. What Can We Learn from Teachers Moral Mistakes. In: *Raport ERJC*, 2001, n°. 454175.
42. Văideanu G. *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Editura Politică, 1988.
43. Wanzer M.B., McCroskey J.C. Teacher Socio-Communicative Style as a Correlate of Student Affect Toward Teacher and Course Material. In: *Communication Education*, 1998, n°. 47, pp. 43-52.
44. Weber K., Martin M.M., Patterson B.R. *Teacher Behavior, Student Interest and Affective Learning: Putting Theory to Practice*. In: *Journal of Applied Communication Research*, 2001, n°. 29(1), pp. 71-90.
45. Willoer D., Eidell T.L., Hoy W.K. *The School and Pupil Control Ideology*. University Park, PA: *Pennsylvania State University Press*, 1967.
46. Wubbels T., Brekelmans M. den Brok P., van Tartwijk J. An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In: Evertson C., Weinstein C. (eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 1161-1191.

PROFILUL PSIHOLOGIC AL PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI CU NIVEL ÎNALT AL ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE

Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-6391-5035

Rezumat. În acest articol sunt prezentate concepțiile mai multor autori cu privire la orientările valorice și adaptarea psihosocială a personalității. Lucrarea include **Profilul psihologic al adolescentului cu nivel înalt de adaptabilitate psihosocială**, elaborat în baza unui model de cercetare a orientărilor valorice și adaptării/adaptabilității psihosociale a adolescenților.

Totodată, sunt prezentate nivelurile de manifestare a factorilor studiați în cadrul experimentului de constatare a cercetării, precum și indicii coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre adaptabilitatea psihosocială și alte fenomene psihice: orientări valorice (valori terminale și valori instrumentale), extraversiune/introversiune, neurotizism, inițierea contactelor sociale, curajul social, încrederea în sine, aprecierea, controlul emoțiilor, utilizarea emoțiilor, inteligența emoțională, adaptabilitate/flexibilitate, locul controlului, afirmarea de sine, motivația pentru succes, optimism, sociabilitate, voință, stima de sine, sensul vieții–scop, sensul vieții–proces, sensul vieții–rezultat, sensul vieții – pentru locul controlului Eu, sensul vieții – pentru locul controlului Viața, orientările generale ale sensului vieții, adaptabilitatea psihologică, adaptabilitatea emoțională, independență.

Cuvinte-cheie: orientări valorice, valori terminale, valori instrumentale, adaptare psihosocială, profilul psihologic al personalității adolescentului.

PSYCHOLOGICAL PROFILE OF ADOLESCENT'S PERSONALITY WITH A HIGH LEVEL OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION

Abstract. The article presents some conceptions of the authors regarding the value orientations and the psychosocial adaptation of the personality. The paper includes **The psychological profile of adolescents with high levels of psychosocial adaptability** developed based on a research model of value orientations and adaptation / psychosocial adaptability of adolescents.

At the same time, there are presented the levels of manifestation of the studied factors in the experimental research findings, as well as the indices of the correlation coefficient regarding identification of relationship between psychosocial adaptability and other psychic phenomena: value orientations (terminal values and instrumental values), extraversion/introversion, neuroticism, initiation of social contacts, social courage, self-confidence, appreciation of emotions, emotional control, emotional use, emotional intelligence, adaptability/flexibility, place of control, self-affirmation, motivation for success, optimism, sociability, will, self-esteem, the meaning of life purpose, the meaning of life process, the meaning of life result, the meaning of life for the place of control I, the meaning of life for the place of control Life, general orientations of life meaning, psychological adaptability, emotional adaptability, independence.

Keywords: value orientations, terminal values, instrumental values, psychosocial adaptation, psychological profile of the adolescent's personality.

Introducere

În știința psihologică contemporană, multe realizări au fost ghidate spre cercetarea orientărilor valorice și adaptarea psihosocială a personalității. Adaptarea psihosocială este dependentă de schimbările sociale care, în concepțiile savanților J.P. Durand și R. Weil, au la bază următorii factori explicativi: factorul demografic, progresul tehnic, valorile culturale și ideologiile. Rolul valorilor culturale este acela, de a oferi cadre de referință, noi modele de

organizare umană, oportunitatea reorganizării unui câmp cultural [7, p. 228]. Mai mult decât atât, conform *teoriei generațiilor*, elaborată în anul 2007, de către cercetătorii N. Howe și W. Strauss, fiecare generație are propriile valori generaționale, care diferă de valorile altor generații formate în perioadele anterioare sau ulterioare [Apud 1].

În acest context, considerăm necesar să cunoaștem caracteristicile cheie ale fiecărei generații. Acestea pot fi conturate și în profilurile personalității la diferite etape istorice, de vârstă etc.

Concept și argument

Baza teoriei generațiilor (Sala, W. Strauss, 2007) o reprezintă faptul că sistemele de valoare ale persoanelor care au crescut în diferite perioade istorice, care aparțin unor generații diferite, se deosebesc mult. Acest lucru se datorează faptului că valorile umane se formează nu doar ca urmare a educației familiale, ci și a influenței evenimentelor sociale care apar în timpul creșterii unei persoane, cum ar fi evenimentele economice, sociale, tehnologice și politice. Din acest motiv, caracteristica definitorie a fiecărei generații este o listă de valori de bază ale acestei generații, care o distinge față de cea anterioară [1].

Referindu-ne la definirea conceptului de valoare, profesorul M. Zlate menționa că valorile sunt variabile cu un rol fundamental în ecuația om-umanitate. Valorile umane, create de om, îl creează, la rândul lor, pe acesta. Ele sunt elementele care pot influența esențial, uneori într-un sens dramatic, viața la nivel individual, grupal, organizațional, social. Este de înțeles de ce conceptul de valoare ocupă o poziție privilegiată în preocupările multor științe socioumane: filosofia, antropologia, sociologia, psihologia, economia, logica. Fiecare dintre aceste discipline se apleacă asupra studiului acelor dimensiuni ale valorilor care jonctonează cu propria sferă de preocupări. Psihologia își propune să descopere resursele psihologice ale valorii, să cerceteze instanțele psihice pe care se bazează valoarea, să clarifice geneza și natura ei [12, p. 326].

Potrivit concepțiilor autorului D. Cristea, valorile sunt principii generale de largă consensualitate ce exprimă ceea ce este esențial și de prețuit în viață, în concordanță cu scopurile și idealurile unei comunități. La nivelul diferitelor tipuri de valori (morale, juridice, estetice, politice, economice ș.a.), se obiectivează atât esența ființei umane, prin ceea ce reprezintă aspirație, idealitate și atitudine proiectivă, cât și rezultatele fundamentale ale practicii social-istorice. În consecință, valorile au atât o funcție cognitivă, cât și una structurant-formativă [2, p. 131].

M.C. Яницкий afirmă că sistemul orientărilor valorice este un organ psihologic care efectuează simultan funcțiile de reglementare a comportamentului și de stabilire a obiectivelor. Acest sistem determină perspectiva vieții, „vectorul” dezvoltării personalității, acționează în calitate de cea mai importantă sursă și mecanism, corelează într-un tot întreg personalitatea și mediul social [15].

Savanții C. Kluckhohn, C. Morris și E. Spranger au definit orientările valorice drept concepte subiective ale valorilor propriu-zise, o categorie de atitu-

dini sau interese, cu o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității [5; 6; 11]. În lucrările autorilor în cauză, orientările valorice sunt identice cu valorile individuale, fiind examinate ca o anumită categorie a atitudinilor sau intereselor sociale [6; 11].

În concepția psihologului M. Rokeach (1979), care a propus un înalt apreciat model de structurare a valorilor, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor. Autorul afirmă că menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde, pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică, a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții, corespunzătoare definițiilor, originale în aspect social și instituțional, ale moralității și competenței. M. Rokeach a realizat o divizare mai generală a valorilor, pe baza opoziției tradiționale a valorilor-scop și valorilor-mijloc. Respectiv, autorul a distins două tipuri de valori (în două liste, în care sunt scrise câte 18 valori, terminale și instrumentale) [10].

Potrivit concepțiilor autorilor M.C. Яницкий și A.B. Серый [16], ierarhia individuală a orientărilor valorice, propusă de M. Rokeach, poate fi divizată în trei grupuri egale și anume: primul grup este grupul valorilor preferate, semnificative (se situează de la 1 – la 6 în ierarhie); cel de-al doilea – grupul valorilor indiferente (se situează de la 7 – la 12); cel de-al treilea – grupul valorilor respinse, ne semnificative (se situează de la al 13-lea – la al 18-lea rang al ierarhiei).

Cercetătorul S. Schwartz a propus, în anul 1984, un model privind modul de structurare a valorilor în plan individual și social. Autorul definește valorile ca fiind scopuri dezirabile, transsituaționale, variind în importanță, care servesc ca principii și repere ce ghidează și motivează acțiunile și viețile oamenilor. În contextul analizat, valorile sunt strâns legate de seturi motivaționale, aferente celor trei premise de bază ale condiției umane: nevoile organismului biologic, necesitățile determinate de interacțiunile umane și cele legate de supraviețuirea, bunăstarea grupurilor și comunităților [Apud 2, p. 134].

V. Gouveia (2003) consideră că valorile pot fi definite drept categorii de orientare care sunt de dorit, având drept suport nevoile umane și condițiile prealabile pentru a le satisface, care sunt adoptate de actorii sociali și care pot varia în funcție de magnitudinea și de elementele lor constitutive. Această teorie se raportează la valori, ca la un criteriu de orientare pentru acțiunile oamenilor și,

de asemenea, ca o manifestare a nevoilor acestora (C. Kluckhohn, 1951; M. Rokeach, 1973; R. Inglehart, 1977). Conform lui V. Gouveia et al., acest model teoretic apreciază că valorile se organizează în acord cu două dimensiuni funcționale specifice: dimensiunea orientare (personală, centrală și socială) și dimensiunea motivațională (materialistă și idealistă) [Apud 8].

În cercetarea noastră, am avut drept obiectiv de bază determinarea relațiilor dintre orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescentului. În acest context, am realizat o analiză amplă și a conceptului de adaptare psihosocială. Menționăm că în literatura de specialitate conceptul de adaptare psihosocială, la fel ca și cel al orientărilor valorice, este definit din varii perspective. De altfel, cunoaștem faptul că adaptarea psihosocială îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății, ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social, prin asimilarea unor modalități noi de comportament, dar și prin formarea de noi mecanisme adaptative, orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării psihosociale este în relație directă cu caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale.

Frecvent, abordările cu referire la *teoria adaptării* sunt studiate din perspectivă interdisciplinară. Analizând fundamentele teoriei generale a adaptării, este necesar să se acorde atenție asupra unor aspecte, precum: 1) conceptul de adaptare; 2) criteriile de adaptare-inadaptare; 3) mecanismele de adaptare; 4) formele, tipurile de adaptare; 5) dinamica procesului de adaptare; 6) proprietățile adaptative și potențialul adaptativ al individului.

Cu privire la noțiunea de adaptare, Н.Н. Мельникова, în anul 2002, menționa că există peste 40 de definiții pentru conceptul respectiv, dar important este faptul că acestea rămân componentele generale. De altfel, se evidențiază că definițiile adaptării trebuie să se axeze pe câteva componente stabile:

1. procesul de adaptare întotdeauna presupune interacțiunea a două obiecte;
2. această interacțiune se desfășoară în condiții speciale – condiții de dezechilibru, inconsecvență între sisteme;
3. scopul principal al unei astfel de interacțiuni este o anumită coordonare între sisteme, gradul și natura cărora pot varia în destul de largi;
4. realizarea scopului presupune anumite schimbări în obiectele care interacționează [14, p. 9].

Adaptarea, în sensul larg al cuvântului, când se combină două aspecte – biologic și social – este adaptarea la schimbarea condițiilor externe și interne [13].

Fenomenul adaptării este privit în mod tradițional în trei dimensiuni:

1. Proces – când se studiază adaptarea ca proces, se iau în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive în timpul tranziției de la o etapă la alta.
2. Stare – când vorbesc despre adaptare ca stare, înseamnă gradul de adaptare-dezadaptare a individului în acest moment.
3. Proprietate, calitate – proprietatea este înțeleasă ca adaptabilitate, ca o caracteristică a unui individ: aici pot fi luate în considerare caracteristicile adaptive ale unei personalități, strategiile adaptative de comportament etc. [14, p. 9].

Adaptarea se manifestă ca „proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător, presupunând capacitatea de a învăța. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale, pentru asigurarea atât a propriei supraviețuirii, cât și a speciei sale. Un obstacol obligă la o mobilizare a organismului care încearcă prin comportament să-și mențină echilibrul anterior sau să ajusteze și să creeze un nou echilibru, compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihologică” [3].

În lucrările savantului C.G. Jung, relația dintre subiect și obiect constă întotdeauna dintr-un raport de adaptare, acesta presupunând acțiuni ale unuia asupra celuilalt, acțiuni ce duc la acele modificări reciproce ale subiectului și obiectului ce constituie însăși adaptarea”. Autorul susținea că personalitatea dispune de patru funcții principale pentru a se adapta lumii și structurii sale interne: „gândirea”, „sentimentul”, „senzația” și „intuiția”. Predominarea unei funcții caracterizează tipul și determină acțiunea sa. Conform aceluiași autor, extravertiții se adaptează repede și bine, în comparație cu introvertiții [4]. J. Piaget menționa în teoriile sale că adaptarea rezultă din echilibrarea a două procese: asimilarea și acomodarea. Prin asimilare, se înțeleg modificările pe care organismul le impune obiectelor lumii înconjurătoare, iar prin acomodare, fenomenul

invers, constând în modificarea acțiunilor individului în raport cu lucrurile [9].

Având în vedere adaptarea umană, este necesar de a separa procesele care au loc la diferite niveluri ale organizației unei persoane ca sistem. În special, caracteristicile adaptării diferă la nivelurile „organism biologic – mediu biologic” și „personalitate – mediu social”. Doar a doua caracteristică, cea de „personalitate – mediu social” se referă la adaptarea psihosocială.

Inițial, chestiunea adaptării socio-psihologice a atras atenția psihologilor asupra studiului problemelor interacțiunii umane și a mediului social înconjurător. Н.Н. Мельникова, în anul 2002, menționa că în această perioadă, a existat o evoluție semnificativă privind înțelegerea fenomenului de adaptare psihosocială, care este asociată cu o schimbare generală în interesul cercetătorilor de la sfera abaterilor psihologice la analiza persoanei sănătoase. Elementul central al *teoriei adaptării* este conceptul de interacțiune. De regulă, descrierea procesului de adaptare, ca interacțiune, este strâns legată de recunoașterea rolului activ al individului în procesul de adaptare, cu creșterea statutului comportamentului transformator conștient. Conceptul de interacțiune reflectă cel mai exact particularitățile procesului de adaptare socială.

Pentru a descrie modelul procesului optim de adaptare psihosocială, este recomandabil să se utilizeze o abordare sistematică. Conform acestei abordări, procesul de adaptare optimă constă în construirea unui sistem nou, complex și perfect, în care obiectele originale (individul și mediul înconjurător) sunt incluse ca subsisteme, menținând, în același timp, o cotă suficientă de autonomie. Un astfel de sistem are noi proprietăți și funcții care sunt absente în obiectele originale, utile pentru sistemul nou format și cresc productivitatea generală a subsistemelor sale.

Caracterizând diferențele dintre adaptarea psihosocială de cea biologică, este necesar să se dezvăluie următoarele prevederi:

1. Adaptarea psihosocială are loc, în principal, prin tipul de adaptare la un mediu în continuă schimbare, ceea ce determină necesitatea deplasării accentului cercetării de la starea de adaptare, la proprietatea adaptabilității personalității.
2. Procesul de adaptare psihosocială nu are limite clare și se desfășoară de-a lungul întregii linii de dezvoltare ontogenetică umană.
3. Adaptarea psihosocială se caracterizează printr-o individualizare excepțională și unicitate a modalităților de adaptare.

4. O caracteristică esențială a adaptării psihosociale este un grad ridicat de implementare a unei funcții de transformare activă atât a personalității, cât și a mediului.
5. Procesul de adaptare psihosocială este mai mult o interacțiune egală dintre părți, decât adaptarea, acomodarea persoanei la mediu.
6. Scopul principal al adaptării psihosociale nu este adaptarea, ci autorealizarea individului.

Adaptarea psihosocială se distinge în mod tradițional printre alte tipuri de adaptare, bazate pe localizarea mediului cu care interacționează individul. Caracteristicile mediului determină posibilitățile și natura interacțiunii, limitează formele de adaptare și stabilesc criteriile pentru succesul acestui proces [14, p. 9].

Cercetătoarea Г.М. Андреева consideră adaptarea psihosocială ca fiind interacțiunea individului și a mediului social, ceea ce duce la o relație adecvată între scopurile și valorile individului și ale grupului. Adaptarea, în opinia autoarei, are loc atunci, când mediul social contribuie la realizarea nevoilor și aspirațiilor individului, servește la dezvoltarea individualității sale (Г.М. Андреева, 2001). În înțelegerea fenomenului dat, locul central aparține ideii de implementare constantă a procesului de adaptare, în prezența unor schimbări semnificative în sistemul „individ-mediu”, ceea ce ne permite să considerăm adaptarea ca un proces ciclic, ce asigură corespunderea activității psihice și comportamentului unei persoane cu cerințele mediului (Ф.Б. Березин, 1988; А.А. Налчаджан, 1988) [Apud 13, p. 7].

Dimensiunea teoretică reliefată cu referire la conceptele de orientări valorice și adaptarea psihosocială a facilitat elaborarea designului experimental pentru cercetarea noastră. În continuare, din această perspectivă, vom prezenta o serie de rezultate, care au stat la baza elaborării profilului psihologic al adolescentului.

Metodologia cercetării

În scopul determinării profilului psihologic al personalității adolescentului, din perspectiva nivelului de adaptare psihosocială, în studiul de față au fost utilizate următoarele instrumente psihometrice:

1. Ancheta psihosocială;
2. Testul orientărilor valorice (M. Rokeach);
3. Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale (C. Rogers și R. Dymond);
4. Chestionarul de personalitate *Eysenck*;
5. Metoda de studiere a încrederii în sine (V.G. Romek);
6. Testul pentru determinarea valorilor (М.С. Яницкий);

7. Scala inteligenței emoționale (N.S. Schutte, J.M. Malouff et al.);
8. Testul *Adaptabilitate/Flexibilitate* (A. Chelcea);
9. Chestionarul *Locus control* (T. Pettijohn);
10. Scala afirmării de sine (C. Cungi și M. Rey);
11. Testul *Motivarea pentru succes / frică de eșec* (A. Pean);
12. Chestionarul *Cât de optimist sunteți?* (N. Mitrofan, L. Mitrofan);
13. Chestionarul *Sunteți o persoană sociabilă?* (C. Tocan, I. Dumitriu);
14. Chestionarul *Autoaprecierea voinței* (Е.В. Руденский);
15. Chestionarul *Stima de sine* (M. Rosenberg);
16. Testul *Orientarea sensului vieții* (Д.А. Леонтьев);
17. Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității psihologice* (Н.П. Фетискин);
18. Chestionarul *Autoaprecierea adaptabilității emoționale* (Н.П. Фетискин);
19. Chestionarul *Independență/influențabilitate* (S. Lecker).

Pentru realizarea scopului cercetării, în cadrul experimentului de constatare a fost antrenat un eșantion alcătuit din 2029 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 14 și 25 de ani, dintre care 753 au fost de gen masculin (37,1%) și 1276 – de gen feminin (62,9%).

Rezultate obținute

Deci, profilul psihologic al personalității adolescentului din perspectiva nivelului de adaptare psi-

hosocială a fost elaborat în urma analizei informației obținute prin aplicarea metodelor empirice prezentate eșantionului alcătuit din 2029 de adolescenți. În continuare, oferim unele rezultate relevante. Menționăm că au fost obținute diferite niveluri pentru metodele aplicate adolescenților, iar **Testul orientărilor valorice** (M. Rokeach) a permis identificarea ierarhiilor pentru valorile terminale și valorile instrumentale, în funcție de punctajul acumulat pentru fiecare valoare.

Scopul **Chestionarului de diagnosticare a adaptării psihosociale**, elaborat de C. Rogers și R. Dymond, este diagnosticarea complexă a manifestărilor psihologice care însoțesc procesul de adaptare socială și a **indicatorilor săi integrali** care sunt: 1. adaptarea, 2. acceptarea altora, 3. locul controlului, 4. acceptarea de sine, 5. confortul emoțional și 6. tendințele de dominare. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 1*.

Menționăm că pentru această metodă au fost determinate și nivelurile de dezvoltare a componentelor adaptării psihosociale, precum: adaptabilitate psihosocială, dezaptabilitate psihosocială, mitomanie/falsitate, acceptarea de sine, neacceptarea de sine, acceptarea celorlalți, neacceptarea celorlalți, confortul emoțional, disconfortul emoțional, controlul intern, controlul extern, dominare, supunere, evitarea problemelor. Pentru adaptarea psihosocială, în această lucrare, am prezentat rezultatele pentru indicatorii integrali: 1. adaptarea, 2. acceptarea altora, 3. locul controlului, 4. acceptarea de sine, 5. confortul emoțional și 6. tendințele de dominare.

Tabelul 1. Nivelurile de dezvoltare a indicilor generali ai adaptării psihosociale

Factori / Indici generali	Niveluri	Frecvența	%
Adaptare	n. înalt	1094	53,9
	n. mediu	916	45,1
	n. scăzut	19	0,9
Acceptarea de sine	n. înalt	1125	55,4
	n. mediu	851	41,9
	n. scăzut	53	2,6
Acceptarea celorlalți	n. înalt	1383	68,2
	n. mediu	638	31,4
	n. scăzut	8	0,4
Confort emoțional	n. înalt	1799	88,7
	n. mediu	221	10,9
	n. scăzut	9	0,4
Internalitate	n. înalt	892	44,0
	n. mediu	982	48,4
	n. scăzut	155	7,6
Tendințe de dominare	n. înalt	560	16,5
	n. mediu	1135	55,9
	n. scăzut	334	16,5

De altfel, după cum observăm din *Tabelul 1*, pentru primul indice general – adaptarea psihosocială – 53,9% dintre subiecții chestionați prezintă un nivel înalt de adaptare psihosocială; 45,1% dintre adolescenți au nivel mediu de adaptare psihosocială, iar nivel scăzut de adaptare psihosocială este caracteristic pentru 0,9% de subiecți din întreg eșantionul. Pentru indicele general, acceptarea de sine de nivel înalt prezintă 55,4% dintre adolescenți, de nivel mediu – 41,9%, iar de nivel scăzut – 2,6% de respondenți din întreg eșantionul. Rezultatele prezentate reliefează pentru *acceptarea celorlalți* următorii indici: nivel înalt prezintă 68,2% dintre adolescenți, nivel mediu – 31,4%, iar nivel scăzut – 0,4% dintre adolescenți. Nivel înalt pentru factorul de confort emoțional au 88,7% dintre adolescenți, nivel mediu – 10,9% dintre aceștia, iar nivel scăzut – doar 0,4% de respondenți. Rezultatele pentru indicele general *internalitate* denotă că 9,4% dintre adolescenți prezintă nivel înalt, 89,0% – nivel mediu, iar 1,6% dintre subiecții chestionați – nivel scăzut. Pentru factorul *tendințe de dominare*, nivel înalt au 16,5% dintre adolescenți, nivel mediu – 55,9%, iar nivel scăzut – 16,5%.

Luând în considerație relațiile adaptării psihosociale cu alte fenomene psihice, am determinat nivelurile de dezvoltare și a următorilor factori: extraversiune/introversiune și neurotism (instabilitate / stabilitate emoțională), încredere în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, inteligența emoțională (aprecierea și exprimarea emoțiilor, controlul emoțiilor, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor), adaptabilitatea/flexibilitatea, locul controlului subiectiv (intern și extern), afirmarea de sine, motivarea pentru succes / frica de eșec, optimismul, sociabilitatea, autoaprecie-

rea voinței, stima de sine, orientările sensului vieții (scopurile în viață; procesul vieții – interes și saturația emoțională a vieții, rezultat – rezultativitatea vieții și satisfacția emoțională; locul controlului – Eu stăpânul vieții; locul controlului – viața sau conducerea vieții), autoaprecierea adaptabilității psihologice, autoaprecierea adaptabilității emoționale, independența și influențabilitatea).

Pentru determinarea nivelului extraversiunii/introversiunii și a neurotismului (stabilitate/instabilitate emoțională), am recurs la *Chestionarul de personalitate Eysenck*. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 2*.

Aplicând *Chestionarul de personalitate Eysenck*, am determinat nivelul manifestării extraversiunii/introversiunii. Din *Tabelul 2*, observăm că 3,6% din numărul total de subiecți au înregistrat extraversiune considerabilă, iar 59,5% – extraversiune moderată. Totodată, 7,7% din numărul subiecților chestionați au înregistrat introversiune considerabilă, iar 29,1% – introversiune moderată. Testul oferă oportunitatea de a evalua și nivelul de neurotism al persoanei. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 3*.

Conform rezultatelor pentru scala neurotismului, am obținut rezultate ce dovedesc faptul că pentru 27,0% dintre subiecți (547) este caracteristică stabilitatea emoțională ridicată, pentru 34,0% dintre subiecți (689) – stabilitatea emoțională medie, 27,2% dintre subiecți (551) manifestă instabilitate emoțională ridicată, iar 11,9% dintre subiecți (242) – instabilitate emoțională foarte ridicată.

Pentru determinarea nivelului de încredere în sine, a curajului social și de inițiere a contactelor sociale, am aplicat *Metodica de studiere a încrederii în sine* (V.G. Romek). Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 4*.

Tabelul 2. Nivelurile pentru scalele extraversiune/introversiune

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Extraversiune	considerabilă	74	3,6
	moderată	1207	59,5
Introversiune	considerabilă	157	7,7
	moderată	591	29,1

Tabelul 3. Nivelurile pentru Scala neurotism

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Stabilitate emoțională	ridicată	547	27,0
	medie	689	34,0
Instabilitate emoțională	ridicată	551	27,2
	foarte ridicată	242	11,9

Tabelul 4. Nivelurile pentru scalele încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Încrederea în sine	n. înalt	476	23,5
	n. mediu	1192	58,7
	n. scăzut	361	17,8
Curajul social	n. înalt	161	7,9
	n. mediu	786	38,7
	n. scăzut	1082	53,3
Inițierea contactelor sociale	n. înalt	95	4,7
	n. mediu	1115	55,0
	n. scăzut	819	40,4

Datele din *Tabelul 4* relevă diferite nivele de dezvoltare a factorilor privind încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale. Astfel, pentru factorul *încredere în sine*, din numărul total de subiecți, 23,5% exprimă nivel înalt, 58,7% – nivel mediu, iar 17,8% – nivel scăzut. Pentru factorul *curajul social*, din numărul total de subiecți, 7,9% manifestă nivel înalt, 38,7% – nivel mediu, iar 53,3% – nivel scăzut. Cât privește factorul *inițiere a contactelor sociale*, 4,7% denotă nivel înalt, 55,0% – nivel mediu, iar 40,4% – nivel scăzut.

În scopul determinării nivelului de inteligență emoțională, am aplicat *Scala inteligenței emoționale* (N.S. Schutte et al.) care evaluează și aprecierea emoțiilor în sine și alții, controlul emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 5*.

Din *Tabelul 5*, observăm că pentru scala *aprecierea emoțiilor în sine și alții*, 63,9% dintre subiecți denotă nivel înalt, 33,5% – nivel mediu, 2,6% respondenți – nivel scăzut. Pentru scala *controlul emoțiilor*

lor proprii și ale altora, 80,9% dintre subiecți denotă nivel înalt, 18,1% – nivel mediu, 1,0 subiecți – nivel scăzut. Pentru scala *utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor*, remarcăm următoarele: 69,7% dintre subiecți dovedesc nivel înalt, 27,6% – nivel mediu, iar 2,7% respondenți – nivel scăzut. Astfel, pentru factorul general *inteligență emoțională*, au fost înregistrate următoarele rezultate: 77,6% dintre subiecți denotă nivel înalt, 20,7% – nivel mediu, iar 1,7% respondenți – nivel scăzut.

Pentru determinarea nivelului în care persoanele sunt afectate de schimbările neașteptate, a fost aplicat *Testul Adaptabilitatea* (A. Chelcea). Acesta se referă nemijlocit la abilitatea persoanei de a manifesta flexibilitate versus rigiditate. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 6*.

Rezultatele prezentate în *Tabelul 6* atestă că 6,5% dintre subiecți manifestă nivel înalt pentru de adaptabilitate/flexibilitate, 72,9% – nivel mediu, iar 20,7% dintre subiecți manifestă nivel scăzut pentru factorul *adaptabilitate/flexibilitate*.

Tabelul 5. Nivelurile pentru inteligența emoțională

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Aprecierea emoțiilor	n. înalt	1297	63,9
	n. mediu	680	33,5
	n. scăzut	52	2,6
Controlul emoțiilor	n. înalt	1642	80,9
	n. mediu	367	18,1
	n. scăzut	20	1,0
Utilizarea emoțiilor	n. înalt	1413	69,7
	n. mediu	561	27,6
	n. scăzut	55	2,7
Inteligența emoțională	n. înalt	1574	77,6
	n. mediu	421	20,7
	n. scăzut	34	1,7

Tabelul 6. Nivelurile pentru adaptabilitate/flexibilitate

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Adaptabilitate/ flexibilitate	n. înalt	131	6,5
	n. mediu	1479	72,9
	n. scăzut	419	20,7

Tabelul 7. Nivelurile pentru locul controlului

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Locul controlului	L_c extern pronunțat	6	0,3
	L_c extern	46	2,3
	L_c extern = intern	816	40,2
	L_c intern	1047	51,6
	L_c intern pronunțat	114	5,6

Tabelul 8. Nivelurile pentru factorul afirmarea de sine

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Afirmarea de sine	n. înalt	774	38,1
	n. mediu	1230	60,6
	n. scăzut	25	1,2

Pentru determinarea variabilei *Locus control* – locul controlului subiectiv pe un continuum: de la extrema *locul controlului subiectiv intern*, până la extrema *locul controlului subiectiv extern*, am aplicat **Chestionarul Locus control** (T. Pettijohn). Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 7*.

Analizând rezultatele obținute, observăm că 0,3% dintre subiecți au înregistrat locul controlului subiectiv extern pronunțat, 2,3% subiecți – locul controlului subiectiv extern, 40,2% – locul controlului subiectiv extern, egal cu locul controlului intern. 51,6% subiecți au înregistrat locul controlului subiectiv intern, iar 5,6% subiecți – locul controlului subiectiv intern pronunțat.

Pentru determinarea nivelului afirmării de sine, am aplicat **Scala afirmării de sine** (Cungi C. și Rey M.). Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 8*.

Datele din *Tabelul 8* demonstrează că 38,1% dintre subiecți manifestă nivel înalt pentru afirmarea de sine, 60,6% – nivel mediu, iar 1,2% subiecți – nivel scăzut pentru afirmarea de sine.

Pentru determinarea nivelului motivației pentru succes, am aplicat **Testul Motivarea pentru succes / frică de eșec** (A. Pean). Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 9*.

Conform rezultatelor obținute, observăm din *Tabelul 9* că 44,4% dintre subiecți denotă motivație pentru succes, iar 55,6% – motivație pentru insucces.

Pentru determinarea nivelului de optimism, am aplicat **Chestionarul Cât de optimist sunteți?** (N. Mitrofan, L. Mitrofan). *Tabelul 10* conține rezultatele.

În *Tabelul 10*, sunt prezentate rezultatele pentru factorul *optimism*, care atestă că 7,7% dintre subiecți au un nivel înalt, 85,7% – nivel mediu, iar 6,6% dintre respondenți înregistrează nivel scăzut.

La determinarea nivelului de sociabilitate, am aplicat **Chestionarul Sunteți o persoană sociabilă?** (C. Tocan, I. Dumitriu). *Tabelul 11* conține rezultatele.

Tabelul 9. Nivelurile pentru motivația pentru succes / frică de eșec

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Motivație	motivație pentru succes	901	44,4
	motivație pentru insucces	1128	55,6

Tabelul 10. Nivelurile pentru optimism

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Optimism	n. înalt	156	7,7
	n. mediu	1739	85,7
	n. scăzut	134	6,6

Tabelul 11. Nivelurile pentru sociabilitate

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Sociabilitate	n. înalt	431	21,2
	n. mediu	1576	77,7
	n. scăzut	22	1,1

Tabelul 12. Nivelurile pentru autoaprecierea voinței

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Voința	n. înalt	576	28,4
	n. mediu	1380	68,0
	n. scăzut	73	3,6

Tabelul 13. Nivelurile pentru stima de sine

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Stima de sine	n. înalt	330	16,3
	n. mediu	1676	82,6
	n. scăzut	23	1,1

Rezultatele din *Tabelul 11* demonstrează că cel mai mare număr de subiecți (1576) denotă un nivel mediu de sociabilitate – 77,7%; 431 de subiecți, ceea ce reprezintă 21,2%, un nivel înalt pentru factorul indicat, iar 22 respondenți, adică 1,1% – nivel scăzut de sociabilitate.

Pentru determinarea nivelului de voință, am aplicat **Chestionarul Autoaprecierea voinței** (E.B. Руденский). *Tabelul 12* conține rezultatele.

Datele obținute pentru factorul *voință* atestă că 28,4% din numărul total de subiecți atestă nivel înalt de manifestare a voinței, 68,0% – nivel mediu, iar 3,6% – nivel scăzut pentru factorul indicat.

Pentru determinarea nivelului stimei de sine, am aplicat **Chestionarul Stima de sine** (M. Rosenberg), (*Tabelul 13*).

Analizând rezultatele din *Tabelul 13*, observăm că 16,3% din numărul total de adolescenți chestionați au înregistrat nivel înalt al stimei de sine, 82,6% – nivel mediu, iar 1,1% – nivel scăzut pentru acest factor.

Am aplicat **Testul orientărilor sensului vieții** (Д.А. Леонтьев) pentru determinarea nivelului privind orientările sensului general al vieții și ale componentelor acestuia: sensul vieții–scop, sensul vie-

ții–proces, sensul vieții–rezultat, sensul vieții – locul controlului *Eu*, sensul vieții – locul controlului *Viața*. *Tabelul 14* conține rezultatele.

În conformitate cu acest chestionar, am determinat nivelurile orientărilor sensului general al vieții și componentelor acestuia: în special, nivel înalt pentru sensul vieții–scop au înregistrat 46,6% dintre adolescenți, iar nivel scăzut – 53,4% dintre aceștia. Nivel înalt pentru sensul vieții–proces au 49,7% dintre adolescenți și nivel scăzut – 50,3%. Nivel înalt pentru sensul vieții–rezultat au înregistrat 49,4% dintre adolescenți, apoi nivel scăzut – 50,6% dintre ei.

Nivel înalt pentru sensul vieții – locul controlului *Eu* manifestă 55,2% dintre adolescenți și nivel scăzut – 44,8%. Nivel înalt pentru sensul vieții – locul controlului *Viața* au înregistrat 44,8% dintre adolescenți, iar nivel scăzut – 55,2% dintre ei. Totodată, pentru orientările sensului general al vieții nivel înalt au înregistrat 40,6% dintre adolescenți, apoi nivel scăzut – 59,4% respondenți.

Pentru determinarea nivelului de autoapreciere a adaptabilității psihologice, am aplicat **Chestionarul Autoaprecierea adaptabilității psihologice** (Н.П. Фетискин). *Tabelul 15* conține rezultatele.

Tabelul 14. Nivelurile pentru orientările sensului vieții

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Scop	n. înalt	946	46,6
	n. scăzut	1083	53,4
Proces	n. înalt	1009	49,7
	n. scăzut	1020	50,3
Rezultat	n. înalt	1003	49,4
	n. scăzut	1026	50,6
Locul controlului-Eu	n. înalt	1119	55,2
	n. scăzut	910	44,8
Locul controlului-Viața	n. înalt	909	44,8
	n. scăzut	1120	55,2
Orientările sensului general al vieții	n. înalt	824	40,6
	n. scăzut	1205	59,4

Tabelul 15. Nivelurile pentru autoaprecierea adaptabilității psihologice

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Autoaprecierea adaptabilității psihologice	n. înalt	192	9,5
	n. mediu	637	31,4
	n. scăzut	1200	59,1

În conformitate cu acest chestionar, am determinat trei niveluri ale autoaprecierii adaptabilității psihologice: nivel înalt au 9,5% dintre adolescenți, nivel mediu – 31,4% și nivel scăzut – 59,1% respondenți.

Pentru determinarea nivelului de autoapreciere a adaptabilității emoționale, am aplicat **Chestionarul Autoaprecierea adaptabilității emoționale** (Н.П. Фетискин). (Tabelul 16).

În conformitate cu acest chestionar, am determinat patru nivele privind autoaprecierea adaptabilității emoționale. În această privință, nivel înalt au înregistrat 4,7% dintre adolescenți, nivel mediu – 42,8%, nivel scăzut – 51,1%, iar nivel foarte scăzut a adaptabilității psihologice dovedesc 1,4% respondenți.

Pentru determinarea nivelului de independență, am aplicat **Chestionarul Independență versus influențabilitate** (S. Lecker) (Tabelul 17).

Analizând rezultatele din Tabelul 17, observăm că din numărul total de adolescenți, 9,8% dintre aceștia atestă nivel înalt de independență, 88,7% – nivel mediu, iar 1,5% dintre cei chestionați au înregistrat nivel scăzut pentru factorul nominalizat.

Conform demersului de cercetare, prezentăm indicii coeficientului de corelație privind identificarea relației dintre adaptabilitatea psihosocială și factorii reglatori: extraversiune/introversiune, neurotism, sinceritate, inițierea contactelor sociale, curajul social, încrederea în sine, aprecierea emoțiilor, controlul emoțiilor, utilizarea emoțiilor, inteligența emoțională, adaptabilitatea/flexibilitatea, locul controlului, afirmarea de sine, motivația pentru succes, optimism, sociabilitate, voința, stima de sine, sensul

vieții–scop, sensul vieții–proces, sensul vieții–rezultat, sensul vieții – pentru locul controlului *Eu*, sensul vieții – pentru locul controlului *Viața*, orientările sensului vieții, adaptabilitatea psihologică, adaptabilitatea emoțională, independența. Tabelul 18 conține rezultatele.

Analizând rezultatele prelucrării statistice prezentate în Tabelul 18, reliefăm corelații pozitive semnificative dintre adaptabilitatea psihosocială și factorii: extraversiune/introversiune ($r=0,243^{**}$; $p=0,000$); inițierea contactelor sociale ($r=0,158^{**}$; $p=0,000$); curajul social ($r=0,268^{**}$; $p=0,000$); încrederea în sine ($r=0,406^{**}$; $p=0,000$); aprecierea emoțiilor ($r=0,377^{**}$; $p=0,000$); controlul emoțiilor ($r=0,523^{**}$; $p=0,000$); utilizarea emoțiilor ($r=0,516^{**}$; $p=0,000$); inteligența emoțională ($r=0,535^{**}$; $p=0,000$); adaptabilitate/flexibilitate ($r=0,096^{**}$; $p=0,000$); locul controlului ($r=0,357^{**}$; $p=0,000$); afirmarea de sine ($r=0,319^{**}$; $p=0,000$); motivația pentru succes ($r=0,402^{**}$; $p=0,000$); optimism ($r=0,284^{**}$; $p=0,000$); sociabilitate ($r=0,064^{**}$; $p=0,004$); voință ($r=0,261^{**}$; $p=0,000$); stima de sine ($r=0,351^{**}$; $p=0,000$); sensul vieții–scop ($r=0,346^{**}$; $p=0,000$); sensul vieții–proces ($r=0,359^{**}$; $p=0,000$); sensul vieții–rezultat ($r=0,372^{**}$; $p=0,000$); sensul vieții – pentru locul controlului *Eu* ($r=0,360^{**}$; $p=0,000$); sensul vieții – pentru locul controlului *Viața* ($r=0,347^{**}$; $p=0,000$); orientările sensului vieții ($r=0,424^{**}$; $p=0,000$); adaptabilitatea psihologică ($r=0,224^{**}$; $p=0,000$).

Astfel, constatăm o relație direct proporțională dintre variabilele cercetării enumerate și anume, cu cât crește nivelul adaptabilității psihosociale, cu atât sporește și nivelul pentru factorii: extraversiune

Tabelul 16. Nivelurile pentru autoaprecierea adaptabilității emoționale

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Autoaprecierea adaptabilității psihologice	n. înalt	95	4,7
	n. mediu	869	42,8
	n. scăzut	1036	51,1
	n. foarte scăzut	29	1,4

Tabelul 17. Nivelurile pentru factorul independență/influențabilitate

Factori	Niveluri	Frecvența	%
Independență	n. înalt	198	9,8
	n. mediu	1800	88,7
	n. scăzut	31	1,5

Tabelul 18. Relația dintre adaptabilitatea psihosocială și alți factori, N=2029

Factori	Adaptabilitatea psihosocială	
	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Extraversiune / Introversiune	0,243**	0,000
Neurotism	-0,095**	0,000
Sinceritate	0,010	0,663
Inițierea contactelor sociale	0,158**	0,000
Curajul social	0,268**	0,000
Încrederea în sine	0,406**	0,000
Aprecierea emoțiilor	0,377**	0,000
Controlul emoțiilor	0,523**	0,000
Utilizarea emoțiilor	0,516**	0,000
Inteligența emoțională	0,535**	0,000
Adaptabilitate/flexibilitate	0,096**	0,000
Locul controlului	0,357**	0,000
Afirmarea de sine	0,319**	0,000
Motivația pentru succes	0,402**	0,000
Optimism	0,284**	0,000
Sociabilitate	0,064**	0,004
Voință	0,261**	0,000
Stima de sine	0,351**	0,000
Sensul vieții–scop	0,346**	0,000
Sensul vieții–proces	0,359**	0,000
Sensul vieții–rezultat	0,372**	0,000
Sensul vieții – pentru locul controlului <i>Eu</i>	0,360**	0,000
Sensul vieții – pentru locul controlului <i>Viața</i>	0,347**	0,000
Orientările sensului vieții	0,424**	0,000
Adaptabilitatea psihologică	0,224**	0,000
Adaptabilitatea emoțională	-0,210**	0,000
Independență/Influență	-0,031	0,157

ne/introversiune, inițierea contactelor sociale, curaj social, încredere în sine, aprecierea emoțiilor, controlul emoțiilor, utilizarea emoțiilor, inteligență emoțională, adaptabilitate/flexibilitate, locul controlului, afirmarea de sine, motivație pentru succes, optimism, sociabilitate, voință, stima de sine, sensul vieții–scop, sensul vieții–proces, sensul vieții–rezultat, sensul vieții – pentru locul controlului *Eu*, sensul vieții – pentru locul controlului *Viața*, orientările sensului vieții, adaptabilitatea psihologică.

Evidențiem faptul că au fost obținute corelații negative semnificative dintre adaptabilitatea psihosocială și factorii *neurotism* ($r=-0,095^{**}$; $p=0,000$), *adaptabilitatea emoțională* ($r=-0,210^{**}$; $p=0,000$). Astfel, constatăm o relație invers proporțională dintre variabilele cercetării enumerate și anume: cu cât crește nivelul adaptării psihosociale, cu atât scade nivelul de neurotism și adaptabilitate emoțională.

În același context, menționăm că nu au fost obținute corelații statistice dintre adaptabilitatea psihosocială și factorii *sinceritate* ($r=0,010$; $p=0,663$) și *independență* ($r=-0,031$; $p=0,157$).

Rezultatele obținute în cadrul experimentului ne-au permis conturarea profilului psihologic al personalității adolescentului cu nivel înalt de adaptabilitate psihologică, pe care îl reproducem în *Figura 1*.

Din *Figura 1*, observăm că în cadrul profilului psihologic, sunt prezentate componentele pentru domeniile care includ: scopurile, mijloacele, rezultatele, atitudinea față de rezultat și atitudinile față de sine. Respectiv, acestea includ dimensiuni precum: valorică și motivațională, a controlului, cognitivă, emoțional-reglatorie, de evaluare și autoevaluare. Menționăm că au fost fundamentate direcțiile cercetării, conform domeniilor și dimensiunilor acesteia.

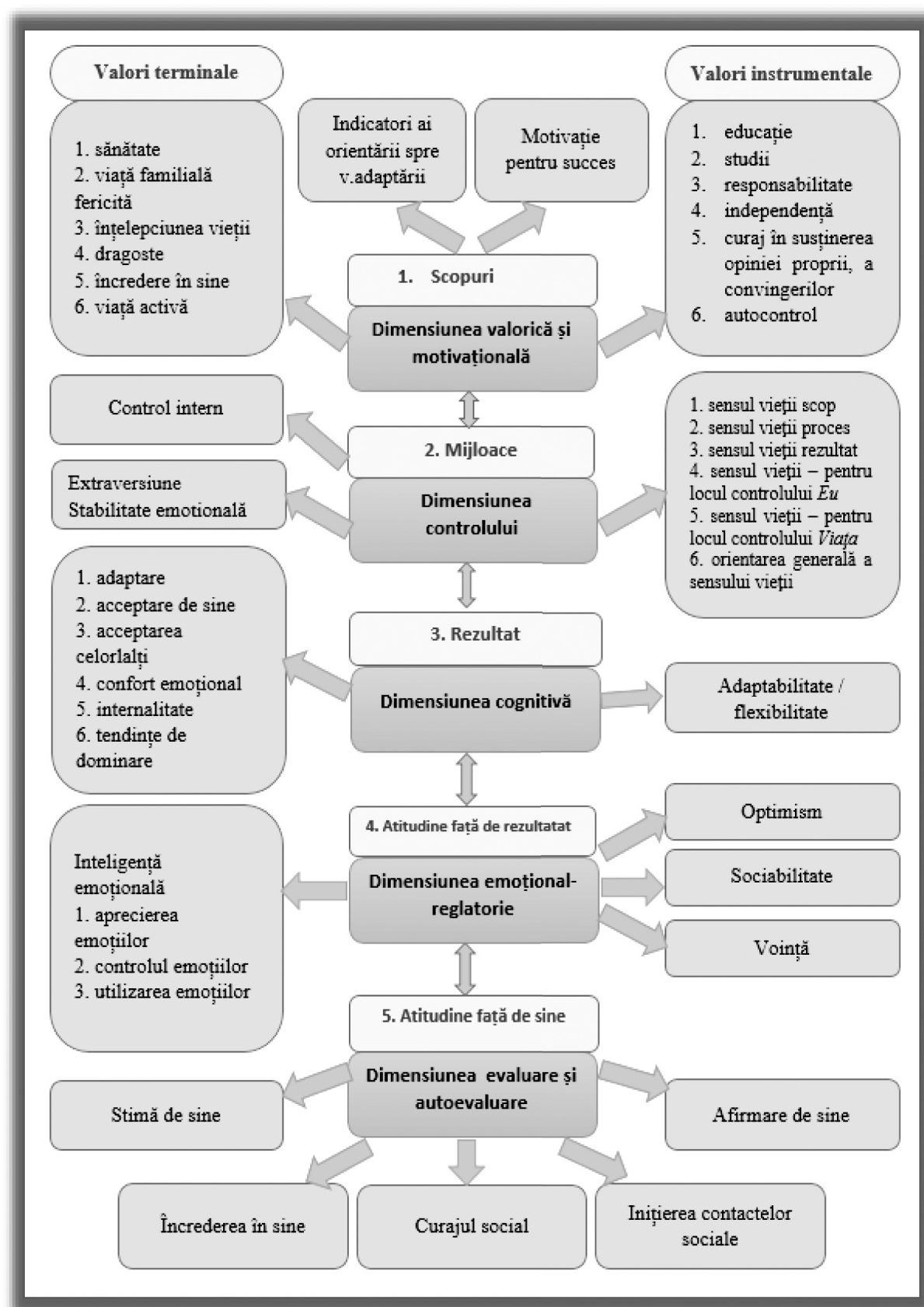


Figura 1. Profilul psihologic al adolescentului cu nivel înalt de adaptabilitate psihosocială

Primei dimensiuni – valorică și motivațională – pentru profilul psihologic al adolescentului cu nivel înalt de adaptabilitate psihosocială, îi sunt caracteristice *valori terminale* – precum sănătatea, viața familială fericită, înțelepciunea vieții, dragostea, încrederea în sine, viața activă; *valori instrumentale* – precum educația, studiile, responsabilitatea, independența, curajul în susținerea opiniei proprii și autoconvincerilor; autocontrolul; indicatorii de orientare spre valorile adaptării și motivației pentru succes.

Celei de-a doua dimensiune – a controlului – îi sunt caracteristice în profil: controlul intern, extraversiunea, stabilitatea emoțională, cotele înalte pentru orientările sensului vieții (scopurile în viață, procesul vieții rezultat, locul controlului – Eu stăpânul vieții, locul controlului – viața sau conducerea vieții).

Dimensiunea cognitivă, cea de-a treia din profilul prezentat, vizează aspectul conștientizării de către subiect atât a nivelului de adaptare/adaptabilitate, precum și a altor indici integrali, conform metodei psihologice valorificate, în cazul nostru: acceptarea de sine, acceptarea celorlalți, confortul emoțional, internalitatea și tendințele de dominare.

Dimensiunea emoțional-reglatorie, cea de-a patra din profil, include următorii factori cu cote înalte: optimismul, sociabilitatea, voința și inteligența emoțională, conținând: aprecierea și exprimarea emoțiilor; controlul emoțiilor; utilizarea emoțiilor în soluționarea problemelor.

Dimensiunea de evaluare și autoevaluare, cea de-a cincea din profil, include următorii factori cu cote înalte: stima de sine, încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale, afirmarea de sine.

Concluzii

Astfel, mai mulți cercetători consideră adaptarea psihosocială ca fiind interacțiunea individului cu mediul social, ceea ce duce la o relație adecvată în-

tre scopurile și valorile individului și ale grupului. În același context, valorile umane se formează nu doar ca urmare a educației familiale, ci și a influenței evenimentelor sociale care apar în timpul creșterii unei persoane. Cercetarea particularităților psihosociale ale orientărilor valorice, cu focalizare pe tână generație, ne poate sugera unele idei de modernizare în plan educațional, valorico-atitudinal și comportamental.

Stabilirea particularităților psihosociale ale orientărilor valorice deschid noi direcții spre cunoașterea și respectarea valorilor fundamentale ale societății democratice, armonizarea și exersarea propriului sistem de valori în acord cu cel social, formarea conduitei participative la viața socială, cultivarea toleranței, cunoașterea și respectarea valorilor fundamentale ale culturii naționale. Aceste dimensiuni contribuie eficient la procesul de adaptare psihologică și socială a personalității vizând și dimensiunea de autorealizare.

De altfel, provocările societale contemporane dictează necesitatea cunoașterii profilurilor personalității, din perspectiva nivelului de adaptare psihosocială a acesteia, influențată de alte fenomene psihologice, precum: orientările valorice, extraversiunea/introversiunea, neurotismul, inițierea contactelor sociale, curajul social, încrederea în sine, aprecierea emoțiilor; controlul emoțiilor; utilizarea emoțiilor; inteligența emoțională, adaptabilitatea/flexibilitatea, locul controlului, afirmarea de sine, motivația pentru succes, optimismul, sociabilitatea, voința, stima de sine, orientările generale ale sensului vieții prin sensul vieții-scop, sensul vieții-proces, sensul vieții-rezultat, sensul vieții – pentru locul controlului *Eu*, sensul vieții – pentru locul controlului *Viața*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Blyznyuk T. Generational Values of Generation Y: Survey of Ukrainian Senoir School Pupils and Students. In: *Economics and Sociology*, 2017, n°. 10 (3), pp. 153-166.
2. Cristea D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura „Trei”, 2015.
3. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Humanitas”, 2007.
4. Jung C. *Puterea sufletului*. Antologie, volumul II. *Descrierea tipurilor psihologice*. București: Editura „Anima”, 1994.
5. Kluckhohn C. Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An exploration in definition and classification. In: T. Parsons, E. Shils (Eds.) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1951.

6. Morris C. *Varieties of Human Value*. The University Chicago Press, 1956.
7. Neculau A. (coord.). *Psihologie socială: aspecte contemporane*. Iași: Editura „Polirom”, 1996.
8. Pășcălu A., Gavreliuc A. Teoria funcțională a valorilor – o nouă perspectivă în evaluarea dinamicii sociale. In: Revista „Psihologie”, 2018, vol. 64, Nr. 4, pp. 305-315.
9. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. Ed. a 3-a. Chișinău: Editura „Cartier”, 2008.
10. Rokeach M. *Introduction in: Understanding Human Value. Individual and Societal*. New York: The Free Press, 1979.
11. Spranger E. *Lebensformen*. Tuebingen, 1913.
12. Zlate M. (coord.) *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Editura „Polirom”, 2001.
13. Акименко А.К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса. In: *Адаптация личности в современном мире*: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: ИЦ „Наука”, 2011, Вып. 3, с. 5-18.
14. Мельникова Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности*: Методические указания. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002.
15. Яницкий М.С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
16. Яницкий М.С., Серый А.В. *Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности*. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010.

***Notă:** Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul: 20.80009.1606.10.

REGLAREA EMOȚIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC PE TIMP DE CRIZĂ

Violeta VRABII,

doctor, lector universitar

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0002-3509-6220

Rezumat. În articolul de față sunt evidențiate o serie de idei cu privire la reglarea emoțională a cadrelor didactice. Criza, exprimată prin percepția individuală cu privire la echilibrul emoțional al persoanei, creează riscuri, dar și oportunități. În acest context, inteligența emoțională este abordată ca teorie practică de gestionare a emoțiilor cadrelor didactice ce se implică în programe de formare continuă a educației adulților.

Cuvinte-cheie: criză, cadre didactice, educația adulților, inteligența emoțională, reglare emoțională.

EMOTIONAL ADJUSTMENT OF THE TEACHER DURING CRISIS TIME

Abstract. In the article are highlighted ideas about the emotional adjustment of the teachers. The crisis, expressed through the individual perception regarding to the emotional balance of the person, creates risks but also opportunities. In this context, emotional intelligence is approached as practical theory of managing the emotions of teachers who are involved in continuing education programs for adult education.

Keywords: crisis, teachers, adult education, emotional intelligence, emotional adjustment.

Dinamica transformărilor sociale contemporane necesită o bună capacitate de adaptare a cadrelor didactice la noul mediu, fapt ce se poate realiza numai dacă înțelegem rolul extraordinar în utilizarea inteligentă a emoțiilor.

Trăim într-o societate globală, marcată de evenimente generatoare de crize de tot felul – atât la nivel social, cât și la nivel familial sau individual.

Criza pandemică ce a izbucnit de la începutul anului 2020 are efecte diversificate în ceea ce privește echilibrul afectiv al persoanelor. Din punct de vedere epistemologic, evoluția fenomenelor din prezent – pandemice, sociale, economice, politice nu mai este liniară, ci se realizează printr-o succesiune de crize. Însăși teoria evoluționistă postulează că trecerea de la un nivel la altul al evoluției unui fenomen, de la un ciclu la altul, s-a făcut și se face în continuare printr-un proces cataclismic, prin crize cu rol de a segrega și purifica o variabilă adaptativă față de balastul nefolositor [Apud 8, p. 5].

Elementele cele mai importante în definirea unei crize sunt percepția individuală asupra evenimentului declanșator și percepția asupra capacității proprii de depășire sau rezolvare a situației de criză. Alături de acestea, trebuie analizat și faptul că declanșarea unei crize nu este o situație liniară, ci se poate produce prin acțiunea unor evenimente ce pot acționa secvențial sau conjugat, acțiune care submi-

nează progresiv competența de coping a individului și care intră în criză doar la acțiunea ultimului eveniment, chiar dacă acesta teoretic ar fi fost ușor depășit în alte circumstanțe. Nu este vorba de acțiunea cumulativă a unor factori stresanți, ci mai mult de deteriorare progresivă, cumulativă a capacității individuale de coping, de reactivare a unor scheme puțin adaptive cognitive ce conduc persoana la fixație într-o ipostază de incertitudine, negativistă.

Factorii cognitivi, precum atribuțiile, expectațiile, credințele, atitudinile joacă un rol esențial, la fel ca și situarea locusului de control, în afara sau din interiorul subiectului. Teoria lărgită a crizei a condus și la conturarea unui deznodământ pozitiv al crizei [Ibidem, p. 11].

Dicționarul Oxford oferă următoarea definiție a crizei ce reprezintă: un moment de dificultate intensă sau pericol; un moment când o dificultate sau o decizie importantă trebuie să fie făcută; un punct de cotitură a evoluției unei boli, când se produce o schimbare importantă, indicând fie recuperarea, fie moartea.

Totodată, Dicționarul explicativ al limbii române definește astfel criza: 1. Manifestare a unor dificultăți (economice, politice, sociale etc.); perioadă de tensiune, de tulburare, de încercări (adesea decizive) care se manifestă în societate. 2. Moment critic, culminant, în evoluția care precedă vindecarea sau

agravarea unei boli; declanșare bruscă a unei boli sau apariția unui acces brusc în cursul unei boli cronice. 3. Tensiune, moment de mare depresiune sufletească, zbucium [*Ibidem*, p.5].

În general, criza este dată de apariția bruscă, neașteptată a unui eveniment de viață ce interesează și afectează subiectul și care generează o situație critică de incertitudine referitor la capacitatea proprie de a-l depăși și de a se reîntoarce astfel la situația anterioară, cea de echilibru emoțional și fizic și de liniște sufletească.

Prin urmare, putem spune că în definiția extinsă a crizei, alături de factorii exteriori subiectului, pot participa la apariția crizei și factori emoționali, psihologici sau psihopatologici, ca în cazul sentimentelor de singurătate, de vinovăție, frică, deznădejde, panică, tristețe, suspiciune.

Confruntarea cu un eveniment declanșator al unei crize și cu derularea ei cu toate costurile pe care le incumbă nu rezultă numai într-un dezechilibru psihologic, ci poate conduce și la creșterea capacității de *coping*, dobândirea unor abilități noi și, în final, la creșterea rezilienței individuale. În acest fel, criza poate fi privită și ca oportunitate, de unde și sloganul lucrătorilor de criză, precum că „în fiecare criză există un sâmbure al dezvoltării personale”. Aici trebuie amintit că traducerea în chineză a cuvântului *criză* se face prin două cuvinte, care în mod paradoxal înseamnă separat, pericol și oportunitate (Green et al., 2000); [*Apud* 8, p. 11].

Problematika dezvoltării personale a cadrului didactic constituie o prerogativă a domeniului educațional, în general, și a psihologiei, în mod special, deoarece dezvoltarea personală reprezintă procesul ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare. Cadrele didactice sunt grupurile sociale, determinate atât după criteriul *etativ*, cât și după cel valoric – grupuri de adulți. Deci, educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, dezvoltare ce prelungesc sau completează educația inițială, extrem de necesară și cadrelor didactice [*Apud* 7].

Astfel, menționăm că reglarea emoțională a cadrelor didactice reprezintă mecanismul de dezvoltare a competențelor emoționale, pentru a face față necesităților procesului educațional, afectat de criza pandemică.

În acest context, din perspectivă psihopedagogică, *competențele emoționale* realizează nivelul de performanță care determină eficiența gestionării, reglării emoțiilor. Astfel, *reglarea emoțiilor* este par-

te a procesului de generare a emoțiilor, importantă în situația în care emoțiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoțiile și procesul de reglare a lor se realizează la același nivel cerebral și în același timp.

Cercetătorii N. Eisenberg și R.A. Fabes consideră că nu există un consens unanim asupra definiției și conceptualizării procesului de reglare a emoțiilor. Acest lucru se explică prin dificultatea de a deosebi procesul de generare a emoției de cel de reglare a ei, precum și prin natura complexă, *multifațetată* a acestui proces [*Apud* 2].

Grupul de autori D. Cicchetti et al. definesc reglarea emoțională ca „factorii intra - și extraorganismatici, prin care reacția emoțională este redirecționată, controlată, modulată și modificată, pentru a permite individului să funcționeze adaptativ în situații emoționale” [*Apud* 1].

Teoriile moderne referitoare la dezvoltarea și reglarea emoțională au evoluat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, progresează în permanență. Pentru a avea succes, trebuie să îndeplinească anumite condiții. Aceste condiții de obținere a reușitei în viață depind de abilități, care se formează pe tot parcursul vieții. Astfel, *prin învățare socială și emoțională*, inteligența emoțională a persoanelor este dezvoltată, constituind un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Termenul *inteligență emoțională* a fost formulat, în premieră, într-o teză de doctorat, în SUA, în 1985. În opinia cercetătorului W.L. Payne, inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință. De fapt, D. Wechsler, autorul setului de teste standardizate pentru inteligență (academică sau teoretică), a remarcat că adaptarea individului la mediul în care trăiește se realizează atât prin elementele cognitive, cât și prin cele non-cognitive. Aspectele non-cognitive ale inteligenței includ factori de ordin afectiv, personal și social, fiind esențiale pentru reușita în viață a individului. Cel mai important element al inteligenței emoționale îl constituie *emoțiile* [*Apud* 4, p. 139].

Prin urmare, în jurul anilor '90 ai secolului trecut, s-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței emoționale, trasate de următorii cercetători:

a) **J. Mayer și P. Salovey** (1990, 1993) înțeleg prin inteligența emoțională capacitatea de a percepe cât mai corect emoțiile și de a le exprima, de a genera sentimente atunci, când ele facilitează gândirea; de a cunoaște și înțelege emoțiile, în vederea promovării și dezvoltării emoționale și intelectuale.

Aici, putem aminti numele psihologului american L. Festinger, cu *teoria disonanței cognitive*, conform căreia oamenii refuză să se gândească la lucruri care le provoacă sentimente, emoții negative. Totodată, în urma relaționărilor interpersonale, există tendința de a selecta ideile care sunt conforme cu valorile proprii și care declanșează sentimente pozitive. Din aceste opinii rezultă interconștientizarea între emoție / sentimente și gândire.

b) R. Bar-On prezintă o altă versiune a inteligenței emoționale. Componentele acesteia sunt grupate în felul următor:

Aspectul intrapersonal – conștientizarea propriilor emoții, să trăiești experiența prezentă și nu cea simțită în trecut, optimism, asertivitate, respect, considerație pentru propria persoană, autorealizare, independență.

Aspectul interpersonal – empatia, relații interpersonale, responsabilitate socială.

Adaptabilitate – rezolvarea problemelor, testarea realității, flexibilitate.

Controlul stresului – toleranța la stres, controlul impulsurilor.

Dispoziția generală – fericire, optimism.

c) În viziunea lui D. Goleman (1995), conceptele ce compun această formă a inteligenței sunt:

- *conștiința de sine*: identificarea și înțelegerea emoțiilor, conștientizarea unei emoții care se schimbă, înțelegerea diferenței dintre gânduri, emoții și comportamente, încrederea în sine, înțelegerea consecințelor unor comportamente în termeni de emoții;
- *autocontrolul*: managementul emoțiilor dificile, controlul impulsurilor, managementul constructiv al furiei, mâniei, dorința de adevăr, conștiințiozitatea, adaptabilitatea, inovarea, disciplina;
- *motivația*: a fi capabil(-ă) să stabilești obiective și să le îndeplinești, optimism și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor, inițiativă, optimism, dorința de a reuși, perseverență, dăruire;
- *empatia*: a fi capabil(-ă) să te pui „în pantofii diferitelor persoane cu care relaționezi”, cognitiv și afectiv, a fi capabil(-ă) de a-i înțelege pe ceilalți, perspectivele acestora, a fi capabil(ă) de a arăta grijă, atenție, înțelegerea diversității;
- *aptitudinile sociale*: stabilirea și păstrarea relațiilor (prieteni), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, comunicarea, influența, conducerea (leadershipul).

D. Goleman evidențiază ca aspecte majore ale inteligenței optimismul, perseverența și capacitatea de-a amâna satisfacțiile. Autorul a deschis noi orizonturi printr-o definiție mai complexă a inteligenței emoționale [Apud 4, p.139]

În același context, P. Mayer descoperă că oamenii au tendința de-a aborda stiluri diferite în a participa sau de a-și stăpâni emoțiile:

- *Autoconștientizarea*. Conștientizarea dispozițiilor în momentul în care ele apar îi face pe oameni să aibă o viziune sofisticată asupra vieții lor emoționale. Claritatea lor referitoare la emoții poate da naștere altor trăsături de personalitate. Sunt persoane autonome și sigure pe limitele lor, cu o sănătate psihologică bună și tendința de-a avea o viziune pozitivă asupra vieții. Când nu sunt bine dispuse, nu meditează în această privință, iar proasta dispoziție nu devine obsesia lor, fiind capabile să iasă mai ușor din această stare. Pe scurt, inteligența ajută aceste persoane să-și stăpânească emoțiile.
- *Închiderea în sine*. Există oameni care adesea se simt cuprinși de emoțiile lor și nu se văd în stare să scape de ele, de parcă dispozițiile ar fi preluat controlul asupra lor. Ei sunt schimbători și nu foarte conștienți față de propriile sentimente, fapt pentru care se pierd ușor în ele, fără a le putea contempla în perspectivă. Ca urmare, nu se străduie să scape de aceste stări proaste, având impresia că nu dețin controlul asupra vieții lor emoționale. Adesea, simt că sunt copleșiți și că au scăpat emoțiile de sub control.
- *Acceptarea*. Deși aceste persoane știu adesea cu exactitate ceea ce simt, au însă tendința să accepte cu ușurință dispozițiile prin care trec, fără a încerca să le schimbe. Există două ramuri ale tipologiei celor care acceptă: cei care, de obicei, sunt bine dispuși, deci nu sunt motivați să-și schimbe dispoziția în care se află și cei care, în ciuda limpezimii asupra stărilor lor, sunt înclinați spre stări proaste, pe care le acceptă într-o atitudine pasivă, nefăcând nimic să le schimbe, în ciuda disconfortului – acest model este întâlnit, mai ales, la persoanele deprimate, cu tendința de-a se resemna în fața disperării.

De aceea, fiind un model de competență, de stăpânire de sine, de echilibru, profesorul devine un model educativ pentru elevii săi, menționa A. Neculau. Deci, profesorii vor fi în măsură să utilizeze cele mai noi și mai eficiente metode de dezvoltare a unui

nou profil intelectual, în consonanță cu spiritul epocii, dacă vor fi pregătiți sistematic. Există opinia că perfecționarea cadrelor didactice trebuie concepută ca pe o activitate complexă și stadializată, ca pe o perioadă de „dezintoxicare”, urmată de o remodelare a gândirii lor, care să le permită „să vadă” lumea și știința actuală cu alți ochi [Apud 6, p. 105].

În același context, pentru a dezvolta abilități de reglare afectivă la cadrele didactice am realizat o activitate formativă, proiectată în programele de formare continuă. În continuare, vom expune secvențial conținutul.

Ședința Reglarea emoțională în procesul educațional

Scop: Determinarea aspectelor practice de dezvoltare / reglare emoțională a cadrului didactic.

Obiective: Identificarea componentelor reglării emoționale, structurarea unui program de sugestii pentru reglarea emoțională, evaluarea inteligenței emoționale, consolidarea conținutului prin strategii de dezvoltare a reglării emoționale.

Metode, tehnici: *Asocieri libere, Acrostih, Joc de rol.*

Set de materiale: *fișe de grup, testul.*

Beneficiari: cadrele didactice.

Demersul formativ

I. Stabilirea contactelor – relațiilor. Reflecții:

Se propune în audiență mesajul *Boabele de cafea*.

II. Identificarea nevoilor, prin subiecte de sensibilizare la acțiune:

Ce trăsături are o persoană inteligentă? Ce trăsături, caracteristici posedă o persoană intelectuală? Cine se consideră intelectual? Cum este o persoană inteligentă emoțional? Ce mecanisme de reglare emoțională utilizați pe timp de criză pandemică?

Se vor aplica tehnicile *Asocieri libere, Acrostihul*. Se vor scoate în evidență asocierile analizate, sistematizarea conținutului într-o formă schematică. Se vor identifica nevoile și problemele creării condițiilor de dezvoltare.

III. Intervenția specializată. Formatorul va expune sinteze privind reglarea emoțională, prin inteligența emoțională, expusă anterior.

IV. Implicarea activă. Activitatea *Joc de rol*

Fișa 1: Analizați informația și prezentați într-o formă originală rolul de părinte, prin prisma EQ (Inteligența Emoțională).

1. Începeți educația emoțională a copilului încă de la naștere (chiar și înainte). Manifestați atenție față

de nevoile sociale și emoționale ale copiilor Dvs., astfel încât tranziția spre adolescență să se facă mult mai ușor.

2. Participați la dispute de grup, workshop-uri, discuții online, chat pe tema dezvoltării sociale și emoționale.
3. Fiți un model pentru copilul Dvs., din punct de vedere al manifestării abilităților emoționale și sociale, care să-i stimuleze comportamentul socio-emoțional.
4. Folosiți un limbaj cu copilul Dvs. care să implice: discuții despre emoții, descrierea emoțiilor. Întrebați-l cum se simte, învățați-l despre faptul că poate avea mai multe sentimente în același timp.
5. Încurajați efortul copilului pentru îmbunătățirea inteligenței emoționale.
6. Folosiți momentele naturale care se întâmplă zilnic, ca momente de învățare, în care puteți discuta despre varii stări, dispoziții, despre rezolvarea conflictelor sau managementul emoțiilor.
7. Fiți conștienți că abilitățile emoționale pot fi învățate prin povestiri personale, evenimente zilnice, curente, discuții despre filme sau pagini web. Recunoașteți și vorbiți despre comportamentele emoționale, sociale din mass-media.
8. Țineți un jurnal care vă ajută să deveniți mai reflectiv asupra emoțiilor personale și încurajați copilul să facă la fel.
9. Achiziționați jucării și produse pentru copii care să-i ajute la dezvoltarea competențelor emoționale și sociale.

Fișa 2: Analizați informațiile și prezentați rolul de cadru didactic prin prisma EQ, într-o formă originală.

1. Demonstrați-le elevilor Dvs. un comportament inteligent, social și emoțional.
2. Promovați în clasă activități pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, folosind tehnologiile informației și ale comunicațiilor (TIC): jocuri pe computer și video.
3. Fiți receptivi(-e) la momentele care se declanșează în clasă în mod natural: când observați schimbarea stărilor și a dispozițiilor elevilor, conflictele care pot apărea, manifestările de grijă față de ceilalți colegi, respectul, atenția lor.
4. Valorizați inteligența socială și cea emoțională a elevilor Dvs., ca fiind mult mai importante decât dezvoltarea lor cognitivă.
5. Încurajați exprimarea impresiilor despre abilitățile emoționale și sociale dezvoltate în clasa Dvs.! De exemplu: un afișaj/panou despre vocabularul emoțiilor, un afișaj/panou cu idei pozitive adresate de

elevi între ei sau probleme despre care ei doresc să vorbească și răspunsuri la acestea.

6. Țineți un jurnal în care să reflectați asupra emoțiilor Dvs. și încurajați-i pe copiii cu care lucrați să aibă o astfel de activitate pentru monitorizarea emoțiilor pozitive, dar, mai ales, celor negative.
7. Informați-vă despre resursele existente (centre pentru educație emoțională și socială, cărți, reviste de specialitate, pagini web, pliante, cursuri de formare) pe tema dezvoltării sociale și emoționale.
8. Oferiți ajutor elevilor în evaluarea emoțiilor și sentimentelor: învățați-i să clasifice cuvintele care denumesc emoții, să găsească cuvinte pentru definirea emoțiilor, începeți prin exprimarea emoțiilor sau prin discuții despre sentimente.
9. Acordați-le oportunitatea de-a alege: lăudați-i pentru deciziile luate, întrebați-i cum pot fi ajutați pentru a veni în ajutor în rezolvarea nevoilor lor, dar nu insistați cu această cerere.
10. Respectați sentimentele lor: întrebați-i cum se simt, ce își doresc înainte de a acționa, gândiți-vă ce vă propuneți să simtă elevii prin activitățile de învățare, ce sentimente creează un mediu pozitiv de învățare.

V. Consolidare prin strategii de dezvoltare, analiza parabolilor. Determinați morala.

Parabola „Nu călcați panseluțele”

(rolul de părinte)

Maestrul Grădinar mi-a spus cândva: „Lasă panseluțele să crească în grădina mea.”

Apoi, mi-a înmănat cazmaua și a continuat: „Ai grijă de ele până mă-ntorc! Vin îndat!” „Dar, eu nu știu cum să am grijă de ele. Sunt atât de firave, atât de fragile. Și eu n-am mai avut nici odată pansele! Încredințeați-mi un trandafir – ghimpii îl vor proteja de nepriceperea și de stângăcia mea. Încredințeați-mi o lalea – stă îngropată în siguranță sub iarbă, până trece iarna cea grea, vremea cea aspră și rece. Ca, mai apoi, să răsară în înmuguriri de primăvară. Încredințeați-mi o iederă, ai cărei cărcei se agață și ei de alții, de ce pot, ca să găsească suport. Dar... panseluțe? Ele nu au nici ghimp, nici bulb, nici cărcei. Nu-mi da panseluțe! Dă-mi altceva, orice vrei!”

Dar Grădinarul nu mă asculta, deci, mi-am schimbat și eu rugămintea, așa: „Bine. Voi avea grijă de panseluțe acum, dar spune-mi tu cum.” Și el mi-a spus: „Udă-le cu dragoste, plivește-le cu hotărâre și bine, lasă-le să se încălzească la lumina din sufletul tău!” „Asta-i tot?”

„Mai este un singur lucru, dar foarte important: Cât de frumos vor înflori și cât de minunat, depinde de tine – de cât de ușor le atingi, de cât le îngrijești de bine. Așa că, umblă cu grijă printre micuții mei. Nu uita unde ești! Nu călca pe panseluțe, să nu le zdrobești!”

Amintindu-mi cuvintele Maestrului Grădinar, am pornit înainte, pentru a-mi aduce la îndeplinire aportul meu de lucrător, murmurând în șoaptă această rugă fierbinte: „O, Doamne, Dă-mi cuvinte blânde, mâini blânde și picioare blânde, ca să nu calc peste panseluțele plăpânde!”

Parabola „Povestea caracatiței”

(rolul de cadru didactic)

„Da, te pot ajuta”, a spus peștele. Ochii lui păreau buni și afectuoși. „Dar, mai întâi, trebuie să te ajuți singură. Trebuie să dai drumul ancorei, înainte ca eu să-ți pot arăta calea.”

Nici acum, micuța caracatiță nu știa ce să facă. Ancora părea puternică. Dacă-i dădea drumul, avea să rămână singură în apă, pe cont propriu. L-a privit pe pește. Peștele a dat din cap încurajator și caracatița a început să-și desfacă ușor tentaculele, unul câte unul.

Avea atâtea picioare sau brațe (căci, un tentacul seamănă un pic cu oarecare dintre ele). Pot fi drăguțe, dacă vrei să îmbrățișezi o persoană pe care o iubești, dar poate fi o muncă grea, dacă vrei să le dai drumul spre a le îndrepta la ceva. Ultimul tentacul s-a desfăcut cel mai greu. Simțea nevoia de a se mai agăța un pic, înainte de a prinde la curaj pentru a se elibera.

Peștele cel bun a așteptat, încurajând-o și felicitând-o. Când caracatița a dat drumul complet ancorei, peștele a spus blând: „Urmează-mă!” A înotat înainte și înapoi, făcându-și treptat drum către apele luminoase și mai calde, îndrumând-o pe caracatiță într-o cale ce-ar fi putut-o regăsi, dacă ar fi ajuns din nou prinsă în adânc.

Înotând, caracatița cea mică se simțea mai puternică și mai fericită. A prins ritmul peștelui și, o vreme, au înotat unul lângă altul. Nu mai era nevoie să-l urmeze. Din când în când, înota în față, preluând conducerea și croindu-și singură drum înainte. Nu mai avea senzația că „nu e în apele ei”. De fapt, fusese o adevărată aventură.

În curând, peștele a spus: „Nu mai ai nevoie de mine. Poți înota cu putere singură, acum.”

Succes!" Caracatița i-a mulțumit peștelui și a continuat să înoate în sus. Apele continuau să se lumineze și să se încălzească.

Povestirile parabolice reprezintă lecturi meditative, care ajută persoanelor să înțeleagă anumite lucruri și să treacă peste unele traumatisme, cu mai puține dereglări emoționale.

Prin urmare, pentru a-și menține echilibrul emoțional, cadrele didactice au nevoie de dezvoltare continuă, astfel își pot umplea cu conținut, cu gânduri bune nu doar mintea, dar și sufletul. În acest sens, reglarea emoțională este un deziderat ce acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra mai bine profesional, în pofida provocărilor și crizelor sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cicchetti D. et al. Contributions from the Study of High Risk Populations to Understanding the Development of Emotion Regulation. In: K. Dodge, J. Garber (Eds.) *The Development of Emotion Regulation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
2. Eisenberg N., Fabes R. Emotion Regulation and Children's Socioemotional Competence. In: L. Batter, C. Tamis-Le Monda (Eds.) *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2nd Ed). New York: Psychology Press, 2006.
3. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: „Curtea Veche Publishing”, 2001.
4. Rocco M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Editura „Polirrom”, 2001.
5. Tîrcă A. *Management educațional. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. Modulul 7. București: Ministerul Educației Naționale, 2011.
6. Vrabii V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic: perspective psihosociale*. Monografie. Chișinău: (Tipogr. „Print Caro”), 2020.
7. Vrabii V. Dimensiunea socio-afectivă a dezvoltării personale a cadrului didactic. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 octombrie, Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2019, pp. 244-250.
8. Vraști R. *Ghid practic de intervenție în criză*. Canada, 2012 Disponibil: <http://www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Intervenție%20in%20Criza.pdf>

ARGUMENT PENTRU EDUCAȚIA FINANCIARĂ

Remus-Emanoil CAZACU, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0003-2097-6425

Rezumat. Actualitatea și importanța subiectului de cercetare anunțat este determinată de nivelul scăzut de conștientizare a problemelor educației financiare în Republica Moldova și România. În această privință, autorul abordează educația financiară din perspectivă multidimensională și propune recomandări pentru implementarea educației financiare în sistemul educațional.

Cuvinte-cheie: dezvoltare durabilă, competențe, deficit al cunoștințelor financiare, alfabetizare financiară, educație financiară, educație economico-financiară, dezvoltare economică.

ARGUMENT FOR FINANCIAL EDUCATION

Abstract. The topicality and importance of the research topic is determined by the low level of awareness of financial education issues in Romania and the Republic of Moldova. In this regards, the author describes financial education form a multidimensional approach and propose recommendations for implementation of financial education.

Keywords: sustainable development, skills, financial literacy gap, financial literacy, financial education, economic and financial literacy, economic development.

Actualitatea temei abordate este determinată de nivelul scăzut de conștientizare a problemelor de educație financiară în România și Republica Moldova. Punctul de plecare al cercetării este contextul global, în care se atestă un deficit de cunoștințe financiare care afectează și statele noastre într-o măsură considerabilă. Studiile efectuate de Compania Americană de Rating *Standard&Poor's*, una dintre cele mai reprezentative agenții de rating din lume, și Banca Mondială relevă că România se află pe ultimele locuri în Uniunea Europeană în ceea ce privește alfabetizarea financiară. Astfel, pentru trei sferturi din populația adultă a țării, concepte precum *rata inflației*, *diversificarea riscului* sau *dobânda* sunt de neînțeles [5; 6].

În același timp, studiul *Financial Literacy of Adults in South East Europe* (din anul 2020), efectuat de Organizația pentru Dezvoltare și Cooperare Economică în ceea ce privește alfabetizarea financiară a populației în țările Europei de Sud-Est, a scos în evidență că nivelul de alfabetizare financiară a

populației din Republica Moldova este cel mai înalt din regiune. Potrivit datelor studiului, în rândurile populației din România, se atestă un grad scăzut al cunoștințelor de educație financiară, comparativ cu celelalte țări din eșantion [9].

Alte studii ale experților, precum cele ale **Băncii Mondiale** [6] sau **OECD** [5], reliefează importanța economică a educației financiare. Relativ ușor de intuit, o slabă deținere a cunoștințelor în domeniul financiar este asociată cu sărăcia, gradul scăzut de educație, apartenența la mediul rural, munca în agricultura de subsistență, situație prezentată pentru cazul României de M.S. Stănculescu [4]. Autoarea observă că – pentru creșterea nivelului de alfabetizare financiară – este necesară ridicarea calității educației, dezvoltarea economică și socială, inclusiv prin progresele în derularea proiectelor și implementarea de programe de educație financiară.

Alfabetizarea financiară este competența de a înțelege modul în care funcționează banii în lume: modul în care cineva reușește să-i câștige, să-i ges-

tioneze, să-i investească cu succes ori să-i doneze pentru a-i ajuta pe ceilalți. Mai mult, noțiunea vizează setul de competențe și cunoștințe ce permit unui individ să ia decizii eficiente și în cunoștință de cauză, utilizându-și toate resursele sale financiare. Creșterea interesului cetățenilor cu privire la buna administrare a finanțelor personale reprezintă în momentul de față o preocupare deosebită pentru multe state, între care Australia, Canada, Japonia, Statele Unite ale Americii și Marea Britanie [8]. În România, de asemenea, se observă un interes sporit al factorilor decizionali față de această chestiune, întrucât, în anul 2016, Ministrul Educației al țării a adoptat noul Plan-cadru pentru învățământul gimnazial, pus în aplicare, în anul de studii 2017-2018. Astfel, disciplina *Cultura civică* a fost revizuită, iar mai apoi – introdus un ansamblu studiu: *Educația socială*, în cadrul căreia se studiază următoarele: *Gândire critică și drepturile copilului* (clasa a V-a), *Educație interculturală* (clasa a VI-a), *Educație pentru cetățenie democratică* (clasa a VII-a) și *Educație economico-financiară* (clasele a VIII-a – a IX-a).

Creșterea nivelului de cunoștințe în domeniul financiar și dezvoltarea competențelor sociale la tineri, de la cele mai fragede vârste, se consideră a fi o strategie de îmbunătățire a nivelului de trai a indivizilor, ce poate conduce la dezvoltarea economiei generale. Deținerea unor cunoștințe financiare îi ajută pe indivizi să adopte decizii financiare corecte, pentru a-și administra cu succes finanțele proprii și a evita riscul unor datorii foarte mari la credite, de-a nu ajunge în situații dificile, aparent fără scăpare.

Cercetările științifice referitoare la situația educației financiare la nivel global evidențiază necesitatea implementării unor programe de formare a acestor competențe în rândul populației. Spre exemplu, un studiu internațional realizat de Organizația pentru Dezvoltare și Cooperare Economică, publicat în anul 2006, a analizat situația alfabetizării financiare în statele incluse în program. Rezultatele au fost următoarele: în Australia, 67% dintre persoanele care au avut de rezolvat probleme de ordin financiar, doar 28% au dovedit un nivel bun de înțelegere a conceptului luat în discuție.

Un studiu britanic relevă că majoritatea consumatorilor nu caută în mod activ informații financiare. Ei se documentează în urma unor situații întâmplătoare: de exemplu, în momentul în când ajung la bancă, au acces la broșuri, pliante sau poartă discuții ocazionale cu angajați ai instituțiilor bancare.

Educația financiară, ca parte componentă a școlii prietenoase copilului, este reflectată în lucrarea UNICEF – *Child Social and Financial Education* (din

anul 2012). Chintesenta mai multor studii se referă la importanța pe care o are *educația financiară* asupra dezvoltării economice, chestiune asupra căreia insistă numeroși experți și organizații. Profesorul american R.M. Hogarth, bunăoară, observă că acest tip de educație poate fi una dintre strategiile de dezvoltare economică, menționând însă și dificultatea de a demonstra științific legătura dintre educația financiară și dezvoltarea economică.

În Republica Moldova, *bazele antreprenoriatului și educația economică* a elevilor mici constituie teme de interes ale cercetătorului Lora Ciobanu. Problemele integrării educației financiare în curriculum sunt abordate substanțial de savanții Angela Cara, Anatol Gremalschi, Ion Achiri. Totodată, problematica educației economice și asigurarea calității educației se regăsesc în lucrările cercetătorilor Dumitru Patrașcu, Sergiu Baciuc, Ina Grigor.

În *Buletinul Științific – Seria Științe ale Educației* (din anul 2012), Angela Cara ne oferă analiza situației educației financiare din Republica Moldova printr-o abordare multidimensională. Lucrarea explică *importanța dezvoltării competențelor financiare la copiii și tineri*. Educația financiară este abordată multidimensional, promotorii educației financiare și susținătorii includerii acesteia în școală deținând obiective comune. Autoarea susține și promovează ideea educației financiare, menționând necesitatea abordării integrative, centrate pe elev a acesteia [1].

În Republica Moldova, în anul 2020, Banca Națională a Moldovei (BNM), Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, precum și Centrul Analitic Independent „*Expert-Group*”, au contribuit substanțial la elaborarea materialelor didactice în vederea implementării educației financiare. Respectivul instituții au realizat – în acest scop – materialele de suport pentru cadrele didactice din învățământul general. Remarcăm aici că – în atare context – BNM, în parteneriat cu Fondul European pentru Europa de Sud-Est, a elaborat și editat suporturile didactice pentru elevi „*O călătorie în lumea banilor*” [3] și „*Îndrumar de educație financiară*” [2] (2016).

În anul 2018, Ministerul Educației Naționale, Banca Națională a României, Ministerul Finanțelor Publice, Autoritatea de Supraveghere Financiară și Asociația Română a Băncilor au încheiat un *Protocol de colaborare pentru realizarea de activități comune în domeniul educației financiare și elaborarea Strategiei Naționale de Educație Financiară*. Documentul asigură un cadru interinstituțional prin intermediul căruia cele cinci părți realizează activități comune în domeniul educației financiare. Totodată, Banca

Națională a României a contribuit la elaborarea, însușirea și aprofundarea unor elemente ale educației financiare la nivelul învățământului primar, gimnazial, liceal, universitar și al persoanelor adulte.

Așadar, formarea unor abilități financiare și a unui comportament responsabil în relația cu banii încă din perioadă timpurie poate oferi oamenilor un reper pentru bunăstare materială, pe parcursul întregii vieți. În același timp, radiografierea literaturii de specialitate în domeniu identifică faptul că subiectul educației financiare nu este abordat într-o manieră sistemică în Republica Moldova și România.

În consens cu sinteza și concluziile efectuate, formulăm următoarele **recomandări**:

- Fundamentarea unui sistem de educație financiară la nivel formal, nonformal și informal.
- Implementarea curriculumului opțional privind educația financiară a elevilor și tinerilor din perspectiva finalităților prezentate de sistemul de competențe-cheie pentru sustenabilitate.
- Promovarea educației financiare prin educația informală: mass-media, societatea civilă etc.
- Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru educația financiară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cara A. Pillows for a multi-dimensional approach of financial education: the case of Moldova. In: *Scientific Bulletin. Education Sciences Series*. Buletin Științific. Seria - Științe Educației, 2012.
2. *Îndrumar de educație financiară*. EFSE Development Facility, 2016. Disponibil: <https://www.bnm.md/files/BROSURA%202.pdf>
3. *O călătorie în lumea banilor*. Seria „Educație financiară”. EFSE Development Facility, 2016. Disponibil: https://www.bnm.md/files/BROSURA_1.pdf
4. Stănculescu M.S. *Analysis of the Financial Literacy Survey in Romania and Recommendations*, Institute for the Study of the Quality of Life, Bucharest, 2010.
5. *The Importance of Financial Education, Policy Brief*. OECD, 2006. Disponibil: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37087833.pdf>
6. World Bank. *The Case for Financial Literacy in Developing Countries*. Washington: World Bank, DFID and OECD, 2009.
7. https://en.wikipedia.org/wiki/Financial_literacy
8. <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-20919013-document-cumarata-noul-plan-cadru-pentru-gimnaziu-dupa-care-vor-invata-elevii-incepand-anul-scolar-2017-2018.html>
9. <https://www.oecd.org/finance/Financial-Literacy-of-Adults-in-South-East-Europe.pdf>
10. https://www.unicef.org/publications/files/CSFE_module_low_res_FINAL.pdf

REPERE PRIVIND ASIGURAREA ACCESULUI UNIVERSAL LA EDUCAȚIE PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI PE TIMP DE CRIZĂ SANITARĂ

Sergiu CARA, masterand

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

ORCID iD: 0000-0001-6463-7332

Rezumat. Actualitatea temei enunțate este determinată de schimbarea de paradigmă în sistemul educațional, în condițiile crizei sanitare. Prin urmare, autorul realizează o radiografie a aspectelor esențiale privind asigurarea accesului universal la o educație de calitate pentru toți copiii, abordate în cadrul unor cercetări și acte de reglementare de nivel național și internațional.

Cuvinte-cheie: paradigmă educațională, acces la educație, siguranța elevilor, educație de calitate.

KEY ASPECTS OF ENSURING UNIVERSAL ACCESS TO EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES DURING HEALTH CRISIS

Abstract. The actuality of the subject is determined by the paradigm shift in the educational system in the context of pandemic situation. In this context, the author highlights the aspects described in the international and national research and regulatory acts to ensure universal access for all children in the context of pandemic situation.

Keywords: educational paradigm, access to education, student safety, quality education.

Dizabilitatea și criza sanitară

Organizația Mondială a Sănătății definește dizabilitatea ca fiind reprezentată de orice restricție sau lipsă (rezultată în urma unei infirmități) a capacității (abilității) de a îndeplini o activitate, în maniera sau la nivelul considerat normal pentru o ființă umană. În anul 2001, aceeași autoritate de referință în materie de sănătate globală din cadrul sistemului Națiunilor Unite a realizat publicația **Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății**, acceptată în peste 190 de țări, ca un standard internațional, ce descrie și oferă o serie de noutăți privind sănătatea și dizabilitatea.

Astfel, funcționarea și dizabilitatea unei persoane reprezintă o interacțiune dinamică între stările de sănătate (boli, tulburări, leziuni, traumatisme etc.) și factorii contextuali (personali și de mediu). **Dizabilitatea este caracterizată ca fiind rezultat sau efect al unor relații complexe dintre starea de sănătate, factorii personali și factorii externi.**

Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății evidențiază anume importanța participării și funcției păstrate, în nici un caz incapacitatea și restricția, ține cont de factorii de mediu, cuprinde domeniul de sănătate și cele asociate sănătății. Conceptul de **dizabilitate** înlocuiește atât deficiența (văzută ca o afectare organică sau funcțională), cât și **handicapul** (considerat drept o consecință socială a deficienței).

Astfel, precum rezultă din *Figura 1*, dizabilitatea și funcționarea apar ca rezultate ale interacțiunilor dintre **condițiile de sănătate** (afecțiuni, tulburări sau afectări) și **factorii contextuali**.

Pandemia și starea de urgență, în planul asigurării sănătății publice, au influențat în mare măsură starea psihologică a persoanelor cu dizabilități. Conform studiului „*Impactul pandemiei COVID-19 asupra persoanelor cu dizabilități*”, pandemia și starea de urgență au avut un impact negativ asupra calității vieții persoanelor cu nevoi (cerințe) speciale și a familiilor lor. Conform autorilor cercetării [4, p. 50], nivelul redus de informare și frica de necunoscut au condus la înrăutățirea stării psihologice a persoanelor cu dizabilități și la creșterea nivelului de depresie în rândurile acestora. În același context, cercetătorii conchid faptul că majoritatea persoanelor cu dizabilități s-au confruntat cu anumite frici, precum: decesul unei persoane dragi, pierderea veniturilor, faptul că sistemul medical ar putea să nu facă față nevoilor, în consecință, persoanele cu dizabilități să nu beneficieze de suportul medical necesar. Distanțarea și izolarea socială, de asemenea, cauzează o parte din temerile invocate.

Asigurarea unei educații de calitate pentru copiii cu dizabilități în perioada crizei sanitare

Realizarea procesului de educație este, de obicei, influențată de factori ce funcționează pe patru niveluri:

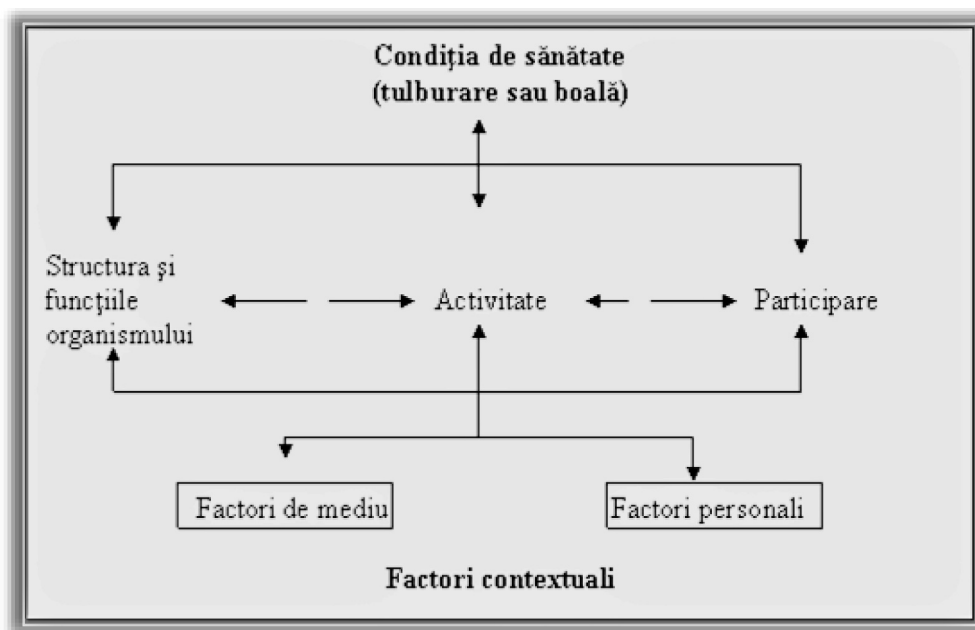


Figura 1. Reprezentarea Clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății

- copilul și familia: gen, etnie, venit, sănătate, mobilitate;
- școala: resurse, practici de predare și învățare, etos, îngrijire și sprijin;
- comunitatea: relațiile școală-comunitate, implicarea autorităților locale, a societății civile;
- la nivel național: politici, investiții, norme sociale și de gen [1, p. 8].

Conform autorilor studiului „Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures”, în perioada crizei sanitare, a avut loc o schimbare de paradigmă în cadrul sistemului educațional: *De la taxonomia lui Bloom – la piramida lui Maslow* [2, p. 8]. Or, nu putem asigura un proces educațional de calitate, dacă nu oferim, întâi de toate, siguranța și starea de bine copilului. Deosebit de actuală este în acest sens afirmația lui Kent Hoffman, clinician, psihoterapeut și cercetător specializat în psihologia dezvoltării, care susține următoarele: „Când copiii se simt sprijiniți și în siguranță, învățarea are loc de la sine. Copiii nu pot învăța, când sunt copleșiți de griji și frici. Sunt atât de preocupați pentru a face față pericolelor și amenințărilor, încât nu se mai pot concentra la nimic altceva.”

Totodată, lucrarea „Supporting teachers in back-to-school efforts after COVID-19 closures: A toolkit for school leaders”, publicată de UNESCO, pune în prim-plan șapte dimensiuni cheie pentru asigurarea unei educații de calitate, în perioada crizei sani-

tare, valorificând următoarele dimensiuni: *siguranța și sănătatea, starea de bunăstare și cea emoțională a cadrelor didactice, formarea continuă a profesoriilor, investițiile și resursele financiare, monitorizarea și evaluarea, asigurarea condițiilor de muncă pentru cadrele didactice* (Figura 2) [7, p. 5].

Schimbările la nivel de politici din ultimii ani au condus la modificări în domeniul legislației și practicilor privind asigurarea accesului universal la o educație de calitate în Republica Moldova. Politicile, cadrul legal și normativ al statului nostru conțin multiple prevederi privind asigurarea accesului universal la o educație de calitate pentru toți copiii. Un rol deosebit în acest context îl constituie reglementările aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte, în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Reglementările în cauză analizează rolurile diferitor actori responsabili de realizarea procesului educațional în condiții de criză sanitară: manageri ai instituțiilor de învățământ, coordonatori implicați în eradicarea COVID, cadre didactice.

Conform actelor menționate, organizarea procesului educațional în perioada crizei sanitare reclamă: modificarea / adaptarea conținutului și modului de rezolvare a sarcinilor de învățare, alocarea unei durate mai mari de timp pentru realizarea sarcinilor de învățare, modificarea / adaptarea tehnologiilor de evaluare a performanțelor școlare,



Figura 2. Dimensiunile cheie pentru asigurarea unei educații de calitate, în perioada crizei sanitare

oferirea de note explicative scrise, asigurarea unui *feedback* permanent elevilor etc.

„Instrucțiunea privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități” (Anexa la Ordinul MECC nr. 1934 din 28 decembrie 2018) indică obiectivele învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități, pe care le readucem în atenție: asigurarea accesului la educația de calitate pentru toți copiii, prin facilitarea accesului la resurse și servicii și crearea de comunități virtuale de învățare; diversificarea oportunităților de incluziune educațională a copiilor; dezvoltarea unui sistem de management al învățării prin cursuri *online*, prin alte opțiuni electronice, asigurând realizarea obiectivelor educaționale pentru fiecare copil; formarea și dezvoltarea competențelor elevilor cu dizabilități în domeniile: autoinstruire, cercetare, identificare de probleme și soluții, însușirea și utilizarea tehnologiilor informației și comunicării; implicarea participativă a părinților în incluziunea educațională a copiilor.

În temeiul „*Reperelor metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021*” (Anexa la Ordinul MECC 1069 din 6.10.2020), obiectivele învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități vizează: asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii, prin facilitarea accesului la resurse și servicii și crearea de comunități virtuale de învățare; diversificarea oportunităților de incluziune educațională a copiilor; dezvoltarea unui sistem de management al învățării, prin cursuri *online*, prin alte opțiuni elec-

tronice, asigurând realizarea obiectivelor educaționale pentru fiecare copil.

Or, în atare context, factorii decizionali accentuează, în special, importanța formării și dezvoltării competențelor elevilor cu dizabilități în domeniile: autoinstruire, cercetare, identificare de probleme și soluții, însușire și utilizarea tehnologiilor informației și comunicării, implicarea participativă a părinților în incluziunea educațională a copiilor.

Concluzii și perspective

Retrospectiva studiilor în domeniu relevă necesitatea unor abordări complementare diverse (educaționale, de sănătate, sociale etc.), pentru furnizarea unei asistențe de calitate pentru copiii cu dizabilități. Un rol deosebit în acest context revine cooperării intersectoriale dintre specialiștii din varii sfere: medicală, socială, educațională și membrii familiei, în perioada crizei sanitare, valorificând *domeniul medical*, ce realizează detectarea timpurie a problemelor de dezvoltare și acordare a serviciilor de abilitare și reabilitare medicală; *domeniul social*, ce creează condiții optime pentru incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și a familiilor acestora; *domeniul educațional*, ce oferă condiții optime pentru incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ general.

În acest context, se propune valorificarea celor trei perspective metodologice complementare pentru tratarea aspectului dizabilității în perioada crizei sanitare:

- *perspectiva pozitivistă* (cu accent pe valorificarea modelului social de tratare a dizabilității);

- *perspectiva interpretativă* (care dezvăluie esența serviciilor de intervenție medico-sociale pentru copiii cu dizabilități, depistarea/evaluarea dizabilității la copii);
- *perspectiva critică* (interpretează factorii/tendențele asociate cu dizabilitatea la copii);
- *perspectiva transdisciplinară* reprezintă analiza modalității optime de oferire a serviciilor

integrate de calitate, bazate pe modelul medical asociat cu cel social și educațional de furnizare a serviciilor pentru copiii cu dizabilități. Astfel, modelul transdisciplinar se impune ca o soluție pentru consolidarea procesului de prestare a serviciilor medicale și social-educaționale în perioada crizei sanitare.

REPERE BIBLIOGRAFICE

1. Antonowicz L. et al. *Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară*. Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia Centrală, 2020.
2. Doucet A., Netolicky D. *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures. Independent Report written to inform the work of Education International and UNESCO*, 2020.
3. *Instrucțiunea privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități*. Anexă la Ordinul MECC nr. 1934 din 28 decembrie 2018.
4. Malcoci L., Munteanu P., Cojocaru N. *Impactul pandemiei COVID-19 asupra persoanelor cu dizabilități, studiu sociologic*. Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități din RM și Asociația Keystone Human Services International Moldova, 2020.
5. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional, în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*. Anexă la Ordinul MECC nr. 1131 din 13.10.2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_inv_mixta.pdf
6. *Repere metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021*. Anexă la Ordinul MECC nr. 1069 din 06.10.2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/img20201007_13332167.pdf
7. *Supporting teachers in back-to-school efforts A toolkit for school leaders*. Disponibil: <https://en.unesco.org/news/supporting-teachers-back-school-efforts-after-covid-19-closures-toolkit-school-leaders>.

PERSONALIA

Iuliana Petronela BARNA, doctor, conferențiar universitar
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

PROFESORUL, SAVANTUL ȘI MANAGERUL Nelu VICOL: OMUL TIMPURILOR SALE, AL ȘANSEI DEVENIRII ȘI ASUMPTIILOR

Evocarea personalității de profesionist în sistemul și în procesul didactic/pedagogic și de cercetare în științele limbajului, în științele sociolingvistice, psihopedagogice, socioeducaționale și socioculturale, de manager și expert național și conducător de doctorat a Domnului Nelu Vicol, doctor în filologie, conferențiar universitar, director interimar al Institutului de Științe ale Educației din Chișinău și profesor asociat al Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România, semnifică un semn nobil al ideii de umanitate, o cinstită a șansei timpurilor sale, a devenirii, un destin al asumptiilor și al constantelor și registrelor omenescului, al artei de a se da și de a dăru.

Preocupat asiduu și cu devotament etic și deontologic de subtilitățile cuvintelor, de semanticitatea și de învățămintele lor în diversitatea actelor de comunicare interumană, de calitatea și de valoarea educației și a culturii, Domnul Nelu Vicol este omul acțiunii, al proiectelor și al faptelor de succes. În plan profesional, numele Domniei Sale este fundamental relaționat de formarea profesională inițială și de educația adulților, de formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general, domenii pe care le reprezintă conceptual și metodologic/praxiologic atât în context discursiv, prin cursuri și produse științifico-didactice și curriculare, cât și acțional, prin inițiere și coordonare de evenimente academice/științifico-didactice/pedagogice de anvergură și prin conducere de proiecte de cercetare și de doctorat.



Nelu VICOL, conferențiar universitar (docent), doctor în filologie, director interimar al Institutului de Științe ale Educației (or. Chișinău), s-a născut în comuna Badicul Moldovenesc, județul Cahul, Republica Moldova.

Studii: medii generale; universitare; doctorale (Universitatea de Stat din Moldova, or. Chișinău).

Cercetare științifico-didactică (vechime peste 40 de ani). Participare la peste 170 de sesiuni științifice din țară și peste hotare, cu peste 250 de publicații.

Autor și titular de cursuri, module, programe, compendii de formare profesională inițială și continuă.

Specializări: stagii de cercetare și didactice, cursuri, training-uri, workshop-uri în România, Macedonia, Italia, Franța, Ucraina.

Funcții didactice și manageriale: lector, conferențiar universitar, profesor invitat (România), șef de laborator lingvistic, șef de sector științific, șef de catedră, prorector, conducător științific de doctorat, formator național, coordonator de proiecte, conceptor de curriculum, director adjunct și apoi director interimar al Institutului de Științe ale Educației.

Decorații și mențiuni: ale Prim-ministrului și Ministrului Educației, ale Institutului de Științe ale Educației (Republica Moldova), ale Universității „Dunărea de Jos” din Galați (România).

Fondator și Președinte al Societății de Științe Filologice din Republica Moldova (2002) și al Uniunii Cadrelor Didactice din Moldova (2016).



Semnificativ pentru cariera academică și pentru diversitatea preocupărilor profesionale și culturale ale conferențiarului Nelu Vicol, elogiul nostru fundamentează un context autentic generos de idei și reflecții academice și educaționale, de evocări ce conturează profilul spiritual al personalității puternice a Domniei Sale.

Ca să parafrazăm, Dl Vicol este Dl Nelu Vicol nu doar grație textelor pe care le-a editat, ci și prin valoarea ideilor critice despre evenimente, domenii, personalități, procese, sisteme.

Domnia Sa ne-a mărturisit că mai întâi familia a fost dascălul său și că a descoperit școala adevărată prin viața și experiențele bunicii, părinților și ale surorilor, aceea de a dăruii bunătate și respect și de a nu privi cu ură oamenii...

Despre „pornirea” și „construirea” edificiului său critic și creativ Domnia Sa menționează în una dintre monografiile sale că „...până a lua cunoștință de logica „savantă”, la cursurile unor străluciți profesori ai Universității de Stat din Moldova și la conferințele profesorului sibian Victor V. Grecu, doctor honoris causa, mi-a fost dat să rezonoz cu logica „naturală”, iar în cadrul filosofiei sociale – prin gesturi și gânduri de fiecare zi ale părinților, surorilor și bunicii. Astfel, m-am putut plia pe logica și filosofia administrativă – cu răbdarea și minuția bijutierului – a bunului și neuitatului director de școală Alexandru Iordosopol. Am exultat la probe de logicitate oferite – cu arta aranjamentelor florale – în lecții de biologie și geografie ale admirabilului profesor Alexandru Iordosopol, m-am lăsat vrăjit de logica desfășurată, pas cu pas, în lecțiile învățătorului Grigore Popa, la clasele primare, în lecțiile de limba și literatura română, susținute de strălucirii profesori, Dna Ana Mocanu și Dl Ivan Ikișceli. M-a fascinat logica pe care o contrapunctau magistral la lecții de matematică profesorii Constantin Bâlici și George Popov, ultimul dintre ei fiind absolventul Universității „A.I. Cuza” din Iași, România, și un strălucit traducător în limba română al poeziei lui Serghei Esenin. Dar, în arealul acesta de valori, mi-am „șlefuit” setul meu axiologic prin varii lecturi frapante și durabile, prin acumularea și achiziționarea celei mai proeminente competențe, cea de transversalitate...

Călăuzelor amintite și multora alora din aceeași stirpe le datorez aura „acelui timp”, în care, copil fiind, cu logica plaiurilor și cu filosofia școlilor și lecturilor parcurse „pour meubler ma solitude” (conform expresiei lui Ștefan Zweig), mă acomodam...”

Așadar, postat activ și creativ pe subiecte interdisciplinare și intersistemice/interprocesuale, deci transversale, de importanță socioeducativă și

☞ **Membru** al seminarelor științifice de profil și al consiliilor/comisiilor științifice de doctorat (România, Republica Moldova), al diferitelor comisii instituite la nivel național, al colegiilor de redacție ale revistelor de specialitate (România, Republica Moldova).

Expert național în domeniul educației și cercetării.

Unele dintre lucrările științifico-didactice și lingvistice:

- *Corelația hiat-diftong și norma literară*. Autoreferat. Chișinău, 1999
- *Implicații didactice la fonetică*. Manual-studiu. Chișinău, 1999
- *Compendiu didactic la Practica Pedagogică și de Specialitate*. Micromonografie. Chișinău, 2000
- *Spectrele didactic și psihologic ale examenului*. Material didactic. Chișinău, 2001
- *Pedagogul: registre ale omenescului. Reflecții*. Material didactic. Chișinău, 2001
- *Teza de licență. Elaborări metodologice pentru studenți (în colaborare)*. Chișinău, 2003
- *Comunicarea umană: surse și resurse*. Monografie. Chișinău, 2003
- *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Monografie. Chișinău, 2007
- *Valorificarea în curriculum a valențelor mediului rural*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău, 2007
- *Dezvoltarea limbajului*. Compendiu. Chișinău, 2010
- *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Monografie. Chișinău, 2016
- *Cuvinte despre cuvânt și despre iubire. Versuri cu mici pre-cuvântări*. Chișinău, 2016
- *Cadrul didactic: atât de mult al școlii...* Compendiu științifico-didactic (coordonator științific și autor). Chișinău, 2017
- *Limba română în viziunea didactică a lui Mihai Eminescu*. Material științifico-didactic la cursul de Ortologia limbii române contemporane. Chișinău, 2019
- *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic*. Monografie. Chișinău, 2019
- *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională (în colaborare)*. Monografie. Chișinău, 2019
- *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Monografie. Chișinău, 2020
- *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Monografie colectivă (Coordonatori științifici: Nelu Vicol, Lilia Pogolșa). Chișinău, 2020
- *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. Culegere (Coordonatori științifici: Lilia Pogolșa, Nelu Vicol, Oxana Paladij). Chișinău, 2021

socioculturală, le rezolvă cu aplicație savantă și praxiologică, ele fiind bine înrădăcinate în „teritoriul” prospectat, în fronturi complementare, cel justificativ și cel polemic.

Pasiunea novatoare în orizontul limbii și limbajului provine din situația existentă în sistemele educațional și social, cărora le face concesiile de a le recunoaște doar sistematizarea, dar nu și valoarea (procesuală).

În patru lucrări – două monografii („**Comunicarea: surse și resurse**”, 2003; „**Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării**”, 2016), un manual-studiu („**Implicații didactice la fonetică**”, 1999), un compendiu („**Dezvoltarea limbajului**”, 2010) – și în varia articole științifico-didactice, ocazionate de anumite evenimente, Dl Nelu Vicol, venind dinspre lingvistică și sociolingvistică, entuziasmat fiind de epocala lucrare a lui F. de Saussure și de tot atât de epocalele lucrări ale lui K. Vossler, D. Caracostea și E. Coșeriu, identifică efectele limbii și ale limbajului în procesul educațional, ca fiind stil supraindividual. Astfel, simpatia Domniei Sale se deplasează înspre faptele de limbă și de limbaj în sens creator, estetic și etic, și către sincronizarea acestora în procesul de educație lingvistică și literară a elevilor. Or, limbajul și comunicarea definesc omul ca ființă culturală, socioprofesională și axiologică și datorită limbajului și comunicării, omul gândește, re-gândește și răz-gândește limba și lumea sa, precizează savantul Nelu Vicol.

Autorul acestor lucrări se axează pe categoria stilisticii, pe normativitatea situațională și casuală în studiul fenomenelor menționate, ce sunt, ca și stilul, fenomene rezultând dintr-o selecție de gust / de cultură a vorbitorului. Astfel, Domnia Sa accentuează rolul decisiv al limbajului în valorificarea fenomenelor lingvistice (limba este ea însăși o formă de artă). De aceea, doctorul în filologie Nelu Vicol vizualizează experiența limbajului ca *descoperire de sine și a lumii* astfel: încă de la perceperea primelor sunete și a sensibilității provocate de acestea, omul și-a întins aria de dialog cu lumea și în largul lumii cu aceia care, fiind alături, în lume, au absorbit lucrurile și evenimentele (întâmplările, circumstanțele), ca să dea sens vieții lor, într-o îmbrățișare, și fiind cu toate firele conectați de spațiul și de timpul venirii și rămânerii lor în timp și pe pământ. De aceea, urcarea în lume a omului *de la unic la diversitate* semnifică însăși *minunea limbajului*, și, prin cuvânt – *minunea lumii* – care este manifestarea omului prin creativitatea intelectuală, culturalizatoare și civilizatoare, dat fiind că prin și în limbaj, cuvintele vin către om, către oameni, ca într-un ritual, ele-m-

bătrânesc, dar nu mor niciodată, sunt re-veniri, ca și anotimpurile, ca și nașterea, nunta, semănatul..., ele nu au orbite goale, cuvintele sunt lângă noi și ele „înțarcă” emoția vieții noastre și le sesizăm ca simț și cultură a vieții, care pătrund în inimă și aprind veșnicia umanității desfăcându-i paralaxa – Spațiul și Timpul –, între Pământ și Cer, între lume și ne-lume, certificându-i finalitatea experienței, oamenii fiind ca niște însetați de cuvinte – între pământ și cer, între mirare și realitate, limbajul constituindu-se și rămânând rădăcinile lumii și luminii...

În context, autorul avansează demersul creativității cuvântului, ca fiind „deșteptarea” limbajului, pe care o vizualizează în funcționalitățile de fonetică, fonotopie, fonologie, ortofonie, ortoepie, ortografie, toate acestea alcătuind *domeniul ortologiei*. Domnia Sa punctează: „Oricum ar fi dat, oricum ar fi primit și oricum ar fi păstrat, *cuvântul produce o mutație ontologică în viața destinatarului: prin cuvânt, oamenii se influențează organizându-și limbajul, „reificându-l” și așezându-l printre „lucruri” și în viață, presupunându-i o acțiune directă asupra „lucrurilor” și asupra vieții*. Oamenii își organizează limbajul într-un compus de „cuvinte-lucruri” (*debarium*), unind *cuvintele-gând* și lucrurile, adică „*energēia*” și „*ērgon*”: omul devine astfel autorul cuvintelor și lucrurilor, iar limbajul ajunge să ființeze cu statut ontologic cert în viața sa. *Cuvintele sunt vibrațiile și ritmurile a tot ceea ce există în viața omului și în univers. Prin creația cuvântului, omul ajunge la interioritatea lui, comparând, impresionând, adâncind, ierarhizând și nuanțând construirea realului. În atare cadru, se desfășoară procesul emanatismului cuvântului, când acesta se află într-o complexă stare de grație, de ascultare, de selectare și de luare în posesie *lumi ale realului*. Creația cuvântului semnifică pentru locutor un *joc cu statut formativ, reluat ciclic la vârste diferite, un joc ca fenomen de cultură a cuvântului și a limbajului, un joc serios de luat în seamă, prin care locutorii „se joacă” „de-a cuvântul”*. Fiind implicați în acest joc, ei elaborează *gestul și actul comunicării interpersonale*, dezvăluind astfel *nevoia fundamentală a sufletului de a prinde sensul lumilor realului prin „captarea cuvântului detonator”, prin „crăparea cuvintelor”, prin „rânjirea miezurilor”, prin „depănarea în fir de ață a scaiurilor de umbră dinlăuntru lor”* (T. Argezi).*

Este inimaginabilă moartea cuvântului!... Cuvântul e un spațiu înăuntru limbajului, un spațiu și un tărâm obligatoriu între mine, între tine, între noi și lucruri, pe care trebuie să-l creăm de fiecare dată, pentru a putea să ne construim „geometria” verbală, imagistică, afectivă a vieții. *Cuvântul concen-*

trează în limbaj o sinteză de viață, de gândire și de plăsmuiră, un mod de inserție într-un timp unificat și o introducere într-o axiologie universală". Ca dovadă și ca argument lexico-stilistic, socio-cultural și socio-educativ al acestei conștientizări a funcționalității cuvântului în limbaj, Domnul Nelu Vicol a editat volumul „Cuvinte despre cuvânt și despre iubire. Versuri cu mici pre-cuvântări”, apărut la tipografia „Totex-Lux” din Chișinău, în anul 2016. Consemnăm doar unele dintre versurile acestei culegeri.

„Cuvintele în zvonuri dulci, / Ca stropi de liniște / Îmi curg prin vene, / Și-i atâta pace-n mine, / Și-i atâta pace-n lume! / Din trunchiul cuvântului / Îmi cioplesc și mie și altuia / Pacea și liniștea / Și le simt cum ele picură în suflet. / Și nici tăcut, și nici mut / Ascult cum crește-n trupul său / Trunchiul, / Trunchiul meu și al altuia, / Cu fiecare cuvânt, în fiecare cuvânt...” (*Cuvântul-trunchi*)

„Stropi calzi de liniște și pace cad / Pe buzele omului: unu, doi, trei: / Cuvântul își adapă limba (*Cuvântul-strop*); Când sunt fără cuvânt / Sufăr / Și cred că sufăr / De lipsă de suflet. / Pe omul fără cuvânt / L-am întreat: / - Omule, cum mai poți simți / Liniștea bucuriei / De a trăi? (*Fără cuvânt*); Plâng cuvintele în mine, / Tac în mine cuvintele. / Eu le aud, le visez / Și le înviez / Cu viață din sângele meu, / Cu putere din glasul meu, / Și le șoptesc, / Și le rostesc, / Și le împuternicesc / S-ajungă în ceruri, / Să străbată pământuri / Și ele se-adună, se-mpreună / În limba mea cea română...” (*Învierea cuvântului*)

„Prin miezul cuvintelor / Lumea poveștilor, / Zumzetul poveștilor. / Prin murmurul cuvintelor / Plânsetul oamenilor. / Prin dangătul cuvintelor / Vigilența popoarelor. / Prin blestemul cuvântului / Moartea dușmanului. / Prin zvonul cuvântului / Zbaterea gândului. / Prin lumina cuvântului / Nașterea Pământului. / Pe drumul cuvântului / Urmele gândului / Și pașii omului. / Prin cuvântul limbii / Firea națiunii, / Starea veșniciei. / Pe drapelul țării noastre / Trei cuvinte adunate / Roșii, galbene, albastre. / Prin cuvântul ce-l rostim / Limba noastră o cinstim. / Prin mierea cuvintelor / Dulceața limbilor (*Prin cuvânt*); Chiar și-atunci când scriu/Despre cuvinte ceea ce știu, / Nu fac decât să le-nviez în scânteii: / Numai astfel cuvintele au temei / Să se-mplinească,

/ Să strălucească. / Vorbesc cuvintele limbii mele, / Cuvinte pe care mi le spune / Inima mea, suav îngânate / În limba ei...” (*Chiar și-atunci...*)

„Din ziua și noapte, / Din umbră și lumină, / Zburând peste toate, / Cuvântul în gând se adună. / De pretutindeni, / Din ne-lume / Zboară să-mpartă nume, / Să-ntâmpine, azi și mâine, / Pe mine, pe tine, / Pe nume anume (*De unde cuvântul?*); Cuvântule, / Nu ți-aș fi scris, poate, / Această scrisoare niciodată, / Îns-ăplecat peste întrebările lumii, / Tu mă trimiți în lumină / Ca să umblu printre lucruri / Și să mi le apropii spunând / În glas și în gând / Care-s adevărate, care-s frumoase. / Cuvântule, / De ce m-ai trimis în lumină? / Să reinventez lucrurile? / Să reconstruiesc gândurile? / Să reclădesc ziua de azi pentru mâine? / Cuvântule, / Tot ce e azi și mâine / Pentru mine / Trece îmbrățișat cu tine / Și eu sorb lumina / Din sunetele tale, / Și-mi desfac gândurile peste lucruri / Din tăria virtuților tale / Și din veșnicia pământescă a ta. / Cuvântule, / De la primul strigăt / Al vieții mele pe pământ / Ți-am construit locul de cinstire / În glasul meu și-n a mea fire / Și ți-am potrivit haina scrisului meu / În culori de curcubeu, / Și te-am scutit, și te protejez azi și mâine, / Dar și mai departe / De „vorbele rele” și de „gurile sparte”. / Cuvântule, / Sfredelită în tine / Viața mi-ai botezat / În lumina și-n mirarea lumii / Înconjurată de lucruri și nume...” (*Scrisoare către cuvânt*)

„Când glasurile / Se irosesc, / Ființele se opresc, / Și-atunci, fără cuvânt, / Semințiile cad în genunchi / Ca-ntr-o biserică / Rugându-se pentru cuvânt: / „Maică Precistă, / Tu umbli în cer și pe pământ, / Și în fiecare zi / Păzești cu răbdare / Tot ce se află / În noapte și zi. / A muștrare clipești, / Și te superi pe greșiți, / Când uităm, prea grăbiți, / Tot ce se întâmplă, pierduți, / La cumpăna cuvintelor. / Și zadarnic căutam semne / Cu urechea la gând, / Dar nedemni / Pare că murim / Printre umbre prelungi, / Rostul nu ni-l găsim. / Dă-ne, Maică, nouă, greșiților, / Cuvintele înapoi, / Să ne-auzim glasul, / Să se desfacă porțile, / Să se deschidă ușile, / Să ne potrivim vârstele / Sub vremi schimbate, / Să ne croim sortile / În cuvintele noastre...” (*Rugă pentru cuvânt*)

Așadar, ce să fie aceste versuri? Nimic altceva decât o valoare a personalității Domniei Sale care se dorește „mai aproape de cuvinte”, diversitate de ipostaze ale vieții și personalității Domnului Nelu Vicol, admirație, respect și devotament profesional.

Unul dintre mulții colegi ai Domniei Sale, și anume doctor habilitat, profesorul universitar Gheorghe Colțun, consemnează următoarele despre acest volum de versuri: „Este onorabil „să descifrezi” creația științifică a unui savant, însă este și destul de responsabilă atare onoare, când savantul îți este și coleg. Fiecare savant este pătruns de disciplină morală și de valori ideale ale domeniului pe care îl investighează. S-a discutat și se discută puțin despre valoarea pe care o reprezintă caracterul științific al savantului, ca demers educativ. Nu trebuie să ignorăm adevărul că educația omului se definește în baza unor idealuri, care mai bine decât toate nevoile schimbătoare ale unei epoci, formează caracterul, această mare rezervă de viață spirituală în individ, acest ciment puternic al oricărei societăți (Fr.W. Forster) și când un „eu” perfect va ridica pe un altul, atunci vom ști care sunt limitele educației (E. Kant), deoarece fiecare elev / student păstrează în „eul” său, pe lângă multe carențe, germenele unor capacități cinstite, sănătoase, care așteaptă doar să fie bine educate, adică formate. În atare valoare se încadrează și activitatea savantului Nelu Vicol, reputat lingvist și profesor al limbii, al cuvântului și al limbajului. Acest volum elaborat într-o manieră specifică descoperă firea poetică a Dlui profesor, însă o fire neobișnuită, în comparație cu cea obișnuită a altor poeți. Dl profesor Nelu Vicol a poetizat firea sa de savant în valorizarea și funcționalitatea conotativă a cuvântului pe care îl plasează în firea și în viața omului, în lumea și în iubirea noastră, pe dimensiunea ancestrală cer-pământ, gând-cuvânt-ființă.”

În vizualizarea Dlui Nelu Vicol, a fost și este problematica limbii române și educarea prin și pentru limbaj în școala generală și în învățământul universitar, mai exact – problematica utilizatorilor acesteia. O abordare consecventă în acest context este și viziunea didactică a lui Mihai Eminescu față de limba română. Domnul profesor a investigat această dimensiune și a editat, în anul 2019, un material științifico-didactic, intitulat „**Limba română în viziunea didactică a lui Mihai Eminescu**”, în care menționează că „*Mihai Eminescu a înțeles cât se poate de perfect că necesitatea de a face apel la activitatea de cultivare a limbii române constituie revendicarea centrală a educației elevilor care trebuie să fie întemeiată pe rațiuni desprinse din psihologia interesului sau a motivației generale a comportamen-*

telor și pe însuși mecanismul inteligenței, dat fiind că asimilarea reală a cunoștințelor, fie și sub aspectul lor pur intelectual, presupune activitatea copilului și a adolescentului, pentru că orice act de înțelegere implică un joc de operații și pentru că aceste operații nu reușesc să funcționeze cu adevărat (deci să producă gândire și nu doar combinații verbale), decât în măsura în care au fost pregătite prin acțiuni propriu-zise. Eminescu pledează pentru dezvoltarea învățământului național românesc și, mai ales, pentru afirmarea școlii ca instituție activă sub raport social și cultural. Eminescu susține ideea studiului activ și formativ al limbii române. El promovează direcția unei pedagogii românești, a educației naționale, a școlii naționale, a unității sub raport organizatoric al acesteia, al perfecționării învățătorilor, al elaborării manualelor, al implementării în școli a unei activități didactice reale asupra limbii române.”

Dl Nelu Vicol menționează că, în sensul enunțat aici, Eminescu a sesizat ideea expusă de Ion Creangă, la 1876, când apare abecedarul său „Povățitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică” și anume că „...scopul școalei este și acela, și poate cel mai esențial – de a învăța și de a păstra cu cea mai mare sfințenie *limba națională*, de care se leagă tot trecutul unui popor...” și de a-i învăța pe elevi să deprindă și să păstreze „scrisul limbei românești după firea ei”, deoarece „consistența unei limbi începe cu scrierea ei”. În opera lui Mihai Eminescu, în special în publicistică, precizează Dl Nelu Vicol, vom identifica tratamente sau reflecții directe ori indirecte privind tendințele pedagogice de însușire și cultivare a limbii române, iar concepțiile poetului referitoare la dezvoltarea limbii, la principiul interdependenței dintre limbă și cultură, propulsează *direcția fundamentală de orientare didactică* a acesteia, care se referă la achizițiile intelectuale ale vieții psihice a elevilor”.

Conferențiarul Nelu Vicol precizează că prin didactica limbii, Eminescu pilotează *două ipostaze* și anume: (1) libertatea spiritului și (2) libertatea conștiinței, identificând spiritul cu limba, limba cu naționalitatea. De aici, în cărțile „bisericești și mirene” limba este păstrătoarea „tezaurului sufletesc” și a „reazemului moral” al poporului, fiindcă numai în / prin limbă lui „i se lipesc de suflet percepțiile bătrânești, istoria părinților..., bucuriile și durerile semenilor”. De aceea, Eminescu stăruie asupra garantării „uzului public al limbei, pe pământurile în care locuiesc românii”: „...simplul fapt că noi, românii, câți ne aflăm pe pământ, vorbim o singură limbă, una singură, ca nealte popoare, și aceasta în oceane de popoare streine ce ne încongiură, e o dovadă destulă și că așa voim să fim noi, nu altfel”.

Un alt argument în favoarea didacticii limbii române, expus de profesorul Nelu Vicol, îl semnifică și manualul-studiu „**Implicații didactice la fonetică**” (apărut la Editura „Tehnica-Info” în anul 1999). Aici cugetarea și reflecțiile Domniei Sale sunt axate pe valorile și „zăcămintele” funcționale ale sunetelor în activitatea locutorului, cu exemple concludente din textele literare și din emisiunile radiodifuzate. De asemenea, autorul avansează problematica didacticii foneticii și a fonologiei, aceste entități fiind vizualizate vag în curricula școlare.

Nu a putut profesorul Nelu Vicol „să ocolească” și domeniul comunicării umane și al celei interpersonale. Implicându-se și aici cu devotament și responsabilitate de acribie științifică și educativă și editând, în anul 2007, monografia „**Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale**”, Domnia Sa punctează că „tot ceea ce îl înconjoară pe om este materializat prun cuvântul rostit, prin graiul viu, care îl informează asupra realității și, în același timp, el (omul) este o sursă de informație pentru alții, pentru semenii săi. Or, *informația* produsă, în primul rând, prin cuvântul și prin viul grai al omului, semnifică anumite *surse esențiale ale comunicării umane și interpersonale*. Cuvântul vorbit ori vindecă, vitaminizează, ori distruge, nimicește... viața omului. Pronunția cuvântului are acțiune injectabilă, iar efectul ei se declanșează în însuși sufletul receptorului. Când în actele de comunicare majoritatea emițătorilor nu potrivesc (nu vor să potrivească sau nu știu a potrivi) cuvintele în ele însele, preciza Constantin Noica, ei zdruncină *identificarea lingvistică* a neamului întreg. Prin atare decalaj ortologic sunt minimalizate șansele multor generații pentru o comunicare și pentru o cultură lingvistică proprie și generală avansată...”. Domnul Nelu Vicol are certitudinea că „în sensul enunțat aici, se instituie și „*societatea cuvintelor*” în procesul activității umane, *imagea verbală* a realității umane fiind creată prin *inițiativa cuvântului*, ce semnifică un act, „l’act d’un individu qui joue avec le langage” (P. Cadiot, F. Lebas). Precum individul uman realizează activități calitative, fizice sau intelectuale, tot astfel și cuvintele, prin *calitatea vorbirii*, realizează registrele oralității informale și formale, frumusețea ei, cultura și esteticul comunicării la nivelul „dicțiunii”, pentru a se produce turnarea discursului sau a comunicării în *tipare metrice*, având prestigiul vechimii existenței umane”.

În referatul său asupra textului acestei monografii, Domnul profesor universitar, doctorul în filologie Victor V. Grecu, Doctor Honoris Causa al Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, România,

precizează că „prin întregul ei, lucrarea își clamează autoritar însemnătatea, utilitatea covârșitoare și necesitatea stringentă pentru împlinirea cu succes a actului didactic, a procesului instructiv-formativ în toată complexitatea desfășurării și finalităților sale multiple. Iar lectura ei incitantă și împlinitoare îndeamnă pe cititorul interesat și dominat de mecanismul demonstrațiilor, logica argumentațiilor, profunzimea, veridicitatea și actualitatea judecăților și opiniilor la o legitimă reflecție: cât de puțin am zăbovit asupra însemnătății și rolului multilateral al *comunicării interpersonale*, cu imprevizibile consecințe în opera de modelare și formare complexă a vorbitorilor!

Valențele valorice ale lucrării sunt: fundamentarea teoretică solidă, anvergura bibliografică și informațională, originalitatea și relevanța interpretărilor și comentariilor, actualitatea și stringența problematicii abordate, care sporesc necesitatea și utilitatea ivirii ei. Dar, mai ales și, înainte de toate, interesul și valoarea lucrării pentru activitatea formatorilor, pentru succesul actului instructiv-formativ, a cărui condiție a supraviețuirii și virtute supremă este *creativitatea*, ce îi conferă noblețea, triumful și perenitatea care o împodobește. Unitatea de concepție și structură, cu rigoarea sistematizării, asigură coerența textului și fluența stilului ademenitor. Arhitectonica lucrării beneficiază de o structură de rezistență lapidară, fortificată de două realități: limbajul și comunicarea. În epicentrul acestora este situată relația $E_{(mitator)}-R_{(receptor)}$ saturată de condiționările, semnificațiile și finalitățile ei diverse, în *manifestarea ei interdisciplinară*, relație care guvernează comportamentul *langajier*.

Reperând, ca pivot al întregului demers analitic, în jurul căruia gravitează toate implicațiile și corelațiile variate, premisa că „totul se decide la nivelul limbajului” (L. Wittgenstein) din care derivă axioma „a ști să comunici înseamnă a ști să te implici în *savoir partager*”, este formulat principiul ce călăuzește întreaga investigație, sancționând un alt adevăr ineluctabil: comportamentul actanților este determinat de limbajul pe care ei îl uzează. Situată pe acest fundament, autorul realizează o introspecție și o radiografiere amplă și profundă a comunicării interpersonale, cu toate articulațiile ei intime, cu toate implicațiile, corelațiile și întrupările sale, convertind aportul primordial al lucrării. Investigația obiectului cercetării evoluează și se rotunjește pe cele două meridiane, emanate din conexiunile firești, comunicarea interpersonală fiind examinată, cu aceeași rigoare metodologică și realism, în *perspectivă psihopedagogică*, cu utilizările culturale și sociale ale limbajului în dubla sa perspectivă: cea

funcțională și cea normativă, care angajează competența pragmatică (argumentativă) și competența lingvistică – sursa *creativității lingvistice*, care aparține nu comunității, ci fiecărui individ vorbitor al unei limbi (N. Chomsky), cu tipare de vocabulare / coduri psihice verbale ca *mecanisme de semnificare*, cu extrem de fecunde și originale raportări și transpoziții în practica didactică, în munca „multori învățători (utilizăm termenul cel mai frumos – prin „sfințenia sa”) – excelentă cinstire din partea autorului! – cu convergența unui mare număr de autori citați, cu inserarea unor taxonomii, tabele, grafice, iar apoi, în *perspectivă psiholingvistică*, cu variatele modalități și mijloace pe care le oferă *câmpul limbajului*, punctul decisiv al comunicării fiind sensul ei, oferindu-se și aici taxonomia funcțiilor limbajului, stabilite de R. Jakobson și M. Halliday, în noianul de invocări bibliografice, însoțite de sugerarea unor fertile proiecții și utilizări în procesul de predare.

Perspectivă psiholingvistică i se adaugă și un subcapitol, frecvent ignorat, dar atât de necesar și reflectând rigoarea cercetării, care ia în discuție „componenta verbală și componenta non-verbală a procesului de comunicare interpersonală”, delimitând aportul și rolul fiecăreia în comunicarea interpersonală. Inedit, dar sugestiv și util, este popasul consacrat „emblemelor fonice și valoarea lor estetică”, cercetate din punct de vedere auditiv (perceptiv) și energemic (funcțional), ce conferă dinamismul intern actului de comunicare, cu aportul fonostilisticii, cu funcțiile expresive ale mesajului, sintetizate de P.R. Leon, respectiv al fonostilemelor, precum și al fonotopiei și fonopozotiei, cu randamentul lor de fonie cu ilustrări elocvente ale armoniei de limbaj din poezia lui Coșbuc.

Lucrarea se încheie apoteotic, cu o secțiune care uimește și încântă: *Structurile ritmice și rimate: variații și armonii artistice ale sentimentului estetic în actul de comunicare orală și scrisă*, unde obiectul de studiu este examinat într-o nouă perspectivă, definit drept *comunicare estetică interumană și interpersonală*, ca manifestare a *sentimentului estetic în limbaj*. La această funcție contribuie *forța fonică expresivă, elementele auditive, desenul sonor, teatralizarea limbajului etc.*, creând *imagini impresive*, prin care limbajul dobândește o *valoare ornamentală, emoțională, plastică*, relevând o modalitate de utilizare și de exprimare artistică, sub haina multicoloră a cuvântului figurat, ce reprezintă *materialitatea lingvistică a mesajului, poezia de energie, peisajul estetic al limbajului acesteia*.

Prin fructificarea opiniilor multor specialiști străini și români, într-o amplă incursiune teoretică,

sunt evidențiate mijloacele structurilor ritmice și rimate (S.R.R.) și relațiile de comunicare ce se stabilesc în spațiul comunicațional, ce configurează *constructivismul lingvistic*, realizat prin figurile de cuvânt, emblemele lingvistice și prin expresivitatea limbajului, toate „semnificând intuiția omului privind *virtualitățile expresive* ale limbii sale”, în cele trei planuri ale tricotomiei coșeriene (elocutional, idiomatic, expresiv ori particular). Toate acestea sunt ilustrate printr-un bogat, elevat și sugestiv comentariu al unor exemple din „Baltagul” lui M. Sadoveanu și poeziile din volumul „Spre țărnuț al șaptelea” de G. Furdui. Așadar, o lucrare în care abundă informația, belșugul comentariilor triumfând prin erudiție, relevanță și creativitate – laitmotivul întregii exegeze, deci o cercetare în care finalitățile didactice și științifice se identifică în aplicabilitatea practică și valoarea științifică a aportului ei. Acestea îi temeinicesc valoarea, prestigiul și durabilitatea lucrării, evidențiindu-se noutatea, originalitatea, valoarea științifică și însemnătatea metodică-practică, deopotrivă cu raritatea unor asemenea abordări pertinente, cu imperioasa lor necesitate în procesul instructiv-formativ, în practica didactică”.

Un domeniu bine investigat de savantul Nelu Vicol îl semnifică școala și personalitatea cadrului didactic. În alte lucrări (trei monografii, un compendiu, o broșură de reflecții și variate articole), Dl Nelu Vicol îl situează pe profesor, pe pedagog în tagma „oamenilor cei vestiți în neamul lor” și îi atribuie numele de „*magister populi*”, deci „educatorul neamului”. Cadrul didactic... „atât de mult al școlii” și „așa cum este el...admirabil!”, este vizualizat de Dl Nelu Vicol în monografia „**Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic**”, 2019, între identitatea personală și demnitatea umană, între charismatic și pragmatism: „*cadrul didactic este prima persoană care începe să scrie biografia omului, a umanității, iar în societatea informațională, în schimbarea permanentă, într-o veritabilă eră a „sateliților didactici”, este o adevărată glorie să fii profesor!*”, menționează Domnia Sa. Iată ce precizează Dl Nelu Vicol în textul acestei monografii: „*Activitatea școlară autentică a cadrului didactic nu-l duce cu ușurință la pierderea contactului moral cu discipolii. Însă realitatea școlii de astăzi reclamă pierderea unei atare activități. E o constatare, în baza contactului direct al nostru cu învățământul general și universitar. Școala are de-a face, astăzi, cu artificialitatea spiritului omenesc al cadrului didactic; aceasta nu îi conferă plenar forța de a realiza lucruri utile, dar îi absolvă propria persoană de responsabilitatea oricărui eșec școlar. Prin urmare, calitatea activității*

sale școlare a devenit un subiect de neliniște, ce are la bază constatarea (impunându-se din ce în ce mai stăruitor!) cu privire la contribuția sensibilă a lui în modelarea și în profilarea comportamentului moral al discipolilor. Școala pierde din „greutatea” activității cadrului didactic, anume transmiterea culturală în pregătirea și în valorificarea „capitalului uman”, în contextul necesității unei minți de lucru calificate și dotate cu notorii cunoștințe teoretice, practice”.

Odată cu elogiul adus școlii și cadrului didactic, prin „sfântă de este școala, apostoli ne sunt profesorii...”. Firea sa, natura, deci esența sa morală și dreaptă și spiritul critic al savantului și profesorului Nelu Vicol avansează și una dintre încă vizibile și sesizabile probleme ale școlii și ale cadrului didactic: „În paginile acestei cărți, am așezat împreună, spre comparare și confruntare, pe cât se poate și pe cât este permisibil și etic, și efectele în sistemul învățământului și nivelele de dezvoltare științifică (teoretică), spirituală, culturală, intelectuală ale cadrului didactic vis-à-vis de școala actuală, ca să găsim dreptele dimensiuni și măsuri în aprecierea și în interpretarea decalajelor culturale/deontologice de personalitate, psihopedagogice, comportamentale și morale, ce se strecoară insidios în activitatea și în sufletul acestuia. Pentru unii cititori, această comparare poate fi incomodă, poate produce disconfort, însă particularizarea ei la sistemul educațional accentuează și evidențiază imperios cealaltă „față” a personalității cadrului didactic, mai puțin dezvoltată societății, și anume – influența malefică provenită din neștiință, din neprofesionalism, din lipsa culturii comportamentale, din lipsa loialității față de școală, față de oamenii ei (colegi, elevi, părinți), și din neomenescul caracterului. Astfel, cadrul didactic mai are de achitat multe datorii față de școală. Aceasta dovedește intrarea majorității profesorilor într-o schemă caracterologică din care mulți nu vor să evadeze și, în această manieră, ei sacrifică elevii / studenții în favoarea unei rațiuni nefaste. Este declanșat astfel decalajul educației prin scopul și prin modul de realizare sau decalajul fundamentului științific al pedagogiei – etica (morală), deontologia și psihologia”.

În referința sa asupra textului acestei monografii, Doamna doctor habilitat, profesor universitar Viorica Andrițchi, menționează că „este știut că orice lucrare poartă amprenta autorului său, ceea ce contează fiind faptul ca el însuși să știe să-și pună în valoare personalitatea intelectuală. Și dacă acest lucru se produce, atunci putem considera lucrarea ca una originală. În viziunea noastră, monografia „Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic”, semnată de Nelu Vicol, este una,

cu adevărat, *originală*, elementele de originalitate constând în noutatea punctelor de vedere ale cercetătorului, în profunzimea și forța de convingere ce decurge din puterea textului de a capta raționalitatea cititorilor și, nu în ultimul rând, în *personalizarea textului*, expus prin impunerea „vocii” autorului, distinctă de alte voci. Monografia reprezintă un studiu amplu, tratat amănunțit și multilateral, din mai multe puncte de vedere ale problematicii *școlii ce se află la răspântia dintre modernism și postmodernism*, deci cu restanțe semnificative în realizarea dezideratelor modernismului și nepregătită pentru a oferi o educație de tip postmodernist. Or, școala, ca oglindă a societății, ce se declară drept *postmodernă*, reflectă crizele, succesele, *împletite* cu insuccesele, mentalitățile învechite, stereotipurile, speranțele, împlinirile, dar și neîmplinirile, ba chiar dezamăgirile societății. Este lucrarea ce abordează în profunzime, cu mult curaj intelectual, cu argumente consistente, un domeniu de maximă actualitate pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova – *personalitatea cadrului didactic* –, cu accent pe valoarea culturii personalității și culturii comportamentale, pe persistența motivațională a comportamentului profesional al cadrului didactic, pe comunicarea, valoarea culturală și valoarea educativă a limbajului. Surprinde viziunea autorului privind *recalibrarea sistemului de valori*, pentru a menține și a consolida rolul școlii în educația tinerei generații și pregătirea unui nou tip de societate. Autorul evidențiază nivelele de dezvoltare științifică (teoretică), spirituală, culturală, intelectuală ale cadrului didactic vis-à-vis de școala actuală, ca să găsească dreptele dimensiuni și măsuri în aprecierea și în interpretarea decalajelor culturale / deontologice de personalitate, psihopedagogice, comportamentale și morale, ce se strecoară insidios în activitatea și în sufletul acestuia. Lucrarea conține și răspunsuri la întrebările în ce măsură schimbările inițiate și implementate în procesul și în sistemul educațional au contribuit la schimbări reale, în modul de gândire și în maniera de asumare reală a rolurilor ce revin cadrelor didactice (viziunea lor față de educație), în primul rând, și al elevilor și al părinților acestora, nu în ultimul rând, și cum este evaluată și considerată profesional, calitativ, social, axiologic și psihologic personalitatea cadrului didactic”.

„De câțiva ani, specialiștii competenți în educație din diferite instituții promovează învățământul formativ, pornind de la ideea că educația este viața însăși. Punând la bază acest deziderat, conf. univ., dr. Nelu Vicol a deschis calea spre *o nouă posibilitate* de a aborda problemele educaționale

și a identifica o nouă viziune teoretică în raport cu acestea, afirmând *ab inițio* că „omul este un proiect aruncat în lume, aflat încă într-o stare de facere / de educare / de formare permanentă”. Astfel, consemnează Domnul doctor habilitat, profesor universitar Victor Țvirunc, ex-ministrul educației, referințele sale asupra textului monografiei Dlui Nelu Vicol **„Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică”**, editată, în anul 2020. Ce imbold i-a fost ca temei să elaboreze această lucrare? Răspunsul îl evocă Domnul profesor Victor Țvirunc astfel: „Lucrarea face dovada unui *tratament multiaspectual* al personalității umane care este permanent „supusă” educației. Cu atât mai mult că „actualmente, umanitatea se află într-un stadiu deplorabil”, conform afirmației autorului, iar „științele socioumanistice introduc și stabilesc determinări corective în configurarea esenței omului”. În textul monografiei autorul își propune să disece *educația corectivă*, luând în considerare contribuțiile din pedagogie, psihologie, filosofie, antropologie, istorie, etimologie, literatură etc., abordate dintr-un punct de vedere original. Aderând, pe parcurs, la multiple idei ce au fost expuse deja în diferite lucrări, autorul le orientează astfel, încât acestea capătă *noi denotații și funcții*, contextualizându-se plenar în educația corectivă. Fiind conștient de faptul că sintagma *educație corectivă* ar putea genera, în sfera noastră educațională, anumite semne de întrebare, autorul vine cu *precizarea terminologiei și a imboldurilor care au stat la baza formulării ideilor respective*, evidențiind în ființa umană o serie de necesități și de puteri ce se pot explica mai facil, pornind de la un tablou general al educației. Astfel, printre aceste imbolduri se înscriu: discuțiile purtate, varia opinii și dezbateri ce există în știința pedagogică, ce pot derula, cel puțin, la prima reflecție. Nu există studii științifice care să arate perspectivele dezvoltării pedagogiei naționale, etalarea unora ca „dumnezeul” unui concept sau „conștiința pedagogică a neamului”, lipsa unui tratat complex, ce ar dezvălui *tendențele provocărilor sociopsihopedagogice*, varia cercetări se reduc la formula unei singure probleme. Problemele omului devin tot mai acute (stres psihologic masiv, încordare, frică, confuzie etc.), influența schimbărilor sociale asupra vieții și siguranței psihosociale etc.”

Atare domeniu de investigare semnifică pentru Dl Nelu Vicol simbioza științelor filosofice, socio-biologice și antropologice care fundamentează teoretic și probează praxiologic cunoașterea omului: M. Granet precizează următoarea simbioză: *„Physiologie et psychologie sont intimement solidaires: l'Homme constitue un microcosme où se réfléchissent*

toutes les structures du macrocosme. Qui connaît l'Homme connaît le Monde et la structure de l'Univers comme son histoire. Nul besoin de constituer à grand peine, des sciences spéciales. Le Savoir et UN”.

Așadar, precizează Dl Nelu Vicol, un rol important li se atribuie științelor socioumanistice (științele educației, științele limbajului) și științelor culturii (culturologia), care *introduc și stabilesc determinări corective în configurația esenței omului, a existenței sale trecute, prezente și viitoare*, dat fiind că fiecare om se naște cu un *spectru de stări contradictorii*, acestea completându-se și compensându-se cu un conținut concret și determinat sub influența mediului, condițiilor și provocărilor sociale, ale credinței, culturii, moralei, esteticii și eticii; acestea se produc în timpurile când trăim într-o epocă a interferențelor. Postulatul acesta este formulat de Dl Nelu Vicol astfel: *problema educației corective sălășluiește în marele secret al perfecțiunii esenței omenești, în luminile umanității: perspectiva educației corective este susținută de un șir de argumente, angajând și deschiderile necesare spre o problematică educațională și socială largă, ce include un segment important al vieții umane. Aici se identifică și aserțiunea privind fondul cultural cu tipuri structurale decisive transmise de la o generație la altă generație prin filtrele culturale respective, și anume: logice, lingvistice, psihologice, axiologice și simbolice*.

Problema educației corective este stringentă și trebuie să fie abordată și investigată multilateral, deoarece savantul Nelu Vicol consideră că frumusețea umană derivă dintr-o coerență internă ideatică sau comportamentală, de care noi toți și fiecare în parte suntem în stare, dar și dintr-o corelativitate a acesteia cu una exterioară, livrată de comandamente ce ne depășesc. Nu este însă suficient, precizează autorul, ci contează ca această coerență existențială să fie corelativă, să fie corectivă, co-extensivă, concordantă și cu ordinea celorlalți, deci cu armonia, care, chiar dacă este rezultatul unei autonomii executive, nu trebuie să fie contradictorie și în opoziție cu o exterioritate valorică; pozitivitatea comportamentală nu este una insulară, solipsistă, individualistă, dat fiind că împlinirea umană este dată de prețuirea și respectarea valorilor ce îi împlinesc sau îi fericesc și pe ceilalți.

Relevanța edificatoare și rezonanțele transversale ale textului savantului Nelu Vicol dezvăluie și fundamentează valorile societății, modelele culturale existente și practicate care își pun amprenta asupra psihicului individual și, uneori, atare influență este atât de evidentă, încât generează apariția unei „persoane de bază” ori a unei „personalități de

statut” și astfel, precizează autorul, ne realizăm cu adevărat atunci, când prin actele sau prin aspirațiile noastre rezonăm cu identificări ce ne depășesc ca ființă și capacități. De aici, posibilitatea *regăsirii* noastre *autentice*, conchide savantul, este dată și de predispoziția de a fructifica și de a corecta ocazii sau intervale privilegiate, interacțiuni cu persoane ori cu situații ce ne pot ajuta să *descoperim partea frumoasă a noastră și din noi*, iar acestea pot fi atât ocazii *pozitive* (realizări profesionale și personale etc.), cât și *negative* (insuccese, pierderi etc.), însă indiferent de impact sau amploare, aceste întâmplări – mari sau mici –, ar trebui să contribuie *la sporirea, edificarea și ridicarea noastră spirituală, la aflarea sau la corectarea direcției, la pre-facerea sau la re-facerea modului nostru de a fi, căci nu există un factor corector mai puternic decât trezirea propriei conștiințe, aureolată valoric*, și care, la un moment anume, trebuie să ne ghideze și să ne determine a ne mișca de unul singur.

În context, subliniază Dl Nelu Vicol, a ne lăsa duși doar de o exterioritate decizională, indiferent de natura ei, înseamnă să ne ascundem de noi înșine, să ne deghizăm, să adoptăm o formă de lașitate care să camufleze o vinovată neputință și de aceea *ne-autenticitatea comportamentală este mai periculoasă decât conduita sinceră*, chiar dacă nu este conformă întotdeauna cu regulile solicitate. La nivel fizic, emoțional și mental, noi, oamenii, susține Dl Nelu Vicol, suntem entități rezonante și coerente, suntem într-o comunicare permanentă cu ceilalți și cu mediul, iar de acest fapt suntem conștienți doar cât acceptăm și cât nu acceptăm, că influențăm și că suntem influențați de energiile ce ne înconjoară și, pe măsură ce conștiința noastră se extinde, devenim mai lucizi și mai coerenti, pentru că rezonăm cu lumea exterioară, deci cu universul.

În referința sa, Domnul profesor Victor Țvirunc concluzionează că „pe acest fundal, *lucrarea dlui Vicol se înscrie într-un registru de referință în știința pedagogică*, autorul valorificând *metoda panoramică*, ce presupune crearea unui *tablou larg de aspecte ca direcționare spre educația corectivă*. În centrul acestei panorame, se află *educația corectivă*, iar în jur se plasează

interșanjabil pedagogia, psihologia, sociologia, antropologia, filosofia, istoria, literatura. Dincolo de construcția sa metodologică, o astfel de metodă este destul de reflexivă și adecvată obiectivului propus”.

Evocările noastre, la o lectură integratoare, lipsite de rigiditatea și artificialitatea unei abordări encomiastice, pun în valoare caracterul polifonic al activității științifico-didactice a profesorului Nelu Vicol ce semnifică o imagine pe care toate textele editate de Domnia Sa – monografii, compendii, culegeri, broșuri, ghiduri, articole etc. (ele constituind 254 de lucrări, cu un număr de 4 226 de pagini) –, o construiesc în activitatea vie, activă și creativă. Ele intră în dialog, se pun în valoare reciproc, stabilesc conexiuni pline de miez, reușind să contureze convergențele interdisciplinare și chipul spiritual, moral și profesional al savantului.

Lectura textelor / lucrărilor Dlui Nelu Vicol îți provoacă plăcere, ele sunt interesante și îți se pare că se referă anume la tine, te inspiră și te înobilează!

În atare context, profesorul Nelu Vicol se bucură de admirație, de respect și de multe alte sentimente înalte și profunde ce s-au degajat și se degajă în conștiința și evocările foștilor și actualilor studenți, masteranzi, doctoranzi și colegi din republică și din universități românești. Este prilejul să punctăm că Domniei Sale i s-au decernat distincții onorifice (medalii și diplome) ale Prim-ministrului Republicii Moldova, ale Academiei de Științe a Moldovei, ale Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, ale Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România, și ale Institutului de Științe ale Educației din Chișinău.

Astfel, dialogul cu profesionistul și cercetătorul Nelu Vicol se înscrie semnificativ în întâlnirile memorabile ale oamenilor și aceasta ilustrează diversitatea de ipostaze ale vieții și personalității Domniei Sale. Toate acestea se înscriu în categoria oamenilor de calitate, activi și creativi, cu prezențialitatea și cu prestanța unor asumții și imperative într-un orizont cronospațial și într-o ambianță informațională pluridisciplinară ce stimulează o cunoaștere profundă, multilaterală și o apreciere veridică, așa cum este ea, a activității profesorului Nelu Vicol.

RECENZIE

la monografia „*Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*”,
elaborată de Aliona AFANAS, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Afanas, Aliona.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice: Monografie. Coordonator științific: Lilia Pogolșa. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Tipogr. „Print-Caro”). – 236 p.: fig., tab.

ISBN 978-9975-56-878-4.

Monografia *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*, semnată de doctorul în pedagogie, conferențiarul universitar Aliona AFANAS, a fost elaborată în cadrul proiectului de cercetare științifică *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice* (Programul de postdoctorat 2019-2020).

Volumul reprezintă un amplu studiu științific de mare actualitate în contextul științelor educației, o analiza detaliată și multilaterală a procesului de formare profesională a profesorilor, structurat în conformitate cu cerințele de rigoare actuale.

Monografia a fost realizată în baza documentării temeinice de către autoare a regulamentelor de politici și cercetări în domeniul preconizat la nivel național și internațional, având caracter teoretico-aplicativ.

Ca structură, cartea înglobează: cuprinsul, lista de abrevieri, argumentul relevanței subiectului supus cercetării, conținutul de bază, tabele și figuri, concluzii generale, referințe bibliografice.

Monografia conține patru capitole, paragrafe și subparagrafe, având două componente de bază: compartimentul analitic, retrospectiv, sintetic, reflectat în primele trei capitole și cel praxiologic, creativ, original, în care este expusă viziunea Doamnei Aliona AFANAS asupra formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Relevanța acestui studiu rezidă în corelarea chestiunii abordate cu direcțiile prioritare de cercetare-dezvoltare ale învățământului din Republica Moldova și cu tendințele științei mondiale.



Cartea prezintă rezultate de maxim interes în contextul îmbunătățirii procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general, precum și al dezvoltării nivelului de competențe ale profesorilor, în baza standardelor de competențe obținute pe traseul recalificării permanente în cariera didactică, respectiv pentru remedierea / optimizarea calității sistemului de învățământ din Republica Moldova – cu soluții, generalizări, concluzii generatoare de noi direcții, superioare celor precedente, executate de sine stătător.

Ideile și concluziile Dnei Aliona AFANAS relevă contribuția Domniei Sale la realizarea investigațiilor, locul acestora în contextul cercetărilor de specialitate din țară, noutatea științifică și importanța practică a rezultatelor obținute.

Valoarea teoretică și relevanța praxiologică / motivațională a volumului lansat constă într-o abordare nouă a capacității, competenței de ameliorare a etapelor de profesionalizare a cadrelor didactice și de conducere, confirmare sigură a formării / dezvoltării de resurse umane, cu un nivel înalt de pregătire și competitivitate, congruent societății în permanentă schimbare.

Este îndrăzneță tendința autoarei de atribuire traseului de profesionalizare a specialiștilor din învățământ, anume motivarea acestora pentru componentele procesului de formare profesională continuă în cariera didactică, propuse de cercetătorul român F.R. Mogonea, în lucrarea *Pedagogie pentru viitorii profesori*, 2010 (p. 95). În opinia noastră, esența acestora vizează mai multe *domenii de competențe ale cadrului didactic* (pp. 98-99) privind traseul de profesionalizare a carierei didactice și trebuie să se regăsească / conțină în Programele de FPC ale instituțiilor, departamentelor, centrelor furnizoare, constituind baza formării / dezvoltării / evaluării (interne/externe) a competențelor profesorilor și managerilor din educație. Aceasta pentru a ne putea pronunța că formăm / dezvoltăm specialiști cu un nivel de pregătire oportunității cerințelor și provocărilor societale a resurselor umane din învățământ de diferit nivel: inițial / formal / informal etc.

Apreciem orientările moderne privind dimensiunile-cheie în dezvoltarea sistemelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, la care se referă Dna Aliona AFANAS, reperând pe conceptul prof. univ. Vl. Guțu, în volumul său *Pedagogie* (Chișinău, 2013, p. 96).

Invocăm în acest context importanța *autoformării profesionale* a cadrului didactic pe tot parcursul vieții, *un concept complex*, pentru care autoarea evidențiază curente reprezentative ale acestui domeniu, referindu-se la același autor, Vl. Guțu (pp. 97-98).

Relevanța monografiei luate în discuție se mai impune și prin atenția atribuită de către dr. conf. univ. Aliona AFANAS unui alt aspect, mai puțin menționat în literatura de specialitate anume *mobilitatea formării cadrelor didactice între diferite țări* (p. 100), inspirată fiind de ideile cercetătorilor români I. Șerbănescu, M.-D. Bocoș, I. Iojă, în ghidul *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*, editat în anul 2020. Autoarea argumentează alegerea, prezentând o analiză cuprinzătoare a *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin *Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018* (pp. 100-103).

Merită o deosebită apreciere capitolul *Modelul pedagogic al formării profesionale continue a cadrelor didactice* (pp. 130-138), dedicat următoarelor

aspecte: conceptul de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general; principiile care stau la baza formării profesionale continue ale cadrelor didactice; abordarea metodologică a conceptului de formare profesională continuă; unele repere pe baza analizei literaturii de specialitate (pp. 131-135).

Menționăm aici reușita generalizare a rezultatelor Dnei Aliona AFANAS, în baza *tehnicilor* ce permit cunoașterea complexă și detaliată a realității pedagogice studiate prin: chestionare, practicium formativ, analiza, argumentarea situativă, observarea. Statistica matematică se conține în Tabelul 4.3. *Eșantionul cercetării experimentale (anii 2019-2020)* (pp. 198-200). Atragem atenția și asupra *concluziilor generale* (pp. 201-203) ce conțin chintesența lucrării, de interes pentru toate categoriile de cititori.

Bibliografia – constituită din 211 surse – prezintă repere actuale și moderne pentru specialiștii ale chestiunii abordate.

Valoarea științifică și praxiologică a monografiei coroborează, dat fiind contextul și designul experimental, metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, eșantionul experimental, *domeniile de competențe ale profesorilor*, ca elemente de noutate în cercetarea pedagogică.

Volumul Dnei Aliona AFANAS poate deveni un suport incontestabil, adresat cadrelor didactice și de conducere, studenților, masteranzilor, doctoranzilor, elevilor din colegiile pedagogice, precum și cercetătorilor științifici, iar informațiile prezentate pot fi utilizate în elaborarea unor viitoare studii fundamentale și aplicative.

Astfel, monografia *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice* întrunește condițiile de bază ale unei lucrări cu caracter științific, conforme cerințelor regulamentare în vigoare, iar metodologia cercetării aplicate, *reperele conceptuale* înaintate vor contribui la îmbunătățirea calității sistemului de învățământ general prin *formarea profesională continuă a cadrelor didactice* și de conducere din învățământul general, în contextul provocărilor societale actuale.

Ștefania ISAC,
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației

- BARBAROȘ Claudia** *doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației*
- BARNA Iuliana Petronela** *doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România*
- BESCHIERU Mariana** *profesoară de limba și literatura engleză, grad didactic I, master în științele educației, Liceul Teoretic „Mihai Viteazul”, mun. Chișinău*
- BUCUN Nicolae** *doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- BUZU Svetlana** *profesoară de limba și literatura engleză, grad didactic superior, master în științele educației, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Chișinău*
- CARA Sergiu** *masterand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova*
- CAZACU Remus-Emanoil** *director al Colegiului Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu Karpen”, or. Bacău, România / doctorand, Universitatea Pedagogică de „Ion Creangă” din Chișinău*
- Stat**
- CHICIUC Constantin** *profesor de matematică, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, mun. Cahul*
- CREȚU Crina Florica** *psiholog psihoterapeut, Colegiul Psihologilor din România / doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova*
- IATENKO Vladimir** *doctor în științe pedagogice, cercetător științific superior, Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, or. Kiev, Ucraina*
- ISAC Ștefania** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- MIHĂILĂ Monica Maria** *profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, or. Bacău, România / doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației*
- MISHENINA Nadejda** *profesoară de limbă engleză, grad didactic superior, Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Bălți*
- PALADI Oxana** *doctor în psihologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- PANTAZ Ludmila** *profesor de istorie, master în științe ale educației, Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, mun. Orhei*
- PETROVSKI Nina** *doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației*
- RUSNAC Tatiana** *psiholog, grad didactic I, master în științe ale educației, Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, mun. Soroca*
- SPINEI Ion** *doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Formare Continuă*
- SPINEI Ludmila** *profesoară de matematică, grad didactic superior, Colegiul Național de Comerț al ASEM*
- ȘLEAHTIȚCHI Mihai** *doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică*
- TOPCIU Iskender** *profesor de limba engleză, director adjunct al Liceului Privat „Черноморский”, or. Odesa, Ucraina / doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*
- VASILACHI Octavian** *cercetător științific stagiar, șef al Centrului Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional, Institutul de Științe ale Educației*
- VRABII Violeta** *doctor în psihologie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 2 (70) 2021



Hartie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8.
Tiraj: 484 ex., comanda nr. 4489.
ISFEP „Tipografia Centrala”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chisinau, Republica Moldova