

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. univ. Lilia POGOLȘA, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Nelu VICOL, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. 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 ANȘP, Ucraina
M.c. Victor MORARU, Academia de Științe a Moldovei, RM
Dr. Valentin CRUDU, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, RM
Dr. hab. prof. univ. Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. conf. univ. Nina PETROVȘCHI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Maria HADÎRCĂ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Aliona AFANAS, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Veronica CLICHICI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Ion ACHIRI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. univ. Aliona PANIȘ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Lilia CEBANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. prof. univ. Vladimir GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova, RM
Dr. prof. univ. Eduard COROPCEANU, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. prof. univ. Viorica ANDRIȚCHI, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. hab. conf. univ. Adrian GHICOV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM
Dr. prof. univ. Constantin CUCOȘ, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România
Dr. prof. univ. Sorin CRISTEA, Universitatea din București, România
Dr. hab. prof. univ. Alexandr KOROSTELEV, Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă
Dr. hab. prof. univ. 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

Oxana Raș – șefa 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@ise.md

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nina Petrovschi. Caracteristicile învățării școlare</i>	3
<i>Aliona Paniș. Etica pedagogică și pedagogia eticii – două entități educaționale</i>	10
<i>Lilia Pogolșa, Victoria Perliman. Conceptul de paradigmă în științele educației: analize și reflecții</i>	17
<i>Olga Caleachina. Cadrul epistemic al conceptului de management al evaluării rezultatelor școlare</i>	23
<i>Violeta Brăguță. Evoluția valorică a curriculumului în contextul actual al schimbărilor</i>	27

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Alina Mardari. Contextual learning approach to the development of the grammatical accuracy in EFL</i>	33
<i>Cornelia Palîmski. Creativitatea și rolul ei în educația muzicală</i>	41
<i>Crina-Ramona Antip. Metode interactive și situații problematizante în studiul textului literar</i>	46
<i>Вioletта Богданова. Методология обработки педагогической информации с помощью критериев ф*-углового преобразования Фишера и U-Манна-Уитни</i>	56
<i>Ionela Brînză. Opera pedagogică a lui G.G. Antonescu, din perspectivă diacronică</i>	64
<i>Mihaela Dănilă-Moisă. Personajele lui I. L. Caragiale și arta cuvântului în decodificarea limbajului comic (O secvență pentru activitatea profesorului la disciplinele filologice în școală)</i>	69

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<i>Lilia Cebanu. Valorificarea competențelor cadrelor manageriale din instituțiile de învățământ general în dezvoltarea traseului de profesionalizare</i>	76
---	----

PSIHOLOGIE

<i>Raisa Cerlat, Olga Eremciuc. Anxietatea și stilurile de comunicare la femeile victime ale violenței</i>	83
<i>Angela Cucer. Le rôle de la famille et de l'école pour surmonter les comportements déviants des mineurs</i>	90
<i>Lilia Grati. Studiu de constatare privind nivelul de epuizare profesională a lucrătorilor medicali</i>	94
<i>Vasilica Andrasciuc. Abordări ale rușinii ca factor perturbator în socializarea preșcolară</i>	102

POLITICI EDUCAȚIONALE

<i>Irina Rotaru, Mariana Țibuleac. Activitățile extracurriculare – segment determinativ în consolidarea competențelor-cheie</i>	105
---	-----

BUNE PRACTICI

<i>Elena Balan-Chiriac. Cultura Ecologică — valori și funcții în procesul de educație a școlarului mic</i>	110
--	-----

PERSONALIA

<i>Rodica Solovei. Ion Achiri – pedagogul, savantul, omul</i>	114
---	-----

EX-LIBRIS

<i>Aglaida Bolboceanu. Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice</i>	117
--	-----

AUTORII NOȘTRI	119
-----------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.3.01>
CZU: 37.091

CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII ȘCOLARE

Nina PETROVSCHI,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

ORCID ID: 0000-0002-4014-790X

Rezumat. *Complexul fenomen al învățării, ca esență a procesului de învățământ și disponibilitate importantă a oricărei ființe, a constituit dintotdeauna și constituie o temă de reflecție și de interes major pentru întreaga societate. În articol abordăm caracteristicile învățării din perspectivă educațională, considerând cunoașterea lor, dar și a altor aspecte ale învățării, cum ar fi tipologia învățării, evoluția ei în procesul de dezvoltare a științei pedagogice, perceperea degajărilor metodologice ce decurg din această înțelegere, o apropiere interpretativă de un nou tip de învățare, generat, întâi de toate, de noile transformări socioculturale ale timpului.*

Cuvinte-cheie: *învățare, învățarea școlară, instruire, experiență de învățare, învățarea din practică, procesualitatea învățării.*

CHARACTERISTICS OF SCHOOL LEARNING

Abstract. *Being very complex and vast, as the essence of the educational process and as an important availability of any being, the phenomenon of learning has been and is a topic of reflection and major interest for the whole society. In this article we aimed to address the characteristics of learning from an educational perspective, considering that their knowledge, but also other aspects of learning, such as the type of learning, its evolution in the development of pedagogical science, the perception of methodological derive from this understanding, it compensates an interpretive approach of a new type of learning, generated, first of all by the new socio-cultural transformations of the time.*

Keywords: *learning, school learning, instruction, learning experience, learning from practice, learning process.*

Învățarea este scopul declarat al oricărui proces de instruire, fiind definită ca o activitate complexă de achiziționare a unor cunoștințe, de formare a unor priceperi, abilități, capacități și competențe în diverse domenii, ca și a unor sentimente, convingeri, în funcție de interesele, aptitudinile și dorințele celor care învață [5, p. 127]. Prin **învățare** se obține o schimbare de durată a modului lor de a gândi, de a simți și a acționa. Această schimbare este observabilă și, uneori, măsurabilă, concretizându-se în achiziții noi în domeniul cunoștințelor, abilităților, competențelor etc. Pentru a fi eficace, învățarea trebuie să parcurgă în mod corespunzător cele patru „evenimente”: receptarea, înțelegerea, memorarea și actualizarea, iar schimbările produse în personalitatea celor implicați în procesul de instruire și învățare să fie la nivelul chestiunilor proiectate prin obiectivele pedagogice. În opinia cercetătorului I. Jinga, **instruirea**, la rândul ei, este un ansamblu de acțiuni

pedagogice exercitate, în mod organizat și sistematic, sub îndrumarea unor persoane pregătite special în acest scop, în vederea formării inițiale și continue, potrivit unor finalități la care aderă. **Instruirea** (în latină – *instruo, ere* – a construi, a aranja, a învăța, a prevedea; *instructio, onis* – prevăzut, înzestrat; *instrumentum* – unealtă, mijloc) este instrumentul, procesul și rezultatul transmiterii, receptării, prelucrării și asimilării cunoștințelor, formării priceperilor și competențelor, construirii și modelării condiției și conduitei de cunoaștere, a intelectului. Instruirea se realizează în cadrul unei relații și se produce între cel care transmite informații și cel care le receptează și le prelucrează [6, p. 12]. Eficiența instruirii se obiectivează în **rezultate informative** – asimilarea cantitativă și calitativă a cunoștințelor, însușirea priceperilor și abilităților, îmbogățirea experienței de cunoaștere și **rezultate formative** – dezvoltarea capacităților de cunoaștere, însușirea și

folosirea metodelor și tehnicilor de studiu individual, construirea, dezvoltarea și valorificarea atitudinilor și convingerilor de învățare.

Trebuie să notăm, de asemenea, că învățarea, în opinia E. Macavei, are două sensuri etimologice opuse, acela de *a îndemna*, *a îndruma* dobândirea comportamentelor adaptative pozitive și acela de *a deprinde un viciu* și, respectiv, de a lupta împotriva viciului (în latină – *invito*; *are* – a invita, a îmbia, a îndemna, a încuraja; *invicio*, *are* – a duce într-un viciu, a lupta împotriva viciului, a se deprinde cu lucruri bune, a consilia, a îndruma). Învățarea este activitatea de însușire a cunoștințelor, competențelor, de formare a capacităților, atitudinilor și aptitudinilor, este procesul tratat de prelucrare, asimilare și integrare în structuri proprii, este rezultatul evidențiat în: cunoștințe, priceperi, deprinderi, aptitudini, competențe, atitudini, convingeri. Activitatea și procesualitatea învățării implică toate dimensiunile biopsihice instinctive și conștiente ale personalității: cognitivă, motrică, afectivă, volitivă, abilitară, aptitudinală, atitudinală [6, p. 14]. Educația, în sens larg, include *instruirea și învățarea*, ceea ce înseamnă că devenirea umană este posibilă datorită achizițiilor dobândite prin instruire. *Instruirea determină învățarea* și are efecte formativ-educative. Învățarea se realizează în mediu educativ, prin influențe educative, în procesul instruirii.

Paradigma constructivistă are consecințe în registrul învățării, prin fundamentarea unei teorii specifice, în conformitate cu care, reflectând asupra experiențelor proprii, fiecare individ construiește propria sa concepție despre lume, fiecare individ își elaborează propriile „reguli” și „modele mintale”, pe care le va utiliza pentru a-și înțelege experiențele [7]. Astfel, învățarea este procesul de reajustare a modelelor mintale în vederea acomodării lor la experiențele noi. Subiectul cunoscător segmentează experiențele multiple în particule elementare brute, le combină pentru a forma „lucruri” viabile, elaborează concepțe din acestea, le conectează, prin intermediul relațiilor conceptuale existente, construind astfel o realitate experiențială relativ stabilă [11, p. 115].

Lumea experiențelor subiectului „se populează” cu acele constructe ce se dovedesc viabile. Constructele cu o rată înaltă a eșecului vor fi abandonate sau vor fi modificate. Această lume a experiențelor, în cadrul căreia schemele și constructele subiectului trebuie să se dovedească viabile, presupune, în același timp, atât mediul social, cât și cel fizic. Experiențele individului sunt adaptate la structurile sale cognitive, ceea ce înseamnă că se învață prin reducerea noutății la ceea ce este deja cunoscut. În conformitate cu teoria constructivistă, învățarea pre-

supune existența unor procese anterioare de învățare, cunoștințele bazându-se pe structurile cognitive existente, iar respectivele experiențe se raportează la alte experiențe. Învățarea școlară are nevoie de structuri cognitive. Ea nu presupune o schemă generală unică și nu poate fi reprezentată ca un model de tipul *input-output*, introducerea și prelucrarea informațiilor, deoarece, în funcție de semnificația atribuită mesajelor primite din exterior, structurile mentale se organizează și se reorganizează singure. Reiese că învățarea poate fi descrisă ca un proces de construire a realității, dar trebuie menționat că acest proces presupune schemele cognitive existente, precum și un context. În acest sens, rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sunt individuale și situaționale. Constructivismul sugerează că învățarea presupune interacțiunea elevilor cu datele senzoriale, pe de o parte, dar și libertatea de a-și construi propria lume, pe de altă parte. Învățarea este căutarea înțelesului, adică începe cu probleme în jurul cărora elevii încearcă în mod activ să construiască înțelesuri. Sensul și semnificația presupun înțelegerea atât a întregurilor, cât și a părților, iar părțile trebuie înțelese în contextul întregurilor. Procesul învățării se concentrează asupra conceptelor primare, integratoare și nu asupra faptelor izolate. Scopul învățării școlare este ca *elevii să-și construiască propriul lor înțeles*, nu doar să memoreze răspunsurile corecte și să asimileze înțelesul altuia [11, p. 120].

Pedagogia învățării, în viziunea M. Bocoș [1], vizează nivelul concret, operațional, micronivelul. Ea pornește de la premisa că învățarea, în calitatea sa de activitate umană fundamentală, reprezintă, actualmente, o topică de interes nu doar pentru categoriile de persoane implicate în educație, ci și pentru persoane din toate sferile socialului. Învățarea este analizată ca activitate fundamentală a omului, decisivă, fundamentală în soluționarea tuturor problemelor sociale. Concept complex, multidimensional și dinamic, învățarea școlară a fost și este studiată în manieră mono- și interdisciplinară, care subliniază faptul că învățarea reprezintă un concept fundamental și integrativ, care poate fi abordat, definit și operaționalizat din variate perspective. În sens general, învățarea este considerată procesul de *dobândire a experienței individuale de comportare* și presupune, fie asimilarea unor comportamente noi, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor deja existente, cu scopul unei adaptări cât mai adecvate a elevului la dinamica vieții. Învățarea nu se corelează cu toată gama de schimbări comportamentale, ci doar cu acele restructurări eficiente și stabile, care implică participarea întregului psihic uman la realizarea lor și care nu

sunt rezultatul maturizării organice sau al evoluției neurofuncționale. Dincolo de aspectul procesual, învățarea are valoare de sursă și mecanism al dezvoltării ființei umane. Prin urmare, învățarea școlară se definește ca un proces dinamic și adaptativ de construire, adaptare, chestionare, resemnificare și dezvoltare de cunoștințe funcționale.

Este evident faptul că procesualitatea, prin dinamismul și flexibilitatea ei, reușește să angajeze un complex de procese cognitive, afectiv-motivaționale și acționale (de receptare, memorare, conceptualizare, procesare, transfer, formalizare etc.), fiecare cu mecanismele sale specifice, de natură să genereze schimbări cantitative și calitative, stabile și de durată, teoretic nelimitate, în conduita elevilor, care, sintetic, se cheamă *învățare* [3, p. 22]. Or, producerea învățării școlare reprezintă problema fundamentală a oricărei instituții de învățământ, obiectivul perpetuu al instruirii, ceea ce asigură transformarea conținuturilor supuse studierii în achiziții interne și transferabile în conduita vie a elevilor. Astfel, procesualitatea aduce coerență și finalizare actelor de predare și învățate și, făcând acest lucru, ea devine factor de mediere cauzală a rezultatelor ce se obțin, participă în mod esențial la reușita învățării, la organizarea cunoașterii, la elaborarea cunoștințelor noi, la formarea competențelor fundamentale și la modelarea acelor calități umane pe care le solicită societatea [13]. Motiv pentru care o putem considera ca una dintre principalele componente ale sistemului, indiferent la ce nivel s-ar situa acesta, și care trebuie gestionată în mod inteligent. Așa se poate explica, în viziunea lui I. Cerghit, de ce întotdeauna în învățământul care se află în transformare, cu orientare spre alt sistem de valori, este reclamat un alt mod de abordare a *cauzalității procesuale*, aceasta devine un câmp de intense analize și reflecții, de nesfârșite încercări exploratorii și invenții.

Învățarea, așadar, se definește ca o proprietate a organismului de a-și modifica funcțiile și structurile în raport cu cerințele mediului, ca un proces de echivalare dintre om și mediul său. Învățarea, după cum am mai amintit, este o modificare stabilă a comportamentului, atribuită experienței subiectului, ca răspuns la influențele mediului. Aceasta este o modificare adaptivă, ce conferă subiectului o mai mare capacitate de acțiune asupra mediului său, supunându-se numeroaselor cerințe ale acestuia [3, p. 125]. Învățarea este definită tocmai în acest sens, ca schimbare în comportament, necesară pentru a menține un echilibru între organism și mediu, un echilibru homeostatic (ca activitate de asimilare și ca intervenție de transformare a mediului), ca schimbare și reglare adaptivă în comportament, în

faza *experienței proprii*, câștigată în raport cu situațiile mediului. Din experiențele la care participă elevul reține ceea ce poate ajuta la învingerea greutăților ulterioare, la adaptare. Acest efort adaptiv se consumă în două faze fundamentale în continuă căutare de echilibru: *de asimilare și de acomodare*.

Câștigarea *experienței de învățare* face referință la interacțiunea între cel care învață și condițiile exterioare ale mediului, în cadrul căruia el acționează. În felul acesta, învățarea școlară se proiectează ca un mijloc de sporire a capacității adaptive a elevului, ca o caracteristică esențială a inteligenței lui. Ea este un fenomen natural și obligatoriu al existenței umane, una dintre capacitățile fundamentale pe care elevul o folosește pentru a putea face față solicitărilor diverse ce vin din câmpul mediului. Nevoia de cunoaștere și de acțiune întemeiată pe cunoaștere generează o mare nevoie de învățare, motiv pentru care elevul trebuie să depună eforturi considerabile în vederea perfecționării celei mai umane capacități umane, capacitatea de învățare. Deci, caracteristicile învățării școlare se referă la interacțiunea dintre elev și mediul specific instituționalizat, școlar, ca efort asiduu de adaptare a lui la un mediu construit cu totul aparte, mediul școlar, ca un ecosistem, ce implică o serie de persoane, obiecte, acțiuni, informații, factori, evenimente, relații, stări afective etc., care determină și influențează procesul de instruire și o anumită relație educațională.

Iar rezultatele și performanțele apar ca manifestări externe ale prelucrării informațiilor și se concentrează în *reprezentări cognitive și cunoștințe*. *Reprezentările* sunt construcții circumstanțiale, realizate într-un context particular și în vederea atingerii unor scopuri specifice. Adică, într-o situație dată, pentru a face față cerințelor unei sarcini în curs (de înțelegere a unui text, a unui eveniment etc.). Construcția reprezentării este finalizată prin prisma sarcinii și a naturii deciziilor ce sunt necesare a fi luate. *Cunoștințele* sunt, de asemenea, construcții, dar ele au o permanență și nu sunt în întregime dependente de o sarcină anume ce trebuie realizată; ele sunt stocate în memorie pe termen lung și atâta timp cât nu au fost modificate se presupun, se mențin sub aceeași formă; ar fi modificări durabile înregistrate în structurile cognitive și afective ale elevului, ca urmare a prelucrării informației.

O trecere succintă în registru a accepțiunilor conferite fenomenului învățării relevă faptul că a învăța înseamnă a-ți însuși scheme sau structuri cognitive (J. Piaget), concepte (L. Vîgotschi), forme (W. Kohler), reprezentări (G. Bachelard), conexiuni (G. Tiberghiev), cunoștințe relaționale și procedurale (J. Richard). Învățarea, prin urmare, este o activi-

tate care se exercită asupra mediului exterior, dar și asupra propriei persoane. O acțiune-cheie și un rezultat al învățării este însușirea unui conținut. De o reală importanță este perspectiva asupra formelor învățării în școală. Astfel, după criteriul poziției elevului față de produsul cunoașterii, se vorbește despre *învățare prin receptare* – în care un conținut i se prezintă elevului în formă finală și *învățare prin descoperire*, situație în care elevul ajunge singur la generalizări cu valoare de categorii noi.

În consensul *procesualității învățării*, aceasta nu poate fi urmărită pe toată întinderea, în viziunea lui D. Potolea și a coautorilor săi [10, p. 237], fiind necesară „o atitudine examinatoare flexibilă, dar cu o mișcare adesea încetinită până la stop-cadru, favorizantă identificării de indici / caracteristici și calități”. Schema-cadru a procesualității învățării școlare poate fi următoarea:

- *Impulsul generator*, ca scop / intenție intrinsecă sau extrinsecă;
- *Obiectul învățării* sub o formă modelată / organizată sau nu;
- *Filtrarea*, procesarea, rezolvarea, creația prin valorificarea atât a experienței personale, cât și instrucțiunilor noi;
- *Transferul* celor învățate în alte situații și încorporarea lor în competențe și performanțe;
- *Ameliorarea* progresivă a celor învățate, prin structurarea a noi structuri cognitive, competențe transversale.

Constatăm, raliindu-ne la opiniile cercetătorului D. Potolea, că în cadrul predării-învățării disciplinei școlare, coexistă mai multe alternative tipologice de învățare, în funcție de criteriile dominante, fapt ilustrat în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Tipurilor de învățare școlară

Criteriul	Tipuri de învățare școlară	Specificitatea
Procesele psihice	Învățare psihomotorie, perceptivă, verbală, imaginativă, afectivă, morală, socială, atitudinală	Învățarea depinde de atitudinea elevului.
Modul de organizare și prezentare a conținuturilor	Învățare algoritmică, semieuristică, euristică, prin modelare, prin analogie, prin cercetare structurală	Învățarea depinde de competența elevului.
Scopul general	Învățare informativă, formativă, mixtă, de menținere, de dezvoltare	Învățarea depinde de capacitatea elevului.
Nivelul de conștientizare psihologică	Învățare hipnotică, spontană, mecanică, prin înțelegere, inteligentă, intuitivă	Învățarea depinde de reflecția elevului.
Modul de dirijare și orientare	Învățare dirijată și puternic orientată, semidirijată și independentă, explicită și implicită	Învățarea depinde de relaționarea elevului.
Relațiile interindividuale	Învățare indusă, interînvățare, învățare reciprocă	Învățarea depinde de cooperarea elevului.
Acțiunea schemelor comportamentale utilizate	Învățare prin coordonare, stocaj, clasificare, rețea de noduri, hărți cognitive, învățare negativă, învățare pozitivă	Învățarea depinde de imaginația elevului.
Metoda / strategia utilizată dominant	Învățare în funcție de mărimea ratei de retenție: prin lectură (5%), prin citire (10%), audiovizual (20%), prin demonstrare (30%), prin discuții în grup (50%), prin acțiune practică (75%), prin transfer combinat cu alte metode adecvate stilului subiectului și logicii obiectivului de învățare (90%)	Învățarea depinde de pragmatismul elevului.
Nivelul achizițiilor și al ierarhiei complexității lor adițional progresive	Învățarea semnal, stimul-răspuns, în lanț, asociativ-verbală, discriminativ-multiplă, învățarea conceptelor, principiilor, prin rezolvare de probleme	Învățarea depinde de implicarea elevului.
Calitatea și profunzimea procesării informațiilor	Învățare aprofundată, bazată pe înțelegere, efort, motivație intrinsecă, integrativă în planul experienței elementelor noi, învățarea superficială, reproductivă, cu slabă semnificație pentru subiect, fără înțelegere bună, fără o schemă-cadru directoare	Învățarea depinde de conștientizarea elevului.
Matricea modelului situațional	Învățare episodică (dominată de emoțional, atitudinal, faptic și empiric), învățare pe bază de proiect, de scenarii, complexă ca anticipare și reușită	Învățarea depinde de interesul elevului.
Natura obiectivelor educaționale	Învățare cognitivă, motrică, socioafectivă	Învățarea depinde de scopul elevului.

Procesul de învățare școlară, în opinia lui D. Popovici, presupune necesitatea dimensiunii teoretice. Învățarea înseamnă și depozitarea, corelarea operațională a materialului primar al procesării: noțiuni, concepte, idei, dar și redimensionarea în *capacități funcționale*, în *interpretori*, în măsură să satisfacă necesitățile de procesare ale elevului, pe fiecare treaptă de școlarizare [9, p. 50]. Pentru atingerea acestei performanțe, profesorul trebuie să organizeze informația astfel, încât să pună „la lucru” acele disponibilități de procesare ale elevului, care sunt în măsură să facă posibilă receptarea și înmagazinarea informației. Învățarea contribuie la „mobilizarea” minții elevilor, la realizarea dimensiunii de a ști, iar *caracterul practic al procesului de învățare* implică și aspectul *de a face*, nu doar *de a ști*. Procesul de învățare complet și eficient presupune deopotrivă învățarea teoretică și învățarea practică, în proporții ce asigură îndeplinirea obiectivelor prevăzute. **Învățarea din practică** nu cuprinde același conținut cu învățarea practică. Observarea nu este o metodă specifică învățării practice, dar este una a **învățării din practică**. Prin urmare, susține cercetătorul, nu trebuie negată atât importanța învățării teoretice, cât și a celei practice, ci trebuie promovate acțiuni de formare care să contribuie la acumularea unei experiențe cognitive și acționale, chiar și prin contribuția propriei experiențe cognitive sau de competențe [Ibidem, p. 60].

O altă modalitate de clasificare a învățării școlare pune în valoare formele și tipurile de învățare, acestea rezumându-se, în teme, la următoarele:

- *Învățarea perceptivă*, care vizează asimilarea cunoștințelor despre mărime, formă etc., prin intermediul ei elevul învață ce este în spatele mărimilor, formelor, distanțelor. În acest tip de învățare sunt actualizate și utilizate cunoștințele anterioare, care le îmbunătățesc pe cele prezente, le imprimă un conținut mai variat, mai clar. Învățarea perceptivă se ridică la un nivel calitativ superior atunci când se bazează pe percepția intențională, dirijată, planificată și selectivă, adică pe observație. Acest înțeles al învățării perceptivă prezintă o însemnătate imensă pentru procesul de instruire.
- *Învățarea motorie* are în vedere acele activități, care se desfășoară în bază de mișcare (mersul, scrisul, cititul, deplasarea în spațiu, exercițiile sportive etc.).
- *Învățarea verbală*, prin care se asimilează limba, ca mijloc de comunicare și ca fenomen so-

cial activ, care devine treptat instrumentul indispensabil al realizării tuturor celorlalte forme și tipuri de învățare;

- *Învățarea socială* se efectuează prin generalizare latentă, prin participare, prin înțelegere programată etc. [14].

În viziunea lui J. Bruner [2, p. 54], o teorie a învățării are un șir de caracteristici: să indice experiențele care prezintă cea mai mare eficacitate în *sădirea* în individ a unei înclinații către învățare; să pună în evidență structura optimă a unui corp de cunoștințe, pentru a fi mai repede înțeles; să determine *ordinea în care urmează să fie prezentate materialele de învățat*. De asemenea, cercetătorul insistă asupra economiei informaționale, oferind acea cantitate de informații care facilitează înțelegerea și puterea efectivă a structurii, care constă în „*capacitatea de a oferi celui ce învață posibilitatea de a lega între ele elemente care, aparent, par cu totul diferite*” [12, p. 143].

Orientarea bine definită în sistemul educațional este cea bazată pe teoria „învățării depline”, formulată, inițial, de J. Carroll și dezvoltată, ulterior, de B. Bloom, Th.J. Hastings și G.F. Madaus [Ibidem, p. 144]. Problematika „învățării depline” vizează faptul că majoritatea elevilor pot să-și realizeze la nivel înalt capacitatea de învățare, dacă aceasta se realizează adaptat și sistematic și dacă li se dă suficient timp pentru învățare deplină. O caracteristică importantă a învățării depline este acordarea unui sprijin individualizat celui care învață, instruirea devenind autcorectivă, „astfel ca erorile de învățare făcute la un moment dat să poată fi corectate înainte de a acumula erorile de învățare ulterioare”, după cum afirmă V. Bunescu [Apud 12, p. 146].

A. Giordan a elaborat un model original al învățării școlare, fiind numit *modelul alosteric*, denumire generată de analogiile făcute cu structura și funcționarea proteinelor. Acest model, de fapt, este o sinteză a unui șir de componente ale modului în care elevii învață: dobândirea de cunoștințe începe cu o confruntare între informațiile noi și „concepțiile” anterioare ale elevului, prin concepții autorul înțelegând acele cunoștințe / informații pe care le au elevii înaintea acestui subiect de studiu. Concepțiile nu sunt doar punctul de plecare, nici doar rezultatul activității, ci sunt chiar „instrumentele acestei activități și se modelează constant: noua concepție se substituie celei vechi, fiind „integrată” structurilor preexistente de care dispune elevul, aplicarea unui control conștient asupra activităților desfășurate, prin reorganizarea informațiilor, organizarea unui nou bagaj

de cunoștințe, compararea vechilor și noilor cunoștințe, rezolvarea eventualelor contradicții apărute. În felul acesta, însușirea noilor cunoștințe va fi realizată **prin prelungirea experienței anterioare**, care furnizează cadrul problematic, de referință și interpretare, precum și ruptura cu acesta. Când datele noi nu se pot integra direct în structura conceptuală anterioară, cel care învață dispune de două posibilități: fie are loc o transformare a noilor cunoștințe pentru a fi compatibile cu concepția anterioară, fie se va produce o „deformare” a structurii mentale a elevului [*Ibidem*, pp.147-149].

Procesul de integrare a noilor elemente de autestructurare nu se desfășoară la întâmplare, ci în baza unor combinații de elemente, ce conturează ambianța de învățare: stimularea elevului prin structuri motivaționale și atitudinale, care să-i permită acumularea de argumente suplimentare, îmbogățirea experienței, în raport cu o anumită situație; elevul trebuie să aibă acces la anumite *formalisme* (simbolism, schematizare, modelare), care să fie ușor de dinamizat, profesorul furnizându-i o *schită de model (un premodel)*, adaptat capacității de „percepere a problemei de către elev”. De asemenea, A. Giordan folosește noțiunea de „structuri de întâmpinare”, care îl ajută pe elev să înțeleagă noile date, îl învață „să grefeze noul pe vechi”, îl obișnuiește cu procesul de du-te-vino între ceea ce el cunoaște și ceea ce urmează să însușească, îl învață să-și activeze cunoștințele anterioare, să elaboreze modalitățile personale de ghidaj, în procesul de reelaborare, restructurare a cunoștințelor [*Apud* 12, p. 150].

În conturarea variabilelor, care explică procesualitatea învățării școlare, Ph. Meirieu include așa-zisul *dispozitiv pedagogic*, care, ancorat într-o situație concretă, devine o tehnică de predare. Astfel, dacă se abordează problema din punctul de vedere al consecințelor unui act sau al unui principiu, atunci se organizează experimentarea consecințelor, cu condiția ca acestea să nu constituie un pericol pentru elev, fie printr-o experiență de tatonare, urmată de o retroacțiune sau contraexemplu, fie prin interacțiune socială, cu asigurarea că fiecare a efectuat bine activitatea și că s-a realizat o rotație a sarcinilor. Dacă se organizează confruntarea elementelor (exemplu, fapte, observații), pentru a determina punctul comun, atunci se aleg materialele în așa fel, încât punctul comun să fie destul de evident, determinându-se similitudinile. Punerea în relație a elementelor ce aparțin unor domenii diferite și prospectarea asociațiilor noi, a raporturilor originale dintre lucruri, cuvinte, noțiuni, registre expli-

cative dezvoltă **gândirea sincretică** și reclamă stabilirea unor raporturi neobișnuite, permițând evaluarea pertinentei lor [8, p. 123]. În felul acesta, se pune în evidență necesitatea de a traduce conținuturile de învățare în dispozitive de învățare, care ar include o serie de acțiuni ce stimulează efortul elevului de a înțelege, deoarece niciun element de conținut nu există „în afara actului care permite de a-l gândi” [*Ibidem*, p. 118].

În acest cadru de referință este relevant ghidul pe care îl propune cercetătorul în elaborarea *dispozitivului pedagogic*:

- 1) Identificarea noțiunilor-cheie, a nucleelor conceptuale, a elementelor esențiale de conținut și articularea lor într-un **itinerar conceptual**;
- 2) Transformarea noțiunilor-cheie în **situații contextuale**, când elevul are de rezolvat o sarcină printr-un efort de învățare precisă, oferindu-i instrumentarul care să-i faciliteze învățarea (texte, documente, exemple, experimente, observații);
- 3) Realizarea unui tablou de sugestii și de remedii, prin efectuarea unei game largi de activități, utilizând diferite instrumente, în vederea rezolvării problemelor;
- 4) **Mentalizarea**, care este operația „prin care un elev își reprezintă o achiziție în absența oricărui element material”, adică este un proces de interiorizare a operațiilor cu obiectele și se realizează prin decontextualizare [*Ibidem*, p. 125].

Prin urmare, au fost evidențiate următoarele caracteristici ale învățării școlare:

- procesualitatea activă,
- determinarea de către instruire,
- reajustarea modelelor mentale,
- îmbinarea noilor elemente ale experienței,
- adaptabilitatea la dinamica vieții,
- sursa de dezvoltare a personalității etc.

Acest lucru este important, deoarece cunoașterea caracteristicilor, tipologiei învățării, evoluției ei în procesul de dezvoltare a științei pedagogice, perceperea degajărilor metodologice ce decurg din această înțelegere, compensează o apropiere interpretativă de un nou tip de învățare, generat, întâi de toate, de noile transformări socioculturale ale timpului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Ediția a III-a. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2008.
2. Bruner J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii*. București: Editura „Aramis”, 2002.
4. Jinga I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.
5. Jinga I., Negreț-Dobrîdor I. *Învățarea eficientă*. București: Editura „Aldin”, 1999.
6. Macavei E. *Tratat de pedagogie: propedeutica*. București: Editura „Aramis”, 2007.
7. Marsh G.E. *Instructivism. Constructivism*, 1999. Disponibil: <http://www.healthnet.org.np/software/ww.190.192.htm>
8. Meirieu P. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF Sciences Humaines, 1993.
9. Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura „Aramis”, 2000.
10. Potolea D., Neacșu I., Iucu R.B., Pânișoară I.-O. *Pregătirea psihopedagogică*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
11. Stan E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004.
12. Stanciu M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universității, 2007.
13. Stoica L.G. *Accesul la educația continuă, factor generalizator de inovație socială*. In: *Calitatea vieții*, XX, 2009, nr. 1-2, pp. 122-129.
14. Turcu F. *Psihologie școlară*. București: ASE, 2004.

ETICA PEDAGOGICĂ ȘI PEDAGOGIA ETICII – DOUĂ ENTITĂȚI EDUCATIONALE

Aliona PANIȘ,
doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-1413-7011

Rezumat. În acest articol sunt analizate unele semnificații ale eticii pedagogice și pedagogiei eticii, concepte care sunt în relație de complementaritate. Totodată, se evidențiază roluri și ipostaze ale cadrului didactic în contextul eficienței profesionale și de relaționare cu cel care învață, precum și unele metode de dezvoltare profesională.

Cuvinte-cheie: etică, etică aplicată, etică profesională, etică pedagogică, deontologie, cod de etică, profesor eficient, pedagogia eticii.

PEDAGOGICAL ETHICS AND PEDAGOGY OF ETHICS - TWO EDUCATIONAL ENTITIES

Abstract. This article analyzes some meanings of pedagogical ethics and pedagogy of ethics, concepts that are in a relationship of complementarity. At the same time, the roles and hypostases of the teacher are highlighted in the context of professional efficiency and relationships with the learner, as well as some methods of professional development.

Keywords: ethics, applied ethics, professional ethics, pedagogical ethics, deontology, code of ethics, efficient teacher, ethics pedagogy.

Etica pedagogică

Într-un prim sens, *etica* este considerată știință a comportamentului, moravurilor; studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice, iar în al doilea sens – este ansamblul regulilor de conduită acceptate de către o anumită comunitate.

În această perspectivă, *etica aplicată* operează cu multiple concepte, printre care cea de valoare, care este o noțiune complexă, la care se face raportare, deci o măsură a rezultatului și o apreciere directă a conduitei [3].

Etica aplicată sau etica profesională studiază aspecte particulare ale problematizării etice din perspectivele unor anumite profesii.

În contextul eticii profesionale, profesioniștii sunt guvernați în principiu de legi și reglementări specifice. Există multe cazuri în care, pe lângă normele legale, sunt necesare norme etice. În general, aceste norme vizează, într-o societate democratică, următoarele tipuri de probleme: autoritatea profesională, practicile paternaliste, drepturile clienților.

Problema centrală a introducerii eticii în profesii, deși există deja legi, se datorează faptului că legea acționează, de obicei, după ce s-a produs încălcarea ei. Practicile etice sunt de graniță și se presupune că ar trebui să acționeze preventiv [2]. Etica profesională precizează practicile, drepturile și

datoriile membrilor unui grup profesional, critică și sancționează malpracticile profesionale. Orice meserie reprezintă o relație între profesionist și client. Profesioniștilor li se cere să facă ceea ce este normal și plătit ca atare de către client (direct sau indirect), adică să-și facă *datoria*. Profesioniștii își urmăresc propriul succes ca *prestigiu* profesional.

În această ordine de idei, *etica pedagogică*, la rândul ei, are ca obiect propriu de cercetare valorile și normele morale, condițiile specifice afirmării morale – reale și necesare – caracteristice câmpului educațional, sistemului relațiilor interpersonale instituite în procesul formării. Abordarea contemporană a formării, din perspectiva autoeducației și a educației permanente, impune o multiplicare a tipurilor de probleme pe care și le asumă etica pedagogică. În unele cercetări, analizele acestui concept se referă la *profilul competențelor psihopedagogice* și, implicit, morale, acestea determinându-l pe cadrul didactic să fie eficient și de succes.

Cadrul didactic are un rol deosebit în viața elevilor săi. Prin felul său de a fi, prin comportamente și atitudini, cadrul didactic îl apropie ori îl îndepărtează pe cel care învață: motivează, pedepsește, povățuiește, încurajează etc.

Studiile de specialitate susțin că elevului „îi place” sau „nu-i place” o disciplină, în funcție de perso-

nalitatea cadrului didactic. În ceea ce privește rânduimentul școlar, responsabilitatea cadrului didactic este enormă: pe de o parte, contează competența sa profesională, iar pe de altă parte, este la fel de importantă și personalitatea acestuia.

Unele caracteristici ce contribuie la formarea profilului unui profesor eficient ar fi:

- *abilitatea de a motiva elevii*, motivația elevilor fiind în relație directă cu dorința acestora de a participa activ în procesul educațional;
- *managementul clasei*, când profesorul trebuie să fie atent la comportamentul elevilor și la reușita lor școlară, utilizând un spectru larg de tehnologii de predare-învățare-evaluare;
- *abilitatea de a crea și a menține un climat socioemoțional pozitiv, de susținere și cooperare*;
- *interdisciplinaritatea*, când, în dependență de context, profesorul transferă cunoștințele și abilitățile achiziționate de elevi în cadrul unei discipline la alta;
- *abilitatea de a echilibra cerințele în creștere și competențele elevilor*; *încurajarea elevilor să se autodirijeze*, de exemplu, în loc să le indice elevilor deprinderile sau strategiile ce pot fi aplicate la realizarea unei sarcini, profesorul îi stimulează să decidă singuri care ar fi acestea;
- *respectarea curriculumului*, de exemplu, profesorul trebuie să țină cont de feedbackul oferit de elevii săi în organizarea procesului educațional, prezentarea și structurarea temelor etc., fără a „compromite” însă standardele și scopurile stabilite anterior.

Cadrul didactic este eficient în activitatea sa profesională în măsura în care abilitățile, cunoștințele, calitățile sale sunt utile și valoroase pentru instrucția elevilor săi.

Un șir de studii au investigat caracteristicile profesorului eficient, conform percepțiilor studenților. Astfel, Spencer și Schmelkin (2002), utilizând un grup de studenți din ani diferiți, au evidențiat că aceștia percep predarea eficientă ca fiind reprezentată de caracteristici ale profesorilor precum: grijă manifestată față de studenți, aprecierea opiniilor studenților, claritate în comunicare și deschidere către puncte de vedere diferite [Apud 7].

Schaeffer, Epting, Zinn și Buskit (2003) au identificat în calitate de caracteristici ale cadrului didactic eficient, în percepția studenților, următoarele *calități*: *abordabil, creativ și interesant, suportiv și grijuliu, entuziast, flexibil și deschis la nou, bine informat, având așteptări realiste, corect și respectuos* [Apud 7].

Prin urmare, există multiple enumerări, mai cunoscute sau mai extinse, ale calităților sau caracteristicilor profesorului eficient. Această varietate sugerează, pe de o parte, complexitatea și multidimensi-

onalitatea pe care le prezintă activitatea didactică și, pe de altă parte, necesitatea unui model conceptual integrativ asupra a ceea ce înseamnă *succesul în activitatea profesională a cadrului didactic*.

În acest sens, putem vorbi despre o nouă formațiune profesională în cadrul sistemului educațional – **neo / profesor** – un cadru didactic, promotor al competiției profesionale. Oferind exemple, idei, motivații, el pune întrebări care incită și își asumă responsabilități prin luarea deciziilor, concomitent raportându-le la propria sa dezvoltare profesională. Acest profesor este un factor de progres prin personalitatea sa, prin deschiderea spre noutate, flexibilitate și participare. Flexibilitatea lui presupune, în primul rând, capacitatea de identificare a transformărilor și de sesizare a nevoilor și, în al doilea rând, acțiunea în loc de contemplare. *Neo / profesorul* are formată competența de a identifica problemele, de a emite noi idei pentru soluționarea lor, de a le aprecia și de a implementa rezultatele în procesul educațional. Latura determinantă a acestui profesor este însă *orientarea spre excelență*, fapt care înseamnă că ceea ce realizează el nu mai poate fi aproape acceptabil sau aproape bine, ci numai excelent. *Caracteristicile orientării spre excelență a neo / profesorului, ca profesor decident, sunt următoarele*: a revoluționa calitatea educației; a fi total dedicat îndeplinirii responsabilităților; a-și da străduința de a dezvolta o strategie constructivă, ignorând răspunsul „nu există așa ceva”; a măsura progresul realizat ca urmare a dezvoltării profesionale; a se orienta cu precizie asupra a ceea ce trebuie schimbat și a urgenței acestei schimbări; a se conduce printr-un management personal [9].

Nevoia de împlinire este cea care face ca eforturile persoanei să devină creative, stimulative pentru sine personal, avându-și geneza în nevoia ca experiența să completeze devenirea umană. Satisfacerea acestei nevoi este expresia modului de realizare a capacităților și talentelor personale.

O altă ipostază a cadrului didactic eficient este **profesorul decident**, care, în raport cu dezvoltarea sa profesională, are un dezvoltat *motiv al propriei realizări*, comportamentul său este revelator în direcția succesului. El caută în mod activ provocări și insistă să participe activ la rezolvarea problemelor, se simte bine în momentul în care performează, nu se teme de eșec atunci când se implică singur în luarea unei decizii, el tinde să fie prevăzător în decizia sa individuală, el tinde să realizeze o carieră profesională înaltă.

În acest sens, pentru a atinge succesul, cadrul didactic se va dezvolta profesional prin diferite metode, în dependență de nevoile sale profesionale, a stilului de învățare.

Coaching-ul (ghidajul în formare) presupune, în această ordine de idei, observarea atentă a subiecților în procesul rezolvării independente a probelor, oferirea unor reflecții, modele, răspunsuri, feedback [3; 8]. Ghidajul adecvat sprijină prevenirea abaterii de la esența explorării fenomenului, asigură conștientizarea criteriilor de reușită, susține exersarea rezolvării sarcinilor prin raportare la context, promovează utilizarea experienței personale a cadrelor didactice. Premisa fundamentală a *coaching-ului* este că fiecare dintre noi are deja în sine toate resursele pentru a atinge obiectivele dorite, dar nu reușește să le acceseze din anumite cauze, printre care și blocajele de gândire.

Așadar, *activitatea unui coach este de a sprijini cadrul didactic în autocunoaștere, în descoperirea resurselor proprii, de a-l ghida în depistarea strategiilor câștigătoare. Coaching-ul* sporește gradul de conștientizare, încurajează o abordare strategică și formularea de supoziții, schimbă perspectiva și susține dezvoltarea rapidă. Profesionalismul în *coaching* înseamnă combinarea analiticului și intuitivului cu experiența.

Trainingul, în cel mai larg sens al său, este orice formă de desfășurare a unei activități cu caracter educațional, stimularea creativității și perfecționarea competențelor profesionale, indiferent de locul de desfășurare a acestor activități. Domeniile care au elaborat o concepție adecvată în utilizarea trainingului trebuie să-și desfășoare activitatea astfel, încât avantajul competitiv să fie atins cu ajutorul unor angajați de înaltă calitate profesională și morală.

În acest context, competența de dezvoltare profesională a cadrului didactic include și *componenta afectivă*, ce vizează caracteristicile de personalitate ale cadrului didactic și are un rol esențial în formarea și dezvoltarea competenței de formare continuă. În cadrul acestei componente, importantă este menținerea elementului *atitudinii* în structura competenței, atitudinile fiind structuri sintetice de personalitate, care înglobează procese cognitive, afective, volitive și comportamentale, orientate axiologic [2].

Pentru a-l dezvolta pe cel care învață sub aspect etic, moral, cadrul didactic trebuie să fie, întâi de toate, el însuși un om cu un nivel ridicat științific și de cultură, cu un profil moral sănătos, să manifeste o conștiință și o conduită morală civilizată. Pe lângă valorile științifice și culturale ale societății, el are datoria să cunoască valorile morale, principiile și regulile morale proprii statului de drept și societății democratice. Este chemat să formeze și să dezvolte la elevi deprinderi de conduită morală, în concordanță cu principiile amintite. Profesorul trebuie să manifeste o conduită demnă în orice situații: în familie, în școală, în societate, pentru că aceasta va fi imitată

de elevii săi. Ținuta adecvată a cadrului didactic va fi studiată de elevi și, prin interiorizare, va deveni a lor. De aceea, profesorul trebuie să fie un model în tot ceea ce gândește și în tot ceea ce realizează.

Astfel, cu claritate rezultă o reevaluare a relației educaționale, în conformitate cu valorile societății contemporane: *libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare* etc. Respectiv, pentru ca această nouă abordare a relației profesor-elev să fie viabilă, ar fi necesar: asumarea responsabilității morale comune a profesorului și elevului în cadrul relației educaționale, care poate duce la angajarea *efectivă și afectivă* în procesul educațional; recunoașterea reciprocă a dreptului de a fi altfel și valorizarea fiecărei ființe umane în parte; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea parteneriatului elev-profesor ca parteneri sociali cu funcții complementare și cu responsabilitate comună; considerarea școlii nu doar ca un loc de transmitere culturală, ci ca mediu de construcție culturală; promovarea autenticității și a sincerității: a fi tu însuși este mai important decât a avea dreptate.

În această ordine de idei, este important de amintit despre respectarea unui *cod deontologic*.

Așadar, profesorul ar putea fi considerat un *consilier al eticii*, care, în ceea ce privește formarea profesională, nu trebuie ca nevoile să-i fie mai puțin importante decât în cazul formării pentru alte ocupații. Este adevărat că nu avem un standard pentru această ipostază și activitate a cadrului didactic. Trebuie totuși depuse eforturi pentru asigurarea formării profesionale adecvate nevoilor acestora și totodată pentru a selecta furnizorii de formare profesională ce pot oferi programele cele mai potrivite.

Deci, **profesorul eficient** în contextul noilor abordări în educație nu este o metaforă economică, ci o noțiune pedagogică generată de postmodernism, sub *umbrela* pragmatismului, însumând responsabilitate, respect, încurajare etc.; este un decident, un neo / profesor, un învingător în competiție, un *coach* excelent. *Obligația etică* a profesorului eficient este un argument pentru depășirea unei viziuni în care comportamentul etic este un simplu procedeu de substituție la nivelul educației.

În ceea ce privește ilustrarea problemelor de deontologie profesională, trebuie să menționăm că aceasta dă expresie necesității însușirii și demonstrării, în profesie, a unor *norme tehnice de comportament, dar și a unor norme etice* care să contribuie la reușita profesională.

O minimă cultură etico-deontologică pregătește persoana în vederea bunei realizări în plan profesional, oferindu-i un model de acțiune.

În termeni de etică pedagogică, cadrul didactic trebuie să acționeze astfel, încât să-și desfășoare activitatea doar în aria sa de competență, recunos-

cându-și puterile și limitele, să apeleze la ajutorul și sprijinul colegilor de profesie pentru rezolvarea unor cazuri complexe și dificile, să nu-și impună propriile credințe și valori, să se perfecționeze continuu pentru a putea oferi servicii de calitate, cu adevărat profesionale, să urmărească dobândirea unui prestigiu profesional ridicat, care să conducă la sporirea încrederii publice în activitățile sale etc.

Deontologia pedagogică, de exemplu, se reliefează din două perspective.

1. *Din perspectiva umanistă*, deontologia vine să normeze comportamentul profesorului sub exigența majoră a unui tip de acțiune umană, aflat pe tărâmul formării personalității și împlinirii celor mai înalte aspirații ale tinerilor aflați în pragul asumării unor responsabilități sociale de rang înalt.
2. *Din perspectivă pragmatică*, deontologia se situează în linia unei raționalități teleologice, în viziunea căreia își plasează normele de conduită și comportament în ansamblul condițiilor necesare și suficiente ale unei eficiențe ridicate a procesului de învățământ.

Indiferent de unghiul sub care plasăm normele deontologiei, există un factor unificator care le dă identitatea, *unitatea și necesitatea*. Ele se degajă din universul valorilor morale care guvernează munca și viața profesorului și statuează condițiile morale ale exercitării autorității acestuia, fie ca autoritate deontică (instituționalizată), fie epistemică (generată de pregătirea profesională și științifică, în calitate de cadru didactic).

Deontologia profesorului se supune pe deplin acestor exigențe, cu atât mai mult cu cât acțiunea reglementată se derulează într-un domeniu în care omul este deopotrivă, scop și subiect al acțiunii. Tot ceea ce se proiectează și se derulează sub sintagma „învățământ” stă sub semnul moralității și exigențelor deontologiei, fie că este vorba de domeniul didacticii, fie de cel al activităților conexe.

În primul caz, deontologia privește cu precădere autoritatea personalului didactic, în cel de-al doilea, pe aceea a personalului de conducere; în primul caz este vizată îndeosebi exercitarea autorității epistemică, în cel de-al doilea, cea a autorității deontice.

Pentru a înțelege modul în care se nasc normele morale specifice deontologiei cadrelor didactice, va trebui, fie și succint, să definim, în ultimă instanță, esența morală a unei relații de autoritate în acest domeniu.

Există și *exigențe pedagogice în educația deontologică*.

Astfel, **idealul educațional în deontologie**, întrebuintat cu sensul de „aspirație educativă”, în literatura pedagogică, are meritul de a cuprinde fi-

nalitățile educaționale într-un complex de semnificații nemijlocit morale, desăvârșirea ființei umane prin fixarea acesteia în orizonturi de idealitate, fiind binele suprem pe care îl putem concepe în plan educațional.

Fără îndoială, idealul educațional în deontologie subsumează atât *scopurile nemijlocite ale educației deontologice* (legate de modelul profesional al celui educat), cât și *proiectarea acestor scopuri în matricea (structura) unui model de personalitate morală*, specific comunității sociale în care se integrează viitorul profesionist.

Putem spune deci că idealul educațional în deontologie vine să completeze idealul profesional prin ceea ce am putea numi „*competență deontologică*”. Asigurarea competenței deontologice a purtătorului de autoritate are o dublă motivare în planul scopurilor educației. Pe de o parte, competența deontologică permite *profesionistului o deplină legitimare a autorității sale în fața subiecților*. Aceasta îi asigură capacitatea de a evalua operativ situațiile problematice de natură morală, implicate de exercitarea autorității, precum și posibilitatea de a constitui, în relațiile sale cu ceilalți, modalități-tip de comportament moral care-i asigură autenticitate și individualitate. Pe de altă parte, competența deontologică *potențiază competența profesională prin eliberarea profesionistului de angoasă, de îndoială în legătură cu influența autorității sale asupra subiecților, prin dezvoltarea certitudinii asupra lucrului bine făcut*. Știind ce poate, ce trebuie și ce nu trebuie să facă în profesia sa, din perspectivă morală, profesionistul este deprins de la începutul carierei sale cu capacitatea de a sesiza latura umană a profesiei, de a respecta demnitatea umană (pentru sine și pentru ceilalți), în perspectiva unei reușite depline, mai probabile în prezența acestui respect, decât în afara lui.

Mai mult decât atât, competența deontologică *aureolează profesionistul cu nimbul desăvârșirii morale*, transformându-l nu doar în model profesional, ci și general-uman, întrucât, așa cum se preciza într-un preambul la programele școlare din Franța, educația morală tinde să dezvolte la om, omul însuși, adică o inimă, o inteligență, o conștiință. Totodată, însăși competența profesională capătă un plus de recunoaștere socială, atunci când este însoțită de nimbul moralității.

În planul strict al deontologiei, preocuparea pentru găsirea celui mai bun comportament moral se realizează, în principiu, pe trei căi distincte:

- pe calea morală a instinctului;
- pe calea rațională a interesului;
- pe calea moral-rațională a convingerii.

În primul caz, ne aflăm pe tărâmul socratic al „harului divin”. Există oameni pentru care zestrea

nativă, ca și universul spiritual propriu mediului familial, societal, religios etc., au creat un „mod de a fi” care duce inevitabil spre un comportament deontologic desăvârșit, fără să fie necesar să „învețe” deontologia profesiei lor. Pentru asemenea oameni, „a învăța deontologia” este echivalent cu a se recunoaște ca personalitate morală realizată, a avea confirmarea propriilor opțiuni morale, în plan profesional.

În al doilea caz, ne aflăm pe un tărâm excesiv utilitarist. Profesionalistul din această categorie, fără a fi înzestrat de la natură cu disponibilități morale majore, sau având o educație morală precară, dar având o zestre intelectuală care-l propulsează profesional în rândul purtătorilor de autoritate în diferite domenii, descoperă în respectarea normelor deontologiei căi de creștere a eficienței proprii activități. Pentru acesta, a învăța deontologia este o necesitate strict pragmatică, impusă de criteriile de eficiență a acțiunii.

Este evident faptul că, în acest caz, Schopenhauer are dreptate. Niciodată nu vom reuși să facem din acest om un exemplu de virtute, un nobil sau sfânt. Realitatea socială contemporană ne dezvăluie chiar faptul că în rândul purtătorilor de autoritate potențialul moral de natură a produce mari virtuozii, nobili sau sfinți este de departe nesemnificativ. A dezarma în fața acestei realități înseamnă a proclama, după modelul lui Nietzsche, „morală a murit!” și a accepta supraomul ca model al purtătorului de autoritate.

Pornind de la aserțiunea lui Marin Călin, potrivit căreia „nu convingerea morală este elementul definitoriu al comportamentului uman, ci reflecția și opțiunea morală, prin care este posibilă asigurarea unei consecvențe comportamentale, în relație cu varietatea stilurilor de viață”, ceea ce presupune „cunoașterea, înțelegerea și explicarea manifestărilor de comportament” și deci „îndoială, evocare, deliberare și decizie” [4, p. 101] vom înțelege de ce este necesar ca toate aceste procese raționale, proprii oricărei ființe moral responsabile, să se întemeieze, pe un sistem de valori și norme de conduită, în raport cu care să se facă alegerea. Deci, este bine cunoscut faptul că orice normă poate fi înțeleasă deoptrivă, ca obligație sau interdicție.

Deontologia profesiei nu se impune purtătorului de autoritate ca un tabu; ea nu este un sistem de interdicții, dincolo de care să fie stigmatul.

Tocmai pentru că este un sistem de norme exclusiv morale și pentru faptul că ele se adresează omului rațional, ca instanță la dispoziția rațiunii sale, este necesară învățarea deontologiei și, mai ales, explicarea resorturilor sale interne, astfel încât pentru fiecare purtător de autoritate să primeze asumarea deliberată a normei, ca obligație morală conștientizată și nu ca interdicție exterioară, opresivă.

Din perspectiva *conținutului educației deontologice*, se atestă că în majoritatea curricula, specifice diferitelor profesii, cu excepția celei nemijlocit filosofice, etica este absentă sau nesemnificativ reprezentată. Tocmai de aceea, învățământul deontologic trebuie să debuteze cu:

- *O introducere în etică*, prin care să se transmită cunoștințele minime necesare, legate de specificul moralei sociale, de principalele categorii ale eticii, de universul valoric fundamental al eticii ca domeniu al spiritualității umane. Prin această introducere se realizează ceea ce Constantin Cucoș numește „referențialul axiologic”, adică „o valoare culturală dobândită, ce condiționează asimilarea altor valori” [5, p. 186].
- *Înțelegerea deontologiei ca știință etică normativă* este următorul pas. El trebuie să se facă de pe această platformă, cu luarea în considerare a principalelor sale coordonate: logică, praxiologică, etică.
- Fondul central al învățământului deontologic trebuie să-l constituie *explicitarea și asigurarea înțelegerii modului specific de acțiune a principiilor deontologiei, în condițiile concrete de derulare a actelor autorității în fiecare profesiune în parte.*
- Învățământul deontologic trebuie să se încheie, conclusiv, cu *realizarea portretului personalității morale a purtătorului autorității și cu informarea acestuia asupra codului deontologic al profesiei sale.*

Identificarea în acest cod al exigențelor morale asimilate pe parcursul derulării învățământului ca un tot unitar reprezintă ținta majoră a educației deontologice.

Prin **Codul de etică**, cadrele didactice au *obligatia morală* de a efectua în afara normei: pregătirea suplimentară a elevilor și de a respecta *principiile eticii* (respectarea confidențialității informațiilor de către salariați față de școală, de către școală față de elevi; sensibilitatea față de conflictele de interese, detectarea și, dacă este posibil, evitarea lor cât și transparența în activitatea acestora; apelarea la arbitrii neutri pentru rezolvarea lor; respect față de regulile de drept; conștiință profesională, profesionalism; exercitarea profesiei cu conștiință și prudență; cultivarea competenței profesionale; limitarea deciziilor și acțiunilor la competența profesională; loialitate și bună credință, a nu înșela, a-și ține cuvântul, a fi echitabil; simțul responsabilității, a avea în vedere consecințele practice ale deciziilor; asumarea propriei responsabilități; respectarea drepturilor și libertăților celorlalți, libertate în comportament și de opinie; evitarea discriminărilor

de orice fel; respectarea ființei umane, a nu aduce prejudicii intenționate celorlalți, a respecta personalitatea umană, cu necesitățile și exprimările sale).

Prin urmare, codul de etică ar trebui să vizeze: aspecte concrete legate de respectarea legilor și regulamentelor, anticorupție, condiții de muncă echitabile; conflicte de interese, contabilitate și raportare financiară, confidențialitate, preocupări, reclamații, responsabilitate.

Respectarea normelor *Codului de etică* va contribui la menținerea unui grad înalt de profesionalism în exercitarea atribuțiilor și funcțiilor personalului din sistemul de învățământ general și profesional tehnic, inclusiv va influența pozitiv asupra comportamentului elevilor și părinților.

Pedagogia eticii

Un concept nou, cel de *pedagogia eticii* [10, p. 195] care, în condițiile când filosofii nu se înțeleg în ce privește funcționarea sentimentelor morale fundamentale, vine ca un factor de soluționare a problemelor morale în procesul educațional.

De asemenea, aderând la ideea sintetizării unor teorii etice și a adoptării valorii lor aplicative, formularea pedagogiei eticii, în aspect reflexiv, încearcă să dea un sens teoretic modului în care putem valorifica preceptele morale în categorii fundamentale de permis, nepermis, obligatoriu din punct de vedere moral. Dacă privim acțiunea din punct de vedere moral, aceasta fiind o categorie sui-generis, atunci *pedagogia eticii* vine cu explicații fundamentale în ceea ce privește necesitatea valorificării educaționale a moralității și cunoașterea specificului acesteia. Problemele morale de ordinul doi, numite și probleme metaetice sau probleme filosofice cu privire la natura moralității corelează, în cadrul *pedagogiei eticii*, cu problemele educaționale cu privire la valorificarea eticii în procesul educațional din perspectiva celor care predau.

Astfel, prin transfer semantic și prin propunerea unei alternative metodologice problemei eticii în educație, putem *defini pedagogia eticii* în felul următor:

Pedagogia eticii este domeniul care: are ca obiect de studiu specific *dimensiunea funcțional-structurală* a eticii în instituția educației, abordată *metodologic* din perspectiva *finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului*, ce vizează *formarea-dezvoltarea personalității umane a elevului* prin valorificarea corelației teorie- aplicare, conform unor *principii și legități specifice*, care reglementează desfășurarea previzibilă a acțiunilor de valorificare a eticii la nivel de proces [ibidem, p. 196].

Este, de fapt, *orientare a studiului eticii*, care încearcă să stimuleze și să direcționeze un studiu

independent, dezvoltând convingerea că problemele de *metodologie a eticii* și cele ale realității instituționale ale educației nu sunt exterioare, ci sunt gândite împreună în numeroase acte actuale de educație. Este o acțiune asupra unor sisteme de probleme, dincolo de ceea ce ar putea să reprezinte o disciplină aparte, ca filosofie.

Sarcina *pedagogiei eticii* rezidă din explozia cunoașterii care obligă la o selecție, în funcție de anumite priorități. O pedagogie a eticii nu are de făcut față numai unei separări între teoria și practica eticii, ci și fărâmițării disciplinelor respective.

Pedagogia, în acest caz, *supune categoriile eticii unei analize critice*, pentru a accede la o cunoaștere mai bună, chiar dacă nu este definitivă. Această cunoaștere se va baza pe o convingere reciprocă. De aici, putem formula ideea că: *nu o etică de-a gata trebuie valorificată din punct de vedere pedagogic, ci în procesul educațional concret, trebuie să se releve ce anume este important și adecvat din punct de vedere etic.*

Astfel, putem dimensiona *pedagogia eticii* pornind de la următoarele **reguli**:

1. Pedagogia eticii urmează **să înceapă** cu informarea despre noțiuni, concepte sau date ce țin de *conținutul eticii* nu pentru că se consideră că această modalitate ar fi o bună pedagogie a eticii, ci tocmai pentru faptul că ea nu poate fi practică altfel. Etica poate fi comunicată, la nevoie, în mod exterior, iar conținuturile eticii sau cunoașterea factuală este necesară ca o pregătire.
2. Aplicarea noțiunii la cazul particular sau a maximei acționale la situația concretă, ca și calea inversă, nu poate fi ilustrată sau comunicată doar prin informații. Aici apare nevoia **puterii de judecată**, obținute prin antrenament, prin exercițiu, prin tehnologie.
3. A judeca, a înțelege, a pricepe sunt la îndemâna oricui, nimănui nu i se poate lua acest lucru: de gândirea proprie nu poate fi lipsit nimeni, dar ea trebuie pregătită, stimulată. Nimeni nu poate fi forțat să dea seamă, în mod radical, despre sine și despre presupuzițiile sale și să acționeze corespunzător. **Practica etică** presupune decizia liberă în gândire și acțiune și pretinde o efortare morală continuă, de „suspendare” a propriei subiectivități în favoarea unui punct de vedere general, teoretic sau practic.

Trebuie să menționăm că precizarea **normelor pedagogiei eticii** atribuie eticii, cu tot mai multă vigoare, o condiție specială în raport cu alte valori educaționale. Normele pedagogiei eticii ridică cu mult mai multe pretenții, însă trebuie să clarifice următoarele aspecte:

- să stabilească **ce anume** cer normele respective să se înlăptuiască și ce nu sau ce poate și trebuie să fie impus în **mod reciproc**;
- să întemeieze și să justifice **de ce trebuie respectate** normele eticii și **de ce putem impune** respectarea lor;
- să clarifice cum sau în ce condiții subiecții educaționali pot și trebuie **să-și impună reciproc** respectarea normelor eticii.

Pedagogia eticii se poziționează reglementativ-valoric și îndeplinește următoarele **funcții**:

1. epistemologică,
2. orientativ-explicativă,
3. prescriptive,
4. reflexivă (judecâți de valoare),
5. praxiologică (utilitară).

În felul acesta, pedagogiei eticii îi revin sarcini de importanță majoră pentru evoluția personalității și a societății, prin *organizarea și realizarea eficientă a proceselor* educaționale ce vizează etica.

Pedagogia eticii are ca **finalitate** *fundamentarea științifică a unei viziuni teoretice și ghidarea conceptuală a echilibrului dintre viziune și aplicare, în scopul eficientizării procesului de dezvoltare și remedierii condițiilor de modelare a ființei umane.*

Valoarea instrumentală a pedagogiei eticii în acțiunea complexă de educație actuală este dată de rolul ei de vector în valorificarea conținutului eticii,

care reflectă structura logică internă a moralității. Conținuturile pedagogiei eticii reprezintă mijloace prin care se ating finalitățile proiectate. Conținuturile pedagogiei eticii „dialoghează” cu cunoștințele celui care predă, dinamizând o cunoaștere în sistem, ca formă specifică a conștiinței profesionale. Rolul cadrului didactic este deci de a face accesibilă informația științifică într-un proces ghidat, organizat. Conținuturile pedagogiei eticii nu reprezintă, așadar, un scop în sine, ci constituie mijloace pentru dezvoltarea / formarea personalității umane, înscriindu-se în planul intelectual și acțional, prin formarea **gândirii integratoare** [1, p. 141], inclusiv:

- asigurarea consistenței, congruenței și coerenței în abordarea eticii, reducerea redundanțelor în valorificarea pedagogică a eticii, *reelaborarea demersului pedagogic respectiv*;
- prefigurarea, construirea, organizarea **situațiilor de etică** în baza unor elemente relevante care pot influența semnificativ procesul educațional în sens dezirabil. Acestea trebuie să anticipeze **acțiunea / comportamentul etic**.

În concluzie, menționăm că *etica pedagogică* este o componentă a *pedagogiei eticii*, astfel relevându-se faptul că unitatea dintre etică și pedagogie se evidențiază prin necesitatea realizării unor abordări cuprinzătoare, sistemice, care să permită sesizarea și conștientizarea legăturilor conceptuale și metodologice, indeterminările dintre ele.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2017.
2. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura „Litera”, 2014, pp. 671-672.
3. Cardon A. *Coaching și leadership în procesele de tranziție*. București: „Editura Codex”, 2006.
4. Călin M. *Teoria educației. Fundamentare epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: Editura „ALL”.
5. Cucos C. *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 1998.
6. Earle W.J. *Introducere în filozofie*. București: Editura „All Educational”, 1999.
7. Ionescu M.-C. *Predicția performanței profesionale în mediul academic românesc*. Rezumat al tezei de doctorat, Universitatea din București.
8. Lee Cr. *Coaching pentru lideri. De la dezvoltarea profesională la performanță organizațională*. București: Editura „Codex”, 2007.
9. Paniș A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia „Print-Caro”), 2010.
10. Paniș A. *Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia „Print-Caro”), 2020.

CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: ANALIZE ȘI REFLECȚII

Lilia POGOLȘA,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației,
ORCID iD: 0000-0002-9387-2435

Victoria PERLIMAN, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-1325-1584

Rezumat. În articolul de față a fost abordat conceptul de paradigmă educațională. S-au determinat o serie de clasificări ale paradigmatelor de la începutul secolului al XXI-lea. Au fost analizate concepții ale marilor cercetători, precum Th. Kuhn, E. Joița, T. Callo etc., devenind explicită necesitatea de a readuce în atenție publică interesul față de noile discursuri originale privind filosofia educației.

Cuvinte-cheie: model, teorie, concept, paradigmă, paradigmă educațională, tipologie, reformă, schimbare de paradigmă etc.

THE CONCEPT OF PARADIGM IN THE EDUCATION SCIENCES: ANALYZES AND REFLECTIONS

Abstract. In the article it was approached the concept of an educational paradigm. I summarised some paradigm classifications of the early XXI century, putting the emphasis on the concepts of the great researchers like Th. Kuhn, E. Joița, T. Callo etc., thus becoming clearly the necessity of an educational philosophy.

Keywords: model, theory, concept, paradigm, educational paradigm, typology, reform, paradigm shift, etc.

Orice dispută asupra educației pornește de la studierea acesteia din punct de vedere al unei practici socioculturale ce aprobă recunoașterea unor elemente multiple, precum arta, știința, filosofia, tehnica etc. Într-o astfel de abordare, actul paideic se produce ca un demers și necesită o percepere mai amplă, o viziune metateoretică, supunând reflecției o multitudine de orizonturi strâns legate de fundamentele educației, de natura educației, de finalitățile actului educativ, de valorile pe care se bazează etc. Dimensiunii metateoretice i se adaugă conturul holistic, imprimat de necesitatea de integrare a acțiunilor teoretico-practice într-o perspectivă generalizatoare, ce trasează o abordare integrativă, fiind evidentă în limita oricărei gestțiuni în care se intersectează diverse teorii inteligibile.

Există mai multe etape de elaborare a teoriilor, ce corespund modalităților de abordare cognitivă a realității. O teorie întocmită este o construcție ce prezintă un nivel al ipotezelor și unul al cugetărilor:

- 1) Primul nivel este cel al determinării problemei, al intervievării realității.
- 2) Al doilea nivel este cel al clasificării, al organizării și al conceptualizării.

Respectiv, cele două niveluri pot fi complementare. „Ca structuri de ipoteze care conduc la formule nomologice, teoriile conțin modele. Un model este o reprezentare idealizată a unei clase de obiecte reale, reprezentând unele aspecte ale sistemelor reale. Teoriile nu sunt modele, ele conțin modele [9, p. 29]”. Deci, teoria se raportează la realitate, iar modelul o reprezintă. Ca schițare idealizată, modelul proiectează reducții metodologice, excluderea anumitor elemente într-o măsură mai mare decât teoria. „Modelul privește realitatea, considerând-o statică; teoria încearcă o explicație funcțională, surprinzând procesualitatea. Modelul constituie nucleul de semnificație al teoriei, pe când teoria dezvoltă nucleul pe care-l conține, îl nuanțează” [Ibidem].

Cu alte cuvinte, un singur model poate crea nucleul semnificativ sau o simplă noțiune a mai multor teorii evidente. Ele reprezintă varietăți ale modelului pe care-l explică sub mai multe aspecte. Pe de o parte, teoriile conțin modele, pe de altă parte, teoriile sunt subordonate unor modele ca trăsături și concretizări ale acestora.

Dezvoltarea eficace a unui domeniu poate fi considerată epuizată odată cu apariția primului model sau, folosind o noțiune care a revoluționat teoria ști-

inței, a primei *paradigme*. Dar modelul și paradigma nu sunt noțiuni sinonime, ci termeni substituibili, utilizați în analiza de limpezire conceptuală și atitudinală care direcționează și dinamizează mișcarea unei epoci. „Numai un „du-te-vino” epistemologic transformă relația de sinonimie dintre paradigmă și model într-una de incluziune, în care modelul se subordonează paradigmei” [Ibidem, p. 30].

Paradigmele au capacitatea de a combina teoria și practica într-un proiect operațional, constituindu-se într-un program autonom de educare a viitorilor specialiști. „În loc să se înceapă cu teoriile, din care să se deducă ulterior metodele de rezolvare a problemelor, se poate începe direct cu studiul paradigmei ca unitate epistemologică și pragmatică” [Ibidem].

Primul care a inițiat conceptul de *paradigmă* în teoria științei era Th. Kuhn, una dintre cele mai importante personalități ale teoriei științei din ultimele decenii. De atunci, conceptul a însumat mai multe semnificații.

Termenul de *paradigmă* provine din greacă – *paradeigma* și are semnificația de model, exemplu, eșantion, respectiv verbul *paradeiknumi* înseamnă a arăta, a demonstra, a reprezenta. Reieșind din cele expuse, conceptul de *paradigmă* prevede viziunea oamenilor de știință față de fenomene, probleme și cercetări, considerate corespunzătoare. Acesta este modelul din care „cresc anumite tradiții bine constituite ale cercetării științifice” [2, p. 9].

Th. Kuhn precizează că „o *paradigmă* este un lucru pe care îl împărtășesc în comun membrii unei comunități științifice și numai ei” [7, p. 235]. Adică, se înțelege certitudinile asupra cărora cercetătorii își fixează anumite ipoteze, teorii, își determină obiectivele și metodele. „*Paradigma* implică un set de activități care definesc o disciplină la moment” [2, p. 6].

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, termenul de *paradigmă* are sensul de „cadru explicativ, ansamblu articulat sistemic și coerent de viziuni, concepții, teorii, modele, idei, argumente științifice, strategii, practici care sunt adoptate, într-o anumită perioadă istorică, în legătură cu anumite problematice, teme, discipline de studiu etc.” [1, p. 14].

Or, *paradigma* reprezintă o realizare științifică recunoscută la un moment dat universal, care emite o tradiție logică și unică în practica științifică și conține teorii, legi, aplicații ale teoriilor, ipoteze, asumptii filosofice și metodologice etc., toate acestea formează o sursă comună și aprobată de probleme, modalități de cercetare și rezolvare, dar și de normele de evaluare a soluțiilor.

Conform lui Th. Kuhn, definiția unei *paradigme* este „întreaga constelație de opinii, valori, tehnici de cercetare și așa mai departe, la care aderă membrii unei comunități. Orice domeniu de investigație științifică pornește într-o stare pre-paradigmatică, în care mai multe astfel de „constelații” sunt în competiție. Încetul cu încetul, întreaga comunitate de specialiști în acest domeniu va adera la una dintre potențialele *paradigme*, în funcție de capacitatea acesteia de a rezolva problemele pe care comunitatea respectivă le consideră dominante” [7, p. 23].

Se observă dinamica istorică a *paradigmei* științifice în ultima decadă a secolului XX, în care termenul de *paradigmă* educațională elucida din definirea structurilor democratice educaționale. Astfel, termenul a fost întrebuințat în toate științele, formându-se ca un concept filosofic sau teoretic al unei științe în care legile și teoriile sunt explicate deja.

Conceptul de *paradigmă* educațională a fost îmbunătățit prin încadrarea a două caracteristici centrale ale *paradigmei* definite de Th. Kuhn, de mare efect pentru ipostazele generate de filosofia educației. Cercetătorul științific D.R. McNamara consideră că prima caracteristică a *paradigmei* poate fi restrânsă la o teorie care oferă oamenilor de știință căi pentru explicarea și reveria lumii naturale, „deși poate încorpora și proceduri și metode experimentale, ea rămâne însă o teorie”. A doua caracteristică este aceea că „operează o cunoaștere cumulativă la care pot contribui toți practicienii domeniului” [8, p. 167].

Aceeași idee o susține și S. Cristea că termenul de *paradigmă* este utilizat sub două aspecte opuse:

- 1) un aspect restrictiv, riguros, determinat conceptual la nivel epistemologic sau de filosofie a științei, ce definește o metodă fundamentală și globală de a vedea fenomenele, cercetat de o anumită teorie fiind afirmată istoric ca știință normală (logico-matematică, a naturii), care au atins o maturitate epistemologică;
- 2) un aspect extins (*larg*) contextual spre: a) toate științele, precum și cele socioumane, care nu au atins o maturitate epistemologică prin stabilirea unui nucleu epistemic solid la nivel de idei primordiale specifice domeniului cercetat; b) toate practicile unui domeniu (economie, educație, politică etc.) [7, p. 93].

În teoria educației, s-au impus câteva *paradigme*. Elaborând o clasificare a teoriilor moderne ale educației, în funcție de patru categorii fundamentale (subiect, conținut, societate, interacțiuni), Y. Bertrand identifică șapte *paradigme* (*Figura 1*) [9, p. 30]:

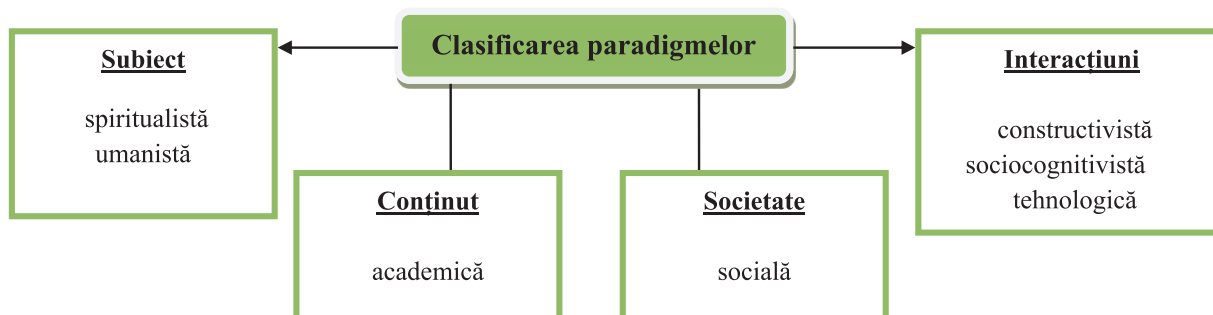


Figura 1. Clasificarea paradigmelor de Y. Bertrand

Astfel, în categoria **subiect**, se regăesc *paradigma spiritualistă*, care extinde relația transcendențială și spirituală dintre om și univers, și *paradigma umanistă*, care este axată pe dinamica internă a dezvoltării persoanei. La categoria **conținut**, se află *paradigma academică*, pentru care cunoștințele de predare au mecanism obiectiv și independent de cel care învață. La categoria **societate**, se află *paradigma socială* ce consideră că educația este definitoriu legată de sistemele socioculturale, obiectivul acesteia este de a transforma societatea. Iar la **interacțiuni**, sunt *paradigma constructivistă*, preocupată de evoluția proceselor cognitive la elev, *paradigma sociocognitivistă*, ce arată rolul condițiilor socioculturale în constituirea cunoașterii și *paradigma tehnologică*, preocupată de ameliorarea mesajului recurs la tehnologie și informatizarea mediului educațional.

O clasificare a paradigmelor în științele pedagogice ale secolului XX distinge cercetătoarea O. Popova, care susține faptul că existau patru paradigme esențiale [10, p. 115]:

- 1) **Paradigma cognitivă** – proces caracteristic gândirii, scopul căruia erau cunoștințele, aptitudinile și capacitățile educabilului. Esențialul izvor de cunoștințe era considerat profesorul, pedagogul.
- 2) **Paradigma identității** – pune accent pe vectorul de dezvoltare a fiecărui educat și, invers, se orientează pe dezvoltarea profesorului.
- 3) **Paradigma funcționalistă** – esența educației reprezintă o tehnologie socioculturală, de aceea, aceasta trebuie să pregătească cadre profesionale necesare pentru societate. O sarcină clară a educației o avea pregătirea persoanelor pentru învățământul profesional.
- 4) **Paradigma culturologică** – omul este subiectul culturii, al vieții personale și dezvoltării individuale; educația – mediul de dezvoltare

re culturală; creativitatea și dialogul sunt procesele de supraviețuire și de autodezvoltare a omului în acest mediu cultural și educațional.

„În centrul paradigmei culturologice se află omul, ca o individualitate liberă și activă, având capacitatea de autodeterminare în comunicare și colaborare cu alte persoane și alte culturi. Astfel, putem concluziona faptul că educația, ca parte a culturii, pe de o parte „evoluează” prin cultură și, pe de altă parte, influențează asupra păstrării și evoluției acesteia prin om” (Figura 2) [Ibidem, p. 121].

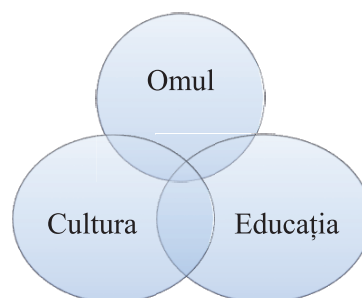


Figura 2. Corelația dintre cultură și educație în formarea personalității, ca subiect al culturii și al educației

De aici, deducem că educația și cultura se află într-o strânsă corelație. Cultura determină scopuri, sarcini, conținuturi și, totodată, educația, ca parte componentă a culturii, promovează păstrarea și dezvoltarea culturii. Iar veriga esențială reprezintă omul, care devine, concomitent atât subiectul culturii, cât și al educației.

De fapt, cercetătorii oferă propriile clasificări ale paradigmelor din varii perspective și sensuri diferite. E. Joița recomandă următoarele paradigme pentru definitivarea pedagogiei ca știință matură (Figura 3) [6, p. 81].

Autoarea identifică zece paradigme reprezentative pentru teritoriul de cunoaștere specific pedagogiei, dintre care paradigma postmodernității care

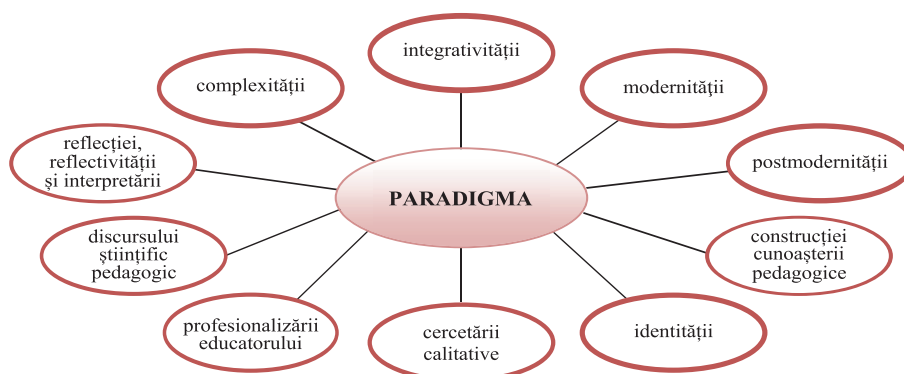


Figura 3. Clasificarea paradigmelor de E. Joia

distinge o metodă filosofică și intelectuală de critică, de contestare a curentelor de gândire revoluționară ale secolului XX, apărută pe baza revoluției științifice teoretizate de Th. Kuhn [7, p. 177]. Aceasta reprezintă și o reconstrucție a pedagogiei ca știință, acțiune ce necesită, în acord cu paradigma curriculumului, o viziune nouă asupra teoriilor și practicilor educaționale.

Paradigmele postmodernității se lansează în rezultatul procesului de schimbare în educație și formare profesională, ca replică la problematica lumii contemporane [5, p. 18]:

1. **Paradigma existențial-umanistă** înaintea concepția despre educația bazată pe nevoile persoanei, prin empatie, evaluarea pozitivă și corespunzătoare.
2. **Paradigma complexității**, inițiată de E. Morin, reprezintă gândirea complexă raportată la diferite discipline și forme ale științei, dar fără a le combina.
3. **Paradigma universală a medierii**, apărută din practici și domenii diverse, precum psihologie, sociologie, drept, pedagogie, politică etc., semnifică o percepție mai amplă și mai nuanțată a realității și a comportamentului nostru propriu.
4. **Paradigma sociodidactică** reprezintă o paradigmă a educației non-formale, fundamentată pe relaționare, comunicare și interacțiune socială.
5. **Paradigma constructivistă**, elaborată de J. Piaget, promovează ideea educației centrate pe elev și scoate în evidență procesele de interpretare a stimulilor ce se produc în mintea elevului. Elevul își dezvoltă cunoștințe noi, interacționând activ cu mediul.

Această multitudine de paradigme specifice pentru științele educației confirmă încă o dată capacitatea acestora de a-și forma sistemele și a de a se auto-evalua și autodezvolta. Acestea oferă metafore, simi-

litudini, explicații și norme pentru soluțiile la problemele apărute, generând cercetări ulterioare eficiente.

E. Joia oferă o tipologie a paradigmelor, în contextul educației ca activitate socioumană [6]:

- **Microparadigmele** exprimă elementele produse în sistem, implicate în rezolvarea unei probleme, a practicii educaționale eficiente, în care este catalizat unul sau alt element. Microparadigmele sunt orientate spre scopuri și obiective, se proiectează în jurul faptelor, acțiunilor educaționale determinate, ce corespund elementelor esențiale ale contextului educațional.
- **Macroparadigmele** reprezintă o categorie de paradigme cu un eșalon mai vast de generalitate, ce rezultă din perspectiva sistemică a faptelor, acțiunilor educaționale și se diferențiază de microparadigme, ca paradigme clasice (ex. macroparadigma curriculumului, macroparadigma noilor educații, macroparadigma centrată pe educat etc.). Macroparadigmei îi sunt atribuite următoarele caracteristici: *ontologic* – analizează natura realității educaționale, ca o totalitate de fapte; *epistemologic* – indică cum are loc perceperea adecvată a acestei realități; *metodologic* – propune explicarea înțeleasă a cunoașterii și aplicării acesteia.
- **Metaparadigmele** sunt paradigmele însăși, ca efecte ale viziunii în sistem a paradigmelor precedente (micro- și macroparadigme), ca o realizare integrată de maximă generalitate. Ea este sintagma științifică, coerentă, simbolică chiar a totalității de concepții, interpretări, întrebări, modele, noi cugetări și stiluri de a privi în ansamblu fapte, situații, probleme reale din amploarea practicii educației, metode de diminuare a dezorganizării praxiologice, mai ales, sub aspectul metodologiei ei.

Din perspectiva paradigmelor, există un transfer deosebit de concepte, de modele reprezentative, de principii și metodologie de la știință – la praxiologia educației, precum și o derivație de la general – la individual, astfel se determină o derivație a metaparadigmelor în macro- microparadigme și invers.

Th. Kuhn a introdus noțiunea de paradigmă, pentru a explica apariția reformelor științifice și acele schimbări profunde de concepție, care schimbă lumea fundamental și urmează unor perioade de incertitudine. Dar, perspectiva autorului menționat asupra schimbărilor de paradigmă a avut o rezonanță dramatică asupra filosofiei educației, remarcată prin trecerea de la mecanismele educaționale tradiționale, controlate de stat, la sistemele particulare, care s-au întâmplat pe fondul diversificării unor modele valorice, declanșând nu numai privatizarea educației, ci și revoluționarea structurilor de management educațional și democratizarea acestora. Toate aceste schimbări au temeiul de redefinire a modelelor de educație tradiționale, a misiunii structurilor guvernamentale în identificarea și păstrarea unor modele paideice de stat și aportul societății civile la crearea politicilor educaționale [4, p. 157].

Procesul schimbării de paradigmă, drept urmare, așa cum relatează Th. Kuhn, a influențat perceperea schimbărilor educaționale în condițiile reformei, însă mai devreme de ameliorarea acestor perspec-

tive, fie ca cercetători, fie ca actanți direcți ai fenomenului de revoluționare a structurii educaționale, conceptul de paradigmă era deja implementat în educație și în analizele curriculare, încă din 1972.

În legătură cu conținuturile curriculare ale unei paradigme, precum și cu sistemele organizaționale care îmbină și dezvoltă actul pedagogic, reformele educaționale ca schimbări de paradigmă vor fi precizate ca elemente a patru dimensiuni principale: „dezvoltarea curriculară, care prevede ajustarea obiectivelor educaționale exercitată de fiecare curriculum; teoria învățării, care distinge ipotezele pedagogice pe care fiecare curriculum le înaintază privind la actul învățării propriu-zis, modelele de predare care prevăd procedee și activități pe care profesorii le dezvoltă și le întrebunțează urmărind propunerile curriculare, inclusiv aspectul curricular asupra rezultatelor învățării” [Ibidem, p. 162].

În secolul XXI, s-a remarcat o schimbare a paradigmelor din perspectiva formării profesionale a individului și necesitatea de formare a unor noi paradigme în învățământul superior. Clasificarea paradigmelor educaționale de început de veac este prezentată în felul următor (Figura 4) [10, p. 126].

Așadar, schimbarea de paradigmă reprezintă o nouă viziune asupra mediului educațional, ce decurge din interpretările asupra stocării de date, asumții asupra unei probleme cunoscute ca accep-

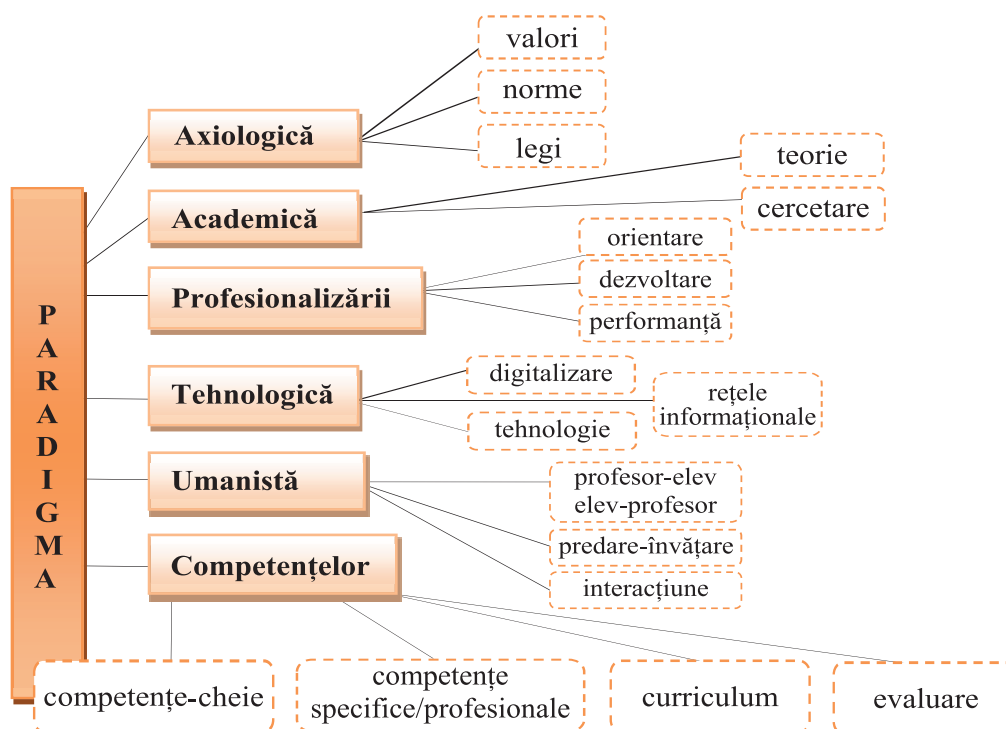


Figura 4. Clasificarea paradigmelor educaționale ale secolului XXI

tată, până la acel moment, dar devenită vulnerabilă, în condiții noi. Schimbarea de paradigmă prezintă căutarea și introducerea unei metode care esențial oferă o gândire, concepție, metodologie și practică nouă, cu rezultate pozitive sau negative. „Istoria educației și a pedagogiei, ca știință proprie ei, a adus în timp în prim-plan, diverse interpretări, abordări ale esenței educației, determinate atât de complexitatea proprie, cât și a celei externe, căci ea răspunde așteptărilor societății, în întregul ei, precum și ale indivizilor, în particular. Această evoluție s-a concretizat în conturarea a multiple paradigme și modele interpretative, care au condus la clarificarea a însăși identității ei, a matricei disciplinare a pedagogiei, dacă o urmărim prin prisma contribuțiilor lui Th. Kuhn asupra principiilor epistemologice actuale în definirea științei” [4, p. 16].

În dezvoltarea paradigmelor este util să se mențină mereu un comportament critic, euristic, aspectele critice fiind comprehensive, conflictul în evoluție dintre viziunea veche și cea mai nouă, în legătură cu așteptările planificate. Paradigma ar fi ca o restabilire conceptuală asupra realității, evidențiind o transformare importantă, prin cercetare, ca o metamorfoză conștientă, un nou model interpretativ

exemplar. Așadar, paradigma modificată sau schimbată reflectă o nouă percepție asupra realității educaționale, ce rezultă din interpretările asupra culegerii de date, ipoteze asupra unei probleme identificate ca acceptată până în acel moment, dar devenită critică în condiții noi. „Schimbarea de paradigmă se datorează acumulărilor științifice, teoretice și practice, apare ca o soluție mai eficientă, care poate fi generalizată, cu recunoașterea comunității” [2, p. 10]. Astfel, schimbarea de paradigmă este o revizuire considerabilă a unei științe. Iar o paradigmă trebuie să presupună o credibilitate, eficacitate și popularitate.

Concluziile noastre ar fi următoarele: poate, dar și trebuie schimbată paradigma atunci, când problemele grave cer un alt procedeu de rezolvare, un alt nivel al normalității științei pedagogice, prin soluționarea stării de criză în cunoaștere. Acestea sunt elemente cheie ale activității de cercetare, fiind purtătoare de teorii științifice sau incluzând teorii, având funcții cognitive și normative. Atunci, paradigmele noi iau naștere din cele vechi, prin relații noi. Acestea reprezintă o întreagă *constelație* de persuasiuni, valori, metode recunoscute de către o comunitate științifică prin acord comun.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M.-D., Răduț-Taciu R., Stan C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. 5: P-S. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2016.
2. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M., Afanas A. et al. *Educația integrală: fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Monografie. Chișinău: Tipografia „Cavaioli”, 2015.
3. Cristea S. Paradigme în educație / pedagogie. In: *Didactica Pro*, nr. 5-6 (87-88), 2014, pp. 93-100.
4. Florea A. Despre posibilitatea aplicării „paradigmei” kuhniene în filosofia educației: o abordare din perspectiva categoriilor politicilor educaționale. In: *Revista Institutului de Filosofie și Psihologie*, vol. XII, nr. 1, 2020, pp. 155-170.
5. Globu N. *Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului*. Teză de doctor, Chișinău, 2015.
6. Joița E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European, 2010, pp. 30-35.
7. Kuhn T.S. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Editura „Humanitas”, 2008.
8. McNamara D.R. Paradigm lost: Thomas Kuhn and educational research. In: *British Educational Research Journal*, vol. 5, No.2, 1979, pp. 167-170.
9. Momanu M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Editura „Polinom”, 2002.
10. Попова О., Мокрецова Л., Волкова Н., Громогласова Т. Et al. *Педагогика XXI века: смена парадигм, Коллективная монография*, том 1. Бийск: АГПУ им. Шукшина, 2019.

CADRUL EPISTEMIC AL CONCEPTULUI DE MANAGEMENT AL EVALUĂRII REZULTATELOR ȘCOLARE

Olga CALEACHINA, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0003-3456-7737

Rezumat. *Articolul abordează managementul evaluării rezultatelor școlare prin prisma cadrului referențial al conceptului. Mai mulți cercetători și teoreticieni definesc reliefat în intensiunea și extensiunea accentuată a acestuia. Conceptul de management general definește, pe de o parte, procesul de conducere a unei entități organizatorice la nivel de macrosistem, spre exemplu: stat, națiune, confederații statale sau microsistem, cum ar fi: instituții, întreprinderi, organizații, iar pe de altă parte, indică resorturile emergente practicilor, științei și artei deopotrivă. Termenul de management, în ultimă instanță, desemnează știința conducerii organizațiilor și conducerea științifică a acestora.*

Cuvinte-cheie: *management, evaluarea rezultatelor școlare, perspectivă acțional-valorică, politici educaționale, proces educațional, finalitate, cadru referențial.*

REFERENCE FRAMEWORK OF THE MANAGEMENT CONCEPT OF THE EVALUATION OF SCHOOL RESULTS

Abstract. *The article approaches the management of the evaluation of school results through the prism of the frame of reference of the concept. Several researchers and theorists define relief in its accentuated intensity and extension. The concept of general management defines, on the one hand, the process of leading an organizational entity at macrosystem level, for example state, nation, state confederations or microsystem, such as: institutions, enterprises, organizations, and on the other hand, indicates the emerging springs of practice, science and art alike. The term management, ultimately, refers to the science of leading organizations and their scientific leadership.*

Keywords: *management, evaluation of school results, action-value perspective, educational policies, educational process, finality, frame of reference.*

Conceptul de management a înregistrat acumulări și redimensionări succesive, abordarea sa epistemologică evidențiind încercarea de a surprinde esența și specificul acestuia ca activitate de conducere. Etimologic cuvântul *management* se originează în latinescul *manus-agere*, ceea ce ar însemna manevrare, pilotare, conducere, în limba italiană *maneggio* se traduce prelucrare manuală, eliminare a ceea ce nu folosește. Cu raportare la limba engleză, în accepțiunea generală a conceptului de *management* distingem o semantică foarte complexă. Astfel, verbul *to manage* relevă ideea de a reuși, a conduce, a coordona, a administra, a rezolva, a soluționa, a dirija, a ghida, a cârmui, a duce la bun sfârșit. Substantivul *management* subliniază activitatea de realizare a conducerii, arta de a conduce, de implementare a strategiei, abilitatea de a organiza, de a administra, reușita în atingerea obiectivelor, adoptarea unor decizii, iar substantivul *manager* nominalizează un

conducător, director, administrator, organizator, lider, coordonator de echipă.

Multiplele accepțiuni și definiții acceptate de către diverși teoreticieni și practicieni termenului de *management* marchează intensiunea și extensiunea accentuată a acestuia. Frederick W. Taylor definea, inițial, managementul în termeni de a ști exact ce doresc să facă oamenii și a-i supraveghea ca ei să realizeze aceasta pe calea cea mai bună și mai ieftină. Taylor a conceptualizat managementul științific, el având preocupări în direcția studierii problemelor de conducere a activității la nivelul atelierelor, în vederea reducerii pierderilor și creșterii eficienței muncii. Ulterior, în anul 1911, cercetătorul a rafinat și a redefinit dintr-o manieră mai aprofundată conceptul de *management științific*, acesta fiind, în linii generale, genul de management care ghidează afacerile folosind ca repere orientative standarde clare, stabilite pe bază de fapte și adevăruri

rezultate din observații situaționale concrete, experimente și raționamente sistematice. În viziunea cercetătorului Henri Fayol, managementul înseamnă a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona și a controla. Arthur Mackenzie exprima, în noiembrie 1969, în *Harward Business Review*, opinia cum că managementul este procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamentale – *idei, lucruri și oameni* –, realizând prin alții obiectivele propuse. Peter Drucker, considerat a fi părintele managementului modern, avansează o perspectivă personalizantă, afirmând că *managementul este practic echivalent cu persoanele de conducere*. Autorul susține că necesitățile organizaționale trebuie satisfăcute de oameni obișnuiți, capabili de performanțe neobișnuite, iar principala și, poate, singura sarcină a managementului este de a mobiliza energiile organizației pentru îndeplinirea sarcinilor cunoscute și definite.

Prin urmare, conceptul de management general definește, pe de o parte, procesul de conducere a unei entități organizatorice la nivel de macrosistem, spre exemplu, stat, națiune, confederații statale sau microsistem, cum ar fi, instituții, întreprinderi, organizații, iar pe de altă parte, relevă resorturile emergente practicilor, științei și artei deopotrivă.

Prin urmare, termenul de management, în ultimă instanță, desemnează *știința conducerii instituțiilor și conducerea științifică a acestora*.

În ceea ce privește managementul în educație, trebuie remarcat că acesta reprezintă o disciplină pedagogică aflată în prezent într-o dezvoltare accentuată. Astfel, „managementul în educație, în dubla sa calitate de ramură relativ recentă a managementului, dar și de știință pedagogică interdisciplinară, cunoaște multiple modalități de definire operațională, majoritatea dintre acestea derivând și împrumutându-și specificul din particularitățile realității concrete la nivelul căreia acționează, respectiv, realitatea educațională la macro sau micronivel pedagogic. În linii generale, putem defini managementul în educație ca fiind știința ce reunește într-o manieră sistematică și non-contradictorie, coerență din punct de vedere teleologic, axiologic și acțional, elemente aparținând filosofiei, politicii și pragmaticii educaționale în direcția atingerii cu maximă eficiență a finalităților educaționale asumate” [4, p. 67]. Managementul în educație se focusează pe „teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și reglării elementelor și resurselor activității educative, o metodologie de acțiune cuprinzând un ansamblu de principii, funcții,

norme și strategii de acțiune, orientate înspre asigurarea atingerii finalităților didactice propuse și obținerea succesului în educație” [10, p. 20].

Analizând abordările autorilor în definirea managementului educațional, remarcăm o diversitate a elementelor, respectiv, a punctelor de vedere exprimate de: E. Joița care subliniază necesitatea abordării interdisciplinare a managementului educațional din punct de vedere psihologic, sociologic, ergonomic, filosofic, politologic, juridic, epistemologic. În detaliu, autoarea consideră managementul educației ca fiind teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activității educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale [11, p. 117].

I. Jinga considera că, în esență, managementul pedagogic / educațional poate fi definit ca știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate [9, p. 137]. Cercetătorul I. Cristea se referă la dificultățile metodologice de definire a managementului educațional. E. Paun face trimitere la moda managementului ca la un pericol în procesul de conceptualizare a managementului educațional. Gilbert de Landsheere definește managementul educației sau pedagogic drept o disciplină pedagogică, interdisciplinară, care studiază evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în gestiunea programelor educative.

Deci, *Managementul educației* apare ca o disciplină de graniță, care studiază evenimentele implicate în decizia organizării unei activități pedagogice determinate și în administrarea programelor educative.

În acest sens, managementul educațional exprima la nivel social macrosistemic ansamblul mecanismelor și resorturile privind conceperea, realizarea și evaluarea întregii activități educaționale. În context, „managementul în educație are și responsabilități ce vizează nivelul micro, respectiv, cele urmărind verificarea la nivelul organizațiilor școlare a gradului în care principalele condiții pe care orice reformă trebuie să le întrunească pentru a fi validată ca atare sunt satisfăcute: durabilitatea în timp, obținerea unor rezultate semnificativ mai bune decât în cazul practicilor precedente, justificarea costurilor prin performanțele înregistrate, absența unor interferențe negative cu alte domenii de activitate” [7, p. 124].

Din perspectivă acțional-valorică, managementul educațional se obiectivizează într-un proces complex de coordonare și de ghidaj decizional al grupărilor structurale în vederea realizării corecte și eficiente a obiectivelor prestabilite privind calitatea actului educațional.

Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și de interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii cu semnificații, conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare¹.

În Republica Moldova, activitatea de evaluare a rezultatelor școlare se desfășoară în baza *Hotărârii nr. 72 a Guvernului, din 10 martie 2015 „Pentru aprobarea regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției Naționale pentru Curriculum și Evaluare, structurii și efectivului-limită ale acesteia”²*, publicat la 13 martie 2015, în Monitorul Oficial, nr. 59-66, art. nr. 94, aliniatul 3 și prevede următoarele:

Aliniatul 3) în domeniul evaluării rezultatelor școlare și examenelor ANCE:

- a) conceptualizează și desfășoară evaluări școlare naționale și internaționale, precum și analizează rezultatele lor;
- b) organizează olimpiade, concursuri, examene și evaluări școlare naționale și internaționale;
- c) elaborează probe pentru examenele și evaluările școlare naționale, olimpiade și concursuri;
- d) constituie comisii și grupuri de lucru specializate (pentru elaborarea materialelor de examen, pentru evaluarea lucrărilor de examen etc.);
- e) coordonează activitatea grupurilor de lucru pentru elaborarea materialelor de evaluare, a comisiilor specializate, a consiliilor olimpice etc.;
- f) efectuează cercetări, pe bază de eșantion, în scopul stabilirii gradului de realizare a obiectivelor educaționale și a performanțelor elevilor la diferite discipline școlare;
- g) furnizează conducerii Ministerului Educației informații sistematizate despre rezultatele evaluărilor școlare naționale, semnificative pentru adoptarea unor măsuri operative și de

perspectivă pentru optimizarea și eficientizarea continuă a învățământului general;

- h) elaborează formularele digitale pentru colectarea datelor candidaților la examenele de absolvire, instrucțiunile pentru completarea documentelor electronice utilizate în cadrul sesiunilor de examene la toate treptele de învățământ;
- i) elaborează și aprobă pentru publicare programe de examene, lucrări de sinteză a bunelor practici de evaluare școlară;
- j) creează un sistem de evidență a rezultatelor examenelor naționale, concursurilor și olimpiadelor școlare, precum și a rezultatelor școlare înregistrate la finalul unor cicluri de învățământ / curriculare, în funcție de profilurile de formare, pentru cercetarea dinamicii acestora;
- k) elaborează și realizează programe de pregătire a membrilor comisiilor centrelor de examen, a membrilor comisiilor de evaluare a testelor din examene și a altor persoane implicate în desfășurarea examenelor, precum și sprijină acțiunile de perfecționare a personalului didactic pentru evaluarea școlară curentă;
- l) organizează și desfășoară examenul la Constituția Republicii Moldova și la limba română pentru solicitanții străini și apatrizi ai cetățeniei Republicii Moldova.

Ținând cont de faptul că fiecare etapă / treaptă / formă a procesului de evaluare a rezultatelor școlare necesită organizare / dirijare / finalizare, ceea ce corespunde funcțiilor procesului de management, consemnăm elaborarea și implementarea modului cu denumirea de **Management al evaluării rezultatelor școlare**, ce se va fundamenta pe politici educaționale și reieșind din cadrul de referință fundamentat juridic.

Așadar, din considerentele analizate și expuse mai sus, deducem că **managementul evaluării rezultatelor școlare** semnifică un proces de organizare sistematică și administrare eficace a etapelor continuă și sistematică a activității de colectare, de prelucrare și de interpretare contextuală a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare și de adoptare a unor decizii conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare².

¹ Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar.

² Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botez M. Cercetarea viitorului în perspectiva sistemică. In: *Prognoza sociologică (Sinteze sociologice)*.
2. *Concepția modernizării sistemului de învățământ în Republica Moldova*, Chișinău, 2006.
3. Cristea S. *Pedagogie generală. Managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
4. Gherguț A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Editura „Polirom”, 2007.
5. Hadîrcă M. *Proiectarea și realizarea evaluării autentice: Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010.
6. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura „Prut Internațional”, 1998.
7. Ionescu I. *Sociologia școlii*, București, 2009.
8. Jinga I. *Management general și școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.
9. Joița E. *Managementul școlar. Elemente de tehnologie managerială*. Craiova: Editura „Gheorghe Cârțu-Alexandru”, 1995.
10. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
11. *Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*.

EVOLUȚIA VALORICĂ A CURRICULUMULUI ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL SCHIMBĂRILOR

Violeta BRĂGUȚĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă,”
profesoară, Grădinița Rio 2, București
ORCID iD: 0000-0002-6700-3623

Rezumat. *Evoluția sa valorică-teleologică, normativă și axiologică superioară reflectă și procesează constructiv realitatea psihologică și socioculturală interactivă, perfectibilă cu efecte concrete, anticipate realist asupra celor care învață, precum și asupra procesului însuși. Restructurarea modelului de învățare este necesară pentru promovarea educației bazate pe valori, a creativității, a competențelor cognitive, a competențelor volitive și a competențelor de acțiune, a cunoștințelor de bază, a competențelor și abilităților de utilizare directă în profesie. În societate și, evident, în curriculum, procesul privind formarea și dezvoltarea / diversificarea competențelor-cheie, revizuirea curriculară pune un accent mai mare pe dezvoltarea competențelor transversale, a celor privind dezvoltarea durabilă și a competențelor socioemoționale, inclusiv a celor acțional-repercursive, cum ar fi competența a ști să cauți. Argumentarea necesității reconfigurării procesului actual de învățare este optarea pentru o abordare holistică, transdisciplinară și funcțional-pragmatică a rezultatelor învățării.*

Cuvinte-cheie: *evoluție valorică, reformă curriculară, abordare integrată, valori pedagogice, dezvoltarea integrală a personalității, valori-scop, valori –norme, valori –mijloace, competențe-cheie.*

THE VALUE EVOLUTION OF THE CURRICULUM IN THE CURRENT CONTEXT OF CHANGES

Abstract. *Its superior value-teleological, normative and axiological evolution reflects and constructively processes the interactive psychological and sociocultural reality, perfectible with concrete effects, realistically anticipated on the learners, as well as on the process itself. Restructuring the school curriculum (framework plans and curricula) is necessary to promote values-based on education, creativity, cognitive skills, volitional skills and action skills, basic knowledge and knowledge skills and abilities of direct use, in the profession, in society and focus the curriculum on the formation and development of transversal competences. The curricular review will place greater emphasis on the development of transversal competences, including digital ones, those on sustainable development and socio-emotional competences. The argument for the need to reconfigure the current learning process is to opt for a holistic, transdisciplinary and functional-pragmatic approach to learning outcomes.*

Keywords: *value evolution, curricular reform, integrated approach, pedagogical values, integral personality development, goal-values, norms-values, values-means, key competences.*

Sistemele de educație contemporane se află în prezent sub o presiune mediatică și o influență psihosocială din ce în ce mai mare datorită provocărilor globale, care oferă posibilități de afirmare și cunoaștere personală și socială a personalității educatului. În acest context, ele sunt stimulate de avansul spectaculos al științei și al tehnologiei, dar și de nevoia de progres angajat la scară socială, necesar pentru a răspunde pozitiv la problematica epocii contemporane.

În spațiul internațional și în cel autohton se vorbește de o permanentizare, actualizare a reformelor pe fondul adaptării la schimbările survenite datorită progresului contemporan, reflectat la nivel de curriculum. Preocupările actuale sunt legate de definirea unui cadru conceptual care să orien-

teze reforma curriculară, valorificând contribuțiile anterioare alături de un set de valori, principii și direcții de schimbare reformatoare, pe care trebuie să se fundamenteze un sistem de educație modern și postmodern. Este zona orientată special în direcția analizei valorilor pedagogice aflate la baza finalităților educației (*valorile-scop*), a principiilor proiectării curriculare (*valorile-normă*), a centrării asupra competențelor-cheie și a cunoștințelor atitudinilor și atitudinilor corespunzătoare acestora (*valorile-mijloc*).

Postmodernitatea constituie reperul principal, plecând de la premisa teoretică în virtutea căreia această etapă este caracterizată prin încercarea de rezolvare a conflictului, persistent în epoca modernă, dintre tendința de abordare a educației: *psiholo-*

logică (exprimată prin diferite competențe / capacități) și sociologică (exprimată prin reconstrucția conținuturilor în acord cu evoluțiile societății), tendințe manifestate în contextul evoluției pedagogiei în perspectiva educației continue, permanente [3]. Cerințele actuale, psihologice și sociale, reclamă reconfigurarea întregului proces de învățare prin proiectarea unui sistem de *competențe-cheie* necesare pentru formarea și dezvoltarea unui *educabil* eficient. Ele solicită schimbări propuse în contextul paradigmei educației integrate, complexe, proiectată *curricular*. În cadrul lor intervin revizuirii, reanalizări, reconstituiri, *modele* care reflectă evoluția modernității din perspectiva realității actuale.

Pe această cale, am constatat și valorificat schimbările conceptuale și normative înregistrate în teoriile pedagogice generale (fundamentele pedagogiei / teoria generală a educației și didactica generală / teoria și metodologia instruirii), precum și procesul de afirmare epistemologică a unei noi științe a educației – *teoria și metodologia curriculumului*.

Evoluțiile valorice ale curriculumului înregistrate pe fundalul schimbărilor actuale, inițiate în contextul societății moderne și postmoderne, sunt reflectate la nivel de politică a educației. La acest nivel, apreciem că modelul nou al educației contemporane susținut de J. Delors traduce în plan strategic *competențele-cheie* construite *curricular* la nivel filosofic (axiologic și praxiologic). Ele vizează *învățarea eficientă* pe tot parcursul vieții, susținută cumulativ și formativ la nivelul a patru dimensiuni ale învățării: *a învăța să știi / să cunoști, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să muncești împreună cu ceilalți* [5]. Este evident că aceste *competențe-cheie* sunt realizate prin corelarea funcțional-structurală a cunoștințelor teoretice (**a ști**) și practice (**a ști să faci**), aprofundate și stabilizate prin valorile societății informaționale democratice (**a ști să lucrezi în colectiv, în colaborare și cooperare eficientă**), deschise spre toate conținuturile și formele generale ale educației, necesare pe tot parcursul vieții (**a ști și a învăța permanent să fii, să devii o personalitate complexă, productivă, creativă, inventivă, inovatoare**).

Cele două coordonate filosofice (axiologică și praxiologică), centrate pe cele patru categorii de competențe-cheie, definite la nivel de politică a educației în societatea postmodernă (contemporană), informațională, democratică, iau în considerație și rolul catalizator pe care îl are curriculumul în sistemul de educație. În acest context, considerăm că este necesar să abordăm noțiunea de *curriculum* și din perspectivă evolutivă tocmai pentru a putea sesiza valorile sale perene, care în termenii utilizați de noi

sunt fixate ca *valori-scop* (finalitățile educației), cu o semnificație deschisă, *normativă* (ca *valori* care ordonează proiectarea curriculară) și *metodologică* (în calitate de *valori-mijloc*, cu referință la legăturile dintre competențele-cheie și conținuturile de bază, strategiile instruirii și ale evaluării, ca parte componentă a oricărui proiect *curricular*).

Pentru a elimina tendința de reducere a curriculumului doar la conținuturile instruirii, facem apel la sensul inițial al noțiunii de curriculum, asociat cu o epocă istorică revolută. Avem în vedere etapa în care el „s-a impus după desființarea regulilor canonice ale celor șapte arte liberale în secolul al XVII-lea, desemnând selectarea și ordonarea conținuturilor de învățare care se repetă” [9, p. 55]. Atragem atenția asupra fundamentelor istorice moderne ale curriculumului, susținute de John Dewey, în faimoasa sa lucrare *The Child and the Curriculum* (1902). Marele pedagog american lansa o nouă abordare a *curriculumului*, centrată asupra cunoașterii primordiale a copilului, a intereselor și a experiențelor sale de învățare în școală și în afara ei. Acest fundament psihologic va fi dezvoltat de Fr. Bobbit, în lucrarea sa *The Curriculum* (1918), care evidențiază importanța scopurilor, obiectivelor în raport de care trebuie gândite experiențele de învățare ale elevului, utile pentru integrarea lui în viața socio-profesională [2, p. 126]

Conceptul de curriculum promovat de UNESCO este definitivat din perspectiva *educației permanente*. El reprezintă „un proiect de educație care definește scopurile și obiectivele unei acțiuni educative, căile și mijloacele folosite pentru a atinge aceste scopuri, metodele și instrumentele necesare pentru a evalua în ce măsură acțiunea respectivă a dat roade” [6, p. 49]. În aceeași ordine de idei, în cadrul programelor de reformă sprijinite de UNESCO, „abordarea sistemică și *curriculumul* constituie „două concepte în ascensiune”, două repere valorice constante, ce stimulează interdisciplinaritatea (dar și *pluridisciplinaritatea și transdisciplinaritatea*). Se urmărește, astfel, în mod special, articularea tuturor formelor de instruire, deschiderea conținuturilor spre viața socială, promovarea noilor tehnologii informatizate și a instruirii asistate de calculator, îmbunătățirea evaluării la toate nivelurile sistemului de învățământ. Marcând o linie de evoluție ascendentă, noțiunea de *curriculum* se afirmă ca „un mod de a concepe învățarea, care denumește atât ansamblul obiectivelor, al disciplinelor și al modurilor de învățare, cât și volumul cunoștințelor prevăzute pentru o anumită disciplină” [10].

În acest cadru de referință deducem că, în context deschis, curriculumul se referă la *oferta edu-*

cațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte, oferite educaților și trăite de aceștia în medii formale, nonformale și informale care permit asimilarea și valorificarea conținuturilor de bază în condiții optime, fundamentate psihologic, aptitudinal și atitudinal. *El are o valoare teleologică, normativă și axiologică superioară* prin care reflectă specific și procesează constructiv realitatea psihologică și socioculturală interactivă, perfectibilă la nivelul corelației dintre educatori și educabili, cu efecte concrete, anticipate realist asupra celor care învață, precum și asupra procesului însuși.

Analiza schimbărilor sociale în epoca modernă și postmodernă este prezentă în teoria și metodologia curriculumului, promovată ca știință fundamentală a educației, specializată în proiectarea formării de calitate la scara întregului sistem de educație, la toate treptele procesului de învățământ. O astfel de abordare trebuie să ne conducă la anumite distincții calitative, între modelul de proiectare centrat pe conținuturi și cel *curricular*, care are la bază legătura dintre competențele-cheie și conținuturile fundamentale (teoretice și practice), susținute metodologic, valoric și atitudinal, reglate-autoreglate permanent prin strategia de evaluare continuă, formativă.

La rândul lor, aceste distincții pot fi făcute în măsura în care vom adopta „un model teoretic al inovației în învățământ”, care asigură perfecționarea permanentă a sistemului de educație și a fiecărei activități de formare. Aceste schimbări, condiționate de progresul actual, impun modificări structurale și sistemice. În condiții de *reformă*, se impune crearea unui nou curriculum școlar, care să determine o nouă practică educațională inovatoare, adaptată la cerințele psihologice, pedagogice și sociale, reflectată în obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, definite în termenii legăturilor organice necesare între competențele, proiectele și conținuturile de bază, utile pentru dobândirea lor.

Reforma curriculară este în mod implicit și o reforma a sistemului de învățământ în orientare, structură și conținut, centrată valoric asupra competențelor-cheie și a materiilor școlare integrate în planul de învățământ [7, p. 388]. Această definiție evidențiază dimensiunea esențială a reformei, reflectată la nivelul unui concept pedagogic fundamental, stabil din punct de vedere epistemic, în raport cu numeroasele variații și interpretări particulare dezvoltate la nivelul practicii educației / învățământului [4, p. 137]. Ea integrează organic ultimele exigențe impuse de competențele-cheie, bazate pe un set de *valori pedagogice fundamentale*, cu referință la *adevărul științific*, la responsabilitatea

morală, la aplicarea tehnologiei la scară socială, la dimensiunea socioculturală a educației de calitate, la globalizarea susținută informațional, la nevoia de autoeducație prin utilizarea optimă a competenței de *a lucra în echipă* și de *a deveni* tot mai bun.

La nivelul sistemului de învățământ, pot fi identificate mai multe *tipuri de schimbări curriculare*. Alături de procesul de *substituire* (înlocuirea unor elemente), *modificare*, *tulburare* (schimbare cu conotații negative), *restructurare* (modificări la nivel sistemic în scop calitativ), trebuie să subliniem importanța pe care o prezintă *schimbarea valorică*. Ea implică propunerea unor noi finalități macrostructurale (ideal, scopuri ale educației), care au o dimensiune axiologică (determinate la nivel de filosofie și de politică a educației). Este o idee pe care o promovăm prin sublinierea legăturii funcționale (pedagogic, psihologic, social) între *valorile-scop* (finalitățile care proiectează reforma curriculară) – *valorile-normă* (care ordonează selectarea conținuturilor de bază) și *valorilor-mijloc* (care fixează structura noului plan de învățământ și a noilor programe școlare etc).

Analizând reformele care au avut loc în sistemele de învățământ contemporan, prin studii de istorie și pedagogie comparată, se constată existența unor note comune situate sub genericul „reforma curriculară”. *O notă comună fundamentată valoric* (la nivelul unor valori care integrează *valorile-scop*, *valorile-normă* și *valorile-mijloc*) este punerea accentului pe reforma conținuturilor învățământului, *proiectate curricular în strânsă legătură cu competențele-cheie*. O astfel de *reformă curriculară* marchează: a) valorificarea noilor tehnologii de informare și comunicare, ca mijloace didactice în instruire și autoinstruire; b) pregătirea generațiilor pentru confruntarea viitorului prin acțiuni menite să stimuleze inițiative și implicarea activă; c) promovarea interculturalității; d) respectarea principiului pedagogic al educației permanente, al autoeducației și al autoinstruirii, ca obiectiv primordial al învățământului.

Pentru a înțelege realitatea valorică în care evoluează reformele contemporane, trebuie să evidențiem nevoia unei perspective *holistice* de abordare integrată a *educației și educabilului* ca întreg, ca premisă a învățării permanente. Această abordare are implicații asupra competențelor (cunoștințe, atitudini, valori) ce urmează a fi *formate-dezvoltate* prin *curriculum* și asupra rezultatelor învățării, a calității mediului de învățare și a pedagogiei, în general și a didacticii generale (și particulare), în special. *Paradigma* actuală în educație, trebuie să fie una *holistică*, bazată pe integralizarea conținuturilor curricu-

lare, ce poate stimula eficient potențialul maxim al elevului.

Curriculumul actual optează pentru orientarea către o ofertă centrată pe formarea *competențelor-cheie*, necesare pentru o dezvoltare durabilă, pentru adecvarea tuturor activităților didactice la modelele culturale ale unui viitor imprevizibil. Toate aceste deziderate psihologice și sociale reflectă dimensiunea teleologică și prospectivă superioară a idealului educațional. Ea concentrează și reflectă dimensiunea axiologică a competențelor-cheie.

Nivelul de achiziționare a unor competențe-cheie se află în vizorul evaluărilor internaționale ale Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), care măsoară aptitudinile și capacitățile autonome în rezolvarea problemelor cotidiene. Indicatorii de calitate scot în evidență faptul că procesul actual de învățământ nu este unul eficient și performant, se caracterizează printr-o semnificație diminuată a conținuturilor selectate, inaplicabile și irelevante din perspectiva rezultatelor sociale ale instruirii școlare.

Soluția pe care o propunem pentru rezolvarea unei situații critice și contradictorii are în vedere logica proiectării curriculare a finalităților educaționale. Ea ar putea genera *reconceptualizarea învățării*, din perspectiva inter și transdisciplinarității, cerută de abordarea instruirii pe bază de competențe-cheie. La acest nivel, insistăm asupra corelării *competențelor și conținuturilor învățării*, ordonate prin principiile *cunoașterii de tip integrat*. Ele permit transpunerea pedagogică a conținuturilor într-un curriculum transdisciplinar. Prin valorificarea metodelor pedagogice de tip constructivist, *profesorul* oferă elevilor calea spre o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei, pentru o integrare mai eficientă într-o societate în continuă schimbare [1, p. 171].

În prezent, educația evoluează spre o *nouă semnificație* a conceptului de învățare. Prin raportarea la valori, am încercat să evidențiem capacitatea acesteia de integrare a cunoștințelor teoretice și practice în cadrul unor structuri consolidate atitudinal, care depășesc cadrul formal al instituției școlare. Curriculumul se afirmă, astfel, ca un *continuum* necesar pe întreg parcursul vieții, aplicabil procesual, în plan psihologic și pedagogic, social și cultural.

În analiza noastră, am plecat de la recunoașterea faptului că, deși conceptul de *competență* nu este încă pe deplin fundamentat din perspectivă teoretică, centrarea pe elev reprezintă o cerință *curriculară* majoră. Ea presupune valoric realizarea *competențelor-cheie* ce constituie un element central al majorității reformelor curriculare. Astfel, rapor-

tarea la un set substanțial de competențe permite dezvoltarea plenară a unei personalități complexe, autonome și creatoare care răspunde în plan strategic la toate provocările educației contemporane, prezente și viitoare. Competențele-cheie, ce au un caracter transdisciplinar, transversal și transferabil trebuie să fie formate prin toate disciplinele de învățământ. Considerăm acest obiectiv general drept premisă a evaluării calității sistemului educațional, fundament și pentru construirea ulterioară a învățării ca proces complex și continuu.

În acest context de referință, *centrarea pe elev* reflectă opțiunea educațională pentru o nouă abordare, bazată pe aplicarea unui demers didactic activ și interactiv, prin racordarea la paradigma pedagogică actuală. Această paradigmă a educației integrate, complexe, proiectată curricular, valorifică rolul activ al elevului în procesul de cunoaștere, favorizând totodată dimensiunea socială, interactivă a învățării. Este un alt pilon promovat, care pune accent pe învățare și pe rezultatele învățării, cu implicații profunde la nivelul proiectării, implementării și al evaluării curriculumului. Prin promovarea unui curriculum flexibil și a unei instruirii integrale, este stimulată diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare la un context deschis. Pot fi valorificate, astfel, caracteristicile de vârstă, interesele și aptitudinile elevului, parcursurile de învățare diferențiată, demersurile explicite de personalizare a educației, resursele pedagogice menite să asigure și să garanteze egalitatea / egalizarea șanselor de reușită ale tuturor prin *educație de calitate*.

O altă perspectivă este regândirea raportului dintre *abordarea disciplinară și abordarea integrată*, la nivelul *curriculumului național*. Ea implică valorificarea avantajelor pe care le oferă perspectiva *integrală*, cu referință specială la adecvarea proiectelor curriculare (de plan de învățământ, de programă școlară etc.) la nevoile și interesele individului contemporan, la construirea unei viziuni *holistice* asupra realității, care favorizează transferul și aplicabilitatea cunoștințelor în situații multiple. Centrarea pe *competențele-cheie* are ca implicație *curriculară* recunoașterea nevoilor de a construi legături interdisciplinare, perfectibile, în condiții de evaluare continuă formativă și autoformativă.

În prezent, se simte nevoia unui *curriculum aplicat*, ce promovează un *mediu de viață eficient, starea de bine* în rândul *subiecților* implicați în procesul de învățare, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor, în strânsă relație cu dezvoltarea socioemoțională a acestora. Se susține valorificarea maximă și corelarea optimă a contextelor formale, nonformale

și informale, prin utilizarea de *resurse de învățare variate*, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise, accesate prin intermediul noilor tehnologii.

Perspectiva *integratoare* oferă calea de redobândire a integralității acțiunii pedagogice, desfășurată la nivelul reperelor de referință (funcțional, teleologic, substanțial, contextual) aflate în interdependență, pe orizontala și verticala sistemului de învățământ. În această viziune, reformele în educație nu pot neglija ideile promovate de teoria socială a gândirii postmoderne și anume, renunțarea la fragmentarism, apelul la sinteza maximă, la un proces continuu de complexificare și multiplicare a stilurilor de cercetare într-un spațiu deschis în sens formal, nonformal și informal.

Paradigma educației integrale reprezintă în prezent o sursă de reconstrucție continuă a tuturor factorilor implicați în orice acțiune cu finalitate formativă. În societate se optează pentru o abordare holistică și integratoare, aptă să determine din start formarea integrală a personalității pe toate cele trei dimensiuni care alcătuiesc *ființa umană, mentală, emoțională și fizică*. Este urmarea logică a procesului de achiziționare, în cadrul sistemului școlar, a unui sistem de *competențe-cheie* funcționale pe termen mediu și lung. Doar printr-o abordare complexă a educației, raportată la toate dimensiunile și formele acesteia, este asigurată realizarea-dezvoltarea echilibrată a personalității educatului, cognitivă și noncognitivă (socioemoțională, motivațională, psihofizică). Ea are ca rezultat interiorizarea deplină a valorilor generale ale educației și exteriorizarea acestora, eficiență pedagogică în orice context social (economic, politic, cultural, spiritual, comunitar etc.).

În concluzie, subliniem faptul că specificul evoluției valorice a *curriculumului* în epoca actuală constă în capacitatea sa de adaptare la provocările societății informaționale, bazate pe valorile cunoașterii și ale democrației, reflectate psihologic, cultural și transpuse didactic și social, la nivelul *competențelor-cheie*, care orientează formarea și dezvoltarea omului în perspectiva învățării / autoînvățării pe tot parcursul vieții.

Valorile pedagogice durabile, de tip teologic (*valorile-scop*), normativ (*valorile-normă*) și metodologic (*valorile-mijloc*), reflectă reperul cu caracter axiologic și praxiologic ce definește capacitatea de **a ști să cauți**, necesară educatorului și educatului pe tot parcursul procesului didactic, în perspectiva *învățării pe tot parcursul vieții*.

Competența de **a ști să cauți** urmează un traseu pedagogic, cu *trăsături bine definite*, de **ordin**:

- a) **practic**, raportat la acțiunile educaționale / didactice (de comunicare / predare – învățare / asimilare – evaluare continuă) ce condiționează restructurarea formativă a activității de instruire/educație abordată holistic, *curriculumar, integrator*;
- b) **tehologic**, determinat experimental ca un complex aprioric ce prefigurează o decizie managerială optimă, adaptată la diferite situații generale, particulare și concrete;
- c) **metodologic**, raportat la o situație educațională personalizată și stimulativă pentru referentul principal, elevul care acționează independent, autonom, liber, cu plăcere cognitivă și participare afectivă, fără teamă sau frustrare;
- d) **existențial**, proiectat la nivelul „duratei lungi”, care ilustrează adecvat acțiunile de formare întreprinse gradual, materializate la nivel de sistem – prin creșterea opțiunilor pentru anumite forme de instruire/educație permanentă (școlară și extrașcolară) și de proces de învățământ, apt să anticipeze diferite situații de integrare școlară, profesională și socială, situate și evaluate în plan superior.

Reieșind din ideile expuse, **concluziile noastre** accentuează următoarele deducții cu valoare metodologică și praxiologică:

1. Sistemele de educație contemporane evoluează datorită provocărilor globale, care oferă posibilități multiple de afirmare psihologică și socială a personalității educatului.
2. Progresele sociale înregistrate în spațiul internațional sunt reflectate la nivelul reformelor curriculare, ce tind să fie permanentizate în vederea adaptării școlii la cerințele societății.
3. La nivel de politică a educației europene, centrarea pe competențe-cheie este asumată social și didactic prin cele patru dimensiuni ale competențelor-cheie, transpuse didactic prin capacitatea dobândită în condiții de învățare eficientă, de: *a ști – a ști să faci – a ști să lucrezi împreună – a ști să fii*.
4. Rolul catalizator al curriculumului în sistemele de educație este argumentat la nivel axiologic (prin valorile-scop) și praxiologic (prin valorile-mijloc).
5. Interiorizarea competențelor-cheie, printre care se înscrie și competența *a ști să cauți* permite adoptarea unui model teoretico-praxiologic inovator, care stimulează adaptarea la condiții de schimbare permanentă, prin formarea și dezvoltarea capacității de învățare și autoînvățare conștientizată permanent pe tot parcursul vieții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Callo T. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
3. Crețu C. *Teoria curriculumului și conținuturile educației*. Iași: Editura „Universitatea Al.I. Cuza”, 2000.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera Internațional”, 2002.
5. Cristea S. *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 1994.
6. Delors J. *Comoară lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec XXI. Iași: „Editura Polirom”, 2000.
7. D`Hainaut L. (coord.) *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
8. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1979.
9. Negret-Dobridor I. *Teoria curriculum educațional*. Buzău: Editura Casa Corpului didactic „I.Gh. Dumitrașcu”, 2001.
10. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Iași: Editura „Polirom”, 2007.
11. Schaub H., Zenke K. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 2001.
12. Spinoza B. *Despre Dumnezeu, Natură și Om*. București: Editura „Lumen”, 1919.
13. Vaideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura „Politică”, 1988, pp. 76-77; pp. 172-178.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.3.05>
CZU: 37.016:811.111

CONTEXTUAL LEARNING APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL ACCURACY IN *EFL*

Alina MARDARI, university lecturer, PhD student,
„Ion Creanga” Pedagogical State University
ORCID iD: 0000-0001-5769-9252

Abstract. *The present article highlights the importance of teaching grammar contextually so that students develop their grammatical skills. Effective strategies for all the stages of a lesson-presentation, practice and production (PPP model) – are presented. The main elements of a contextualized lesson are discovery, cooperation, authentic material and reflection.*

Keywords: *context, authentic material, grammatical skills, reflection, cooperation, implicit teaching.*

ABORDAREA ÎNVĂȚĂRII CONTEXTUALE ÎN DEZVOLTAREA CORECTITUDINII GRAMATICALE LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

Rezumat. *Prin intermediul articolului, subliniem importanța predării gramaticii engleze astfel, încât elevii să-și dezvolte abilitățile gramaticale de scriere și comunicare în această limbă străină. Analizăm strategiile eficiente pentru toate etapele unei lecții-de prezentare, de practicare și de producere (Model PPP). Principalele elemente ale unei lecții contextualizate aduse în atenție sunt descoperirea, cooperarea, materialul autentic și reflecția.*

Cuvinte-cheie: *context, material autentic, abilități gramaticale, reflecție, cooperare, predare implicită.*

For a better language improvement, grammar plays a crucial role. To be an effective language user, learners should study grammar because grammar skills will help learners to organize words and messages and make them meaningful. Knowing more about grammar will enable learners to build better sentences in speaking and writing performances. A good knowledge of grammar helps learners to make sentences clear enough to understand. Improper use of grammar will not convey meaningful messages [12, p. 54]. However, students do not like the teaching of grammar and whenever the term „grammar” is used, they feel annoyed and irritated because of their dislike for it. Besides many see grammar as a bunch of rules that does not contribute to their learning the language, in our case English. Consequently, it has become established in learners’ minds that grammar of any language is a tedious and boring activity. Even students who have learnt grammar for some years still get difficulty to construct good and correct sentences. Some stu-

dents still make grammar mistakes when they write their BAC exams and examiners have to work hard to correct their mistakes. The basic motive is that grammar is such a subject that is rarely taught in an exciting way in the classrooms and teachers make no efforts to involve and motivate students to do something creative that is associated with grammar. Moreover, our textbooks lack any engaging activities that aim at developing students’ grammatical competence or accuracy, as it is referred to in the 2018 CEFL version [1]. The solution to the problem is the contextualized approach to teaching grammar.

Teaching grammar in context is introduced by Ron Cowan as a method that can consist of many techniques, which “could be used for achieving certain goals”, not only a formal method with instructions [2, p. 329]. One of the first ones was to express the need for supplementing form-focused exercises so that they would “dramatize for learners the fact that different forms enable them to express different meanings” [10, p. 106].

Learners are not only given isolated sentences to work with but a whole setting in which the relation between grammar, meaning and use come to be important. David Nunan elaborates and explains that the exercises used in contextual teaching are designed to provide learners with formal, „declarative mastery”. The use of grammar in context method provides students with opportunities to use language that they have not been exposed to or have not practiced in any systematic way. This means that it is important to allow students to discover language on their own not only practice structures pre-provided to them [*Ibidem*, p. 104]. Cowan states that grammar in context teaching method involves using new material and exposing students to authentic language. For that reason, grammar in context gives students an opportunity to investigate and discover the peculiarities and structures of a certain language [2, p. 34]. The contextual approach allows students to compare and collaborate with other students, also revise and compare their own results with original texts [*Ibidem*].

Weaver also suggests using discussions in groups, correcting each other’s works and independently discovering language forms. She focuses on writing assignments and states that correcting each other’s papers and discussing them can reduce essentially the number of similar mistakes in subsequent works [16, p. 22]. Peer evaluation can as well be applied to oral answers. Reflection of the learning experience – what was successful during the study process and what not is also an important form for grammar teaching from the view point of contextual approach. An efficient way of doing this is the “I can ...” list at the end of the lesson or unit, which help students reflect on what they have learned and know very well to use, what they have to work on and what they still have difficulty with.

Therefore, teachers need to include context while designing tasks for presenting, practicing and consolidating the target structure. This means that they necessarily contextualize the structural forms and integrate one or more communicative skills in all teaching stages, namely Presentation, Practice and Production (3Ps) [4, p. 9]. The PPP model has been roundly condemned in the literature as representing an ineffective methodology that does not accord with current representations of language acquisition processes [13, p. 54]. At the same time, it does, however, persist in most English language teaching (ELT) textbooks and probably classrooms as well. Various arguments have been adduced to support the predominant opposition to tradition-

al PPP based grammar-teaching methods [4, p. 6]. The model has undergone some changes when used with the contextualized approach to teaching grammar. The models for these 3Ps stages will be specifically elaborated on and it will be used it to design and to present activities that foster the learning of grammar in context.

The Stage of Presentation

The aim of the presentation is to introduce students the form and meaning as well as the appropriate use of a new piece of language in both speech and writing. This stage is of importance to the process of learning a structure since it helps students take the grammatical point into their short-term memory and equips them with necessary input for the communicative activities at the later stages [5, p. 56]. Without this phase, the teacher has to interrupt students for explanations and corrections, which is synonymous to the lack of time for actual practice [14, p. 7].

A really good context will lead inevitably to natural use of the target language. Students are exposed to the target language in an authentic or near authentic setting, they see or hear the target language before having to focus on it [6]. This procedure attracts their attention to the meaning and use before the form of the target structure. This shift aims to make the concept become clearer and help them achieve noticing within a rich environment of communication. After they finish the tasks, the teacher will ask them what they have found and discuss the answers with them to clarify the form, meaning and use of the target structure, which is implicitly the explanation stage.

A good example of a text for B2 students, which sets the context to teaching participle clauses in this particular case is an article about secrets of popular culture, which students read, then answer some questions and only after that the grammar item is introduced to be discussed [3, p. 116].

An excerpt from the article is extracted and all the examples that contain participle clauses are in bold [*Ibidem*, p. 117].

Another type of context could serve a dialogue in a form of a conversation taken from real life in which examples of the taught grammar item are included and used by the speakers naturally. In this very example the students hear two conversations about scams that people experienced. The students listen, answer questions on the conversations and then they are introduced to the grammar item-past modals of deduction [*Ibidem*, p. 120].

A story that is both read and told, which means students have to read and listen to it at the same time. Learners have to read and listen to a true life story and in such a way are involved in predicting what is going to happen further by answering the questions after each reading or listening passage. At this level students are already acquainted with conditional sentences, but this exposition to the structures help them realize again their use to express unreal and imaginary situations. Students do this unconsciously by understanding that these are very structures to be used in this case [7, p. 47].

A Twitter thread where people tweeted about things that irritate them. Students read and tick the things that annoy them too. This is a very interactive context given the fact that people have access to a multiple number of social media sites and see the way writing a message on them works in English. Students are exposed to the wish structure here to express annoyance [*Ibidem*, p. 48].

A photo. In this case of presenting context students read the introduction to Howard Schatz's book, then look at the photo of actress Fran Drescher playing a role and try to complete the sentences in pairs based on the photograph.

1. I think she **looks**...
 - a. scared
 - b. miserable
 - c. embarrassed
2. I think she **looks like**...
 - a. a teenage student
 - b. a young mother
 - c. a young business woman
3. I think she **looks as if**...
 - a. she has just had some bad news
 - b. she is watching something on TV
 - c. she has just heard a noise

After students make their guesses in pairs they listen and check their answers. The students in such a way are exposed to the target language intended to be taught, verbs of senses, in such a way realizing the usefulness of the structure [*Ibidem*, p. 68].

Typically, after creating a context, teachers should elicit language from the students to see if they already have any idea about the target language.

Eliciting happens by using the context presented and the cues that encourage the students to say something themselves – perhaps in order to draw out their ideas or to see what they know of the target language you are working on. This may help to involve students in a lesson, as they will be doing more than simply listening to the teacher speaking.

Eliciting can help to reduce the amount of unnecessary teacher talk in class and this is the moment when students discover the rules by themselves, which also help developing their critical thinking. Ways of doing this are: sorting, matching, multiple choice, guided questions, giving part of the rule.

A good example of **Sorting** can serve the one in which learners look at the highlighted adverbs or adverbial phrases in the stories, which have been presented above. They think about what they mean and notice their position in the sentence, after which students write them in the correct place in the chart.

Types of adverbs:

Time (when things happen, e.g. immediately)

Manner (how you do something, e.g. slowly)

Degree (describing I modifying an adjective, e.g. very)

Comment (giving an opinion, e.g. luckily)

When the strategy of **Matching** in the process of discovering the form and meaning is used, students have to do some matching, in our case sentence halves. The sentences occur in the presentation of context, which facilitates the process and helps students to get acquainted with the grammar structure that is to be learned and practiced. The example below is illustrative [*Ibidem*, p. 39].

Match the sentence halves:

1. *If my dad finds out I've been hitchhiking.*
2. *When you're crossing the road in the UK.*
3. *As soon as I've passed my driving test.*
4. *If it's still raining this afternoon.*
5. *When I've booked the flights.*
6. *If you don't ask her to pay you back.*
7. *If I'm not feeling better tomorrow.*
8. *If you carry on with the diet.*
 - a. *You'll have lost ten kilos by Christmas.*
 - b. *He'll be furious.*
 - c. *I'm going to buy a car.*
 - d. *Make sure you look right and then left.*
 - e. *She'll have forgotten she borrowed it.*
 - f. *We can start looking for hotels.*
 - g. *We're calling off the match.*
 - h. *I won't be going to work.*

Another strategy of discovering grammar is using **Guided Questions**. After listening and reading to a real life story, in such a way being exposed to conditional sentences, students are asked to complete four sentences they come across during the listening and reading and the some guided questions are put for students to figure out the meanings of conditional I and II.

a. Look at four sentences, and complete the gaps with the verbs in the right tense.

1. What would you do if you (be) in the mountains and you (get lost)?
2. If I thought that somebody was in my house, I (call) the police and I (not confront) the intruder.
3. What would you have done if you (be) in Yossi's situation?
4. If Kevin hadn't looked for his friend, Yossi ____ (die).

b. Look at sentences 1-4 again. Which two refer to a hypothetical situation in the past? Which two refer to a hypothetical situation in the present or future? - Guided Questions [*Ibidem*, p. 47].

One more efficient strategy of eliciting the grammar structure and the rule of their usage is **Multiple Choice**. After students have been introduced to the target language with the help of a listening passage, which served as a way of setting context, students have to complete the sentences from the passage by choosing from the options given. They can check the correctness of their choice with the transcript [11, p. 399]. An illustrative example is resented below to show how learners with the help of this strategy figure by themselves countable and uncountable nouns. As the students in our case are B2 level they know the grammar topic and can work in pairs to complete the task.

Circle the correct form. Tick if you think both are possible.

1. A good guidebook will give you advice/ advices about what to see.
2. You may have some bad weather/ a bad weather if you go to London in March.
3. When I was in Rome and Paris, the accommodation was / the accommodations were extremely expensive.
4. It's best not to take too much luggage / too many luggages if you go on a city break.
5. The old town centre is amazing, but the outskirts is / the outskirts are a bit depressing.
6. I really liked the hotel. The rooms were beautiful, and the staff was/ the staff were incredibly friendly [7, p. 91].

In the example below, in the case of teaching past modals, first, students have to match the sentences extracted from the listening passage, which set the context for the target language, then to complete the rules based on the first activity. Here we can notice two strategies of eliciting the rule: **Matching** and **Giving Part of the Rule**.

A. Match sentences 1-7 with meanings a)-c)

1. It can't have been the young couple because I was looking at them all the time.
2. So it must have been stolen when I was taking the photo.
3. He could have hidden it in his case.
4. The woman must have been working with the guy.
5. She couldn't have been a real customer.
6. But she might have had fake money.
 - a) I'm almost certain this happened.
 - b) I feel it is possible this happened.
 - c) I'm almost certain this didn't happen.

B. Complete the rules. Use the sentences in the exercise A to help.

Rules:

1. To speculate or make a deduction about the something that happened in the past, use the modals: must/_____/_____/_____/_____/ + have + ____.
2. To emphasise that an activity was in progress, use modal + have + _____ + _____.
3. In the passive, use modal + have + _____ + _____ [3, p. 108].

Eliciting or clarification can be performed with the help of **timelines**, which are a simple visual aid that teachers (or students) can quickly draw on the board. They make the flow of time visible - as a line moving from the left (past) through 'now' towards the right (the future). By adding other things to the line (e.g. an 'X' to indicate an event) there can be clarified when something happened and this can help learners to understand the uses of a tense or how one tense is different from another [17, p. 14]. Timelines are valuable both as (a) a teaching tool to introduce and eliciting the meaning and use of verb tenses and (b) as a checking or clarifying meaning tool (like concept questions) to find out how much learners have understood [*Ibidem*, p. 15].

It is of paramount importance to find out if students have understood the meaning of some grammar concept in our case. Traditional teacher techniques such as asking *Do you understand?* are famously uninformative - because a student might say *yes* for various reasons (*I don't want to look stupid* or *I think I understand*). But there is a useful technique to check students' understanding - asking concept questions [*Ibidem*, p. 23].

Concept questions (CQs) or concept checking questions are questions that teachers can ask students in order to check if they have understood the meaning of language items they are learning.

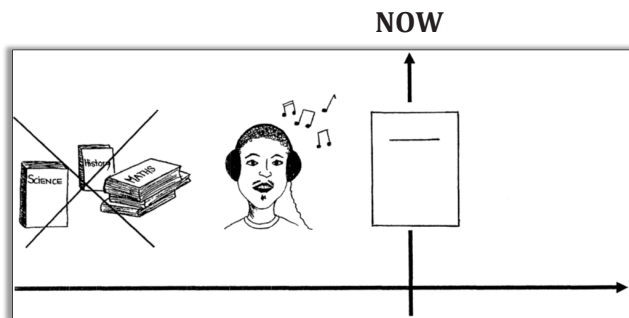
Well-made CQs check understanding by asking questions that:

- are simpler in form and complexity of meaning than the language item they are checking.
- can usually be answered without students needing to create long or complex answers, just “Yes” or “No”.
- quickly reveal misunderstandings if students have trouble answering or give incorrect answers.
- help to consolidate correct understandings.
- allow all students to think and check for themselves if they understand [Ibidem].

CQs are often used as an integral part of presentations, especially when working on verb tenses, and especially for checking if students understand what time is referred to, but they are valuable for a number of other grammatical items [Ibidem, p. 24].

Here’s an example of how timelines and Checking Concept Questions can work together when presenting the structure **wish + Past Perfect** for expressing regret.

I wish I had studied harder.



Concept Checking Questions

1. Are we talking about the past, present or future? (Past)
2. Did I study hard? (No)
3. What did I do? (I spent my time listening to music)
4. How do I feel about the situation? (Regretful)
5. Why? (Because I failed the exam.) [Ibidem, p. 51]

All these strategies are very effective when teaching grammar to B2 students. The fact that students discover the language point themselves rather than being told underlying patterns can positively affect their “retention” [11, p. 67], and their “reasoning and critical thinking process” is encouraged [6, p. 71]. Furthermore, their roles are more active than the teacher’s, which can considerably enhance their interest and reduce their tension which the previous dictatorial roles of teacher brought to them in traditional grammar lessons [15, p. 7].

After the target structure is presented, it should be practiced to transfer what the students know “from short-term to long-term memory”.

The Stage of Practice

The aim of this stage, specifically, is to help students further absorb the form of the structure and the focus at this stage is on the accuracy of what the students are saying and writing [5, p. 115]. To achieve that aim, controlled activities are designed. However, in the method under discussion, although practice tasks retain focus on correct production, they need to ensure to sound “communicatively authentic” and lead learners to recognize the “communicative function” of the grammatical form [8, p. 10]. Therefore, necessary attention should be paid to the techniques of designing the controlled practice in context.

Traditionally, much practice with sentence-based exercises creates many students who can learn to successfully complete those exercises but remain unable to appropriately use the features practiced. Thus, Lock suggested giving practice at text level, holding that text-based practice, either in speech or writing, strongly associates structure with its meanings in context; hence, it likely enables learners to produce proper items in similar contexts in later occasions. In designing tasks for this stage, teachers can modify the mechanical exercises in the textbooks by requiring the students to deal with texts rather than isolated sentences or they can create the tasks themselves in the same way [9].

They can employ any of the following tasks for this improvement:

- In text completion: students have to pay attention to features of contexts in order to select appropriate items to complete a text.
- In text sequencing: students have to pay attention to the relationship between grammar and context to sequence out-of-order units of a text. This is particularly useful for focusing on reference and thematic organization but it can be used for focusing on sequence of tenses.
- Text transformation involves recasting texts in different contexts and communicative purposes.
- Text reconstruction combined with information transferred. The students can depend on a prompt to reconstruct a text [Ibidem].

The tasks that are designed in these ways definitely help students practice the accurate structural forms simultaneously with communicative purposes, but they are more controlled in what to say or write. In order to fulfill these tasks, students can be

required to work individually or in pairs to write or talk, depending on what activity they are doing. Teachers can slightly intervene to give the students some immediate guide if their language is not formally accurate [5, p. 50].

At this stage drilling is indeed necessary and efficient. Teachers should drill by modelling a sentence, then get the students to repeat - often chorally.

Alternatively, teachers could also ask different individuals to repeat - or pairs to say the sentence(s) to each other. Drilling is a very restricted use of language to help students notice, focus on and improve things like verb endings, word order, pronunciation etc. If a student repeats incorrectly during a drill it is usually helpful to correct [6, p. 76].

The stage of controlled practice is then followed by free practice or, in other words, the production stage.

The Stage of Production

This stage, which most textbooks are devoid of, is the most productive, and hence, the most exciting one [15, p. 8]. While the controlled practice in the previous stage deals with the accurate form, the free one in this stage focuses on achieving its meaning and fluency in communicating.

Due to such a shift in focus from accuracy to fluency, the tasks designed for this stage should accordingly be different from those in the previous one in the way that they should make learners perform more freely and "less controlled by the specific prompts but more controlled by the need to produce language in response to the functional and social demands of social interaction" [8, p. 10].

To put it another way, the activities should be able to give the students a real purpose to communicate as well as a better chance to engage themselves in "a varied use of language" so that they can "do their best to use the language as individuals, arriving at a degree of language autonomy" [6, p. 51].

In order to design communicative tasks like those, teachers should also consider the elements of context like the practice tasks but at the higher level of challenge and freedom. For example, teachers can make use of some of the practice tasks by Lock as presented above to develop communicative activities in this stage such as text transformation or text reconstruction or even text creation in which the learners produce complete texts either collaboratively or individually. It should be noted that the patterns of production tasks can be similar to those of the practice ones but the difference lies in the fact

that prompts are much reduced for the students to use their own language they possess to complete the tasks [9, p. 276].

Likewise, teachers can adapt the communicative activities suggested by Harmer such as discussion, communication games, information exchanges about the students themselves, or role-play in accordance with the suitability of the target grammatical points [6, p. 122].

As far as discussion activity is concerned, teachers should put the students into groups for them to feel at ease to do the task, and then let them have time to prepare for a specific task. This activity can bring much success to the grammar lesson at this stage if they know how to conduct it. Another activity of communication games is based on the principles of information gaps in which the students are put in a situation that they have to use their own language stock to fulfill the game-like tasks. Similarly, exchanging information about the students themselves can result in satisfactory outcomes since they are a valuable resource that can be used for various interpersonal exchanges. Finally, role-play functions as a reproduction of situations like real life in the classroom. It means that the students must pretend to be someone else in the given situations and use the language to fulfill a given task, but not a real student in the classroom.

During this stage, teachers can also ask students to work individually, in pairs or groups. Pair work and group work are more favorable since students have a chance to use language to communicate with their peers [*Ibidem*]. Pair work allows lots of students to speak and work simultaneously, maximising interaction time in class. Moreover, since the appropriacy of using language has more attraction in communication than the well-formedness, greater emphasis of corrective feedback is put on mistakes that hinder fluent communication than on those concerned with accurate forms [8, p. 91]. Therefore, correction should be delayed to be corrected later so as not to prevent learners from communicating [6, p. 238].

A big role in teaching grammar, as noticed from my personal experience, is online tools that make the whole process of teaching-learning a lot more attractive and engaging. In order to develop students' productive skills students can be given written and oral assignments that involve the use these interactive tools. It is a well-known fact that teachers lack time to develop the speaking skills during lessons, moreover to assess them. Among the one that can be used in this respect are: Vocaboo, Speakpipe, Flipgrid, Voicespice, Voki and Glogster. Students record

their answers and then post them on the platform the teacher uses e.g Classroom, Padlet or Trello. They all have proven their efficiency, as students are eager and motivated to complete tasks especially if they are set clear instructions and rubrics for evaluating their answers. B2 level students can do self-evaluation as well and in such a way they develop their receptive skills such as listening as well.

For written assignments the recommended tools are: Storyjumper, Bookcreator, Canva and Flipp-snack. These tools give students the possibility to create stories, guidebooks, leaflets, announcements, diaries, organizers, menus and many more. The advantage of them is also the fact that different content can be added such as video, audio and graphic.

Students can cooperate and do projects together by using: Sway, Padlet and Jamboard. Students work simultaneously by contributing ideas and developing not only their grammatical skills, but also their communication and soft skills.

Language is context-sensitive. This means that, in the absence of context, it is very difficult to recover the intended meaning of a single word, phrase

or grammatical structure. The teacher's chief task when teaching grammar is to show the students what the language means and how it is used; and must also show them what the grammatical form of the new language is and how it is said and written.

In contextual teaching lessons are student-centered, students being the ones who discover the rules and make use of them while developing their grammatical skills, such as grammatical knowledge, grammatical receptive and production skills and grammatical awareness. The students are exposed to inductive and implicit teaching, presented much of the authentic context in which the grammatical structure taught can be used, in such a way giving lots of meaning to them not just regarded by students as another bunch of useless rules and structures to learn for the sake of the final exam or evaluation papers. It is suggested that English teachers implement this approach in their grammar lessons and not only, the approach can be used in teaching other aspects/systems of the language as well, such as vocabulary, functions and pronunciations with some differences in the strategies.

BIBLIOGRAPHY

1. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. **Available:** <http://www.coe.int/lang-CEFR>.
2. Cowan R. *The Teacher's Grammar of English with Answers: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge University Press, 2008.
3. Eales F, Oakes S. *Speakout Upper-Intermediate*, 2nd ed., Pearson Education Limited, 2015.
4. Ellis R. Talking shop: Second language acquisition research: How does it help teachers? In: *ELT Journal*, 47(1), 1993, pp. 3-11.
5. Harmer J. *Teaching and Learning Grammar*. London, New York: „Longman”, 1997.
6. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education Limited, 2001, pp. 71-72, pp. 122-139.
7. Latham-Koenig C., Oxenden C. *English File Upper-Intermediate Student's Book*, Oxford University Press, 2018.
8. Littlewood W. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, „Littlewood”, 1981, pp. 10-11.
9. Lock G. *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 275-276.
10. Nunan D. Teaching Grammar in Context. In: *ELT Journal* 52(2), 1998, pp. 101-109.
11. Shaffer C. A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. In: *The Modern Language Journal*, 73(4), 1989, pp. 395-403.

12. Swain M., Lapkin S. Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching; What's the Connection? In: *The Modern Language Journal*, 73, pp. 150-159.
13. Terrell T.D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. In: *The Modern Language Journal*, 75(1), 1991, pp. 52-63.
14. Thornbury S. *How to Teach Grammar*. Essex: „Pearson Education Limited”, 1999.
15. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
16. Weaver C. To Grammar or Not to Grammar: That is Not the Question. In: „*Voices from the Middle*”, 8(3), 2001, pp. 17-34. Available: www.learner.org/work-shops/middlewriting/images/.../W8ReadGrammar.pdf.
17. Workman G. *Concept Questions and Time Lines*. „Gem Publishing”, 2008.

CREATIVITATEA ȘI ROLUL EI ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ

Cornelia PALÎMSKI, profesoară de discipline
muzicale-teoretice, grad didactic superior,
Liceul Republican de Muzică „Ciprian Porumbescu”
ORCID iD: 0000-0003-1346-1132

Rezumat. Cultivarea gândirii creative și inovatoare a devenit o sarcină importantă a sistemului educațional muzical modern. Pe lângă educarea gândirii critice, prioritară e și stimularea creativității elevilor, un alt obiectiv major. Schimbările respective trebuie să vizeze atât mentalitatea profesorilor, dar și metodelor de educare și instruire tradiționale. În procesul de educație muzicală, primordiale sunt alte două obiective: suscitarea creativității elevilor și stimularea interesului acestora nu doar pentru rezultatul actului de creație, dar și față de activitatea muzicală, ce dezvăluie natura creativă a individului, modalitățile de creare, interpretare, audiere și percepere a artei muzicale.

Cuvinte-cheie: creativitate, educație muzicală, act de creație, abilități speciale muzicale.

CREATIVITY IN SPECIAL MUSIC EDUCATION

Abstract. Today, the development of creative and innovative thinking has become an important task of the modern education system. Stimulating creativity is one of the main goals of music education, which involves important changes affecting both the teachers' mentality and traditional teaching and training methods. In the process of music education, the primary task is to awaken the creative principle of students, to stimulate their interest not only in the result of the creative act, but also in the process of musical activity that reveals the creative nature of the personality, the ways of creating, interpreting, listening and perceiving musical art.

Keywords: creativity, music education, act of creation, special musical skills.

„Creativitatea implică ieșirea
din tiparele așteptate,
pentru a privi lucrurile într-un mod diferit.”
Edward de Bono

În lumea contemporană, aflată într-o dezvoltare vertiginoasă, implicând schimbări radicale în toate aspectele vieții noastre: în familie, la locul de muncă, în educație, știință, tehnologii, religie, comunicare etc., omul modern se confruntă cu situații neconvenționale. Este pus în circumstanțe când trebuie să găsească rapid și independent soluții eficiente a problemelor și provocărilor, să remedieze chestiuni absolut noi, pentru propria supraviețuire. A exista într-o asemenea lume presupune un înalt grad de adaptare, legat în mare măsură de creativitate – abilitatea de a găsi soluții flexibile, originale, de a trece rapid de la o idee la alta, de a lucra într-un mediu neobișnuit, de a vedea ceva special în rutină sau ceva obișnuit în special, toate aceste caracteristici simbolizând o persoană cu gândire creativă.

În acest context, este semnificativă concluzia echipei de specialiști din cadrul Forumului Economic Mondial, publicată în tradiționalul *The Future of*

Jobs Report 2020 [12]. În lista celor 15 competențe de top, solicitată este creșterea numărului acestora, până în 2025. Creativitatea, care în anul 2015 se afla printre ultimele abilități solicitate, aici, ocupă locul cinci. Astfel, competența în cauză a devenit extrem de solicitată.

Conceptul de creativitate

„Etimologic, termenul *creativitate* provine din latinescul „creare” – a naște, a zămisli, a crea, a făuri. Termenul a fost folosit în literatura de specialitate de psihologul american G. Allport, în 1937 – *creativity*, cu sensul de capacitate de a genera noul, dispoziție generală a personalității” [13].

În prezent, există numeroase definiții ale acestui concept. În anii '60, existau mai mult de 60 de abordări ale creativității, din perspectivele multiplelor domenii de investigație a savanților: filosofiei, culturii, pedagogiei, psihologiei, științelor sociale, economice, management etc. Actualmente, acest concept se află în centrul atenției oamenilor de știință. Prin sistematizarea definițiilor, s-au structurat următoarele caracteristici ale creativității:

- capacitatea de a fi creativ;
- gândirea divergentă;

- crearea a ceva nou, în baza resurselor disponibile;
- producerea de idei noi, originale și utile (T.M. Amabile);
- capacitatea de a percepe mediul în mod flexibil și de a comunica altora experiența unică rezultată (I. Taylor);
- restructurarea unui sistem holistic;
- informații codificate neobișnuite;
- ieșirea dincolo de cunoștințele deja existente;
- gândirea neconvențională ce permite soluționarea rapidă a situațiilor problematice cu ajutorul metodelor neordinare (E.P. Torrance) etc.

Toate aceste abordări ale creativității nu se exclud una pe alta, dar se completează reciproc, în final, desemnând-o **ca fiind capacitatea de a genera idei neobișnuite, de a găsi soluții originale, de a se abate de la tiparele de gândire** – formă superioară de activitate umană.

Creativitatea cuprinde trei componente de bază: personalitatea creatoare, actul de creație și produsul rezultat.

Indiferent de modul de abordare, se pot identifica două caracteristici indispensabile ale creativității: de **noutate și de valoare**. Noutatea este evaluată prin distanța între punctul de plecare și produsul nou obținut, această distanță reprezentând, în esență, cota de originalitate. Valoarea produsului activității creatoare trebuie să prezinte însemnătate din punct de vedere teoretic sau practic, trebuie să fie recunoscută și respectată în plan social [13].

Creativitate *versus* inteligență

Din anii după 1900, numeroși savanți în domeniu și-au concentrat atenția pe relația dintre creativitate și inteligență. Astfel, au apărut mai multe teorii care vizează acest aspect, dar putem evidenția patru abordări principale:

1. Inteligența, ca o condiție necesară, dar nu suficientă pentru creativitate. Există o relație pozitivă moderată între creativitate și inteligență, până la IQ ~ 120. (F. Barron, J.P. Guilford)
2. Creativitatea nu este legată intrinsec de inteligență. (J.R. Hayes)
3. Inteligența extrem de înaltă ar putea împiedica abilitatea creativă. (R.J. Sternberg)
4. Descoperirile științifice, produsele activității de creație și soluționarea problemelor creative se realizează exclusiv în baza proceselor cognitive.

În prezent, este recunoscut punctul de vedere al psihologului american J.P. Guilford, care a realizat

studii psihometrice ale inteligenței și creativității umane. Potrivit lui, inteligența este o condiție prealabilă a creativității. Un nivel scăzut de inteligență nu permite realizarea abilității creative. Totodată, inteligența ridicată nu este o condiție necesară pentru gândire creativă (cu valori IQ ridicate, există atât indivizi creativi, cât și non-creativi). Astfel, conexiunea dintre creativitate și inteligență este neliniară: o creștere a nivelului de creativitate este asociată cu o creștere a nivelului de inteligență doar până la o anumită limită (120-127 de puncte), fiind depășită această limită, corelația *inteligență – creativitate* nu mai există.

Întrebarea-cheie este: Poate fi oare dezvoltată creativitatea?

Gândirea, inclusiv gândirea creativă, este o abilitate, afirmă E. Bono, deci ea poate fi învățată, dezvoltată și îmbunătățită, indiferent de datele înnăscute.

Factorii creativității

În sistemul de educație muzicală specială, nu putem nega rolul factorilor ce influențează și favorizează creativitatea. Selectarea copiilor în instituția de învățământ specială muzicală prevede testarea abilităților muzicale, condiționate de deținerea anumitor factori de creativitate (în conformitate cu clasificarea propusă de A. Munteanu, în anul 1994): psihologici, biologici și sociali (*Tabelul 1*).

Aptitudinile speciale muzicale – componentă a factorilor psihologici – implică un nivel superior de percepere a simțului, ritmului, înălțimii, timbrului și intensității sunetului. Acest tip de aptitudini se constituie în rezultatul combinării următoarelor calități:

- senzoriale (acuitate și sensibilitate auditivă);
- psihomotrice (coordonare oculo-motorie);
- intelectuale (inteligența);
- fizice (memoria vizuală, auditivă, chinestezică).

Perfecționarea aptitudinilor speciale, cu referire la cele muzicale, asigură atingerea nivelului superior al creativității, prin susținerea și direcționarea corectă a potențialului copilului. În analiza dinamicii factoriale, pe lângă aspectele individual-psihologice, trebuie să ținem cont de faptul că marile performanțe în știință și artă întotdeauna au avut o bază socială și cultural-științifică și cel care creează în permanență poartă amprenta timpului epocii sale.

Condiții de cultivare a creativității la copii

În literatura de specialitate, într-un trecut neîndepărtat, puteam găsi opinii conform cărora, siste-

Tabelul 1. Factorii ce determină creativitatea

Factori psihologici	Intelectuali	Gândire divergentă
		Gândire convergentă
		Stil perceptiv
	Non-intelectuali	Motivație
		Caracter
		Afectivitate
		Temperament
		Rezonanță intimă
	Aptitudini speciale (muzicale, pentru desen și pictură, literară, matematică, organizatorică, pedagogică etc.)	Senzoriali
		Psihomotrici
Intelectuali		
Fizici		
Factori biologici	Ereditate	
	Vârstă	
	Sex	
	Sănătate mentală	
Factori sociali	Condiții socio-economice și culturale	Climat creativ
	Condiții educative	Familie
		Școală

mul școlar tradițional nu favorizează, ba chiar suprimă creativitatea elevilor, iar procesul instructiv (de transmitere, dobândire, asimilare a noilor cunoștințe) nu permite manifestarea liberă a abilităților creative ale elevilor (K. Robinson, R.S. Nezherson). Astăzi, cultivarea gândirii creative și inovatoare a devenit o sarcină importantă a sistemului educațional modern. În afara educării gândirii critice, stimularea creativității apare, de asemenea, drept un obiectiv major. Preconizata reformă implică schimbări importante în ceea ce privește mentalitatea profesorilor, dar și în metodele de educare și instruire tradiționale.

Psihologii împărtășesc ideea că dezvoltarea creativității implică stimularea, în special, la copii, a curajului de a formula ipoteze, chiar riscante, hazarde (evident, nu absurde), capacitatea de apreciere a unei anumite ipoteze, în măsura în care este plauzibilă, de elaborare a unei strategii de lucru și nu de așteptare a unei soluții gata. A dezvolta abilitățile creative ale gândirii înseamnă a cultiva flexibilitatea, capacitatea de a raționa abstract, originalitatea, fluiditatea expunerii ideilor, capacitatea de a stabili similitudini și diferențe, a găsi asocieri, disponibilitatea de organizare.

Psihologul A. Roșca considera flexibilitatea gândirii drept o verigă centrală în acest lanț, o calitate ce depinde de modul în care inteligența a fost solicitată și cultivată pentru a rezolva probleme, prin dezvoltarea inițiativei, independenței, originalității, capacității de investigație.

O cerință a unui stil creativ de învățare este problematizarea intensivă și sistematică, crearea unei motivații superioare ce declanșează activitatea intelectuală independentă a elevului, provoacă curiozi-

tatea, impune căutarea soluțiilor la situații pline de tensiune intelectuală. Elevul să fie stimulat și ghidat astfel, încât efortul său intelectual să depășească scheme standarde, să descopere posibilitatea de a remedia situațiile mai interesante, mai atractive, mai elegant și mai eficiente. Astfel, va ajunge la depășirea tiparelor obișnuite, la abordările caracteristice stilului creator în învățare.

Având în vedere că abilitatea de creativitate poate fi antrenată, cultivată și dezvoltată, este rezonabil să menționăm anumite premise ce pot fi considerate drept cerințe specifice învățării creative:

- Condiția principală – personalitatea creativă a profesorului, care, prin stilul său de gândire, prin originale și eficiente forme de organizare a activității, prin lecții ce conțin metode inovatoare și metodologii diversificate, atractive, inspiră elevilor o atitudine și un stil de gândire creator, liber, independent.
- Crearea unui climat favorabil, a unei atmosfere de susținere, care să asigure elevilor oportunitatea de exprimare liberă, spontană, fără teama de a greși sau de a fi criticat. „Climatul de creativitate este mult mai dificil de realizat decât climatul obișnuit de studiu și de transmitere a informației din învățământul tradițional, ceea ce presupune prevederea de situații apte să stimuleze curiozitatea, confruntările, spiritul de investigație și căutare a unor soluții originale.” (E. Bono).
- Stimularea, orientarea și incitarea gândirii elevilor spre nou, spre neexplorat.
- Cultivarea încrederii în sine, încurajarea spiritului creator al elevilor.

- Activismul permanent al gândirii ca efort intelectual ce produce satisfacție, contribuie la cultivarea spiritului de inițiativă, la formarea abilității de-a aborda probleme în spirit întreprinzător și dinamic.
- Cultivarea unei atitudini speciale față de risc: ciocnindu-se cu ceva nou, reacția oamenilor obișnuiți manifestă neîncredere și nesiguranță, pe când în creație riscul temporar, spontaneitatea, ambiguitatea creează tensiuni intelectuale, sporind procesul de gândire al creierului.

Nevoia de a crea ceva original se regăsește în diverse domenii. Fără imaginație creativă nu se poate avansa în nicio sferă a activității umane. În afaceri, creativitatea se manifestă ca abilitate de a descoperi o idee originală și de a o monetiza; în educație – nu doar în transmiterea de noi cunoștințe, ci și în crearea unei lecții captivante și interesante; în științe și tehnologii – în descoperirea de noi fenomene, procese sau obiecte. Cea mai evidentă este manifestarea creativității în domeniul artelor.

Modalități de stimularea creativității la copii
în cadrul educației muzicale

Menționăm că studiul modalităților de stimulare a creativității la copii a fost făcut în baza experienței proprii de activitate, în cadrul Liceului Republican de Muzică „Ciprian Porumbescu”, dar și în baza rezultatelor și experienței practice și teoretice de mulți ani a colegilor subsemnatei – profesori de discipline muzicale-teoretice, precum și de specialitate, din instituția respectivă.

Arta, în special activitatea artistică practică, este acel fenomen universal ce activează imaginația, evocă imagini, fantezii în creierul omului, astfel ocupând primul loc între componentele sistemului complex de dezvoltare a creativității. În acest context, educația muzicală, ca proces complex de transmitere și asimilare a informațiilor, cunoștințelor, competențelor în domeniul artei muzicale, are ca obiectiv major dezvoltarea și formarea capacităților specifice, gustului muzical, idealurilor și valorilor estetice morale, care inspiră elevul în practicarea activității muzicale-estetice, optimizarea gândirii euristice și proceselor cognitive, stimularea sensibilității artistice.

Dezvoltarea abilităților muzicale-creative se realizează pe etape. În cadrul studiului muzical, bazele formării acestor capacități se concep la nivelul ciclului primar. Copiii mici sunt curioși, dornici să învețe și să creeze. Ei manifestă un activ interes pentru lecțiile de profil muzical (ritmica, audiția muzicii, instrumentul), la care procesul de creație este vizibil, chiar și în cele mai naive forme. În această pe-

rioadă, activitatea de joacă are o semnificație deosebită, fiind încadrată în diverse manifestări creative.

Etapa incipientă de studiu muzical se caracterizează astfel:

1. întâi de toate, prin acumularea de impresii, experiențe muzicale, artistice, cunoștințe în domeniu, ca o condiție de realizare a abilităților creative;
2. manifestare spontană a creativității în aspecte vizuale, senzoriale-motorii, verbale, exprimate, de exemplu, prin crearea de lucrări plastice ce reflectă atmosfera piesei muzicale etc.;
3. improvizații muzicale, motorice, verbale;
4. crearea de compoziții proprii ce reflectă o anumită impresie artistică: literară, muzicală, vizuală, plastică.

Creativitatea elevilor mici se manifestă, întâi de toate, în activitățile muzicale la ore de discipline de profil muzical, cum ar fi *Ritmica, Audiția muzicii, Solfegii, Instrumentul* etc.

Activitățile de stimulare a creativității la orele de profil muzical pot fi concepute prin:

1. Elaborarea unei formule ritmice (prin bătaia din palme sau cu ajutorul instrumentelor de percuție simple etc.) potrivite caracterului muzicii propuse.
2. Improvizație coregrafică, de dans, ce definește caracterul muzicii interpretate.
3. Alegerea unor mișcări potrivite ritmului propus (de marș, polcă, vals etc.).
4. Dans în grup improvizat, în ritmul piesei muzicale.
5. Exprimarea în limbajul artei plastice a caracterului piesei muzicale audiate.
6. Compunerea de istorioare, în baza lucrării audiate.
7. Modificarea conștientă a unor teme muzicale.
8. Jocul-dramatizare de melodii populare sau din repertoriul universal.
9. Melodicizarea textelor poetice.
10. Implementarea în activitatea interpretativă a multiplelor variante de redare a pieselor învățate.
11. Aplicarea în conținutul orelor la discipline de profil și organizarea spectacolelor muzicale, interpretarea fragmentelor de operă de către elevi.
12. Compunerea melodiilor pentru texte propuse, de exemplu: *a venit toamna, suflă vânturi puternice, păsările cântă* etc.

Improvizatia este una dintre activitățile preferate ale copiilor. Nu doar cei care pot cânta bine, dar

și care nu au suficient control al vocii, improvizează cu plăcere. Cântând propria melodie, copilul nu se teme să o intoneze incorect și astfel să-și dovedească incapacitatea. Compoziția improvizată a elevului nu apare de la sine, ci se bazează pe percepția muzicii, pe capacitatea de a opera cu reprezentări muzicale și auditive, pe imaginația copilului, pe capacitatea de a combina, schimba, crea ceva nou, în baza experienței muzicale și auditive existente.

La nivelul ciclurilor gimnaziale și liceale, la orele de *Armonie, Solfegeii, Literatură muzicală* etc., principiul creativ se manifestă în următoarele activități:

- de audiere a operei muzicale – în percepție personală particulară a unei lucrări;
- de interpretare – în tratarea diversificată, specială a lucrărilor muzicale interpretate în cadrul disciplinei *Instrumentul*;
- în experimentele de activitate componistică – în crearea propriilor imagini muzicale și interpretarea lor, în compunerea miniaturilor muzicale, în funcție de parametrii stabiliți de profesor sau în formă liberă;
- în crearea și pregătirea spectacolelor artistice,

ce, muzicale, elaborarea compozițiilor muzical-literare, muzical-plastice etc.;

- în activitatea interpretativă în public.

În concluzie, deși creativitatea muzicală, de obicei, se identifică cu studiul compoziției și al improvizății la nivel de specialitate, sfera creativității muzicale se extinde și sub aspecte legate de interpretare, audiere și analiză muzicală. În acest sens, remarcăm rolul deosebit al disciplinei *Armonia*, ce are menirea de a forma competența relevantă în educația muzicală specială: de a compune piese de forme mici, în baza legităților armonice.

Astfel, deducem că în procesul de educație muzicală, sarcina primordială este de a trezi talentul creator al elevilor, de a le stimula interesul nu doar pentru rezultatul actului de creație, dar și față de procesul de activitate muzicală, variat și complex, ce descoperă natura creativă a individului, modalitățile de creare, interpretare, audiere, percepere a artei muzicale. Încheiem aceste concluzii cu relevanta idee a unei distinse personalități canadiene, psihologul Marion Woodman: „Viața este un proces continuu de creativitate, iar creativitatea este ceea ce face ca viața să merite să fie trăită.”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Allport W. Gordon *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P., 1991.
2. Bono E. *Gândirea laterală*, Ediția a IV-a. București: Editura „Curtea Veche Publishing”, 2019.
3. Guilford J.P. Creativity: A quarter century of progress. In: I.A. Taylor, J.W. Getzels (Eds.) *Perspectives in creativity*. Chicago: „Aldine”, 1975.
4. Hayes N., Orrell S. *Introducere în psihologie*, Ediția a III-a. București: Editura „All”, 1997.
5. Maslow A. *Motivație și personalitate*. București: Editura „Trei”, 2007.
6. Munteanu A. *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Editura „Augusta”, 1994.
7. Popescu G. *Psihologia creativității*, Ediția a III-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007.
8. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura „Polirrom”, 2004.
9. Roșca A. *Creativitatea*. București: Editura Enciclopedică Română, 1972.
10. Tetelea M., Crișciuc V. *Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi: Ghid metodologic pentru profesori și studenți*. Bălți: „Presa universitară bălțeană”, 2015.
11. Torrance E. Insights about creativity questioned, rejected, ridiculed, ignored. In: *Educational Psychology Review*, 1995, Nr. 3, pp. 313-322.
12. Popescu A. *Condiții psihopedagogice de dezvoltare a creativității la studenții facultăților inginerești*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016.
13. *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum, 2020. Disponibil: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

METODE INTERACTIVE ȘI SITUAȚII PROBLEMATIZANTE ÎN STUDIUL TEXTULUI LITERAR (pe baza operei „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă)

Crina-Ramona ANTIP, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0003-4931-3166

Rezumat. Studiul esențial al limbii și literaturii române în școală trebuie fundamentat pe **conversația problematică**. Ea stimulează raționamentul inductiv/deductiv, asociativ, spiritul de sinteză și menținerea mereu vie a acțiunilor reciproce între profesor și elevi sau chiar între elevii înșiși.

Cuvinte-cheie: metodă, conversație problematică, acțiuni mutuale, spirit de sinteză, situații problematizante, situații concrete.

INTERACTIVE METHODS AND PROBLEMATIC SITUATIONS IN THE STUDY OF THE LITERARY TEXT (based on the work „Memories from childhood”, by Ion Creanga)

Abstract. The essential study of the Romanian language and literature in school must be based on the **problematic conversation**. It stimulates inductive / deductive reasoning; associative; the spirit of synthesis and the keeping alive of the mutual actions between the teacher and the students or even between the students themselves.

Keywords: method, problematic conversation, mutual actions, spirit of synthesis, problematic situations, concrete situations.

Metodologia activității de instruire, realizată în contextual procesului de învățământ, poate fi definită în sens larg și restrâns.

În sens larg, ea reprezintă teoria generală a educației aplicată la activitatea de instruire, realizată în contextual deschis al procesului de învățământ, desfășurat pe trepte și discipline de învățământ. Evoluția acesteia depinde de modelele de proiectare care s-au afirmat în istoria pedagogiei, modele de tip: magistrocentrist, psihocentrist, sociocentrist, tehnocentrist, curricular, care este dezvoltat în prezent și care scoate în evidență importanța abordării globale a metodologiei procesului de învățământ la nivelul interdependențelor necesare între obiective-conținuturi-metode-evaluare, deschise, dinamizante prin formele de organizare și resursele folosite, dar și prin stilurile de management al clasei de elevi adoptate.

În sens restrâns, metodologia activității de instruire poate fi definită ca ansamblu de metode, procedee, tehnici, mijloace didactice selectate și aplicate de către cadru didactic în cadrul orelor de curs,

pentru atingerea unui scop general și al obiectivelor concrete. Ele sunt căi propuse de către profesor pe tot parcursul unei activități. Sunt cu adevărat preluate de elevi, atunci când rezultatul învățării denotă eficiență, autoînvățare.

În ansamblul activității didactice, orice profesor își propune o suită de obiective prin care anticipează rezultatele (performanțele) de care vor fi capabili elevii săi la sfârșitul unității instructiv-educative. În raport cu obiectivele prestabilite, profesorul va decide asupra metodelor și mijloacelor pe care le consideră cele mai eficiente. De aceea, pentru ca tehnologia utilizată să fie cât mai fidelă obiectivelor urmărite, se impune ca acestea din urmă să fie clare, concise și să vizeze acțiuni comportamentale explicit formulate.

În ceea ce privește cel de-al doilea aspect – al valențelor formative ale metodelor de predare/învățare, putem afirma faptul că, scopurile fundamentale ale acestora, menționate de M. Ionescu și V. Chiș [13], sunt următoarele:

- scopuri de cunoaștere – stăpânirea principalelor modalități și norme de gândire;
- scopuri de instruire – asimilarea de cunoștințe, deprinderi și capacități de lucru;
- scopuri formative – formarea și desăvârșirea trăsăturilor de personalitate.

Rezultă că, în plan formativ, metodele de învățământ joacă un rol deosebit de important în dotarea elevilor cu cunoștințe teoretice, cu mecanismele cognitive care să le permită să exploreze singuri mediul și să-și formeze independent capacitățile necesare, cu disponibilități afective ori cu abilități practice. Atribuția cea mai importantă a metodelor didactice rămâne, totuși, aceea de a-i dota cu acele calități care să le permită să-și însușească, să înțeleagă, să aplice și, poate cel mai relevant, să creeze știința în sfera lor de activitate. Numai așa elevii vor fi capabili să se insereze activ în societate, făcând față și chiar anticipând provocările viitorului.

În orice activitate didactică se recomandă utilizarea unui set variat de metode și procedee de predare/învățare. Argumentarea este dată de necesitatea implicării a cât mai multor procese psihice în activitatea de învățare, de creare a unei motivații intrinseci de nivel oprim, de dezvoltarea relației profesor-elev, precum și de asigurarea unui feedback educațional adecvat.

În acest context, strategia didactică se definește ca ansamblul metodelor atent selectate, ordonate și combinate între ele, asociate cu diverse materiale didactice, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității (I. Cerghit) [5]. În plus, același autor consideră că metodologia didactică reprezintă ansamblul tuturor metodelor și procedeele didactice la care profesorul poate apela pentru îndeplinirea obiectivelor educaționale propuse.

Din punct de vedere istoric, radiografia evoluției metodelor de învățământ arată că ele s-au dezvoltat în paralel cu idealurile și cultura societăților respective. Astfel, deși antichitatea a fost o perioadă prolifică dezvoltării științelor, metodele utilizate în educație erau predominant cele expositive, bazate pe prelegeri sau repetări cu caracter mecanic. Practicile s-au conservat de-a lungul anilor, învățarea bazată pe memorarea mecanică cunoscând apogeul în perioada feudalismului. Renașterea și etapele consecutive ei, deși nu au „revoluționat” metodologia didactică, prin dezvoltarea științei și tehnicii (iar apariția tiparului a reprezentat un moment de referință în evoluția învățământului) au apărut și s-au răspândit o serie întreagă de publicații cu impact asupra fenomenului educațional.

Perioada de cotitură din punct de vedere al evoluției metodelor de învățământ o reprezintă sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, perioadă în care fenomenul „noilor educații” a luat o amploare fără precedent. Metode interactive centrate pe nevoile copilului și implicarea sa în actul instrucțional au fost propuse de Maria Montessori, Ovide Decroly, Celestine Freinet, John Dewey, Roger Cousinet, Peter Peterson etc.

După cel de-al Doilea Război Mondial, prin preocupările lor, Piaget, Bruner, Skinner, Vâgotski, Feuerstein et al. aduc o contribuție notabilă la abordarea fenomenului educațional din perspectiva psihologiei învățării.

În prezent, una din cele mai în vogă teorii ale învățării se bazează pe formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevi în care, prin metodele moderne alternative utilizate în predare, se urmărește ca acestora să le fie stimulate toate operațiile și procesele cognitive, la orice disciplină de studiu.

Din atare perspectivă, considerăm că studiul esențial al *Limbii și literaturii române* în școală trebuie fundamentat pe **conversația problematizantă**. Ea stimulează raționamentul inductiv/deductiv, asociativ, spiritul de sinteză și menținerea mereu vie a acțiunilor reciproce între profesor și elevi sau chiar între elevii înșiși.

Nu putem aborda metodele de problematizare fără a dezbate tipologia întrebărilor pe care le putem folosi în antrenarea elevilor, acestea fiind separate în următoarele tipuri [9, p. 311]:

a) **După modul de adresare:**

Nr.	Tipul întrebării	Caracteristici ale întrebării	Exemple de întrebări
1.	Frontală	Adresată tuturor elevilor	<i>Acest fragment din carte este o narațiune? Argumentați.</i>
2.	Directă	Adresată unui anume elev	<i>La ce timp sunt povestite întâmplările din această narațiune? De ce susțineți că narațiunea este scrisă la persoana I?</i>
3.	Inversată	Primită de conducătorul discuției de la unul dintre elevi și returnată acestuia	<i>Nu credeți că împrejurările de viață îl fac pe Nică să se străduiască mai mult?</i>

4.	De releu și de completare	Întrebarea pe care un elev o adresează profesorului, iar acesta o repune altui elev sau răspunsul și se construiește prin completare de la alți participanți la dialog.	<u>Elevul</u> : <i>Domnule profesor, nu credeți că Nică ar fi fost pedepsit pe nedrept?</i> <u>Profesorul</u> : <i>Colegul vostru a ridicat o problemă interesantă – ce credeți despre atitudinea lui Nică?</i>
5.	De revenire	Întrebarea prin care profesorul reia o observație, o idee, o părere emisă anterior de către un elev și asupra căreia nu se poate insista la momentul emiterii.	Elevul X a observat că Nică avea „voință”. Discutați această idee. <i>Credeți că personajul nostru era un elev silitor?</i>
6.	Imperativă	Se formulează o cerere necondiționată	Vă rog să examinați cauzele plecării lui Nică de la școală.
7.	De controversă	Presupune răspunsuri ce par contradictorii, în chestiuni principale.	<i>Nică a procedat corect sau nu, plecând de la școală?</i>

b) *După obiectivele urmărite:*

Nr.	Tipul întrebării	Exemple de întrebări
1.	De definire	<i>Cum definiți personajul? Definiți rolul narațiunii în fragment.</i>
2.	Factuale	<i>Care este întâmplarea ce a modificat situația inițială din text?</i>
3.	De interpretare	<i>Cum interpretați decizia lui Nică de a fugi de la școală?</i>
4.	De comparare	<i>Comparați atitudinea lui Nică de la începutul narațiunii cu cea de la sfârșit.</i>
5.	De explicare	<i>Cum se explică decizia lui Nică de a pleca de la școală? Identificați motivele care l-au „ajutat” pe Nică să ia această decizie.</i>
6.	De justificare	<i>Cum se poate justifica reacția lui Nică la promisiunea preotului „ș-oiu vede eu pe cine mi-oiu alege de ginere”?</i>

În funcție de întrebările folosite, putem activa elevii, folosind următoarele metode problematizante.

Metode de procesare a informației textului literar

- **Termeni-cheie inițiali:** este metodă de conștientizare asupra a ceea ce știu / ce nu știu / ce ar vrea să știe. Mai întâi li se cere să inventarieze

individual / în perechi / în grupe ideile pe care le au despre tema abordată. Fiecare răspuns va fi notat în cele trei rubrici ale unui tabel de la tablă (*Știu / Vreau să știu / Am învățat*).

- ✓ **Exemplu:** Metoda *Știu / Vreau să știu / Am învățat* în interpretarea fragmentului *La cireșe* din „*Amintiri din copilărie*” de Ion Creangă. Într-un tabel, desenat pe tablă, elevii sunt solicitați să completeze rubrica *Știu* cu ceea ce cunosc despre textul respectiv, înainte de a-l citi. În rubrica *Vreau să știu* elevii au libertatea totală de a scrie tot ceea ce ar vrea să afle din / despre textul respectiv (chiar dacă unele lucruri nu se regăsesc în textul propus). Rubrica *Am învățat* va fi completată în etapa de evaluare a performanței sau de retenție, după parcurgerea textului, stabilind astfel în ce măsură au fost atinse obiectivele propuse.

<i>Știu...</i>	<i>Vreau să știu...</i>	<i>Am învățat...</i>
... cine a scris opera?	... unde a copilărit Nică	
... alte opere scrise de Ion Creangă	... cum se numesc părinții (numele)	
... că lecția face parte din seria „ <i>Amintiri din copilărie</i> ”	... unde a învățat	
... că se povestește despre copilăria lui Nică	... care sunt personajele din text	
... care este titlul operei	... dacă întâmplările sunt reale sau doar imaginate de către autor	

- **Lectura anticipativă.** Metoda e folosită cu succes în studiul unor narațiuni ample când se urmărește parcurgerea unor etape: lectura primei secvențe narative oprită acolo unde evenimentele se pot derula diferit; formularea de întrebări referitoare la cursul evenimentelor; notarea ipotezelor; lectura secvenței narative următoare ale cărei ipoteze sunt confruntate cu primele. Această modalitate de lucru se aplică până când textul este parcurs în totalitate.
- **Cubul.** Metoda a fost definită începând cu 1980. Este o strategie pentru studierea unei teme din perspective diferite (*descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează*). Evident, sarcinile se pot schimba, așa cum am procedat noi la lecție și iată ceea ce am obținut.



Figura 1. Cubul: exemplu

✓ **Exemplu: Metoda cubului**

Cerințele formulate pentru cele șase fețe ale cubului au fost următoarele:

1. Descrie în cinci rânduri personajul principal.
2. Compară pe mătușa Mărioara cu mama lui Nică, Smaranda Creangă.
3. Asociază câte două trăsături următoarelor personaje: Nică, mătușa Mărioara, tatăl lui Nică.
4. Argumentează că opera studiată este o narațiune.
5. Identifică modurile de expunere din text.
6. Definește narațiunea.

- **Cvintetul.** În 5 versuri se sintetizează un conținut de idei al unui text (se poate adăuga și un desen). Un cvintet conține: un cuvânt-cheie – versul 1 – referitor la discuție, de obicei, un substantiv; versul 2 – 2 cuvinte – adjective – care descriu subiectul; versul 3 – 3 cuvinte ce exprimă o acțiune (verbe la modul gerunziu); versul 4 – 4 cuvinte ce exprimă sentimentele față de subiect; versul 5 – un cuvânt-sinteză.

✓ **Exemplu: Tehnica cvintetului în caracterizarea personajului Smaranda din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă (fragmentul „Plecarea la Socola”)** – folosită la clasa a VII-a.

❖ **Modele de cvintet:**

Mamă, / deșteaptă, hotărâtă / muncind, dorind, insistând / Dorește binele copilului / femeie!

Smaranda / iubitoare, grijulie / insistând, înțelegând, reușind / Încearcă să-și ajute copilul / Minune!

- **Sinelg** (sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii). Metodă activizantă de decodificare a textului ce permite elevului să înțeleagă în mod pragmatic un anumit conținut, să se implice în mod activ în citire. În timpul lecturii marchează în text / într-un tabel cunoștințele confirmate în text, cunoștințele infirmate / contrazise de text, cunoștințele noi, cunoștințele incerte ce merită a fi dezbătute. Informațiile obținute sunt discutate și apoi comunicate profesorului care le va centraliza într-un tabel similar la tablă.

✓ **Exemplu: Metoda Sinelg în studiul operei epice „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă (fragmentul „Procitania”)** – folosită la clasa a VI-a.

Înainte de a începe lectura propriu-zisă a textului, elevilor li se cere să noteze tot ceea ce știu sau cred ei că știu despre școală, lecții, conștiinciozitate. Elevii sunt informați că este important să scrie tot ce le vine în minte în legătură cu tema sugerată de către profesor. Apoi ideile elevilor sunt adunate, inventariate și scrise pe tablă. Orice neconcordanță de păreri este discutată, încercând să existe un acord minimal și amiabil cu privire la ceea ce se reține sau se notează. Profesorul pune anumite întrebări pentru a direcționa gândirea elevilor, pentru a releva anumite aspecte la care ei nu s-au gândit, pentru a le iniția curiozitatea și a-i implica în citirea/studierea atentă a textului dat.

Elevii sunt invitați să citească cu atenție fragmentul de text propus. În timpul lecturii, elevii vor trebui să facă pe marginea textului semne de o semnificație anume. Astfel, li se cere elevilor următoarele:

- să pună semnul „V” – acolo unde conținutul de idei prezentat confirmă ceea ce ei știau deja;
- să pună semnul „-” – acolo unde informația dată contrazice sau este diferită de ceea ce știau;
- să pună semnul „+” – în cazul în care informația este nouă pentru ei;
- să pună semnul „?” – în dreptul ideilor care li se par confuze sau în cazul în care doresc să știe mai multe despre tema respectivă.







În continuare elevii revin la lista de idei realizată înainte de a citi textul și discută în perechi despre ce și cât din cunoștințele și convingerile fiecăruia s-au confirmat, comparând lista de idei proprii cu textul citit și adnotat. Discuția în grup a conținutului de idei al textului prin raportarea lor la acele opinii, idei inițiale, notate pe tablă, relevă câștigul de

informație și, eventual, aspectele neelucidate pentru a căror clarificare sunt necesare alte surse de informare. Discuția finală poate fi una plăcută și interesantă, mai ales dacă apar noi întrebări sau dacă dezacordul dintre elevi persistă.

➤ **Pălăriile gânditoare:** metodă prin care elevii sunt antrenați într-un joc de rol: există 6 pălării imaginare, fiecare având o anumită culoare. Fiecare elev își alege o pălărie pentru câteva minute (**albul** = informația; **negrul** = gândirea critică; **roșul** = afectivitatea; **verdele** = creativitatea; **galbenul** = gândirea pozitivă; **albastrul** = moderatorul). Clasa este împărțită în 6 grupe care emit aprecieri față de comportarea stăpânilor de pălării, evaluând încadrarea în rolul care le-a fost dat.

✓ **Exemplu:** Metoda „Pălăriile gânditoare” în studiul personajelor din opera *Amintiri din copilărie* (fragmentul „Plecarea la Socola”) – folosită la clasa a VII-a.

În urma desfășurării activității, concluziile au fost următoarele:

	• PĂLĂRIA ALBĂ: Redă pe scurt conținutul textului.
	• PĂLĂRIA NEAGRĂ: Critică atitudinea inițială a lui Nică și atitudinea fermă a Smarandei.
	• PĂLĂRIA ROȘIE: Arată că Nică ascultă de mama și din acest motiv pleacă la Iași.
	• PĂLĂRIA VERDE: Oferă soluții alternative la rezolvarea conflictului dintre Nică și părinți.
	• PĂLĂRIA GALBENĂ: Găsește alt final textului.
	• PĂLĂRIA ALBASTRĂ: Alcătuieste portretul protagonistului, conturând imaginea lui Nică, plecând fără voia lui spre Socola.

Elevii au fost împărțiți pe grupe a câte 6, fiecare purtând o pălărie pe cap, în funcție de grupa din care făcea parte și de sarcină. După cum se va vedea din chestionarele de sfârșit, această metodă a plăcut foarte mult și a antrenat toți elevii.

➤ **Gândiți / lucați în perechi / comunicați.** Această metodă ajută elevii să-și dezvolte capacitățile de a gândi critic și de a-și exprima argumentat părerea. Tehnica implică un moment individual în care se caută răspunsuri la o problemă, al doilea moment presupune colaborarea cu partenerul, după care urmează lucrul în grup.

E. Hussar și D. Aprodu menționează că tehnica are mai multe etape [11, p. 68]:

- comunicarea sarcinii de lucru pentru activitatea individuală** (în câteva minute se scriu pe o foaie toate ideile despre un anumit subiect);
- activitatea colectivă** (un coleg îi citește alțiua ce s-a scris și se compară răspunsurile, formulându-se un răspuns final, ambii fiind de acord cu acest răspuns);
- activitatea frontală** (se ia de la fiecare pereche câte o idee, apoi se vor nota pe tablă).

Fiecare moment este deosebit de important, primul obligă toți elevii să se gândească la subiect, al doilea este important pentru că elevul își dă seama că partenerul poate avea opinii diferite, prin aceasta el își poate completa propriile cunoștințe. Fiecare elev poate deveni sursă și sprijin pentru partener. Elevii comunică între ei și încearcă a se face înțeleși. Faptul că perechea confirmă ideile face să crească încrederea în sine.

➤ **Metoda cadranelor.** Această metodă intră în categoria celor de rezumare și sinteză a unui conținut informațional, solicitând participarea activă a elevilor. Pe tablă sunt trasate două axe perpendiculare (una orizontală și una verticală) în urma cărora apar 4 cadrane. După ce elevii audiază o narațiune / citesc un text, sunt solicitați să noteze în fiecare cadran răspunsurile lor la anumite cerințe date de către profesor.

❖ **Aplicație:** Metoda cadranelor în înțelegerea textului *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă (fragmentul „La cireșe”) – folosită la clasa a V-a.

IDEI PRINCIPALE	CUVINTE-CHEIE
LEGĂTURA CU REALITATEA	MESAJE TRANSMISE DE TEXT

➤ **Linia valorilor.** Este o tehnică de învățare prin colaborare; elevii trebuie să fie învățați să-și susțină opiniile proprii prin argumente, să analizeze și argumentele celorlalți, să le contracareze prin contra-argumente. Elevilor le este prezentată o problemă ce admite mai multe soluții posibile; fiecare elev își conturează, în mod independent, o anumită atitudine, așezându-se într-o parte a „liniei valorice”. Dispunerea elevilor mai spre extremitățile „liniei” exprimă intensitatea atitudinilor lor față de tema abordată. Este de preferat să se abordeze o problemă morală, care să permită atitudini graduale. Fiecare elev va răspunde la întrebare, notându-și răspunsul pe o coală de

hârtie. Se va trasa o linie imaginară, și ei se vor poziționa în funcție de răspunsul dat. Extremitățile sunt DA și NU, iar la mijloc, INDECIȘII. Aceia care sunt indeciși, vor trece de una sau cealaltă parte a baricadei, depinde de cine vor fi convinși.

✓ **Exemplu:** *Este bine ca Nică să plece la școală la Socola?*

- **Metoda R.A.F.T. (Rol / Auditoriu / Formă / Temă).** Metodă de redactare a unui text prin care se solicită elevilor antrenarea în activități bazate pe scrierea dirijată. Elevii pot lua cunoștință de un eveniment din mass-media, dintr-un text citit de profesor, evenimente din desfășurarea cărora ei trebuie să identifice personajele implicate. Fiecare elev se identifică cu un personaj, asumându-și un rol. Lucrând individual / în perechi / în grupuri mici, elevii care și-au asumat același rol își determină un auditoriu (alte personaje ale căror roluri sunt îndeplinite de elevi) căruia îi va adresa un mesaj scris. Într-o formă convențională (scrisoare, telegramă). După realizarea sarcinilor de rol, elevii își schimbă rolurile solicitându-li-se să realizeze alte sarcini corespunzătoare noului rol.
- **Jurnalistulameleon.** Un elev care dorește, trebuie să prezinte aceleași evenimente din diverse perspective (este trist, vesel, deprimat, emoționat, revoltat).
- ❖ **Aplicație:** *Ce credeți despre pedeapsa aplicată lui Nică de către tatăl său după întâmplarea de la ci-reșe?*
- **Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt.** Această metodă ajută la formarea unor deprinderi ce presupun a conduce o discuție, pe baza unui text citit cu toții, în prealabil. Fiecare elev citește un pasaj dintr-un text pe care îl comentează în maximum 10 rânduri pe partea stângă a unei pagini; după aceasta își citește pasajul ales în fața colegilor, lăsându-i pe aceștia să-l interpreteze. În final, el își citește propriul comentariu, având ultimul cuvânt.
- **Turul galeriei.** E o metodă de învățare prin colaborare prin care elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile referitoare la soluționarea unei probleme. Repartizați în grupe mici a câte 4, elevii primesc să realizeze o temă concretizată într-un produs (text, imagine, text și imagine); se organizează o galerie a produselor, elevii primind câte o foaie pe care trebuie să noteze comentarii individuale / de grup. După discuții, elevii pot să-și refacă produsele, pe baza observațiilor primite.

Se pot da și calificative produselor expuse, realizându-se ad-hoc un mic concurs, ce prinde foarte bine la ei. Câștigă produsul cel mai apreciat de către colegi.

- ❖ **Aplicație:** Am legat această metodă de *Metoda benzilor desenate* și de *Jurnalul dublu*, la final elevii desemnând producția învingătoare.
- **Mozaic.** Această metodă reprezintă un text ce este împărțit în 4 fragmente, fiecare dintre ele fiind repartizat unei echipe ce are datoria de a rezolva anumite sarcini de învățare. În fiecare echipă sunt hotărâte ideile principale ale fragmentului studiat și ce metode se vor folosi pentru a-i face pe colegii lor să înțeleagă. Prin predarea reciprocă, fiecare elev trebuie să stăpânească conținutul întregului text.
- ❖ **Aplicație:** Fiecare grup a trebuit să citească un fragment din *Amintiri din copilărie* încât – la sfârșit – toată clasa să înțeleagă opera integral, prin intermediul reprezentanților săi.
- **Să inventăm o poveste.** Fiecare elev scrie începutul unei povestiri și foaia este transmisă colegului, care adaugă o continuare. Foaia circulă la fiecare elev până când ajunge la primul elev. Produsul va fi citit de către acela care l-a început și l-a încheiat, recurgând la „scaunul autorului”. Metoda este utilizată cu succes și în prezentarea operei lui I. Creangă. Pe o fișă de lucru sunt trecute, în dezordine, fragmente din opera autorului. Elevii sunt rugați să le așeze în ordine cronologică, descoperind enunțul ce indică timpul și apoi succesiunea în timp a secvențelor respective.

Metode de evaluare a comprehensiunii textului literar

- **Diagrama Venn** ajută la dezvoltarea organizării grafice a unui conținut. Pentru implementarea acestei metode, elevul trebuie să extragă informațiile esențiale dintr-un conținut, să le atribuie diferite semnificații, să stabilească ierarhii și conexiuni logice. Diagrama este formată din două cercuri care se suprapun parțial. În arealul în care se suprapun se grupează asemănările, iar cele rămase libere sunt notate deosebirile. Metoda ajută la formarea operațiilor mentale, mai ales atunci când este asociată cu metode clasice precum: conversația, observația. Îmbină activitatea frontală cu cea în perechi și individuală. Profesorul comunică sarcina de lucru, elevii desenează două cercuri parțial suprapuse. Între opera *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă și opera *Vizită* de I.L. Caragiale, respectiv, între na-

rațiune și schiță, există asemănări și deosebiri. Într-un cerc scrieți elementele esențiale ale operei lui Creangă, în celălalt elementele specifice operei lui Caragiale. Un grup va nota asemănările iar alt grup va nota deosebirile.

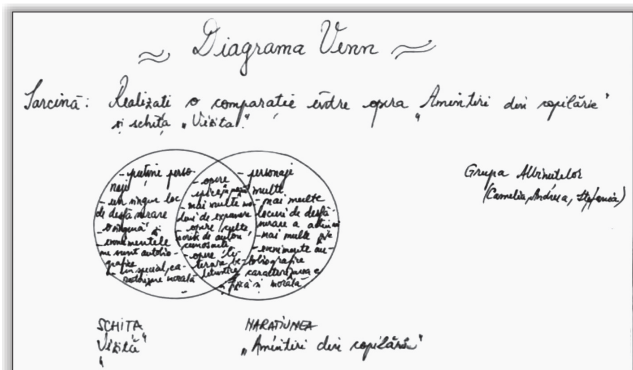


Figura 2. Diagrama Venn – aplicație, clasa a V-a

- **Masa cu așteptări.** Pe o foaie de hârtie de culori diferite, profesorul desenează un dosar, cerând elevului să-și noteze datele personale și apoi să indice în partea stângă 3 așteptări de la o anumită secvență didactică. Când își alege culoarea, fiecare elev va trebui să-și argumenteze în fața colegilor preferința. Foile pot fi afișate până la sfârșitul activității, când vor fi redistribuite elevilor care vor completa dacă așteptările lor au fost împlinite /neîmplinite.
- **Jurnalul cu dublă intrare.** Fiecare elev împarte câte o foaie în două: pe prima coloană rezumă textul citit, notează un pasaj care l-a impresionat; pe a doua coloană notează comentarii personale. Metoda poate fi folosită și în cazul lecturilor suplimentare când cititorii stabilesc o conexiune între curiozitate și experiență. Un alt experiment se poate face astfel: pe o parte se notează un fragment sau o idee din opera citată, iar în partea echivalentă se poate realiza un desen, sugerat de textul respectiv.
- **Metoda R.A.I.** are la bază stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a comunica (prin întrebări și răspunsuri) ceea ce tocmai au învățat. Denumirea provine de la inițialele **Răspunde – Aruncă – Interoghează** și se desfășoară astfel: la sfârșitul unei lecții sau al unei secvențe de lecție profesorul împreună cu elevii săi investighează rezultatele obținute în urma predării-învățării printr-un joc de aruncare a unei mingi mici și ușoare de la un elev la altul. Acela care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecția

predată celui care o prinde. Acela care prinde mingea răspunde la întrebare și apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, interogatorul trebuie să cunoască și răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu știe răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea aceluia care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea și de a mai pune o întrebare. Eliminarea aceluia care nu au răspuns corect sau nu au răspuns deloc conduce treptat la rămânerea în grup a celor mai bine pregătiți. Această metodă alternativă de evaluare poate fi folosită cu succes la toate vârstele. Profesorul urmărește desfășurarea jocului și, în final, lămurește problemele la care nu s-au găsit soluții. Metoda dezvoltă gândirea critică și permite autoevaluarea propriei activități.

- ❖ **Aplicație:** Metoda R.A.I. în verificarea lecturii individuale a povestirii *Povestea unui om leneș* de Ion Creangă (clasa a V-a). Elevii au avut ca temă de întocmit o fișă de lectură pentru *Povestea unui om leneș*. La lecția consacrată verificării fișelor de lectură am aplicat metoda R.A.I. Pentru o mai bună supraveghere a răspunsurilor elevilor s-a lucrat cu toată clasa, frontal. Elevii au perceput totul ca joc și au încercat să rămână cât mai mult timp în el. La sfârșitul activității, elevii care au rămas în joc au fost recompensați cu note, iar întrebările rămase fără răspuns sau cu răspuns incomplet au fost clarificate.

Elevii și-au adresat întrebări de genul:

- Unde voiau să-l ducă sătenii pe leneș?
- Cu cine s-au întâlnit pe drum aceștia?
- Ce dorește să facă doamna pentru leneș?
- Cum răspunde acesta la propunerea făcută de acea cucoană?
- Care este finalul poveștii?
- Cum ai fi procedat dacă erai în locul leneșului?

Ca o altă aplicație la aceeași metodă am folosit două coșulețe: într-unul am pus întrebările și în altul răspunsurile, elevii fiind împărțiți în două grupuri. Mai întâi se extrăgeau răspunsurile, iar aceia care erau în grupul celălalt, erau obligați să găsească în coș întrebarea potrivită pentru acel răspuns.

- **Metoda Exploziei stelare.** Se desenează pe tablă o stea. În fiecare dintre cele 5 colțuri, este scrisă câte o întrebare, la care elevii trebuie să dea răspunsul. De obicei, întrebările sunt: *Unde?, Cine?, Când?, Ce a făcut?, Cum?*

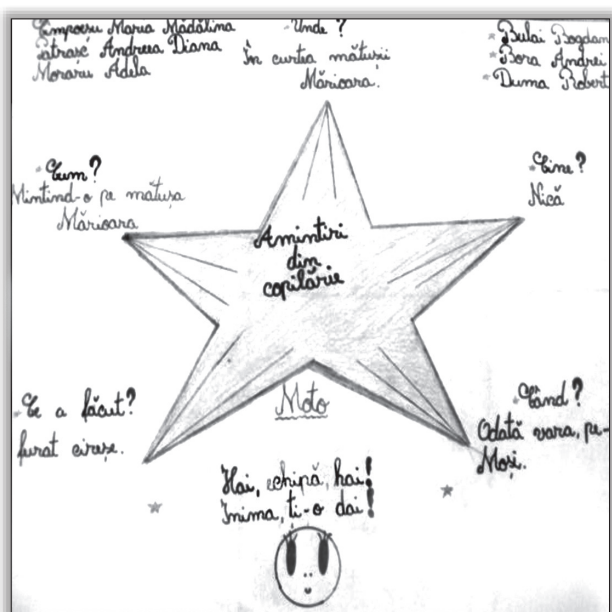


Figura 3. Metoda Explodiei stelare - aplicație, clasa a V-a

➤ **Metoda Benzilor desenate** scoate în evidență copiii mai puțin dotați, dar cu talent la desen, deoarece ea constă în povestirea operei cu ajutorul desenelor, respectând cronologia întâmplărilor. La această metodă am avut surpriza să văd implicați copii care nu știau prea bine ce să scrie, dar lucrând în grupuri, aceștia erau puși de liderii lor la desenat, având recunoscută această competență de către colegii lor.



Figura 4. Metoda Benzilor desenate - aplicație, clasa a V-a

➤ **Ciorchinele** - este și aceasta o metodă de brainstorming, neliniară, care stimulează găsirea conexiunilor între idei, în acest mod, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele.

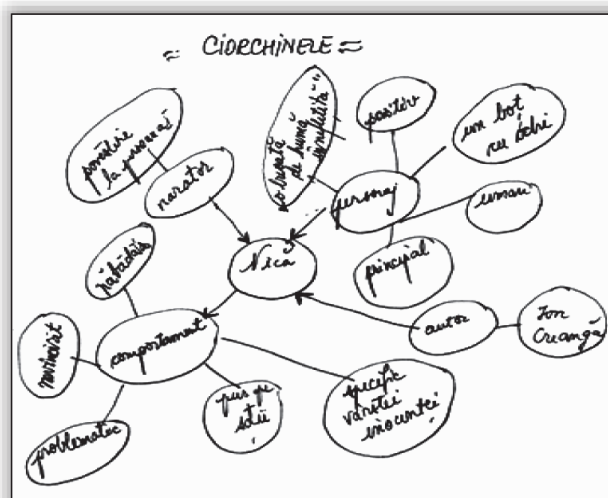


Figura 5. Metoda ciorchinei - aplicație, clasa a V-a

➤ **Sistemul Cornell de luare a notițelor** e o altă metodă, care are trei chenare unde se scriu ideile principale, cuvintele-cheie și un rezumat a ceea ce se predă sau un proverb care sintetizează acest lucru (Figura 6).

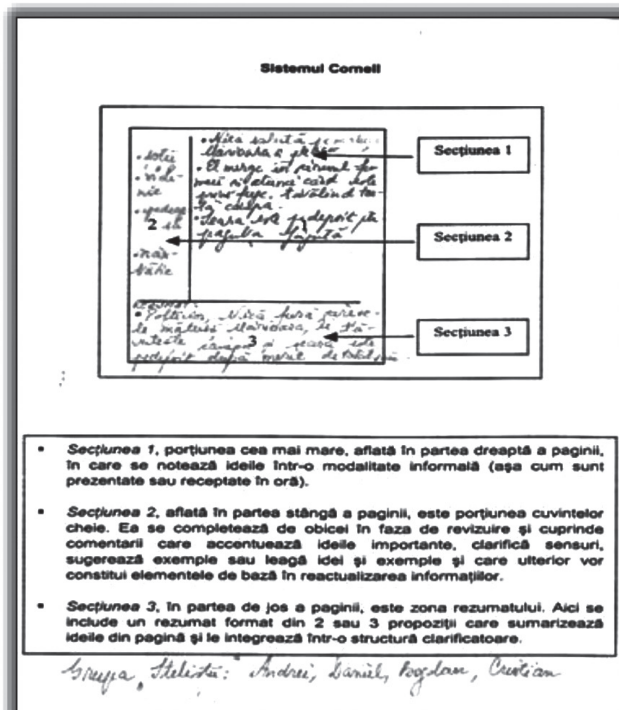


Figura 6. Sistemul Cornell de luarea a notițelor - aplicație, clasa a V-a

➤ **Harta povestirii** este o metodă ce constă în gruparea informațiilor în așa fel încât să se obțină, la final, o adevărată oglindă a lecției (Figura 7).

Figura 7. Metoda Harta povestirii – aplicație, clasa a V-a

Se poate dezbate până la nesfârșit despre aceste metode, ele se pot inventa și reinventa, depinde de creativitatea profesorului. Acesta e lucru cel mai frumos la o lecție de literatură – e o adevărată provocare ca să nu semene una cu cealaltă.

Drept feedback au fost chestionarele completate, așa cum au fost aplicate la clasă – mărturii „pro” acestor metode.

Atât tendința de a purta un dialog viu și real cu elevii, cât și schimbul și comunicarea de idei, apar ca cel mai sigur semn al progresului în mentalitatea modernă educațională.

Învățarea prin descoperire, prin cercetare, cadranele, ciorchinele, brainstormingul etc. vizează un învățământ ce formează elevilor o gândire independentă, inventivă, le stimulează creativitatea, determină o deschidere a școlii spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere, trăire și de acțiune.

Aceste metode, devin, finalmente, un instrument de evaluare esențial, realizându-se cu succes obiectivele formative propuse, crescând șansele de pro-

gres școlar al elevilor, aceștia fiind evaluați pentru ceea ce știu, nu pentru ceea ce nu știu.

Prin urmare, concluzionăm: utilizarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare în activitatea didactică contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevului. Totodată, metodele moderne au tendința de a se apropia cât mai mult de metodele cercetării științifice, antrenându-ne în activități de investigare și cercetare directă a fenomenelor.

Metodele interactive contribuie, în mod principal, la transformarea elevului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția de simplu consumator de informații. Spre deosebire de metodele tradiționale, aceste metodele interactive pun accentul pe elev, care devine subiect responsabil de achizițiile și opțiunile făcute.

Cerințele de modernizare și de perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile sporirii caracterului activ al metodelor de învățământ, în aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ, în valorificarea noilor tehnologii instructionale (e-learning), în transmiterea și suprapunerea problematizării asupra fiecărei metode și tehnici de învățare, reușind astfel să se aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului potențial al studentului. Așadar, elevul nu este un simplu actant sau participant al demersului didactic, ci devine propriul formator.

Astfel, profesorului îi revine rolul de a selecționa și de a utiliza deliberat, creator, strategiile și mijloacele potrivite care să garanteze eficiența învățării, de a-i forma pe școlarii lui în așa fel încât să știe să aleagă adevărul științific pentru a-l accepta și a se supune acestuia.

Concluzionând, observăm că metodele interactive contribuie la formarea competențelor, dau prioritate dezvoltării personalității, dezvoltării capacităților și aptitudinilor ce sunt centrate pe acțiune, pe cercetare, experimentare, încurajează munca independentă, inițiativa, creativitatea, gândirea critică, iar sarcina de bază a profesorului este să-i creeze studentului posibilitatea de „a se găsi pe sine”, a se afirma, a fi original, ingenios, deosebit.

„Oamenii învață, învățând pe alții.” (Seneca)

REFERINȚE BIBLIOGRAFIE

1. Cartaleanu T., Cosovan O. et al. *Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită*. Chișinău: Editura „Arc”, 2017.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. et al. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008; 2011.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. et al. *Studiul integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu*. Chișinău: Editura „Arc”, 2017.
4. Cartaleanu T., Ghicov A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Editura „Știința”, 2008.
5. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
6. Cristea S. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2018.
7. Dandu L., Berza M., Ciuchi M.L. et al. *Școala incluzivă – școală europeană: concepte, metode practici*. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic, 2007.
8. Dulamă M.E. *Ghidul studentului pentru practica pedagogică*. Cluj-Napoca: Editura „Clusium”, 2002.
9. Dumitriu Gh., Dumitriu C. *Psihopedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
10. Ghicov A. *Didactica textului în rețea*. Monografie. Chișinău: S.n. (Tipografia „Print Caro”), 2017.
11. Hussar E., Aprodu D. *Școala incluzivă - școala europeană*. Bacău: Editura CCD, 2007.
12. Ilie Em. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Editura „Polirom”, 2014.
13. Ionescu M., Chiș V. *Strategii de predare și învățare*. București: Editura Științifică, 1992.
14. Oprea C. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
15. Parfene C. *Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2000.
16. Pâslaru Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Editura „Sigma”, 2013.
17. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Editura „Carminis”, 2009.
18. Șchiopu C. *Metodologia ELA a elevilor*. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2016.

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КРИТЕРИЕВ φ^* -УГЛОВОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФИШЕРА И U-МАННА-УИТНИ

Виолетта БОГДАНОВА, докторант,
Тираспольский Государственный Университет
ORCID iD: 0000-0003-4140-6317

Аннотация. Рассмотрены ограничения применения параметрических критериев, непараметрических критериев: φ^* -углового преобразования Фишера и U-Манна-Уитни. Приведены алгоритмы, примеры расчета и реализации в MS Excel и SPSS. Исследованы преимущества и недостатки применения данных критериев.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, параметрические критерии, непараметрические критерии, критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, критерий Манна-Уитни, статистическая достоверность, уровень значимости.

METODOLOGY FOR PROCESSING PEDAGOGICAL INFORMATION USING φ^* -TRANSFORMATION AND U-MANN-WHITNEY CRITERIA

Abstract. The restrictions for the use of parametric criteria, nonparametric criteria φ^* – Fisher's angular transformation and U-Mann-Whitney are considered. The algorithms, an example of calculation, implementation in MS Excel and SPSS are given. The advantages and disadvantages of these criteria application are investigated.

Keywords: pedagogical experiment, parametric criteria, nonparametric criteria, φ^* – Fisher's angular transformation, U-Mann-Whitney, statistical reliability, significance level.

METODOLOGIA PRELUCRĂRII INFORMAȚIILOR PEDAGOGICE PRIN UTILIZAREA CRITERIILOR φ^* -TRANSFORMAREA UNGHIULARĂ FISHER ȘI U-MANN-WHITNEY

Rezumat. În acest articol sunt prezentate limitările aplicării criteriilor parametrice și criteriilor neparametrice: φ^* -transformare unghiulară Fisher și U-Mann-Whitney. Sunt analizați algoritmi, precum și exemple de calcul și implementare în MS Excel și SPSS. Totodată, sunt investigate avantajele și dezavantajele aplicării acestor criterii.

Cuvinte-cheie: experiment pedagogic, criterii parametrice, criterii neparametrice, criteriul φ^* -transformarea unghiulară a lui Fisher, criteriul Mann-Whitney, fiabilitatea statistică, nivelul de semnificație.

Ограничения применения
параметрических критериев

Обязательным условием корректного применения параметрических критериев для проверки статистических гипотез является предположение о нормальном распределении совокупностей, из которых взяты сравниваемые выборки [1; 2; 4; 5]. Однако в педагогических исследованиях не всегда известен ряд распределения, к которым принадлежат сравниваемые выборки. Р. Фишером обосновано, что для открытого В. Госсетом t-критерия, необходимо наличие минимум 30 наблюдений для правильного

вычисления таких характеристик нормального распределения, как среднее (m) и стандартное отклонение (σ). Если же выборка мала, то даже одно неправильное значение может заметно исказить результаты усреднения [2, с. 114]. Использование параметрических критериев без предварительной проверки вида распределений может приводить к ошибкам в статистических выводах [1, с. 14]. Поэтому если есть сомнения в нормальности распределения, то лучше избегать применения этих критериев [5, с. 65].

Немаловажным является и то обстоятельство, что исследователю приходится иметь дело

не только с количественными, но и с качественными признаками, многие из которых выражаются порядковыми номерами, индексами и другими условными знаками. В таких случаях необходимо использовать непараметрические критерии, не зависящие от формы распределения (*free-distribution test*) [1; 2; 4; 5].

Непараметрический критерий φ^* -преобразования Фишера

Особый интерес представляет φ^* -критерий углового преобразования Фишера (далее φ^* -критерий), относящийся к многофункциональным критериям, т.е. применимым к разнообразным данным, выборкам и задачам [2]. При малых объемах выборок нормальное приближение дает слишком не точные результаты, Р. Фишер предложил использовать вспомогательную величину φ , связанную с P (долей), имеющую распределение близкое к нормальному. φ^* -критерий „предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта” [4, с. 158].

К преимуществам φ^* -критерия можно отнести: 1) применение для зависимых (показатели одной группы испытуемых, замеренные в разных условиях) и независимых выборок (замеры в двух разных группах испытуемых); 2) отсутствие верхней границы – выборки могут быть сколь угодно большими; 3) наличие в выборках хотя бы 5 наблюдений; 4) возможны случаи размеров выборок: $n_1=2, n_2 \geq 30$; либо $n_1=3, n_2 \geq 7$; либо $n_1=4, n_2 \geq 5$, где n_1 – количество наблюдений в первой выборке, n_2 – во второй.

Особым требованием к φ^* -критерию является то, что ни одна из сопоставляемых долей не должна быть равной нулю [1; 4; 5].

Алгоритм расчета критерия φ^* -углового преобразования Фишера

Алгоритм расчета φ^* -критерия для статистического анализа результатов педагогического эксперимента состоит из следующих этапов [4, с. 162]:

- I)** Определение процентной доли испытуемых, достигших и не достигших определенного „эффекта” в каждой группе. „Эффектом” может быть:
- а) заданное значение качественного признака (например, пол, согласие с каким-либо предложением, обладание каким-то свойством и др.);

- б) заданный уровень количественного признака (например, оценка выше определенного балла, решение задачи менее чем за 30 сек. и др.);
- в) заданное соотношение значений (например, более частый выбор альтернатив А и Б по сравнению с В и Г, преимущественное проявление крайних значений признака как самых высоких, так и самых низких, преобладание положительных сдвигов над отрицательными и др.).

II) Формулирование гипотез:

H_0 : с вероятностью $1 - p$ можно утверждать, что доля лиц, у которых проявился исследуемый „эффект” в одной группе не больше, чем в другой;

H_1 : с вероятностью $1 - p$ доля лиц, у которых проявился исследуемый „эффект” в одной группе больше, чем в другой.

В математической статистике принято задавать уровень значимости (вероятность ошибки) $p=0,05, p=0,01$ и $p=0,001$, что соответствует достоверности результатов в 95%, 99% и 99,9% [1; 4].

III) Построение четырехклеточной таблицы частот по двум значениям признака „есть эффект” и „нет эффекта” для групп испытуемых.

IV) Вычисление φ_i , соответствующих процентным долям „эффекта” в каждой из групп, осуществляется по формуле [4, с. 159; 5, с. 154]:

$$\varphi_i(P_i) = 2 * \arcsin \sqrt{P_i}$$

где P_i – это процентная доля эффекта в каждой группе; i – номер выборки.

Благодаря φ^* -преобразованию получаем распределение близкое к нормальному при любом P_i [5, с. 158].

Значение φ_i можно найти по справочным таблицам [4, с. 330; 5, с. 285].

V) Вычисление эмпирического значения $\varphi_{эмп}^*$ по формуле [4, с. 162; 5, с. 166]:

$$\varphi_{эмп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 + n_2}}$$

где φ_1 – угол, соответствующий большей % доле; φ_2 – угол, соответствующий меньшей % доле; n_1 – количество наблюдений в выборке 1; n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

Чем больше значение $\varphi_{эмп}^*$, тем более вероятно, что различия достоверны.

VI) Определение по статистическим таблицам [4, с. 332; 5, с. 285] уровня значимости, который соответствует рассчитанному $\varphi_{\text{эмп}}^*$.

VII) Определение критического значения $\varphi_{\text{крит}}^*$ для уровней значимости $p=0,01$ и $p=0,05$, [4, с. 162; 5, с. 159] по формуле:

$$\varphi_{\text{крит}}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

VIII) Формулирование вывода. Если $\varphi_{\text{эмп}}^* < \varphi_{\text{крит}}^*$, то с вероятностью $1 - p$ принимается гипотеза H_0 о статистической незначимости различий в исследуемых группах, т.е. доли испытуемых достигших „эффекта” в обеих выборках статистически не различаются.

Если $\varphi_{\text{эмп}}^* > \varphi_{\text{крит}}^*$, то с вероятностью $1 - p$ отклоняется гипотеза H_0 , и принимается гипотеза H_1 о том, что доля испытуемых, достигших „эффекта”, в экспериментальной группе статистически достоверно больше, чем в контрольной группе.

Пример расчета критерия φ^* - углового преобразования Фишера

В рамках формирующего этапа педагогического эксперимента по обучению информационной безопасности будущих экономистов в осеннем семестре 2019-2020 уч. г. проведено итоговое тестирование студентов экспериментальной группы (ЭГ) ТФ АНО ВО „Российский Новый Университет” (5 чел.) и контрольной группы (КГ) Бендерского Политехнического Филиала ПГУ им. Т.Г. Шевченко (6 чел.). Небольшое ко-

личество наблюдений не позволяет применить параметрические критерии, требующие нормального распределения. Для применения φ^* -критерия выполняется условие, что в каждой выборке не менее 5 наблюдений.

Ограничением критерия является использование только альтернативных значений признака. За признак „есть эффект” примем верный ответ на 2/3 и более вопросов итогового тестирования (66 баллов и более), а за признак „нет эффекта” – менее 2/3 вопросов (менее 66 баллов из 100 возможных).

Вычислим процентные доли как соотношение одной части совокупности ко всей совокупности. Например, в ЭГ 4 студента из 5 (80%) набрали более 66 баллов по итоговому тестированию, а в КГ – только 1 студент из 6 (16,7%). Полученные баллы, процентные доли (P_i) и средние значения по группам (m_i) представлены в Таблице 1.

Сформулируем гипотезы:

H_0 : доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ не больше, чем в КГ.

H_1 : доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ больше, чем в КГ.

Построим четырехклеточную таблицу эмпирических частот по двум значениям признака „есть эффект” и „нет эффекта” (Таблица 2).

Выбираем данные, участвующие в сопоставлении: „есть эффект” в ЭГ (А) и „есть эффект” в КГ (В). Вычислим величины φ_i , соответствующие процентным долям „эффекта” в каждой из

Таблица 1. Результаты итогового тестирования по дисциплине „Информационная безопасность” в осеннем семестре 2019-2020 уч. г.

Изучаемый признак	Группа			
	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Балл	Доля, % (P_i)	Балл	Доля, % (P_i)
Есть эффект, $mark \geq 66$	70, 72, 74, 77	80%	66	16,7 %
Нет эффекта, $mark \leq 66$	63	20%	54, 57, 59, 62, 65	83,3%
Суммы	356 баллов	100%	363 балла	100%
Средние	$m_1=71,2$		$m_2=60,5$	

Таблица 2. Таблица сопряженности результатов итогового тестирования осеннего семестра 2019-2020 уч. г.

Группа	Изучаемый признак						Итого, чел.
	Есть эффект, $mark \geq 66$			Нет эффекта, $mark \leq 66$			
	Количество человек	Доля, %		Количество человек	Доля, %		
ЭГ	4	80%	А	1	20 %	Б	$n_1=5$
КГ	1	16,7%	В	5	83,3%2	Г	$n_2=6$
Итого	5	100%		6	100%		11

групп по формуле: $\varphi_1(80\%) = 2 * \arcsin \sqrt{0,8} = 2,214$ и $\varphi_2(16,7\%) = 2 * \arcsin \sqrt{0,167} = 0,841$. Эти же значения можно найти в таблицах [4, стр.330; 5, стр. 285].

Вычислим эмпирическое значение $\varphi_{эмп}^*$ по формуле:

$$\varphi_{эмп}^* = (2,214 - 0,841) * \sqrt{\frac{5 * 6}{5 + 6}} = 2,27$$

Полученному значению 2,27 согласно [4, стр. 332] соответствует уровень значимости $p=0,012$, т.е. вероятность ошибки составляет 1,2%. Т.к. эмпирическое значение больше критического (3): $\varphi_{эмп}^* = 2,27 \geq 1,64 = \varphi_{крит}^*$, то гипотеза H_0 отвергается, и принимается гипотеза H_1 о том, что доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ больше, чем в КГ с вероятностью 98,8 % (Рисунок 1).

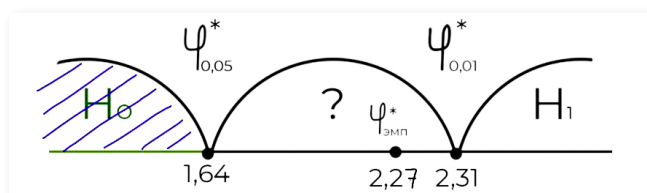


Рисунок 1. Область принятия гипотезы φ^* -критерия

Пример расчета φ^* -критерия в MS Excel

Для вычисления φ^* -критерия можно воспользоваться инструментами электронных та-

блиц. Создадим в MS Excel четырехпольную таблицу. В столбце [A] укажем название групп. В столбце [1] запишем количество человек, достигших эффекта (66 баллов и более): 4 студента в ЭГ, 1 – в КГ. В столбце [3] запишем количество человек, не достигших эффекта (менее 66 баллов): 1 студент в ЭГ, 5 – в КГ. В столбце [5] просуммируем значения столбца [1] и столбца [3]: в ЭГ прошли итоговое тестирование 5 человек, в КГ – 6.

Вычислим в каждой группе доли по двум признакам: „есть эффект” и „нет эффекта”. В столбце [2] определим долю студентов, набравших 66 баллов и более: разделим значение в столбце [1] на значение столбца [5] и запишем формулы в ячейках $C3=B3/F3$ и $C4=B4/F4$. Получим значение 0,80 для ЭГ и 0,17 – для КГ. Аналогично в столбце [4] вычислим долю студентов, не набравших 66 баллов: запишем формулы в ячейках $E3=D3/F3$ и $E4=D4/F4$. Получим значение 0,20 для ЭГ и 0,83 – для КГ. Не трудно заметить, что сумма долей по каждой строке будет равна 1.

В столбце [6] вычислим значения φ^* -критерия для признака „достигли эффекта”. Запишем формулы в ячейки $G3 = 2 * \text{ASIN}(\text{КОРЕНЬ}(C3))$ и $G4 = 2 * \text{ASIN}(\text{КОРЕНЬ}(C4))$ (Таблица 3).

Для вычисления эмпирического значения φ^* -критерия запишем формулу в ячейке $B11 = (G3 - G4) * \text{КОРЕНЬ}(F3 * F4 / F5)$.

	A	B	C	D	E	F	G
	Группа	Есть эффект, $mark \geq 66$, чел	Доля наблюдений для "есть эффект"	Нет эффекта, $mark \leq 66$, чел.	Доля наблюдений для "нет эффекта"	Всего, чел	φ^* критерий углового преобразования Фишера
1							
2	[A]	[1]	[2]=[1]/[5]	[3]	[4]=[3]/[5]	[5]=[1]+[3]	[6]=ASIN(КОРЕНЬ[2])
3	экспериментальная	4	=B3/F3	1	=D3/F3	=B3+D3	=2*ASIN(КОРЕНЬ(C3))
4	контрольная	1	=B4/F4	5	=D4/F4	=B4+D4	=2*ASIN(КОРЕНЬ(C4))
5	Итого					=СУММ(F3:F4)	
6							
7	Критические значения						
8	φ крит* ($p < 0.05$)=	1.64					
9	φ крит* ($p < 0.01$)=	2.31					
10							
11	φ^* эмп		=(G3-G4)*КОРЕНЬ(F3*F4/F5)				
12							
	A						
13	Вывод: принимается гипотеза						
14	=ЕСЛИ(B11<=B8;"Но";ЕСЛИ(B11<B9;"Н1 на уровне значимости $p < 0.05$ ";"Н1 на уровне значимости $p < 0.01$ "))						

Таблица 3. Формулы расчета критерия φ^* преобразования в MS Excel

Чтобы определить какую гипотезу следует принять, необходимо сравнить полученное эмпирическое значение с критическим. Укажем критические значения в ячейках **B8=1.64** (для $p=0.05$) и **B9=2,31** (для $p=0.01$). Запишем формулу в ячейке **A14=ЕСЛИ(B11<=B8;»Ho»;ЕСЛИ(B11<B9;»H1 на уровне значимости p<0.05»;»H1 на уровне значимости p<0.01»))**.

В итоге получим таблицу с частотами встречаемости интересующего эффекта, эмпирическое значение ϕ^* -критерия, вывод о принятии гипотезы H_1 о том, что доля студентов набравших 66 баллов и более в ЭГ больше, чем в КГ на уровне значимости $p<0.05$ (Таблица 4).

Методика расчета U - критерия Манна-Уитни

Для сравнения двух независимых выборок из непараметрических методов наиболее часто используется U -критерий Манна-Уитни, имеющий свои особенности применения: 1) количественный или порядковый тип анализируемых данных; 2) выборки должны быть независимыми друг от друга; 3) не требуется нормальное распределение данных; 4) в каждой из выборок должно быть не менее 3 значений признака, но допускается, чтобы в одной выборке было два значения, а во второй тогда не менее пяти [4, с. 49].

Алгоритм расчета критерия Манна-Уитни [4, с. 54; 2, с. 130]:

- I) значения переменных обеих групп объединяются в единый вариационный ряд и ранжируются (пронумеровываются) в порядке возрастания или убывания от 1 до $N=n_1+n_2$;
- II) значения переменных заменяются их рангами (местом в ряду при расположе-

нии вариант в порядке возрастания или убывания). В случае, если несколько значений равны между собой, им присваивается средний ранг из тех, которые они получили бы, если бы не были равны;

- III) для каждой выборки находят сумму рангов R_i и проверяют совпадает ли полученная сумма рангов с расчетной:

$$\Sigma R_i = \frac{N(N+1)}{2} \quad (4)$$

где R_i – сумма рангов для i -ой выборки; $N=n_1+n_2$, n_1 и n_2 – количество наблюдений в 1-ой и 2-ой группах;

- IV) определяют величину критерия U по формуле 5:

$$U_i = n_1 * n_2 + \frac{n_i(n_i+1)}{2} - R_i \quad (5)$$

- V) в качестве эмпирического значение U -критерия Манна-Уитни используют наименьшую из двух рассчитанных величин U_i , ее и сравнивают с критическим значением $U_{крит}(p, n_1, n_2)$ на уровне значимости $p=0,01$ и $p=0,05$ для n_1 и n_2 по статистическим таблицам [1, с. 316; 2, с. 90];

- VI) U -критерий Манна-Уитни в отличие от большинства других критериев предполагает, что статистические различия существенны, если эмпирическое значение меньше критического. Т.е. на уровне значимости p принимается нулевая гипотеза H_0 о статистической незначимости различий между средними значениями в двух выборках, если $U_{эмп} > U_{крит}$. И, наоборот, с вероятностью $1 - p$, принимается альтернативная ги-

	A	B	C	D	E	F	G
1	Группа	Есть эффект, $mark \geq 66$, чел	Доля наблюдений для "есть эффект"	Нет эффекта, $mark \leq 66$, чел.	Доля наблюдений для "нет эффекта"	Всего, чел	ϕ^* критерий углового преобразования Фишера
2	[A]	[1]	[2]=[1]/[5]	[3]	[4]=[3]/[5]	[5]=[1]+[3]	[6]=ASIN(КОРЕНЬ[2])
3	экспериментальная	4	0.80	1	0.20	5	2.214297436
4	контрольная	1	0.17	5	0.83	6	0.841068671
5	Итого					11	
6							
7	Критические значения						
8	ϕ крит* ($p<0.05$)= 1.64						
9	ϕ крит* ($p<0.01$)= 2.31						
10							
11	ϕ^* эмп	2.27					
12							
13	Вывод: принимается гипотеза						
14	H1 на уровне значимости $p<0.05$						

Таблица 4. Результаты расчета ϕ^* -критерия в MS Excel

потеза H_0 о статистической значимости различий между средними значениями в двух выборках, если $U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}}$.

Пример расчета U-критерия Манна-Уитни

В таблице 1 приведены значения средних баллов в ЭГ и КГ: $m_1=71,2$ и $m_2=60,5$. Оценим статистическую значимость различия средних в исследуемых группах при помощи непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Сформулируем нулевую и альтернативную гипотезы.

H_0 : средние значения результатов обучения в ЭГ и КГ статистически не отличаются друг от друга.

H_1 : средние значения результатов обучения в ЭГ и КГ статистически различны.

Результаты, полученные студентами обеих групп в ходе итогового тестирования, объединены в один вариационный ряд и упорядочены по возрастанию (Таблица 5).

Вычислена сумма рангов отдельно для ЭГ ($R_1=43$) и для КГ ($R_2=23$). Общая сумма рангов: $43+23=66$. Расчетная сумма: $\sum R_i = 66$. Равенство реальной и расчетных сумм соблюдено.

Значение критерия Манна-Уитни для ЭГ (U_1) и КГ (U_2) рассчитывают по формуле:

$$U_1 = n_1 * n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1 = 5 * 6 + \frac{5(5 + 1)}{2} - 43 = 2$$

$$U_2 = n_1 * n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2 = 5 * 6 + \frac{6(6 + 1)}{2} - 23 = 28$$

Из двух эмпирических критериев выбираем наименьший, т.е. $U_{\text{эмп}}=2$ и сравниваем с табличным значением. По специальным

таблицам [4, с. 153], определим значения на уровне статистической значимости $p=0,01$ и $p=0,05$ для $n_1=5$ и $n_2=6$: $U_{0,01}(5;6)=3$ и $U_{0,05}(5;6)=7$.

Т.к. рассчитанное значение U-критерия меньше критического, $U_{\text{эмп}}=2 \leq 3=U_{\text{крит}}$, то H_0 отвергается с вероятностью 99% и принимается альтернативная гипотеза H_1 , свидетельствующая о существовании статистически значимых различий между средним баллом в ЭГ и КГ (Рисунок 2).

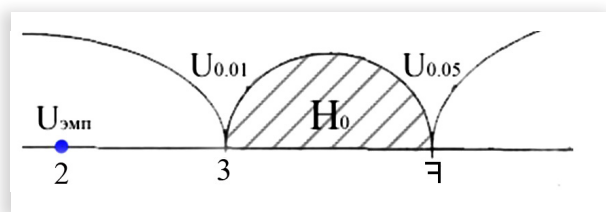


Рисунок 2. Область принятия гипотезы U-критерия

Пример расчета U-критерия Манна-Уитни в SPSS

Определим эффективность применяемой дидактической системы по обучению информационной безопасности будущих экономистов, по результатам итогового тестирования (в баллах) студентов двух групп с помощью критерия Манна-Уитни средствами SPSS. Запустим диалоговое окно SPSS (Таблица 7): Анализ → Непараметрические критерии → Для независимых выборок. Во вкладке Поля укажем Проверяемые признаки (оценки) и Группы (тип группы: ЭГ и КГ). Во вкладке Параметры в разделе Настроить критерии необходимо отметить U-Манна-Уитни для 2-х выборок (Таблица 6).

Таблица 5. Ранжированные результаты итогового тестирования в КГ и ЭГ

ЭГ группа ($n_1=5$)	Балл	Ранг	КГ группа ($n_2=6$)	Балл	Ранг
			19КГ-6	54	1
			19КГ-4	57	2
			19КГ-3	59	3
			19КГ-5	62	4
19ЭГ-5	63	5	19КГ-1	65	6
19ЭГ-1	70	8	19КГ-2	66	7
19ЭГ-2	72	9			
19ЭГ-4	74	10			
19ЭГ-3	77	11			
Сумма рангов		43			23

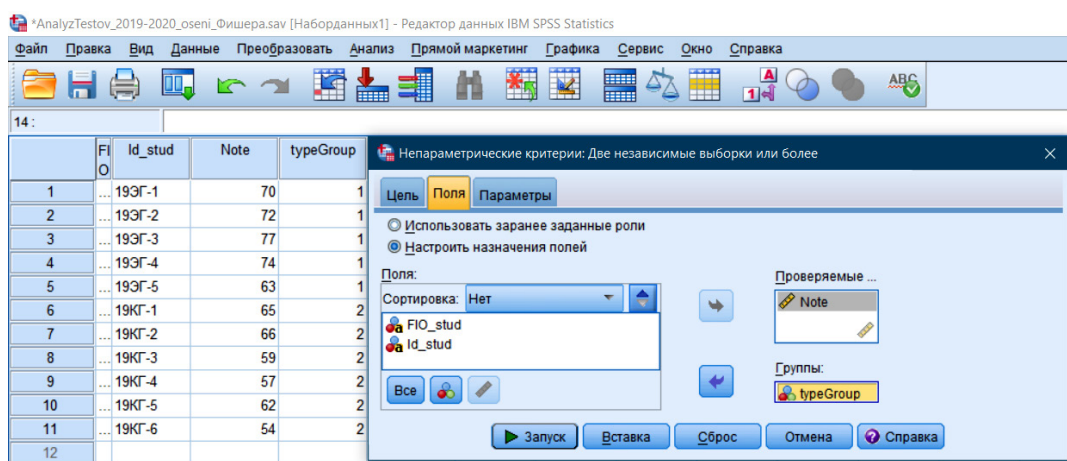


Таблица 6. Окно настройки анализа U-критерия в SPSS

После нажатия на кнопку „Запуск” на экран будет выведен результат анализа (Таблица 7). В окне выдачи SPSS показано число наблюдений в каждой выборке, средний ранг, значение статистики Манна-Уитни (2) и другие характеристики. Полученные результаты позволяют отклонить гипотезу H_0 и принять гипотезу H_1 о статистически достоверном различии в средних баллах в экспериментальной ($m_1=71.2$) и контрольной ($m_2=60.5$) группах на уровне значимости $p=0,017 < 0,05$.

Выводы и предложения

Непараметрические U-критерий Манна-Уитни и φ^* -критерий углового преобразования Фишера позволяют получить статистически достоверную оценку экспериментальных данных даже в небольших выборках. Требования к выборкам: U-критерий от 3 наблюдений в каждой группе, φ^* -критерий от 5 наблюдений в каждой группе, либо возможны варианты: $n_1=2$ и $n_2 \geq 30$, или $n_1=3$ и $n_2 \geq 7$, или $n_1=4$ и $n_2 \geq 5$.

U-критерий Манна-Уитни используют при анализе независимых групп, в каждой из которых должно быть не более 60 наблюдений. Согласно с автором Е.В. Сидоренко, что уже при

объеме выборки более 20 наблюдений процесс ранжирования становится очень сложным. φ^* -критерий не имеет ограничения по максимальному количеству наблюдения выборки.

Оба критерия не требуют нормального распределения изучаемых признаков. U-критерий используют для сравнения двух независимых выборок, φ^* -критерий – для сравнения как зависимых, так и независимых выборок.

Особенностью применения φ^* -критерия является приведение полученных результатов наблюдения к дихотомической шкале, т. е. содержащей только две категории: „есть эффект” и „нет эффекта”. φ^* -критерий имеет более высокую мощность по сравнению с U-критерием.

В статье приведен пример расчета обоих критериев для анализа результатов полученных в ходе педагогического эксперимента по обучению информационной безопасности будущих экономистов. Гипотеза о существенности различий в результатах обучения в ЭГ и КГ подтверждена с помощью непараметрических критериев: U-Манна-Уитни и φ^* -критерия углового преобразования Фишера.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Note является одинаковым для категорий typeGroup.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,017 ¹	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

¹Приводится точная значимость критерия.

Всего N	11
U Манна-Уитни	2,000
W Вилкоксона	23,000

Таблица 7. Окно результата анализа U-критерия в SPSS

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Гублер Е.В. *Вычислительные методы анализа и распознавания патологических последствий*. Ленинград: „Медицина”, 1978.
2. Лакин Г.Ф. *Биометрия*. Москва: „Высш. Шк.”, 1990, 352 с.
3. Сачанюк-Кавецька Н.В. Кутове перетворення Фішера для аналізу успішності студентів. In: *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*, Вінниця, 14-23 березня 2018 р.
4. Сидоренко Е.В. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург: ООО „Речь”, 2000.
5. Урбах В.Ю. *Статистический анализ в биологических и медицинских исследованиях*. Москва: „Медицина”, 1975.

***Notă:** Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Metodologia implementării TIC în procesul de studiere a științelor reale în sistemul de educație din Republica Moldova din perspectiva inter/transdisciplinarității (concept STEAM)*, cifrul: 20.80009.0807.20.

OPERA PEDAGOGICĂ A LUI G.G. ANTONESCU DIN PERSPECTIVĂ DIACRONICĂ

Ionela BRÎNZĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0001-5927-8945

Rezumat. *Articolul nostru are ca scop general analiza operei lui G.G. Antonescu, în contextul actualității sale, în epoca modernă și contemporană (postmodernă), așa cum a fost văzută de unul dintre cei mai importanți reprezentanți ai istoriei pedagogiei românești, Ion Gh. Stanciu. Avem în vedere analiza dimensiunii istorice a operei pedagogului G.G. Antonescu (1882-1955) din perspectivă diacronică și evidențierea dimensiunii epistemologice a pedagogiei lui, susținută la nivel conceptual, normativ și metodologic, dar și prin modelul instituțional proiectat, la nivelul întregii sale activități, în spiritul reformei preconizate.*

Cuvinte-cheie: *cercetare istorică diacronică, școala formativ-organicistă, opera pedagogică a lui G.G. Antonescu, perspectivă epistemologică și cronologică.*

THE PEDAGOGICAL WORK OF G.G. ANTONESCU FROM A DIACHRONIC PERSPECTIVE

Abstract. *The general purpose of this article is to analyze the work of G.G. Antonescu from the perspective of his actuality in the modern and contemporary (postmodern) era, as seen by one of the most important representatives of the history of Romanian pedagogy, Ion Gh. Stanciu. We consider the analysis of the historical dimension of the work of the pedagogue G.G. Antonescu (1882-1955), from a diachronic perspective and highlighting the epistemological dimension of his pedagogy, supported at a conceptual, normative and methodological level, but also by the institutional model designed at the level of his entire work in the spirit of the planned reform.*

Keywords: *diachronic historical research, formative-organicist school, pedagogical work of G.G. Antonescu, epistemological and chronological perspective.*

Analiza diacronică probează valoarea operei lui G.G. Antonescu, validată și confirmată în timp, în acord cu evoluțiile înregistrate în pedagogia modernă și postmodernă (contemporană), în a doua jumătate a secolului XX, în mod special, după anii 1960-1970.

Ion Gh. Stanciu, cel mai important reprezentant al istoriei pedagogiei de după anii 1970-1980, promovată în mediul academic românesc la facultatea de profil, evidențiază importanța operei lui G.G. Antonescu, în contextul evoluției pedagogiei în epoca modernă și contemporană. Abordarea este tipică unei metodologii de cercetare istorică sincronică și diacronică. Astfel, „oricine studiază problemele pedagogiei contemporane nu va putea ajunge la o profundă înțelegere a acestora și la o corectă apreciere a diverselor soluții ce se propun, fără o cunoaștere a trecutului, sub aspectul practicii și teoriei educației”. Este zona în care studierea operei lui G.G. Antonescu devine o necesitate impusă chiar de exigențele unor cercetări cronologice mai ample, care vizează „istoria pedagogiei universale” [3, p. 13].

În manualul de *Istoria pedagogiei pentru clasa a XII-a, a Școlii Normale* (1991), Ion Gh. Stanciu evidențiază faptul că „în perioada interbelică se disting mai multe orientări: pedagogia filozofică, pedagogia experimentală și psihologică și pedagogia socială”, orientări între care „există numeroase puncte comune”, determinate, în mod special, de „puternicul curent pedagogic, care a dominat în prima jumătate a secolului XX, aproape în toate țările – *educația nouă*, mai ales, în forma sa promovată de Adolph Ferriere – *școala activă*”, formulă utilizată preferențial în pedagogia noastră interbelică [4, p. 147].

G.G. Antonescu este încadrat în „pedagogia filozofică”, alături de Ștefan Bârsănescu și de Constantin Narly. El promovează o concepție predominant filozofică, adoptată și aplicată la nivel de *teorie pedagogică generală*, de *didactică generală* și de *educație morală*.

Teoria pedagogică generală (a educației) promovează **fundamentele pedagogiei** care susțin concepția sintetizată în formula „*școala formativ-organicistă*”. Ea are la bază un *principiu* filozofic al

abordării educației din perspectiva „formării spiritului elevului”, care presupune valorificarea „organică”, integrală, a întregului potențial psihic cu care acesta „este înzestrat de la natură”.

Didactica generală sau „teoria generală a învățământului” (J.F. Herbart) se bazează pe valorificarea „treptelor formale” psihologice, reevaluate și redefinite logic, în context „formativ-organicist”. Promovează „școala activă” în viziune „integrală”, nu doar „intelectuală” sau „manuală”, tendințe unilaterale, prezente în pedagogia românească interbelică, criticate de G.G. Antonescu.

Educația morală este concepută în spiritul „principiului formativ-organicist”. *Obiectivul* general constă în formarea *convingerii integrale*, „organice”: raționale, afective, voliționale. Realizarea sa, concepută în spiritul pedagogiei germane (Kant, Herbart, Forster etc.), solicită „contribuția unitară a tuturor profesorilor”, cu o contribuție specială a profesorului-diriginte în învățământul secundar și a învățătorului în învățământul primar [*Ibidem*, pp. 147-150].

În lucrarea *Școala și doctrinele pedagogice în secolului XX* (1995), Ion Gh. Stanciu aprofundează problematica generală a celor trei mari domenii ale pedagogiei. El sesizează faptul că în condițiile în care, în perioada interbelică, apare „o puternică manifestare a tendinței spre inovare”, G.G. Antonescu urmărește linia de continuitate istorică de la pedagogia *clasică* – la cea *modernă*, „de la Comenius – la Spencer” [6]. El se situează „chiar la mijlocul distanței dintre cele două extreme” care au marcat „principiile de bază ale științei și filozofiei în secolul XIX, *clasicismul și evoluționismul*”. Concepția sa combat „pozițiile contrare în problemele fundamentale ale pedagogiei”. Încearcă să ofere „calea pentru depășirea lor prin păstrarea elementelor valoroase”. Asigură astfel o construcție „a teoriei educaționale” care, în opinia lui Ion Gh. Stanciu, este „proprie pedagogiei filozofice”.

Fundamentele pedagogiei sunt elaborate și analizate de G.G. Antonescu în spiritul „**pedagogiei generale**”, promovate de J.F. Herbart, pe baza unui model epistemologic specific, afirmat în primele decenii ale secolului XIX. Ele vizează clarificarea obiectului de studiu specific pedagogiei, a normativității specifice pedagogiei, a metodologiei de cercetare și de acțiune, specifice pedagogiei [1; 2].

Obiectul de studiu specific pedagogiei lui G.G. Antonescu vizează educația concepută în spirit clasic, cu deschideri spre evoluțiile societății moderne, realizată în „școala formativ-organicistă”, care are ca scop

general formarea integrală a personalității educatului prin mijloace „organice”. Acestea au în vedere toate *laturile evoluției sau ale dezvoltării* omului, bazate prioritar pe cele morale și intelectuale.

Normativitatea pedagogiei lui G.G. Antonescu urmărește ordonarea și sistematizarea educației și a învățământului pe baza principiului „școlii formativ-organice”. El este fundamentat filozofic în contextul rezolvării „opozității două concepții contrare”, existente în istoria pedagogiei clasice și moderne: a) „școala *informativă* care pune accent pe cantitatea de informație”; b) „școala *formativă* care urmărește formarea spiritului elevului (...), care trebuie să fie *organicistă*, adică subordonată condițiilor *interne*” – care solicită dezvoltarea morală, spirituală / religioasă, socială, intelectuală, profesională, estetică, fizică etc. – „opusă *educației mecanice*, întemeiate pe ideea că formarea omului se realizează din exterior către interior” [6, p. 167].

Metodologia pedagogiei lui G.G. Antonescu, implicată în cercetarea educației și în perfecționarea acțiunilor specifice acesteia (instruirea, predarea, învățarea, conducerea școlii prin centralizare și descentralizare a deciziilor, evaluarea învățământului și a politicilor școlare, inovația sau reforma în învățământ etc.), este una „proprie construcțiilor filozofice”, realizate prin „încercarea de găsi *un principiu fundamental*, un principiu *rădăcină* din care să decurgă toate tezele sistemului pedagogic”, abordat în unitatea sa [*Ibidem*].

Principiul filozofic al „școlii formativ-organice” este fundamentat pe *valoarea-normă* a *educației integrale* care asigură unitatea dintre abordarea clasică și modernă, „evoluționistă” a pedagogiei, în prima jumătate a secolului XX. Acest principiu stă la baza construcției scopului general al „sistemului pedagogic de învățământ: „*a forma elevii* în accepția de a stimula dezvoltarea lor”.

Mijloacele de realizare ale acestui *scop general*, determinat de *principiul filozofic* al „școlii formativ-organice”, aflat la baza construcției *scopului general al sistemului pedagogic*, determină: a) *mijloacele de realizare a scopului general al sistemului pedagogic de învățământ* preluate de G.G. Antonescu, de la nivelul *culturii*; b) *tipurile sau modelele* de educație.

A. *Mijloacele de realizare a scopului general al sistemului pedagogic* sunt cele implicate în nivelul conținutului învățământului. Ele sunt preluate de G.G. Antonescu din perimetrul culturii, delimitat la două niveluri de referință, interpretate și valorificate, conform teoriei sale pedagogice:

- a. *Cultura formativă*, care pune accent pe cerințele interne ale educatului, ce reprezintă resursele sale formative de bază (morale, religioase, sociale, intelectuale, profesionale, artistice, fizice etc.), abordate la nivel de „sistem pedagogic” în mod *integrat, organic* sau *organist*.
- b. *Cultura materială*, care „acordă prioritate acumulării de cunoștințe”, impuse la nivel de condiții externe, fără a opera o selectare adecvată a acestora, în funcție de cele mai importante cerințe interne ale educatului.

B. *Tipurile sau modelele* de educație sunt identificate de G.G. Antonescu în funcție de ponderea acordată culturii formative (centrată asupra cerințelor interne de dezvoltare a educatului) sau culturii materiale (centrată asupra cerințelor externe de dezvoltare a educației impuse educatului): a) *educația autonomă*; b) *educația eteronomă*.

După cum observă Ion Gh. Stanciu, prin apelul la principiul filozofic al *școlii formativ-organiciste*, G.G. Antonescu „vrea să depășească opoziția dintre educația eteronomă și educația autonomă”. Pe această cale, el clarifică în mod explicit problematica dezvoltării ființei umane, în termenii specifici conceptului pedagogic de *educabilitate*, desprins special de Ion Gh. Stanciu, în analiza diacronică a operei lui G.G. Antonescu. *Educabilitatea* constituie, astfel, produsul uman „format prin interacțiunea dintre condițiile *interne* și cele *externe*”, inițiată, realizată și perfecționată în cadrul „unui sistem pedagogic echilibrat, care îndeamnă la echilibru” [*Ibidem*].

Didactica generală (Teoria generală a învățământului), promovată de G.G. Antonescu, acordă o atenție specială conceptului de *conținut al învățământului*. În spirit *herbartian*, observă Ion Gh. Stanciu, G.G. Antonescu susține necesitatea realizării unui „învățământ formativ”, asociat, în mod special, cu studiul „disciplinelor umaniste”, promovat de *pedagogia clasică*. Pe de altă parte, în acord cu deschiderea spre *pedagogia modernă, evoluționistă* (Spencer et al.), G.G. Antonescu are în vedere și „factorii care stimulează dezvoltarea educatului prin studiul științelor pozitive”. Corelarea celor două categorii de *conținuturi*, structurate *pedagogic* la nivel de discipline de învățământ, este realizată, conform concepției sale bazate pe „cultura formativă integrală”, din care „trebuie să rezulte: a) cunoașterea lumii obiective cu ajutorul științelor pozitive” (vezi: *științele naturii*); b) cunoașterea lumii subiective prin științele umaniste (vezi: *științele socioumane*); c) cultivarea capacității de a stabili raporturi logice și cantitative prin studiul logicii și matematicii” (vezi: *științele logico-matematice*).

Ion Gh. Stanciu evidențiază *obiectivele specifice* celor trei categorii de științe (ale naturii, socioumane, logico-matematice), aflate la baza construcției pedagogice a conținutului procesului de învățământ. Ele sunt definite de G.G. Antonescu în termeni apropiați de ceea ce astăzi înțelegem prin noțiunea de *competențe*, ce reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ [3]. Astfel, „disciplinele umaniste îndeplinesc rolul de a cultiva *idealul*”, ca proiecție a dezvoltării ființei umane pe termen lung; „disciplinele pozitivistice au capacitatea de a oferi *cunoașterea căilor și energia*, necesare atingerii acestui *ideal*”; disciplinele logico-matematice implică „rolul celui de-al treilea aspect al *culturii formative* – cultivarea capacității de a stabili raporturi logice și cantitative, apropiate întrucâtva de operațiile logico-matematice, definite de psihologul Jean Piaget ca instrumente ale unei gândiri operaționale” [6, p. 168].

Cultura formativă integrală, promovată de G.G. Antonescu, asigură legătura între *conținutul instruirii și metodologia didactică*, observă Ion Gh. Stanciu. La nivel normativ, „cultura formativă integrală se asigură, în primul rând, prin „dobândirea *culturii generale* (cu funcțiile sale formativă și informativă)”.

La nivel *tehnologic*, *cultura formativă integrală* solicită un al doilea mijloc de realizare ce implică „*utilizarea metodelor* capabile să stimuleze activitatea elevilor”.

Metodele didactice / de instruire / de învățământ sunt cercetate de G.G. Antonescu în viziune sau în cheie normativă „formativ-organicistă”. Conform analizei realizate de I.Gh. Stanciu, „în problema metodelor încearcă să depășească două poziții extreme: una care aprecia rolul profesorului ca fiind subordonat metodei, iar alta, care avea în vedere, în mod exclusiv, *spiritul creator al profesorului*” [*Ibidem*].

Funcția generală a metodelor de învățământ constă în „asigurarea culturii formative care stimulează activitatea elevilor”. Ele sunt aplicate în raport cu specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ. G.G. Antonescu le integrează în cadrul unui model pedagogic care pune accent pe: a) *metoda socratică (euristică)*; b) *metoda intuitivă*; c) *metoda practică* – acest model pedagogic este cel al „*școlii active*, curent răspândit în întreaga Europă, deci și în România de atunci”, unde s-a manifestat la nivelul a „trei concepții pedagogice:

- a) *concepția materialistă* ce reduce activitatea elevilor la munca manuală, punând, după expresia lui G.G. Antonescu, *realitatea practică*

mai presus de realitatea psihică, lumea externă mai presus de cea internă, materia mai presus de spirit, utilul mai presus de idei”;

- b) *concepția intelectual-materialistă*, care punând pe prim-plan activitatea fizică, manifesta înțelegere și pentru rolul ideilor în transformarea lumii înconjurătoare (...). idei, principii și legi „însușite prin învățământul teoretic” și puse în practică, inclusiv prin activități manuale;
- c) „*școala activă integrală* care include în noțiunea de activitate nu numai actul material (activitate practică), ci și pe cel psihic (activitatea intelectuală)” [Ibidem, p. 169].

Școala activă integrală, concepută ca *model pedagogic eficient*, are ca obiectiv general proiectarea învățământului, numit de G.G. Antonescu „*ideal-activ*”, care acordă prioritate activității psihice în raport cu cea fizică”.

Ion Gh. Stanciu evidențiază originalitatea concepției lui G.G. Antonescu despre educație și învățământ, sintetizate în formula „*școala activă integrală*”. Practic, observă Ion Gh. Stanciu, „profesorul bucureștean nu poate fi considerat un reprezentant tipic al *școlii active*, așa cum o înțelegeau marii inovatori de la începutul secolului (Dewey, Montessori, Claparde, Decroly, Ferriere), pentru care activitatea practică (experiența) era principalul izvor de cunoștințe”, tendință care a generat în învățământul românesc proliferarea unui model de educație predominant „*manualist*”, avansat și ca replică dată treptelor formale herbartiene. G.G. Antonescu reactualizează valoarea modelului herbartian, bazat pe „*treptele psihologice*”, necesare în organizarea și realizarea oricărei lecții, pe parcursul procesului de învățământ. În cadrul său este stimulat rolul creativ al profesorului care poate interveni, în special:

- a) **nu** „în mod uniform în toate obiectele de învățământ și nu întotdeauna într-o singură oră de curs, ci în 2-3 ore consecutive”, integrate în ceea ce astăzi definim prin formula de unitate de instruire / învățare;
- b) „în introducerea variației în structura lecției, în utilizarea metodelor”, în funcție de situația concretă existentă în clasa de elevi și de schimbările inerente în context deschis.

Didactica generală a lui G.G. Antonescu promovează, totuși, o teorie a procesului de învățământ, elaborată în variantă clasică „pe clase și lecții”, bazată pe „*gruparea cunoștințelor sub forma obiectelor de învățământ*”. *Modelul* propus de „*școală activă*”, ce are ca scop general proiectarea unui „*învățământ activ*, care nu se poate realiza cu o programă prea

împovărată, cu un volum prea mare de cunoștințe și cu un număr prea mare de elevi”, necunoscuți de profesori, care nu sunt întotdeauna „bine pregătiți”. În aplicarea acestui *model*, G.G. Antonescu apreciază că adoptarea unor soluții care forțează „*moda în pedagogie (metoda centrelor de interes, metoda complexelor, metoda proiectelor etc.) nu răspunde speranțelor investite în ele*” [Ibidem, p. 170].

Teoria educației morale „pornește de la opunerea a două curente: sistemul *educației libere*, întemeiat pe teza *rousseauistă* a naturii bune a omului, și sistemul educației autoritare, care consideră răul ca fiind înăscut ființei umane”. Soluția propusă este construită în spiritul principiului filozofic al *școlii formativ-organiciste* care tinde spre un echilibru în proiectarea educației de calitate. În acest spirit normativ integrator, „*educația liberă este organicistă*, dar nu și *formativă*; în mod analogic, „*sistemul autoritar este formativ*, fără a fi *organicist*”. *Scopul general*, rezultat la nivel de *valoare-normă*, vizează formarea și dezvoltarea *caracterului educatului* capabil „*să preia de la primul sistem ideea de libertate*, iar de la al doilea - ideea de supunere, de disciplină”. Sinteza celor două sisteme, posibilă în „*școala formativ-organicistă*”, are ca scop general „*ideea de disciplină liberă*” [Ibidem, pp. 170-171].

Conceptul pedagogic de „*disciplină liberă*”, preluat de G.G. Antonescu din pedagogia germană (Fr.W. Foerster), este fundamentat psihologic. El „*se întemeiază pe convingerile care integrează în structura lor de dimensiunea cognitivă - afectivă - volitivă - caracterială a acțiunii eficiente integrată în activitatea de educație morală (moral-religioasă, moral-socială, moral-individuală, moral-civică, moral-juridică, moral-profesională etc.)*”

Obiectivul general al educației morale - disciplina liberă este realizat prin formarea-dezvoltarea *convingerilor morale* „care au un triplu caracter: rațional, afectiv și volitiv, antrenând astfel întreaga viață psihică” a educatului. Obiectivele specifice rezultate vizează formarea-dezvoltarea morală a educatului: a) rațională / cognitivă (concepție, axiome, legi, principii, formule etc. - morale); b) afectivă (emoții, sentimente, pasiuni - morale); c) volitivă (efort voluntar - moral). Sub influența pedagogiei germane (G. Kerschensteiner), G.G. Antonescu raportează conceptul de *caracter moral* la cel de *personalitate morală*. În acord cu *teoria educației morale (civice, politice)* a teoreticianului german, G.G. Antonescu consideră „*caracterul element esențial al personalității morale*”, care poate fi formată și dezvoltată pe baza a trei procese formative cumulative, bazate pe: a) autoobservarea comportamentului moral;

b) autocritica propriilor acțiuni morale; c) autocreația unor noi conduite morale [*Ibidem*, pp. 171-172].

Personalitatea morală proiectată de G.G. Antonescu implică depășirea critică a celor trei modele identificate în istorie: a) modelul izolat de societate; b) modelul „antisocial” care „într-un fel sau altul tulbură ordinea socială”; c) modelul activ, promovat „în limitele admise în ordinea socială”, ce implică promovarea unor idealuri și scopuri strategice noi, afirmate comunitar „fără a tulbura societatea”.

În viziunea lui G.G. Antonescu, „educația morală este strâns legată de educația religioasă, temelie pentru cea dintâi”. În cadrul teoriei sale pedagogice, „religia devine un principiu al educației morale”, bazată nu doar pe „cunoașterea și recunoașterea principiilor creștine, ci și pe aplicarea lor în viața socială”.

În plan *normativ*, educația religioasă devine un factor pedagogic sau formativ integrator, în măsura în care, pe de o parte, ea „este strâns legată de educația intelectuală”, iar, pe de altă parte, este implicată în perfecționarea educației morale, în condițiile în care aceasta „apelează prioritar la voință” [*Ibidem*, p. 172].

În concluzie, *pedagogia filozofică* a lui G.G. Antonescu propune o abordare / înțelegere / rezolvare specifică a raportului dintre *teoria și practica pedagogică*. Din această perspectivă, practica bazată pe experiment „nu poate aborda decât unele aspecte, de o mai redusă complexitate a fenomenului educativ”. Aceasta nu înseamnă că în pedagogia sa G.G. Antonescu „era cu totul refractar oricărei orientări ex-

perimentaliste”. Ea este acceptată în contextul unor cercetări speciale care au în vedere problematica programelor școlare și a metodelor didactice. Dar, și în aceste situații, rezultatele obținute prin metoda experimentală „trebuie prelucrate în spirit filozofic, în scopul interpretării lor unitare” [*Idem*, p. 173].

În *Educație și cultură* (1936) G.G. Antonescu abordează și problematica specifică temelor de politică a educației, analizând, într-un studiu special, *Criza învățământului românesc*, probată prin: a) „modificările prea dese ale legilor învățământului, din tendința spre reformă a celor care se perindau la conducerea ministerului instrucției”; b) contradicția dintre centralizarea administrativă a școlii și descentralizarea pedagogiei.

În concluzie, ne raliem punctului de vedere al lui Ion Gh. Stanciu, potrivit căruia G.G. Antonescu „este primul pedagog român” care:

1. „A reușit să îmbine numeroase materiale oferite de predecesorii săi mai apropiați sau mai îndepărtați în timp”, pe care le-a integrat „potrivit concepției sale, aspirând la un sistem de educație propriu”.
2. „A construit o școală științifică la București, în care s-au format reprezentanți de frunte ai pedagogiei românești interbelice (I.C. Petrescu, I.I. Gabrea, V.P. Nicolau et al.)”.
3. „A permis orientarea discipolilor săi spre direcții noi, potrivit tendinței de diversificare și dezvoltare a disciplinelor pedagogice din acea perioadă interbelică” [*Ibidem*, pp. 173-174].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cristea S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 1, *Pedagogie / Științele pedagogice / Științele educației*. București: Didactica Publishing House, 2016.
2. Cristea S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 2, *Educația. Concept și analiză*. București: Didactica Publishing House, 2016.
3. Cristea S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 8, *Obiectivele instruirii / Procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2018.
4. Stanciu I.Gh. *Curs de istoria pedagogiei universale. Partea I*. Universitatea din București, București, 1975.
5. Stanciu I.Gh. *Istoria pedagogiei pentru clasa a XII-a a Școlii Normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 1991.
6. Stanciu I.Gh. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 1995, pp. 166-174.

PERSONAJELE LUI I. L. CARAGIALE ȘI ARTA CUVÂNTULUI ÎN DECODIFICAREA LIMBAJULUI COMIC (O secvență pentru activitatea profesorului la disciplinele filologice în școală)

Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ, *doctorandă,*
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-9723-1275

Rezumat. *Personajul literar este instrumentul prin care un autor dă noi conotații cuvintelor, astfel încât să transmită mesajul dorit – fie cu un ton sobru, fie cu un spirit comic. Personajele lui I.L. Caragiale se impun în mentalul colectiv prin arta cuvântului și mesajul subliminal transmis cu ajutorul lexemelor, aparent nesemnificative.*

Cuvinte-cheie: *personaj, limbaj, semnificație, arta cuvântului, comicul de limbaj.*

I. L. CARAGIALE'S CHARACTERS AND THE ART OF WORD IN THE DECODING OF THE COMIC LANGUAGE

(A sequence for the teacher's activity for the philological disciplines / studies at school)

Abstract. *The literary character is the tool that an author uses in order to give new connotations to the words, so that he shares the desired message, thus creating either a sober tone or a comic spirit. The characters of I. L. Caragiale impose themselves in the collective mind through the art of words and the subliminal message transmitted with the help of seemingly insignificant lexemes.*

Keywords: *character, language, meaning, the art of words, comical language.*

Fiecare operă literară ilustrează creativitatea și capacitatea de inovare a limbajului de care dă dovadă scriitorul. În această perspectivă, dramaturgul român I. L. Caragiale este unul dintre autorii care a dat o nouă față cuvintelor, reușind să transmită prin intermediul operelor sale un mesaj subliminal criptat, în contextul efectului comic al limbajului.

Caragiale nu a rămas în posteritate doar prin tipologiile personajelor sau prin efectul comic al operelor sale, el s-a impus și prin mesajele de dincolo de lexeme ce se dovedesc a fi extrem de actuale și în societatea contemporană.

Dacă analizăm comediile caragialiene, remarcăm faptul că personajele lor sunt cele care dau viață limbajului literar-artistic și prin ele se atribuie noi sensuri cuvintelor. De aceea, nu ar fi drept să analizăm limbajul personajelor, fără a trece în revistă conceptul de personaj literar și fără a realiza o radiografie a eroilor din comediile dramaturgului român.

Personajul literar: de la teorie – la oglindire, în opera lui Caragiale

Înainte de a discuta despre limbajul personajelor unei opere literare și, implicit, de cel al actanților

lui I.L. Caragiale, se cere o elucidare a conceptului de *personaj*. Critica literară oferă varii definiții ale acestuia. În lucrarea *Lumea personajului*, Vasile Popovici menționează că această noțiune, cea de *personaj*, generează o suită de probleme, începând de la definirea conceptului și până la statutul său în cadrul creației. Pornind de la afirmația sa că „*nicio operă literară nu conține în sine ființe omenești sau persoane*” [10, p. 12] și corelând-o cu originea termenului ce provine din franceză – *personnage*, prin filiera latinei – *persona*, ce înseamnă *mască de teatru, rol*, am puncta că personajul literar este rodul imaginației unui creator care îl plasează într-un cronotop și îl pune să participe la o acțiune, pentru a-i scoate în evidență trăsăturile morale și pe cele fizice. Personajul întruchipează tipologii umane, fiind definitoriu în cadrul operei și prințând viață în mințile lectorului, căci are nevoie de proiectarea unică și individuală a cititorului pentru a se naște, nașterea sa fiind dirijată în mod firesc de lanțul evenimentelor și de percepția aceluia care descifrează opera, fie că discutăm de un lector avizat sau de unul amator.

Personajul este acela care se remarcă într-o creație artistică, trecând peste firul acțiunii căreia, une-

ori, autorul îi acordă o mai mare atenție în defavoarea personajului; or, personajul semnifică, de fapt, o realitate masivă, deoarece în jurul său se construiește subiectul narativ sau dramatic. Dacă dintr-o operă se elimină o verigă a evenimentelor, lectorul se adaptează și reia firul acțiunii fără prea mare dificultate, dar „izolarea personajului din țesătura de cuvinte nu poate fi efectuată” [10, p. 14], căci acesta nu se oferă, el trebuie descoperit și decodificat cu fiecare pas pe care îl parcurgem prin labirintul textului.

Dacă personajul caragialian ar fi analizat, potrivit teoriei lansate de Vasile Popovici în lucrarea sus-amintită, din perspectiva lógosului, ca „rațiune și relație sau raport” [Ibidem, p. 15], ar fi un personaj *trialogic* [Ibidem, p. 222], care trăiește și se definește cu predilecție în piesele de teatru, ce își au simpla caracteristică de atemporalitate. Timpul acțiunii este ușor confundabil cu cel al lecturii, cele două valențe temporale (timpul în care sunt proiectate personajele – atunci – și timpul lecturii – acum) contopindu-se și completându-se indiscutabil, ele „sunt profund atașate de prezent” [Ibidem, p. 225], creându-se o interdependență între atunci și acum.

Personajele comediilor analizate în textul de față se pot încadra ușor în această tipologie, căci sunt de o actualitate nefiresc de reală, ele regăsindu-se la tot pasul în societatea contemporană, ascunse sub o altă mască sau chiar întruchipând același tipar uman. Personajul *trialogic* „poate fi considerat forma de maximă potențare a ființei umane, considerată sub dublul semn de ființă individuală și socială” [Ibidem, p. 227] ce se individualizează și potențează în piesele de teatru.

Cu certitudine, personajele dramaturgului au trecut bariera timpului de care se temea însuși criticul Eugen Lovinescu în tinerețe, afirmând în lucrarea *Critice* că eroii caragialieni sunt definitorii epocii limitate în care trăiesc, ei negăsindu-și corespondentul într-o lume viitoare ce se vrea a fi nouă, schimbată și lipsită de moravurile acelei perioade, urmând să își modifice ulterior viziunea și să înceapă a crede în dănuirea peste vremi a tipologiilor umane impuse de Caragiale prin operele sale, dar mai ales prin comedii, căci timpul a demonstrat contrariul percepțiilor criticului literar Lovinescu. Acestea din urmă fac o radiografie a societății în care trăia, radiografie ce se identifică actualității zilelor noastre, căci piesele sale sunt tot mai actuale și mai edificatoare pentru ceea ce se întâmplă în societatea noastră ce pare a fi ciclică atât pe scena politică, cât și pe cea socială.

Se remarcă faptul că personajele caragialiene nu sunt puternic individualizate, le lipsește profunzi-

mea trăirilor sufletești și nu li se urmărește o analiză psihologică, așa cum am putea remarca la Camil Petrescu în *Jocul ielelor*, la Bogdan Petriceicu Hasdeu – în *Răzvan și Vidra* sau la Marin Sorescu – în *Iona*, creații dramatice ce se deosebesc de scrierile lui I. L. Caragiale prin profunzimea trăirilor personajelor și prin atenția canalizată către sufletul acestora și evoluția lor psihologică. Actanții caragialieni par lipsiți de implicare emoțională sinceră, aducând în prim-plan aparente stereotipii umane ce vor a se uniformiza, pierzându-și individualitatea. Ei se vor a fi unici, dar devin stereotipii. Marele avantaj al scrierilor sale constă în raportul creat între personaje, relație ce dă valoare operelor prin crearea unui personaj dezorientat și dependent de ceilalți. În fiecare comedie, apare un personaj ce declanșează firul evenimentelor, acesta nefăcând parte din lumea centrală a textului. „Personajul din afară pune în mișcare intriga piesei printr-o confuzie” [8, p. 249].

Cetățeanul turmentat găsește din greșeală scrisoarea Zoiticăi către Tipătescu și generează o adevărată nebunie cu întorsături neașteptate (*O scrisoare pierdută*). Safta bate în ușă, creând tensiune (*Conu Leonida față cu reacțiunea*). Jupân Dumitrache îl suspectează pe „bagabontul” de la grădina *Union* că ar vrea să seducă nevestele negustorilor (*O noapte furtunoasă*). Pampon îl confundă pe Crăcănel cu Bibicul (*D-ale Carnavalului*). Această nebunie a confuziilor, creată de personaje ce aparțin aparent unor lumi diferite față de cea a eroilor, se echilibrează în finalul operelor, când toți se împacă, eroii cooptând personajele ce au declanșat evenimentele și restabilesc o liniște stranie, o linie care nu o regăsim la niciun alt dramaturg român.

Ființele ce dau viață scrierilor lui Caragiale se individualizează prin discrepanța creată între aparență și esență, între ceea ce se vor a fi și în ceea ce sunt în realitatea operei. Ele se vor a fi etaloane pentru înalta societate, însă sunt definite de infatuare, atitudine ce nu-i lasă să se descopere și să fie conștiinți de ce înseamnă *eu*. Fiecare se minte, în funcție de ceea ce ar vrea să fie ori să audă: Jupân Dumitrache accentuează orbirea conjugală, Trahanache își duce la extrem așa-zisa naivitate, când îi spune lui Tipătescu despre scrisoare, Leonida se lasă infatuat de falsa stimă de sine creată de Efimița, Nae Girmea se minte că poate manageria două idile, și astfel putem vorbi de o lume a personajelor ce nu își văd și nu își știu limitele și valoarea. Acestea „se mișcă într-o lume de umbre pe care le iau drept realități sigure” [9, p. 26], pierzându-și proiecția propriei persoane și, nu în ultimul rând, identitatea, fiind simple tipare umane.

Așadar, „comediile creează o galerie de personaje memorabile, inconfundabile, schițate deopotrivă precis și cu un deosebit simț al nuanței” [8, p. 251], reușind să vorbească la fel de real și credibil despre societate, incultură, fățărnicie și parvenitism, căci în orice secol, sunt descoperite, citite sau studiate, ele sunt actuale și își găsesc, fără prea mare dificultate, corespondentul în realitatea cotidiană. Și astăzi, găsim un Cațavencu, ținând discursuri, spunând multe, fără a transmite nimic, sau un Dumitrache ce știe tot, dar cunoaște puțin sau deloc, ori un Leonida înfatuat de laudele consoartei.

Comicul – esența comediilor lui I.L. Caragiale

Cea mai simplă definiție a comicului îl prezintă ca fiind o „categorie estetică ce implică un conflict, situații, personaje care provoacă râsul. Modalitatea de realizare a comediei, în sensul satirizării unor întâmplări, moravuri, cu scopul de a le îndrepta” [4, p. 133], aceasta sintetizând esența scrierilor caragieliene ce produc amuzamentul prin diversele sale tipologii și proiecții.

Cele mai cunoscute și apreciate forme ale comicului său sunt comicul de situație, comicul de limbaj și comicul de moravuri sau de caracter. Aceste tipuri se regăsesc în comediile sale reprezentative (*O noapte furtunoasă*, *Conu Leonida față cu reacțiunea*, *O scrisoare pierdută*, *D-ale carnavalului*), creând adevărate povești unitare ca semnificație și conținut, ideile întrepătrunzându-se și continuându-se una pe cealaltă, ținând o lume reală și plină de defecte, care amuză, dar în același timp, pot genera meditație.

Exegeții comentează în mod diferit comicul acestor opere, însă comună și unitară este aprecierea și incontestabila valoare a scrierilor și a manierei de realizare a comicului prin diversele sale surse, căci „comicul său viza traiectorii întinse, esențe și contraste psihoetnice, fiind vorba de un comic totalitar, acaparator” [11, p. 153], inovând arta dramaturgiei prin dialogul simplu, lipsit de plasticitate și cosmetizare stilistică. Sub masca unui delir inocent, a unei instabilități amuzante, se realizează un comic ghidat de automatisme, care este reliefat prin întrepătrunderea tuturor tipologiilor de comic, reliefate într-o manieră unitară și unică.

Situațiile în care sunt puse să apară personajele dramaturgului, reușesc să trezească amuzamentul, creând un comic unic și incomparabil cu cel identificabil în alte creații literare. Ceea ce se întâmplă în comediile sale pare a fi un lanț al slăbiciunilor, fiecare începe acolo, unde se termina precedentă, to-

tul fiind în strânsă legătură, devenind nonsens una fără alta.

Prin prezența dubletelor masculine Tipătescu - Pristanda, Tipătescu - Trahanache, Trahanache - Pristanda și Pampon - Crăcănel, se conturează un comic de situații ce evidențiază metehnele unei societăți viciate, lipsite de principii, în care interesele proprii și ale celor din familie primează în defavoarea intereselor societății, în fruntea cărora se află unii dintre ei. Pristanda, polițaiul orașului, este lipsit de coloană vertebrală, fiind aparent supus lui Ștefan Tipătescu, așa cum reiese din discuțiile celor doi („*eu la datorie, coane Fănică*” [1, p. 108]), dar joacă și rolul omului care-l respectă pe președintele comitetului permanent („*aici, sărut mâna, coane Zahario*” [ibidem, p. 111]) și astfel uită că el trebuie să fie imparțial. Cu toate acestea, el nu este de partea nimănui, urmărindu-și doar interesele („*grea misiune, misiune de polițai....Și conul Fănică cu coana Joița mai stau să-mi numere steagurile... Tot vorba bieteii neveste, zice: Ghiță, Ghiță, pupă-l în bot și papă tot*” [ibidem, p. 110]) și adaptându-și discursul, în funcție de necesități. O altă situație comică este dată de spaima Zoei că nu își poate recupera scrisoarea de amor, trimisă junelui Tipătescu, iar aceasta se transformă în grotesc, căci, pe lângă actorii principali ce se vor a fi păpușarii scenei, intervin terțe persoane care le schimbă jocul, precipitându-l. Astfel, spectaculozitatea acestei opere este dată de pierderea succesivă a scrisorii (inițial, este pierdută de Zoe, găsită și pierdută de Cetățeanul turmentat și iar pierdută de Cațavencu, ca în final să fie acolo, unde îi este locul) și apariția ei.

Dacă ne oprim asupra comicului de situație din piesa *O noapte furtunoasă*, putem remarca oscilația între scleroza lui jupân Dumitrache și obsesia Vetei pentru Chiriac, culminând cu noaptea agitată, în care Dumitrache dă dovadă de o naivitate puerilă și crede orbește în sluga sa. Cu toate că se vrea a fi un negustor desăvârșit și îi disprețuiește pe aceia care nu sunt, numindu-i pe intelectualii ce nu și-i dorește aproape „*niște scârța-scârța pe hârtie*” [ibidem, p. 53], apelează la amicul său politic Ipingescu, pentru a-i descifra tainele limbajului politic.

Acesta din urmă este lipsit de haz, trezind amuzamentul doar prin comicul de nume. O altă situație care arată naivitatea și trezește râsul este cea în care găsește legătura de gât a teșghetarului său în patul nevastei și crede orbește explicațiile consoartei care-l învârte în povestea sa ca într-un carusel.

Trecând de la cele două comedii prezentate mai sus, la *Conu Leonida față cu reacțiunea*, observăm că se schimbă și registrul comicului, căci aici se pre-

zintă o lume închisă, în care personajul principal inventează aberații, pentru a-și domina soția, care-l consideră atotștiutor și îi dă dreptate în orice circumstanță („ca dumneata, bobocule, mai rar cineva” [Ibidem, p. 91]). O situație extrem de comică constă în scena prezentării baricadării celor doi în dulap, de teama unei revolte. Leonida și Efimița se sperie de vacarmul din stradă și, fără a chibzui, dau vina pe un posibil război. Pe de altă parte, și prezentarea poveștilor despre papă și Garibaldi constituie o situație comică, confirmând încă o dată ambiguitatea culturală de care dă dovadă. Cu toate că Garabet Ibrăileanu îl consideră în criticile sale cel mai cult protagonist al comediilor, credem că nu este nici pe de parte astfel.

D-ale carnavalului, piesa în sine este o situație comică: încurcăturile se țin lanț, scena întreagă fiind prezentată ca un bal mascat, un cadru prielnic lumii caragaliene în care se reproduc moravurile lumii bune și amantlăcurile fără sfârșit ce duc la situații grotești. Subiectul operei gravitând în jurul relațiilor extraconjugale care atrag personajele într-un cerc vicios, iar prin finalul specific lui Caragiale în care *toată lumea se împacă cu toată lumea*, se intensifică realitatea burlescă. În cazul dubletului Crăcănel – Pampon, comicul este conturat de atitudinea lor, aceștia devin din dușmani aliați, fiecare urmărindu-și interesul.

Deși aparent personajele sunt dârze, revoluționare, chiar dornice de promovare a dreptății, însă creează un vacarm al acțiunilor pentru a-și atinge țelul, ele se înțeleg tacit și, la finele fiecărei opere, ajung de unde au plecat, lăsând impresia că totul este armonios și nimic nu a perturbat echilibrul vieții lor. Aspectul acesta întărește ideea de fățărnicie, ipocrizie și disimulare a esenței, eroii literari pozând într-o aparentă societate echilibrată, uitând evenimente ce ar putea să le schimbe cursul vieții.

Comicul de limbaj se caracterizează prin stereotipii verbale, prin incoerență, prin cuvinte puse de-a valma, doar ca să dea bine în fața auditoriului și prin snobismul personajelor ce vor să impresioneze, vorbind fără a spune nimic, punând cuvinte mărețe laolaltă, fără coerență și uitând că vor să transmită ceva. Personajele au fixații de limbaj ce le permit să își creeze strategii pentru a-i manipula pe ceilalți participanți la acțiune („două la primărie....două pe piața 11 Februarie....unul la spital...unul la școala de fete...două la primărie” [10, p. 107], „ai puțințică răbdare” [1, p. 125]). La Ghiță Pristanda, „*ticul verbal, automatismul reprezintă forme ale deficitului de cultură, ale sărăciei lingvistice și intelectuale*” [5, p. 231], iar fraze precum „curat murdar”, „după

buget”, întrețin atmosfera comică a piesei. În discuțiile dintre actanți, se identifică un registru comic ce uneori poate depăși limita suportabilității de care dau dovadă interlocutorii. În *Conu Leonida față cu reacțiunea*, comicul de limbaj se evidențiază prin faptul că personajul central citește una și înțelege alta, creându-se astfel un contrast, căci lectura gazetelor îi dădea falsa impresie că știe tot. O altă parte a comicului de limbaj o constituie și stâlcirea cuvintelor, care la Leonida este obișnuită, și atunci când îi explică Efimiței despre ce este aceea o republică și care sunt avantajele ei, situația trezește amuzamentul prin utilizarea cuvântului *murături*, în loc de *moratoriu*, acesta din urmă făcând referire la amânarea plății taxelor. De aceea, Gelu Negrea spunea în dicționarul său subiectiv: „*aproape că nu există frază rostită de Leonida care să nu poată fi desprinsă din context și citată drept exemplară pentru comicul de limbaj*” [7, p. 87]; „*pe mine mă știu toți reacționarii că sunt republican, că sunt pentru națiune*” [1, p. 99]. Nici consoarta sa nu se dezice de obiceiul soțului de a denatura forma slovelor, așa cum reiese din replica: „*...nu mă așteptam să te pronunți cu așa iluzii*” [Ibidem, p. 97], *iluzii* fiind utilizat cu sensul de *aluzii*.

Greșelile de limbaj sunt specifice scrierilor, căci completează armonios tabloul comicului prin prezența neologismelor utilizate greșit sau imitativ (sufragiu, bagabond, renumerație), a replicilor repetitive („ai puțințică răbdare”, „curat plastografie”), a asocierii termenilor antonimici („curat murdar”), a diminutivelor (neicușorule, Joițica).

Replicile înțesate de franțuzisme ale Ziței (*O noapte furtunoasă*) au menirea de a completa irezistibilul efect comic, creat de limbajul comediilor („*alevoa, bonsoar...pamplazir*” [Ibidem, p. 60]), pe când schimonosirea utilizată de Rică Venturiano („*box populi, box dei*” [Ibidem, p. 85]) ilustrează dorința junelui de epatare.

În comediile sale, un loc important îl ocupă comicul de nume care trezește amuzamentul atât prin rezonanța fonică, cât și prin trimiterile la diverse conotații. Dacă ar fi să analizăm etimologia numelor caragaliene, am remarca faptul că pe lângă comicul fonetic, personaje precum Pristanda, Farfuridi, Brânzovenescu, Zița, Zoe, Dandanache „*alcătuiesc cu numele lor caraghioase, sau doar corupte de fantezii dubioase, caleidoscopul amarei neîmpliniri, cu atât mai revoltătoare, cu cât destule din personajele lui ajung în poziții înalte*” [11, p. 199], trezind râsul și trasând traiectoria unei analize paratextuale.

D-ale Carnavalului aduce în prim-plan o altă tipologie de nume față de cea cu care ne obișnuise maestrul comediilor, acestea fiind cu totul mahala-

gizate, amuzamentul cititorului intensificându-se la auzul unor apelative precum: Mița Bostan, Crăcănel, Didina Mazu, Nae Girimea ori Pampon. Toate își găsesc corespondentul în lumea mahalalei de ieri și de azi și dau cititorului libertatea de a face asocieri între conotația numelui și caracterului actanților, însă cel mai afectat de apelativul folosit la adresa sa poate fi considerat Mache Razachescu (Crăcănel), căruia iubita i se adresează, în absență, Mangafa. Numele vine de la turcescul „mankafa” și înseamnă om bleg, om nătâng, așadar, însuși consoarta sa îl denigreză, continuând șirul criticilor aduse cu ajutorul numelui, bărbatul fiind singurul căruia celelalte personaje i se adresează folosind o poreclă, ce îi critică defectele fizice, Crăcănel, schițându-i o succintă descriere fizică, ce trezește râsul.

Jupân Dumitrache, eroul comediei *O noapte furtunoasă*, nu trezește amuzamentul prin conotația numelui ce are o notă ironică sau prin apelativul Tirtică Inimă-Rea, „*hazul personajului vine în mare măsură din strădania lui de a-și ține rangul*” [3, p. 115].

Numele este cel care îl influențează pe spectator / pe cititor, creionându-i o imagine de ansamblu asupra trăsăturilor fizice și morale ale personajelor, de aceea, poate și alegerea numelor stă în faptul că I. L. Caragiale nu a putut să lovească în țărănime, așa cum nu a găsit nimic frumos în noua clasă a societății orășenești pe care a ridiculizat-o cu orice preț, pe care a considerat-o parvenită și care l-a determinat să realizeze un comic de nume original și inovativ, apropiindu-se de comicul lui Gustave Flaubert. Așadar, atât prin conotația numelor, cât și prin „*resorturile sale comice, fiecare personaj verifică și nuanțează un mecanism social psihologic, cu valabilitate generală*” [3, p. 112].

Pe de altă parte, comicul de caracter evidențiază crearea tiparelor, în texte apărând tiparul încornoratului (Jupân Dumitrache, Zaharia Trahanache, Crăcănel, Pampon), al adulterinei (Zoe, Zița, Didina, Veta, Mița), al junelui tânăr amoretat (Nae Girimea, Ștefan Tipătescu), al demagogului fără pereche (Dandanache, Cațavencu, Rică), al cetățeanului (Cetățeanul turmentat, Ipingescu, Leonida), al funcționarului (Pristanda, Catindatul), al servitorului (Spiridon, Safta) și, nu în ultimul rând, al confidentului (Ipingescu, Efimița, Brânzovenescu, Chiriac). Pe lângă incultura personajelor, se observă și defecte interioare determinate de prostie, fanfaronadă, servilism, naivitate ce întrețin comicul operelor și confirmă prezența acestor tipologii umane, care nu se dezic de defectele lor, ba din contra, le amplifică prin jocul de scenă și prin atitudine.

Ca o concluzie a scurtei treceri în revistă a tipurilor de comic, putem afirma că în opera lui Caragiale comicul poate fi considerat chiar caricatural, căci personajele sale cred doar în normalitatea lor, fără a se raporta la o normalitate reală și realistă, iar autorul încearcă prin răs, să îndrepte moravurile oamenilor și să prezinte metehnele societății viciate în care aceștia trăiesc doar ghidați de propriile valori.

Arta cuvântului, reliefată prin limbajul personajelor

Este cunoscut faptul că puterea cuvântului este edificatoare în creațiile literare, jocurile de cuvinte impresionând atât în liric, epic, cât și în dramatic. Limbajul poetic, cel narativ și limbajul dramatic au menirea de a sensibiliza cititorul, de a transmite mesajul scrierii, fiind codul ce leagă cele două instanțe ale comunicării literare: autor – cititor. Eugen Ionescu spunea că cea mai mare forță a limbajului este în teatru, căci „*în teatru, totul e limbaj*”, forța expresivă a scrierilor teatrale fiind, de fapt, cuvântul și armonia dintre cuvinte. Pentru că piesele de teatru reprezintă o îmbinare armonioasă între didascalii și replicile personajelor, ce creează un cod lingvistic devenit artă completată de codurile paralingvistice sau paraverbale (mimică, gestică, joc de scenă), utilizate în momentul reprezentării scenice. Dacă dramaturgul nu este suficient de explicit în didascalii sau regizorul trece peste acestea, se riscă pierderea mesajului, căci limbajul teatral este o sumă de factori, ce transmit o anumită stare sau anumite sentimente și este nevoie de măiestrie regizorală pentru a-l păstra întocmai.

Nici I.L. Caragiale nu se dezice de utilizarea puterii limbajului în scrierile sale, dar mai ales în comedii, prin intermediul cărora aduce în prim-plan „*stereotipia limbajului*” [9, p. 28], care edifică parvenitismul și pretențiile nefirești de aristocrați ale protagoniștilor. Anișoara Pițu afirma în lucrarea sa *Bovarismul celor doi Caragiale*, faptul că în creațiile lui Caragiale „*această stereotipie este vizibilă atât direct, în modul de a vorbi al personajelor, cât și indirect, scriitorul îl face să transpară printr-un șiretlic*” [*Ibidem*, p. 26] și anume acela de a se ascunde pe sine și de a da libertate de exprimare protagoniștilor prin faptul că aceștia scriu plângeri, scrisori, proclamații, petiții, articole de ziar, procese verbale – documente ce scot în evidență profunda dorință de parvenitism a actanților, lipsa unei educații solide care să îi reprezinte, totul fiind imitații și dorințe nefondate, căci ei vor să pară ceea ce nu sunt.

Actanții se remarcă prin limbajul agramat, dominat de utilizări inadaptate ale neologismelor, aces-

tea numindu-se în critica de specialitate *caragialisme*, căci sunt reprezentative pentru operele sale, fie că vorbim de schițe și momente, fie că vorbim despre comedii. „*Limbajul pretențios le este caracteristic, face parte din însăși ființa lor aparentă, din ceea ce vor să arate despre ele*” [Ibidem, p. 26], căci din spatele cuvintelor iese adevărata imagine a personajului care contrastează cu imaginea trasată de limbaj, „*acestea se dezvoltă mai degrabă printr-un limbaj gestual*” [Ibidem].

Fie că scriu sau că citesc (scrierea biletului de amor trimis de Rică Venturiano – *O noapte furtunoasă*, citirea articolului de ziar de către Conu Leonida, în comedia *Conu Leonida față cu reacțiunea*), protagoniștii uzitează de efectele limbajului, realizând un comic inedit, ce uneori „*a putut să treacă drept inestetic*” [8, p. 29], dar nu a știrbit valoarea stilistică a textelor amintite. În cazul comediei *Conu Leonida față cu reacțiunea*, protagonistul se folosește de limbaj, pentru a-și domina soția, care apare în ipostaza cetățeanului naiv ce se încrede în slovele ziarului, acestea devenind litera legii, după care își coordonează acțiunile întreaga familie. Prin faptul că nicio zi nu începe fără lectura ziarului *Aurora democratică*, el pare în fața Efimiței un om cult care știe tot ce se întâmplă în lumea politică. Între ceea ce citește și ceea ce înțelege conu Leonida, se realizează un contrast ce trezește un comic de limbaj savuros și ce denotă incapacitatea de a percepe un mesaj.

Limbajul utilizat de personajele din comedii nu are drept scop doar realizarea comicului, ci vine în completarea descrierii / prezentării unei lumi, așa cum este ea în esență, fără menajamente și fără trucuri de menajamente ale defectelor și incapacității omului de a se arăta așa cum este, fără dorința de epatare și falsitate ce poate să ducă până la ipocrizie.

Mihail Dragomirescu scria în articolul *Comediile lui Caragiale*, publicat în *Revista Fundațiilor Regale* (nr. 10, 11, 12, 1939), faptul că în cazul operelor caragialiene „*limbajul traduce însăși esența socială și psihologică a timpurilor, adică viața lor*” [6], acesta variind de la protagonist la protagonist, discursurile diferențiindu-se în funcție de personalitate și ceea ce își dorește actantul. În cazul femeilor, acesta este mai simplu, dar mai sensibil, pe când bărbații se vor a fi mai fermi și mai bine instruiți, aspect aparent și discutabil. Dacă urmărim patru imagini masculine reprezentative dramaturgiei lui I.L. Caragiale, vom descoperi că fiecare uzitează de un limbaj propriu, care îi conferă confort. Cașavencu prin demagogia sa este diferit de Farfuridi care se vrea a fi diplomat, însă discursul său este dominat de incoerență, fraza sa fiind lipsită de esență. Jupân Dumitrache se diferențiază de Ipingescu prin faptul că,

în ciuda statutului său din cadrul mahalalei, are nevoie de acesta, pentru a-i explica problemele politice dezbătute la gazetă. Cu toate că îi decodifică ce se întâmplă în lumea bună, Ipingescu se declară inferior lui Dumitrache, cel din urmă savurându-și glorios superioritatea aparentă. Spre deosebire de cei analizați mai sus, Pristanda, polițaiul Ghiță Pristanda uzitează de un limbaj presărat de exprimare pleonastică și abundent în arhaisme și regionalisme („nimini”, „Coanii Joițichii”), aspecte ce „*vin să întregască portretul lingvistic al personajului alături de replicile scurte*” [5].

Bărbatul s-a impus în operă prin oximoronul „curat murdar” și prin replicile eliptice ce evidențiază servilismul său („*ascult*”, „*stau*” [2, p. 111]). Dacă în ceea ce privește partea masculină, se observă utilizarea unui limbaj individual, nu același lucru se poate spune despre latura feminină, căci imaginile emblematice ale femeii din comedii dramaturgului analizat – Veta, Zoe și Mița – uzitează de același limbaj, ele vorbind și gândind aidoma.

Din replicile comediilor, se evidențiază agramatismul, acesta constituind „*trăsătura cea mai frappantă în vorbirea eroilor caragialieni*” [8, p. 262], care-și trădează incultura prin fraze precum „*famelle mare...renumeratie după buget mică*” [2, p. 70], „*e ipohondrie, soro*” [Ibidem, p. 60], replicile rămânând memorabile în mentalul colectiv și definind nivelul de cultură al personajelor. S-a mai spus despre limbajul comediilor că este un talmeș-balmeș de flecăreli ce se transformă în creație literară de mare anvergură doar prin forța expresivă a situațiilor prezentate, însă noi considerăm că această forță vitală este dată și de capacitatea cititorului de a decodifica mesajul și de a savura derapările lingvistice. Operele sunt percepute diferit de la un cititor la altul, iar estetica generată de limbajul dramaturgului Caragiale prinde contur doar sub lupa unui cititor avizat și canalizat spre a înțelege esența limbajului.

Prin limbajul său lipsit de stilizare poetică, Caragiale ridică teatrul la un alt nivel față de cel la care se scrisese până atunci, căci oamenii au fost, sunt și, probabil, vor fi receptivi la scrierile sale și, mai ales, la maniera în care a scris, găsind în personajele comediilor prototipuri ale contemporaneității, în care se promovează parvenitismul, mârșăvia, incultura și dorința de ascensiune. Fiecare comedie aduce în fața cititorului de azi un aspect, o situație, un personaj ușor identificabil în societatea în care trăiește.

Așadar, meritul marelui dramaturg nu este dat doar de zugrăvirea unor tipologii umane sau de sancționarea moravurilor unei societăți viciate, ci este dat de puterea cuvântului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Caragiale I.L. *Teatru*. București: Editura „Jurnalul Național”, 2010.
2. Caragiale I.L. *Teatru*. București: Editura „Albatros”, 1985.
3. Cazimir Ș. *Caragiale, universul comic*. București: Editura pentru Literatură, 1967.
4. Crețu E. (coord.) *Lectura textului literar – concepte operaționale*. Bacău: Editura „Grafit”, 2000.
5. Cubleşan C. *Dicționarul personajelor din teatrul lui I.L. Caragiale*. București: Editura „ALL”, 2012, pp. 232-233.
6. Dragomirescu M. Comediile lui Caragiale. In: *Revista Fundațiilor Regale*, Nr. 10, 11, 12, 1939.
7. Negrea G. *Dicționar subiectiv al personajelor lui I.L. Caragiale (A-Z)*. București: Editura „Cartea Românească”, 2009.
8. Papadima L. *Comediile lui I. L. Caragiale*. București: Editura „Humanitas”, 2006.
9. Pițu A. *Bovarismul celor doi Caragiale*. Iași: Editura „Alfa”, 2005.
10. Popovici V. *Lumea personajului*. Cluj-Napoca: Editura „Echinox”, 1997.
11. Zalis H. *I. L. Caragiale comentat*. București: Editura „Recif”, 1995.

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.3.10>
CZU: 37.091

VALORIFICAREA COMPETENȚELOR CADRELOR MANAGERIALE DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL ÎN DEZVOLTAREA TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE

Lilia CEBANU, *doctor în pedagogie,*
cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0003-4278-8927

Rezumat. *Prezentul articol elucidează competențele cadrelor manageriale în dezvoltarea traseului de profesionalizare continuă din perspectiva diverselor strategii de dezvoltare. Sunt cercetate și analizate: conceptul de competență și tipurile ei specifice activității manageriale la nivel de instituție de învățământ general, caracteristicile și formele organizării profesionalizării cadrelor manageriale în baza competențelor.*

Cuvinte-cheie: *manager, competențe manageriale, formare continuă, profesionalizare, dezvoltare profesională, strategii, experiență practică.*

VALORIZATION OF THE COMPETENCES OF MANAGEMENT STAFF IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONALIZATION PATH

Abstract. *This article elucidates the competencies of managers in the development of the path of continuous professionalization from the perspective of various development strategies. The concept of competence and its specific types of managerial activity at the level of educational institution, the characteristics and forms of organization of the managerial staff professionalization based on competencies were analyzed.*

Keywords: *manager, managerial skills, continual education, professionalization, professional development, strategies, practical experience.*

La etapa actuală formarea profesională continuă deține un loc important în direcțiile de bază ale dezvoltării economico-sociale. Mesajele-cheie în dezvoltarea învățământului european, structurate în Memorandumul privind învățarea pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene, sunt îndreptate spre garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru *formarea și îmbunătățirea competențelor; realizarea unor investiții superioare în resurse umane; încurajarea inovației în predare și învățare; valorizarea învățării nonformale și informale; regândirea orientării și consilierii, cu focalizare pe accesul la informație de calitate și la consiliere privind oportunitățile de învățare pe tot parcursul vieții, oferirea de oportunități de învățare continuă, cât mai aproape de beneficiari, în propriile lor comunități etc.*

Unul din obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European de la Lisabona (2000), este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE – *îmbunătățirea educației și formării cadrelor manageriale, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii.* În spațiul european cercetările în domeniul formării continue a cadrelor manageriale sunt destul de diversificate, de la conceptualizarea acestora până la diverse programe de formare profesională continuă: *documente de politici, rapoarte, strategii* [3, p. 137; 7].

Conform *Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova 2030” (în continuare – Strategia „Moldova 2030”), care este un document de viziune strategică,*

și indică direcția de dezvoltare a țării și a societății ce trebuie urmată în următorul deceniu, având la bază principiul ciclului de viață al omului, drepturile și calitatea vieții acestuia și include patru piloni ai dezvoltării durabile, cu 10 obiective corespunzătoare pe termen lung, dintre care unul ce ține de problema formării cadrelor manageriale și didactice este *garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții* [11].

Pentru a susține dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale, formarea continuă contribuie la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic. Formarea continuă trebuie să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studiu. De asemenea, formarea continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare [1, p. 91]. Esențial este ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare continuă individuale și colective.

Aspectul formării continue a cadrelor manageriale, nevoile și prioritățile de dezvoltare profesională, diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare în ultimii ani a fost cercetat la un nivel avansat de diverși autori autohtoni [1; 5; 6; 9; 10] și străini [2; 8 etc.] prin diverse cercetări/acțiuni strategice atât la nivel național, cât și instituțional. Deci, considerăm că pregătirea continuă și riguroasă a cadrelor manageriale în vederea adaptării la provocările sociale și epistemice, pentru un învățământ calitativ, este cel puțin la fel de importantă ca reforma documentelor de politici educaționale.

Principiile și criteriile care stau la baza elaborării competențelor profesionale ale cadrelor manageriale se bazează pe anumite paliere reflectate în structuri, unități și indicatori de competențe generale și specifice privind:

- a. *cunoașterea, înțelegerea și utilizarea operațională adecvată a conceptelor pedagogice și psihopedagogice;*
- b. *explicarea și interpretarea ideilor, a concepțiilor, a modelelor, a teoriilor și a paradigmatelor în domeniu;*
- c. *proiectarea, conducerea și evaluarea activităților de învățare în utilizarea unor metode, tehnici și instrumente coerente de autocunoaștere și de reflexivitate profesională;*
- d. *gândirea critică și evaluativ-constructivă a unor proiecte, procese și fenomene prezente în teoria și în practica educațională, în rezolvarea de probleme în domeniul de studii;*

e. *educația imaginativă și domeniul strategiilor specifice stimulării conduitei creativ-inovative în aria de referință a profesiei didactice* [13].

Scopul cercetării date este de a scoate în evidență competențele managerilor instituțiilor de învățământ general necesare în dezvoltarea unui traseu de profesionalizare eficient.

Din nevoia de a asigura atractivitatea și statutul necesar promovării profesiei manageriale, experții europeni în domeniu au indicat faptul că este recomandabil să fie enunțat un set de principii care să recunoască rolul cadrelor manageriale ca *agenți ai dezvoltării valorilor educaționale europene, individuale și sociale*. În vederea susținerii unor asemenea principii este necesară profesionalizarea carierei didactice și orientarea acesteia către dezvoltare continuă și autoreflexivitate, în planul *competențelor manageriale*.

Competențele managerilor școlari prevăd capacitatea de proiectare și monitorizare a politicii instituției școlare, de organizare a activității didactice într-un mediu dinamic, stimulat și performant, promovarea imaginii școlii și întreținerea relațiilor în comunitatea locală.

Competențele manageriale necesare conducerii eficiente a școlii, în contextul actual, cel al orientării spre profesionalizarea funcțiilor manageriale, de îndrumare și de control din domeniul educațional, pot fi prezentate pe categorii de competențe, competențe specifice, domenii de aplicare și modalități de realizare.

Dicționarul Hachette Encyclopedique, 2002, explică termenul de competență ca aptitudine a unei autorități administrative sau judiciare de a proceda în anumite acte în condiții determinate de lege. Cunoștință, experiență pe care o persoană o are într-un anumit domeniu și care îi dă calitatea de a judeca în mod corect făcând dovada competențelor [4].

În opinia renumitului specialist francez în domeniul managementului și al dezvoltării competențelor, Guy le Boterf, *competența* reprezintă o combinație de resurse pentru a produce o performanță [2].

Competența vizează procesul care conduce la performanță, rezultatul. De exemplu, dacă mediul profesional recunoaște la o persoană, respectiv la cadrul didactic ce aspiră la funcția de manager școlar, că are capacitatea de a anima o reuniune (performanță identificată), din acest fapt se subînțelege, în mod implicit, că persoana stăpânește și alte capacități: *de a rezolva conflicte interpersonale, de a lua cuvântul în public, de a regla intervențiile diferiților participanți, de a sintetiza, de a reformula etc.* Toate aceste capacități combinate sinergic îi permit

să întrețină corect o reuniune, toate aceste calități îl vor conduce spre rezultate performante în practica managerială.

Autorul britanic Mark K. Smith, în articolul „*Competence and Competency*”, se referă la diferența dintre a fi competent și a avea competențe pornind de la lucrarea „*To have, to be*” a specialistului britanic Fromm. E., London, Abacus, 1979. Acesta explică termenul de competență, referindu-se la faptul că ea se naște dintr-un spirit de competiție [8].

Competența înseamnă a face, ea trebuie să aibă un context și să aducă rezultate. O persoană competentă trebuie să știe ce să facă pentru a ajunge la rezultatul propus, trebuie să dispună de anumite priceperi. De aceea este nevoie de studierea și analiza de către manageri a standardelor de competență profesională a cadrelor manageriale pentru a măsura abilitățile a ceea ce poate face o persoană competentă [14].

Școala britanică face diferența între *competence* și *competency*. Termenul de *competence* se referă la competența generală, calitatea unei persoane sau un set de calități care îți permit să acționezi în anumite situații, iar termenul de *competency* se referă la un set de trăsături de caracter care te predispun la anumite acțiuni, competențe specifice, set de activități pe care le poți folosi pentru a măsura, a face dovada competenței generale.

Competențele nu se pot măsura direct, ci urmărind resursa umană cum acționează în anumite situații.

Spre deosebire de cunoștințe și abilități, care se păstrează gata pentru utilizare, competențele se constituie la momentul apariției situației de problemă ca răspuns la ea.

Prezentăm schematic acest proces în *Figura 1*.

Se poate considera că omul este făuritorul propriilor competențe. O persoană este competentă nu doar pentru că are cunoștințe sau pentru că are experiență practică, ci, mai ales, pentru că știe să combine, să mobilizeze resursele într-un anumit context.

Dubla echipare cu resurse, atât interne, cât și externe, permite știința combinărilor. Există mai multe combinații posibile, ceea ce înseamnă că nu există un singur mod de a fi competent.

Din studiul amintit al specialistului francez, Guy le Boterf, desprindem următoarele concluzii:

- *competența este produsă de un individ sau de un colectiv, într-o situație dată (a fi capabil să acționezi într-un câmp de condiții și resurse);*
- *ea este denumită și recunoscută social (validată direct prin mediul social);*
- *ea corespunde mobilizării în acțiune a unui anumit număr de resurse personale: cunoștințe, practici, aptitudini, combinate într-un mod specific și completate de mobilizarea resurselor mediului social;*
- *scopul este de a genera o performanță predefinită.*

La etapa actuală competența este abordată ca un răspuns în reglarea cerințelor pieții, axat pe o mai bună utilizare a resurselor și pe implicarea actorilor sociali în căutarea de soluții.

Competența unei persoane nu constă în faptul că deține experiență practică: persoana trebuie să știe să înlănțuie și să combine un anumit număr de practici. Activitatea competentă, precum și experiența practică, se definesc prin „a fi capabil să...”.

Competența nu este perenă, ea evoluează în timp și spațiu, o schimbare din punct de vedere afectiv

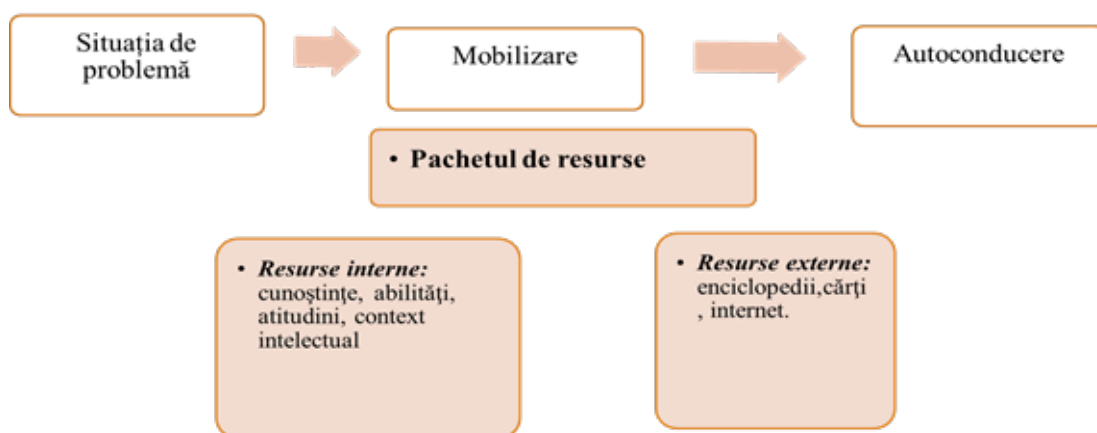


Figura 1. Procesul de apariție a situației-problemă (adaptat) [Apud 16]

poate să aibă un impact foarte mare, pozitiv sau negativ, la nivelul competențelor unei persoane;

Competența este privită ca o evaluare, este vorba de mediul profesional care te determină să fii competent sau nu.

O competență poate fi construită dacă există „a ști să acționezi” (*savoir agir*), dar și „a vrea să acționezi” (*vouloir agir*) și „a putea să acționezi” (*pouvoir agir*). Putem spune despre competență că este rezultanta acestor trei componente.

Formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul managerial constituie un proces desfășurat pe întreaga durată a carierei și implică o formare specializată, realizată atât în cadrul organizației, cât și în ansamblul mediului profesional și social.

Problematica cercetării pedagogice în acest domeniu rămâne deschisă, iar programele de formare profesională continuă trebuie să aducă fiecare specificul sau prin adaptarea la situațiile zonale ale fiecărei unități școlare etc. Acest aspect este dat de analiza de nevoi care precede orice program de formare continuă propus spre acreditare.

Astfel, managerul școlar trebuie să posede:

- **competența conceptuală** are ca obiect idei, concepte și capacitatea de a vizualiza cum ar putea fi reorganizate toate părțile componente ale unei instituții pentru a funcționa mai productiv sau cu costuri mai mici;
- **competența juridică** presupune capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației generale și specifice profilului unității de învățământ, diverselor acte normative. Ea asigură conducătorului legitimitate, puterea de a decide;
- **competența psihopedagogică și sociologică**, constând în capacitatea de a cunoaște și a lua în considerare particularitățile de vârstă și individuale ale membrilor comunității educative, de a crea și menține un climat adecvat;
- **competența economico-financiară și administrativ-gospodărească**, vizând capacitatea de a gestiona fondurile materiale și financiare ale instituției, capacitatea de administrare și gospodărire a spațiilor, terenurilor, mobilierului și echipamentelor. Competență absolut indispensabilă în condițiile trecerii instituțiilor de învățământ la autonomie financiară;
- **competența culturală**, concretizată în capacitatea de a-și lărgi permanent orizontul de cultură și de cunoaștere, de a folosi această competență în exercitarea atribuțiilor manageriale;
- **competența decizională** – echivalează cu puterea managerului de a hotărî, de a lua decizii în limitele stabilite de actele normative;

- **competența digitală** – capacitatea de a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicații;
- **competența pedagogică** – capacitatea de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative;
- **competența profesională** – constând în „a ști să faci”, inclusiv „a ști să decizi”;
- **competența interpersonală** – prevede constituirea unei echipei de lucru și atribuirea de roluri fiecărui membru al echipei;
- **competența de comunicare** – prevede selectarea căilor și mijloacelor de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial;
- **competența motivațională** – ea nu îmbracă o formă de impunere autoritară, ci se bazează pe convingere, pe participare, pe implicare directă și pe forța exemplului personal;
- **competența social-psihologică** – posedarea cunoștințelor profunde în domeniul științei conducerii, a legislației sociale și a legilor psihologiei;
- **competența de evaluare** – manifestarea unui interes constant pentru evaluarea activității elevilor și cea profesională prin elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare adecvate conținutului procesului didactic și obiectivelor propuse; înregistrarea periodică a datelor constatative și valorificarea rezultatelor obținute în vederea luării unor măsuri ameliorative pentru elevii cu dificultăți sau măsuri de dezvoltare pentru elevii cu performanțe;
- **competența de negociere** – capacitatea de a asculta, știința de a argumenta, puterea de convingere, capacitatea de a concilia, de a determina compromisuri, colaborări și concesi;
- **competența managerială** – capacitatea de a stabili scopuri, obiective și strategii pertinente, adecvate îndeplinirii lor, capacitatea de a planifica și programa, capacitatea de a comunica și negocia, a decide.

În baza acestor tipuri de competențe manageriale sunt evidențiate și *caracteristicile competenței manageriale prezentate în Tabelul 1.*

Principalele *forme de organizare a profesionalizării cadrelor manageriale în baza competențelor din învățământul general* sunt:

- *activități metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul unității de învățământ sau pe grupe de unități (comisii metodice, catedre și cercuri pedagogice);*
- *sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane și schimburi de experiență pe probleme de specialitate și psihopedagogice;*

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Tabelul 1. Caracteristicile competenței manageriale

<i>Este complexă</i>	integrează/înglobează într-un proces o multitudine de cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudini;
<i>Este relativă</i> →	spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competență nu va fi atinsă, ea se dezvoltă pe parcursul trecerii de la un nivel inferior spre unul superior;
<i>Este potențială</i> →	poate fi proiectată și evaluată;
<i>Este exercitată într-o anumită situație</i> →	se manifestă esențial prin capacitatea de adaptare/acomodare la situație;
<i>Este transferabilă</i> →	trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea presupune o adaptabilitate deliberată la un nou context al necesităților și intențiilor;
<i>Este conștientă</i> →	este asociată necesităților și intențiilor, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

- stagii periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- învățământ la distanță;
- cursuri fără frecvență, organizate de instituții de învățământ superior, combinate cu consultații periodice, potrivit opțiunilor participanților;
- cursuri organizate de societăți științifice și de alte organizații profesionale ale personalului didactic;
- cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice sau pentru obținerea definitivării în învățământ ori a gradelor didactice, în conformitate cu prevederile legii;
- cursuri de pregătire și de perfecționare pentru cadrele manageriale, de îndrumare și de control, potrivit unor programe specifice;
- burse de formare continuă și stagii de studiu și de

- documentare, realizate în țară și în străinătate;
- cursuri postuniversitare etc.

În ceea ce privește formele de organizare a formării continue a cadrelor manageriale, autorul *Jinga I.* pledează, în special, pentru următoarele: *studiul individual (dirijat de un mentor); informarea științifică curentă (realizată teritorial); interasistențele și schimburile de experiență pe teme date; cercurile și seminarele pedagogice; webinare; cursuri de vară; cercetarea științifică; cursurile de formare profesională continuă specializate; obținerea gradelor didactice; stagii peste hotare; studii postuniversitare; studii de masterat, doctorat etc.* [Apud 16, p. 29].

În cadrul acțiunilor anterior menționate se propun diverse *acțiuni manageriale, exerciții și fișe creative de dezvoltare a competențelor manageriale:*

Exemple: Exercițiu creativ:

Tabelul 1. Completează și dezvoltă!

Competențe profesionale necesare funcției manageriale	Competențe pe care le dețin	Competențe la care trebuie să mai lucrez	Plan de dezvoltare
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

Fișă de lucru 1: „Așa sau altfel”
Ce știți să faceți foarte bine?

Ce nu știți să faceți și trebuie să mențineți, învățați sau să dezvoltați?

Fișă de lucru 2.

1. Scrieți cel puțin 3 competențe pe care le aveți bine dezvoltate și trebuie menținute pentru a vă exercita foarte bine meseria de cadru managerial.

2. Scrieți cel puțin 3 competențe pe care credeți că nu le stăpâniți bine și trebuie să le dezvoltați.

Atunci când referirile teoretice sunt făcute la nivelul efectelor formării asupra îmbunătățirii calității procesului educațional și al prestației cadrului didactic, se poate observa un sistem complex de interrelații psihologice, pedagogice și manageriale, formându-se următoarele legături:

- în momentul punerii în aplicare, formarea însăși presupune o interogare asupra lacunelor de funcționare la nivelul interacțiunii cadrului managerial cu cadrele didactice;
- legătura dintre formarea și stocarea cunoștințelor profesionale reflectă un proces normal de creștere prin învățarea și exploatarea volumului de cunoștințe dobândite;
- legătura dintre formare și climat social reflectă contribuția formării la îmbunătățirea climatului social al colectivului prin facilitarea relațiilor interpersonale;
- legătura dintre formare și organizare presupune sporirea culturii generale a fiecărui cadru didactic în sens larg, și a culturii manageriale, în sens restrâns;
- legătura între cunoștințele profesionale și climatul social transmite interrelațiile care există între sporirea volumului de informații și a deprinderilor procedurale, astfel, încât rezultanta procesului de formare să continue o construcție elaborată a competențelor managerial-pedagogice;
- legăturile existente între capitalul intelectual,

capitalul material și flexibilitatea performanțelor reflectă nivelul ridicat al culturii profesionale asupra productivității psihopedagogice la nivelul colectivului și se adaugă, astfel, variațiilor performanțelor cotidiene din activitatea didactică.

Din aspectele relatate anterior putem menționa că nu mai poate fi vorba despre un cadru managerial universal valabil, că managerul se desăvârșește profesional pe întreg parcursul traseului său de dezvoltare profesională, formarea continuă reprezentând nu doar acumularea cunoștințelor și deprinderilor de bază necesare, ci mult mai mult.

Deci, universul științific al profesionalizării cadrelor manageriale este capabil să atingă un grad destul de înalt, dacă acest aspect este abordat prin prisma alianței mereu inovate între instrumente și sensuri, deoarece activitatea de cadru managerial se caracterizează prin reguli care sunt marcate și transformate de talentul fiecăruia.

Dezvoltarea traseului de profesionalizare este un permanent proces de dezvoltare și invenție, o utilizare rațională a mijloacelor disponibile, limitele formării, în principiu, fiind metodologice: prin tehnologii convenabile orice cadru managerial poate învăța la orice vârstă, important devine faptul cum poate fi organizat mediul pentru a se ajunge la rezultatele scontate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Afanas A. Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane. In: *Univers Pedagogic*, Nr. 2. (50), 2016, pp. 92-96.
2. BOTERÉ, LE GUY. *Le management des competences*, Conference au CIFP d'Aix-en Provence, 1998.
3. *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa. Comisia Europeană. Raport Eurydice. Educație și formare*. Luxemburg, 2013.
4. *Dictionnaire Hachette Encyclopédique (Français)*, 2002.
5. Isac Șt. *Diagnosticarea pedagogică a nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice*. Studiu științifico-metodologic. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2020.

6. Pogolșa L., Afanas A., Vicol N. (coord.). et al. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare. Compendiu*, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău 2018.
7. *Raport de activitate comun pentru anul 2010 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a programului „Educație și formare profesională 2010”*. Bruxelles: Consiliul Europei, 2010.
8. Smith K. Mark *Competence and Competency*. In: *Revista Informal education&life long learning* (infed.org/biblio/b-comp.htm).
9. Vicol N., Pogolșa L. (coord.) *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextual provocărilor societale*. Monografie colectivă. IȘE., Chișinău, 2020.
10. Vrabii V. *Branding profesional în educație. Ghid metodologic*. Institutul de Științe ale Educației, Tipogr. „Print-Caro”, Chișinău, 2020.
11. https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr40_12_0.pdf.
12. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/profesionalizarea-carierii-didactice>.
13. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Profesionalizarea%20cadrelor%20didactice.pdf.
14. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf.
15. http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54131/tatiana_tverdohlebs_thesis.pdf.
16. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/47_53_Resurse%20metodologice%20pentru%20formarea%20competentelor.pdf.

***Notă:** Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul: 20.80009.0807.45.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.3.11>
CZU: 159.942:316.6/.7

ANXIETATEA ȘI STILURILE DE COMUNICARE LA FEMEILE VICTIME ALE VIOLENȚEI

Raisa CERLAT, *doctor în psihologie, lector universitar,*
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0001-6864-9939

Olga EREMCIUC, *magistru în psihologie*
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0002-1438-4151

Rezumat. *Articolul de față prezintă analiza tipurilor de anxietate, specifice femeilor care sunt ori au fost victime ale violenței. Pentru evidențierea particularităților anxietății, este analizată comparația statistică cu rezultatele obținute de către un alt grup de femei, care nu au fost supuse violenței. De asemenea, sunt cercetate aptitudinile comunicative, caracteristice victimelor fenomenului respectiv și stilurile de comunicare specifice acestora.*

Cuvinte-cheie: *anxietate reactivă, anxietate stabilă, violență, femei, aptitudini comunicative, stiluri de comunicare, corelații statistice.*

FEMALE VIOLENCE VICTIMS' ANXIETY AND STYLES OF COMMUNICATION

Abstract. *The article presents an analysis of the types of anxiety specific to women victims of violence. To highlight the peculiarities of anxiety, a statistical comparison is made with the results obtained by another group of women, who were not subjected to violence. Likewise, the communication skills characteristic of victimized women and their specific communication styles are presented.*

Keywords: *reactive anxiety, stable anxiety, violence, women, communication skills, communication styles, statistical correlations.*

În contextul larg al multiplelor interacțiuni sociale, oamenii au – în mod firesc – diverse preocupări, legate de reacțiile sau evaluările celorlalți în raport cu propria persoană, fie ele reale, presupuse sau doar anticipate. Până la un punct, această atenție acordată reacției celui alt poate fi constructivă și benefică motivațional, influențând pozitiv calitatea prestațiilor noastre și a acțiunilor în care alegem să ne angajăm. Dar în momentul în care se trece de la „a avea grijă” la „mi-e frică, sunt stresat de”, vorbim deja despre anxietate [2, p. 97].

Conform *Marelui dicționar de psihologie - Larousse*, anxietatea este o stare de neliniște în care predomină teama față de o situație care, deși în general nu este determinată, ar putea să se dovedească dezagreabilă, ba chiar periculoasă. Anxietatea este o stare emoțională formată, pe plan fenomenologic, din trei elemente fundamentale: perceperea unui

pericol iminent, o atitudine de așteptare în fața acestui pericol și un sentiment de dezorganizare legat de conștiința unei neputințe totale în fața acestui pericol [*Ibidem*, p. 97]. În afara acestei așteptări neliniștite care anticipează posibilitatea de survenire a unor evenimente nefericite, anxietatea poate fi însoțită de tensiune musculară, inhibiție motorie și, mai ales, de manifestări neurovegetative. Printre acestea, cele mai frecvente sunt: palpitații sau tahicardie, senzații de vertij sau de zăpăceală, bufeuri de căldură sau de frig, transpirație excesivă, accese de înroșire sau pâlire, uscăciune a gurii, grețuri, nod în gât, durere în piept etc. Este necesar să delimităm *anxietatea ca stare*, care corespunde unei stări trecătoare și poate surveni la orice individ, de *anxietatea – trăsătură*, care este o caracteristică satbilă și se poate manifesta prin: predispoziția de a resimți stări de frică în prezența unor stimuli care, pentru

alți indivizi, sunt puțin anxiogeni sau chiar deloc și predispoziția de a dezvolta temeri condiționale în privința unor stimuli care nu sunt, prin ei înșiși, anxiogeni [6].

O categorie aparte, vulnerabilă în ceea ce privește atât anxietatea ca stare, cât și anxietatea stabilă, o constituie femeile victimizate. Violența, îndeosebi cea bazată pe gen, care afectează în mod disproporțional femeile, constituie o amplă încălcare a drepturilor omului [7]. Violența împotriva femeilor este recunoscută drept unul dintre mecanismele sociale prin care femeile sunt plasate într-o poziție subordonată față de bărbați [3]. Datorită particularităților fiziologice și psihologice care le deosebesc de bărbați, dar și a culturii toleranței cu asumarea rolului de gen, formate încă din copilărie, femeile și fetele sunt expuse unui risc mai pronunțat de a deveni victime ale violenței bazate în familie, aceasta fiind exprimată prin acțiuni abuzive de ordin fizic, sexual, psihologic, spiritual și economic etc. Toate aceste forme de violență rezultă în prejudicii de ordin moral și material, precum și în victimizări repetate cu distorsionarea percepțiilor și atitudinilor privind acest fenomen, în esență constituind o încălcare bazată pe identitatea sexuală a drepturilor fundamentale umane, dar și un obstacol major la realizarea principiului egalității între femei și bărbați [8].

Comunitatea din care femeia face parte reprezintă mediul de referință al acesteia și deține un rol important asupra formării și perpetuării percepțiilor și atitudinilor față de fenomenul violenței atât în cadrul familiei, cât și în afara acesteia. Analizele efectuate privind violența față de femei relatează asupra complexității fenomenului, datorită multitudinii de factori determinanți ai acestuia, care pot fi de natură istorico-culturală, socială, economică, psihologică etc. Acești factori servesc și drept bariere ce influențează asupra capacităților femeilor de a trăi într-un mediu sigur neabuziv, precum și de a participa deplin la formarea și utilizarea rezultatelor dezvoltării durabile [Apud]. Totodată, 40,2% dintre femei (47,2% din mediul rural și 31,1% din mediul urban) au menționat că motivul rușinii a jucat un rol determinant în neraportarea cazurilor de violență produse, ea fiind un factor ce restricționează abilitatea femeii de a se proteja și de-a comunica [8, p. 39].

În această ordine de idei, considerăm necesară analiza anxietății și a comunicării la femeile victimizate și caracteristicile lor detaliate.

Drept repere teoretice ale cercetării fenomenului victimizării la femei, precum și a anxietății și stilurilor de comunicare specifice acestora, au

constituit lucrările cercetătorilor Ch. Spielberger, J. Watson, R. Cattell, J. Taylor, I. Mitrofan, I. Holdevici, A. Maslow, C. Morris, S. Marcus, J. Abric, I. Dafinoiu, V. Bodrug-Lungu, M. Vremiș etc.

Obiective și metode de cercetare. Cercetarea empirică a avut drept *obiective*: identificarea nivelului anxietății la femeile victimizate, comparativ cu cele non-victimizate; analiza particularităților anxietății specifice femeilor victime ale violenței, prin determinarea tipului de anxietate (stabilă sau reactivă) caracteristic; evidențierea nivelului de dezvoltare a abilităților de comunicare și a stilurilor predominante în comunicare la femeile victimizate.

În această ordine de idei, am presupus – drept *ipoteze de lucru* – că femeile supuse violenței vor demonstra un nivel mai înalt al anxietății, comparativ cu femeile care nu au avut această experiență traumatizantă. La fel, am presupus că femeile victime ale violenței vor dovedi un nivel scăzut al abilităților de comunicare, iar stilul predominant în comunicare va fi cel non-asertiv.

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 40 de femei, 20 dintre ele fiind victime ale diferitor forme de violență, iar celelalte 20 constituind eșantionul de control și neavând experiența violenței. *Cercetarea* a fost realizată în cadrul *Centrului de Asistență și Protecție a Victimelor și Potențialelor Victime ale Traficului de Ființe Umane* din Chișinău.

În cadrul cercetării, au fost utilizate următoarele *metode psihometrice*:

- Scala de anxietate (Spielberger);
- Chestionarul pentru diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice (COS-1);
- Chestionarul *Analiza stilului de comunicare* (S. Marcus);
- Scala de anxietate (J. Taylor).

Rezultate obținute și discuții. O analiză de ansamblu a nivelului anxietății caracteristic femeilor victimizate a scos în evidență un nivel ridicat al acesteia, specific la 85% dintre ele. Anxietatea este generalizată, exprimându-se cel mai frecvent prin: teamă și îngrijorare excesivă, neliniște, senzație că se află la capătul puterilor; fatigabilitate, dificultăți de concentrare a atenției, senzație de vid mental, iritabilitate, încordare musculară și tulburări de somn. Conținutul temerilor vizează de cele mai multe ori agresorul și anturajul potențial al actului violent, dar poate fi și neidentificat sau generalizat. Este necesar să facem aici o diferențiere între frica propriu-zisă a femeilor victimizate resimțită față de agresor și anxietatea generalizată a acestora, care vizează un spectru existențial extins. Pentru a scoate în evidență particularitățile anxietății la feme-

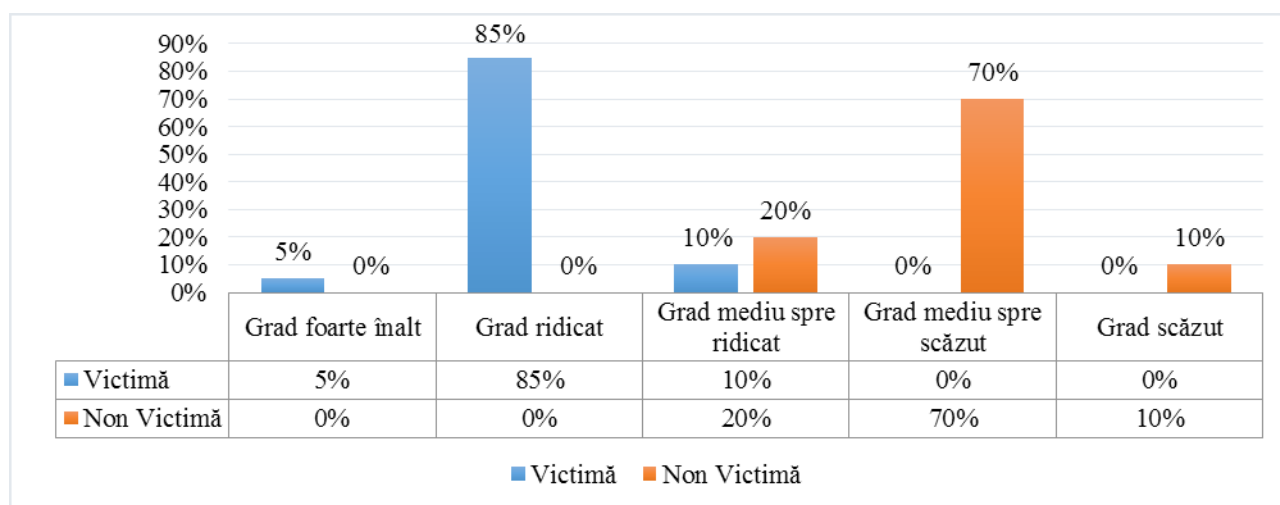


Figura 1. Nivelul anxietății la femeile victimizate și non-victimizate

ile supuse diferitor forme de violență, am efectuat comparația acestora cu un eșantion asemănător de femei care nu au fost supuse violenței. Rezultatele cantitative obținute sunt prezentate în *Figura 1*.

Analiza rezultatelor prezentate scoate în evidență diferența existentă între aceste două eșantioane: majoritatea femeilor victimizate (85%) sunt caracterizate de un grad înalt de anxietate, iar femeile ce nu au fost victime ale violenței exprimă, în cele mai multe cazuri (70%), un grad mediu spre scăzut al anxietății. Astfel, nivelul *mediu spre scăzut* și cel *scăzut* în manifestarea anxietății sunt specifice doar femeilor non-victimizate și indică un comportament preponderent calm, adaptabilitate și sociabilitate. Sunt încrezătoare în propriile forțe și în viitor, deținând resurse psihologice pentru a face față dificultăților întâmpinate în mediul familial sau profesional. Analiza statistică [6] a rezultatelor obținute a scos

în evidență existența unei diferențe statistice semnificative a nivelului anxietății la femeile victimizate și non-victimizate, media pentru variabila anxietate la femeile victime ale violenței ($M=31,15$, $SD=5,06$) fiind mai mare ($t= 11,71$, $DF=38$, $p=0,000$) decât cea a femeilor non-victimizate ($M=12,85$, $SD=4,81$).

În continuare, urmărind o analiză aprofundată a fenomenului cercetat, ne-am propus să conturăm tipul de anxietate (stare sau trăsătură) caracteristic femeilor victimizate, utilizând în acest scop *Scala de manifestare a anxietății Spillberger*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figurile 2 și 3, conținând, în același timp și o comparație cu femeile non-victimizate. Anxietatea situativă (numită și anxietate, ca stare sau reactivă) apare ca și răspuns la situații stresante, prezentând diferite grade de intensitate și durată, dependente de stimulul declanșator. Manifestările caracteristice sunt neliniștea, tensiunea

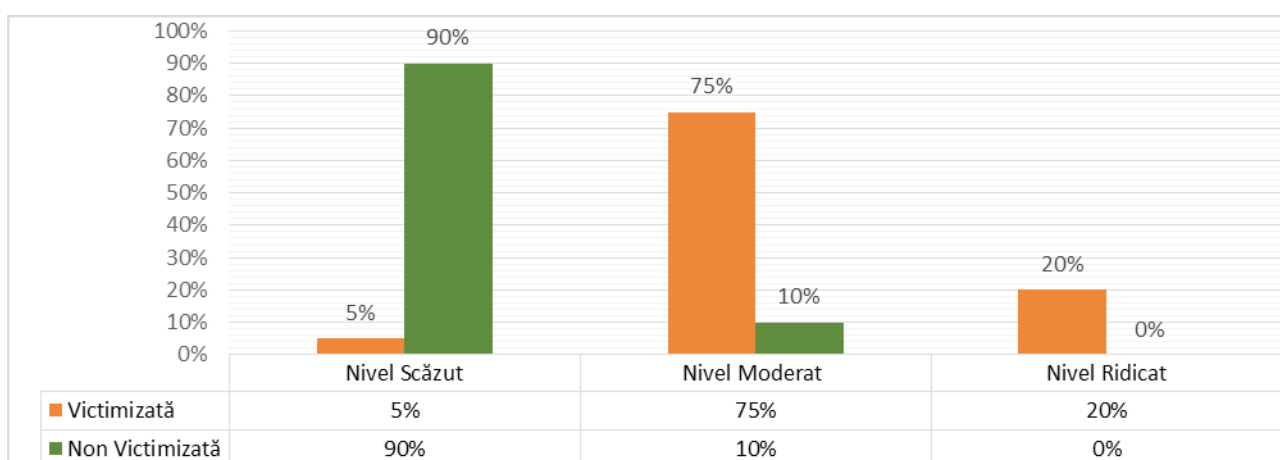


Figura 2. Anxietatea situativă specifică eșantioanelor cercetate

și nervozitatea. De cele mai multe ori, acest tip de anxietate este unul firesc, ce motivează persoana să depășească situația stresantă. Cele mai multe dintre femeile supuse violenței se caracterizează printr-un nivel mediu (75%) și ridicat (20%) al anxietății reactive. Pentru femeile non-victimizate însă, valorile sunt mult mai scăzute, situându-se preponderent în limita nivelului scăzut (90%). Diferențele înregistrate sunt statistic semnificative, media pentru variabila anxietate situativă la femeile victime ($M=38,85$, $SD=6,60$) fiind mai mare ($t=8,79$, $DF=38$, $p=0,000$) decât media la aceeași variabilă la femeile non-victime ($M=20,00$, $SD=6,95$).

În ceea ce privește anxietatea stabilă (numită și anxietatea ca trăsătură a personalității), femeilor victimizate le este specific nivelul înalt (80%) și cel mediu (20%). Abordarea comparativă a rezultatelor este prezentată în *Figura 3*.

Anxietatea stabilă denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe drept amenințătoare un larg diapazon de situații, reacționând la ele printr-o stare de neliniște. Simptomele dominante sunt variate, dar includ acuze comune de nervozitate permanentă, tremor, tensiune musculară, transpirații, amețeli, palpitații și disconfort epigastric [5]. În cazul femeilor victime ale violenței, acestea păstrează în vizor agresorul și contextul agresiv, neliniștea este însă mult mai extinsă, vizând mai multe domenii ale vieții personale și sociale: încrederea în sine, starea de sănătate, copiii, locul de muncă, viitorul, în general etc. Trebuie să menționăm aici și faptul că anxietatea, ca trăsătură, presupune persistența în timp. Astfel, în cazurile femeilor care au fost supuse violenței, anxietatea persistă pentru o perioadă lungă de timp, chiar dacă agresorul dispare. De cele mai multe ori, pentru a reveni la starea

de normalitate, în cazul acestor femei nu este suficient doar *factorul timp*, fiind necesară și intervenția psihologică, sub formă de consiliere și psihoterapie.

Analizând statistic nivelul anxietății stabile la cele două eșantioane, am constatat că media pentru variabila anxietate stabilă la femeile victime ($M=57,50$, $SD=9,07$) este mai mare ($t=11,43$, $DF=38$, $p=0,000$) decât media la aceeași variabilă la femeile non-victime ($M=27,90$, $SD=7,18$), fapt ce ne demonstrează o diferență statistică semnificativă a acestei variabile la femeile victime, în comparație cu cele non-victime. Acest fapt confirmă ipoteza înaintată, conform căreia femeile victime ale violenței prezintă un nivel mai înalt al anxietății stabile comparativ cu eșantionul de control, fenomenul victimizării constituind o cauză importantă a anxietății. De asemenea, au fost determinate relații statistic semnificative pentru anxietatea reactivă și anxietatea stabilă ($r=0,82$, $p=0,000$) la femeile victime ale violenței, fapt ce determină interdependența lor cauzală.

În prelungirea demersului constatativ, având drept intenție identificarea unor posibile mecanisme de diminuare a anxietății la femeile victimizate, ne-am propus cercetarea aptitudinilor comunicative ale acestora, dar și a stilului lor de comunicare. Abordând comunicarea ca pe un mijloc important de soluționare a conflictelor (chiar și în cazul victimă-agresor), considerăm că un nivel înalt al aptitudinilor comunicative, în asociere cu stilul asertiv predominant în comunicare, poate contribui la preîntâmpinarea actelor violente și diminuarea anxietății (reactive și stabile), inclusiv și prin relatarea referitor la actele de violență, adresată anumitor organe competente din țară. *Figura 4* conține rezultatele investigării aptitudinilor comunicative la femeile victimizate, comparativ cu cele non-victimizate.

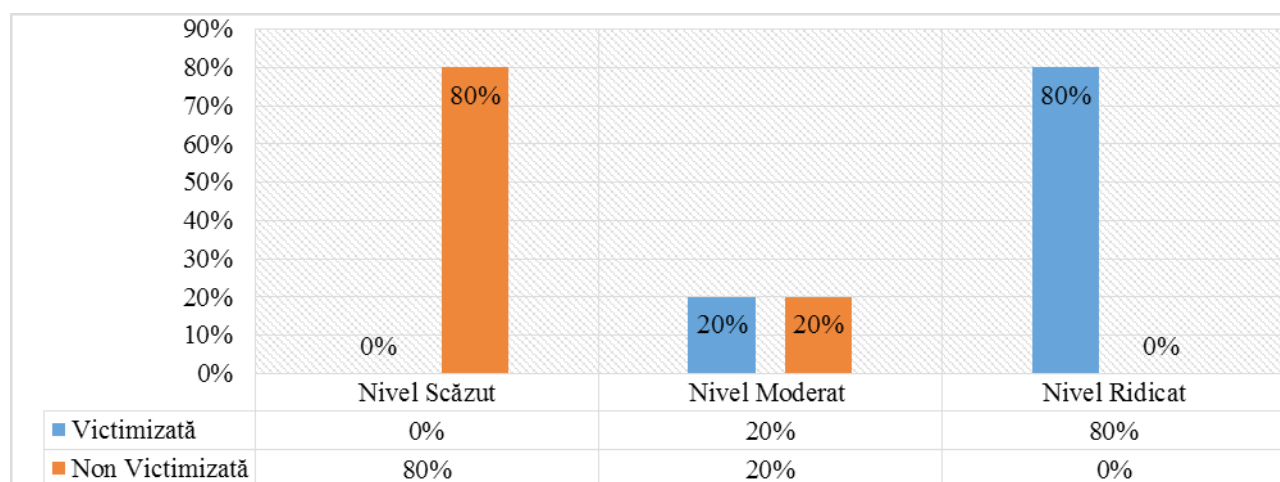


Figura 3. Nivelul anxietății stabile caracteristic eșantioanelor cercetate

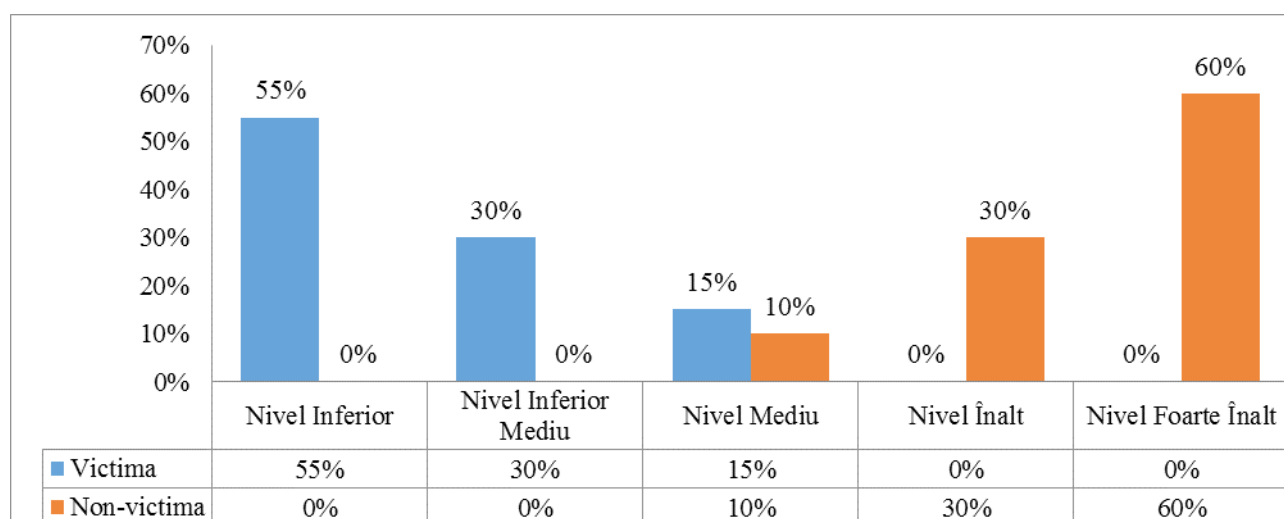


Figura 4. Aptitudini comunicative ale femeilor victimizate / non-victimizate

Menționăm aici că, prin comunicare, se subînțelege atât forma verbală a acesteia, cât și cea paraverbală și non-verbală.

Rezultatele prezentate în *Figura 4* denotă niveluri preponderent scăzute ale aptitudinilor comunicative, caracteristice femeilor victime ale violenței, comparativ cu niveluri preponderent înalte, specifice eșantionului de control. Astfel, aptitudinile comunicative precare pot prezenta o vulnerabilitate sporită pentru actele de violență sub diferite forme. Studiile denotă și faptul că, apărută la o vârstă timpurie, violența poate inhiba formarea unor mecanisme eficiente de comunicare.

Analizate statistic, aptitudinile comunicative ale celor două categorii de respondente au înregistrat diferențe semnificative. Media pentru variabila aptitudinilor comunicative la femeile victime ($M=0,44$, $SD=0,13$) este mai mică ($t=-9,38$, $DF=38$, $p=0,000$)

decât media la aceeași variabilă la femeile non-victime ($M=0,81$, $SD=0,11$), fapt ce demonstrează vulnerabilitatea femeilor cu aptitudini comunicative precare într-o societate în care există violență de diferite tipuri.

Nu ne-am propus aici drept obiectiv analiza detaliată a barierelor în comunicare dar, cu siguranță, actul violent constituie unul dintre impedimente în acest sens.

În continuare, am presupus că multor femei victimizate le este specific un stil non-assertiv (numit și pasiv) în comunicare, fapt ce ne-a determinat să investigăm și stilul de comunicare specific acestora. Ipoteza noastră este susținută de diverși cercetători în domeniu [1], care evidențiază că persoanele cu un stil de comunicare assertiv se pot exprima, evitând anxietatea și agresivitatea, în situații diferite. Rezultatele comparative sunt afișate în *Figura 5*:

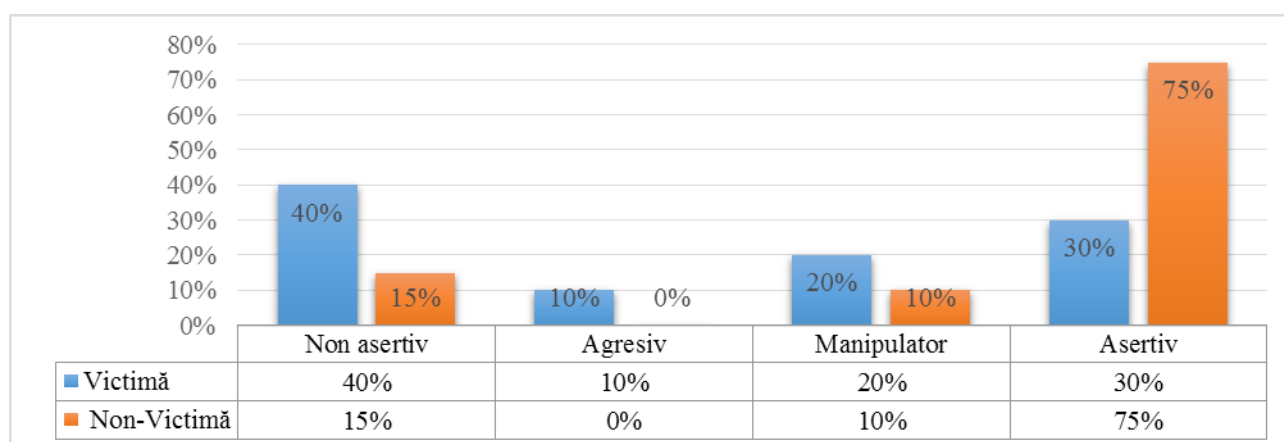


Figura 5. Rezultatele comparative

În cercetarea noastră, implicând două eșantioane de femei, distribuția cantitativă a rezultatelor se prezintă după cum urmează:

Stilul non-assertiv (sau pasiv) de comunicare, caracterizat prin tendința de a se ascunde, de a evita, mai degrabă, decât de a-i înfrunța pe alții, este specific pentru 40% dintre persoanele victimizate și 15% dintre cele care nu au experiența violenței. Acestea le este specifică frica de a nu fi judecate (tocmai din aceste considerente multe dintre femeile victimizate aleg să nu denunțe agresorul). Analiza statistică comparativă a eșantioanelor participante la cercetare a demonstrat că media pentru stilul de comunicare non-assertiv la femeile victime ($M=24,93$) este mai mare ($t=-2,413$, $N_{1,2}=20$, $p=0,015$) decât media la aceeași variabilă la femeile non-victimize ($M=16,08$), fapt ce dovedește o diferență statistică semnificativă a acestei variabile la cele două categorii de respondente.

Stilul agresiv în comunicare ce denotă superioritate și pune accent preponderent pe dorințele și necesitățile proprii în detrimentul celorlalți este propriu doar pentru 10% dintre persoanele participante la cercetare, fapt ce ne permite constatarea faptului că actul de violență săvârșit nu a servit drept răspuns la agresivitatea victimei, având, întâi de toate, cauze de ordin obiectiv și vizând personalitatea agresorului.

Stilul manipulator în comunicare este specific pentru 30% din respondente, 20% dintre ele fiind femei victimizate, iar 10 – non-victimizate. Persoanele care se caracterizează preponderent prin acest stil de comunicare, tind să abordeze situația într-un mod nesincer, pentru a obține avantaje. Acest stil de comunicare dovedește, de cele mai multe ori, lipsă de maturizare socioemoțională și un statut social precar.

Stilul assertiv în comunicare vizează capacitatea subiectului de a-și promova propriile interese, fără a încălca nevoile celorlalți. Persoana știe să asculte și este dispusă să se facă înțeleasă și se bazează pe propriile forțe în atingerea obiectivelor. Cele mai multe femei participante la cercetare, care se caracterizează prin acest stil de comunicare, sunt femeile non-victimizate (70%), dar și 30% dintre cele supuse violenței.

Analizând repartizarea grafică vizând stilurile de comunicare ale femeilor victime ale violenței, menționăm că ipoteza noastră, conform căreia am presupus că *stilul predominant în comunicare al femeilor victime ale violenței îl constituie cel non-assertiv, s-a confirmat parțial*. Deși cele mai multe femei victimizate denotă un stil pasiv în comunicare (40%), celelalte stiluri de comunicare se caracterizează la fel, prin valori procentuale crescute (30% - stilul assertiv; 20% - stilul manipulator și 10% - cel agresiv).

Sintetizând rezultatele demersului investigativ, putem trage următoarele **concluzii**:

- Majoritatea femeilor victimizate, participante la cercetare (85%), demonstrează un nivel înalt al anxietății. Între femeile victimizate și cele non-victimizate există diferențe statistic semnificative în ceea ce privește nivelul anxietății ($t=11,71$, $DF=38$, $p=0,000$), femeile victime ale violenței fiind mai anxioase.
- Cele mai multe dintre femeile victimizate se caracterizează printr-un nivel ridicat al anxietății stabile (80%) și printr-un nivel mediu al anxietății reactive (75%). Între aceste tipuri de anxietate există relații statistic semnificative ($r = 0,82$, $p=0,000$). Între femeile victime ale violenței și cele non-victimize există diferențe statistic semnificative atât în ceea ce privește anxietatea reactivă ($t=8,79$, $DF=38$, $p=0,000$), cât și cea stabilă ($t=11,43$, $DF=38$, $p=0,000$). Acest fapt confirmă ipoteza înaintată, conform căreia femeile victimizate prezintă un nivel mai înalt al anxietății stabile și reactive, comparativ cu femeile non-victimizate, fenomenul victimizării constituind o cauză importantă a anxietății.
- Stilurile de comunicare specifice femeilor victimizate sunt: non-assertiv (40%), assertiv (30%), manipulator (20%) și agresiv (10%).
- Aptitudinile comunicative ale celor două eșantioane au înregistrat diferențe semnificative ($t=-9,38$, $DF=38$, $p=0,000$), media pentru variabila aptitudinilor comunicative la femeile victime ale violenței fiind mai mică decât media la aceeași variabilă privind femeile non-victimize, fapt ce dovedește vulnerabilitatea femeilor cu aptitudini comunicative precare, într-o societate în care există violență de diferite tipuri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J-C. *Psihologia comunicării, Teorii și metode*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
2. Dafinoiu I., Boncu Ș. (coordonatori) *Psihologie socială clinică*. Iași: Editura „Polirom”, 2014.

3. Declarația privind Eliminarea Violenței față de Femei a Asambleei Generale a ONU. Disponibil: <http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm>.
4. Howitt D., Cramer D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
5. ICD 10 *Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament*. București: Editura „Trei”, 2016.
6. *Marele dicționar al psihologiei. Larousse*. București: „Editura Trei”, 2006.
7. *Violența împotriva femeilor: o anchetă la nivelul UE*. Luxemburg: European Union Agency for Fundamental Rights, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2014.
8. Vremiș M. *Profilul femeilor victime ale violenței*. Chișinău: Biroul Național de Statistică, PNUD, UN Women, 2016.

LE RÔLE DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE POUR SURMONTER LES COMPORTEMENTS DÉVIANTS DES MINEURS

Angela CUCER, docteur en psychologie,
professeur agrégé (docent),
L'Institut des Sciences de L'éducation
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Résumé. *Les normes juridiques et morales, les règles de conduite et les valeurs acceptées dans la société, appelées collectivement „normes sociales”, servent d'étalon de mesure ou évaluent le comportement humain. La notion de déviance implique le non-respect des normes sociales qui visent à la fois les actes de violation des lois et les règles de coexistence sociale, ainsi que les types de comportement considérés comme „normaux”.*

Dans un contexte de profonds changements socio-économiques, l'ampleur du phénomène de comportement déviant chez les mineurs et l'assistance psychologique de ces derniers et de leur famille suscitent un intérêt accru pour la communauté éducationnelle.

Les mineurs au comportement déviant représentent une catégorie sociale avec des caractéristiques psychosociales spécifiques. Lors de la réalisation de l'intervention psychologique, ces caractéristiques et les conséquences de chaque type de comportement déviant doivent être prises en compte.

L'article reflète une brève analyse des éléments conceptuels du comportement déviant chez les mineurs, ainsi que certaines caractéristiques, causes qui contribuent à son apparition. Le rôle du partenariat école-famille et celui du psychologue dans l'élimination de tels comportements sont également élucidés. Enfin, quelques suggestions sont proposées pour les spécialistes du domaine.

Mots-clés: *comportement déviant, assistance psychologique, partenariat école-famille, mineurs.*

ROLUL FAMILIEI ȘI ȘCOLII ÎN DEPĂȘIREA COMPORAMENTULUI DEVIANT LA MINORI

Rezumat. *Normele legale și morale, regulile de comportare și valorile acceptate în societate, numite în ansamblu „norme sociale”, servesc ca etalon de măsură sau de apreciere a comportamentului uman. Noțiunea de devianță presupune neconformitatea cu normele sociale ce vizează atât actele de încălcare a legilor și regulilor de conviețuire socială, cât și tipurile de comportamente considerate „normale”.*

În contextul transformărilor socio-economice, amploarea fenomenului devianței juvenile cu toate elementele sale – asistența psihologică a minorilor, a familiilor acestora etc. suscită un interes sporit pentru comunitatea educațională.

Minorii cu un comportament care se abate de la regulile admise de societate reprezintă o categorie de persoane cu caracteristici psihosociale specifice. Efectuând intervenția psihologică, trebuie să se țină cont atât de aceste trăsături, cât și de consecințele fiecărui tip de conduită deviantă.

Articolul de față reflectă analiza succintă a elementelor conceptuale ale comportamentului deviant la minori, precum și unele caracteristici, cauze ce contribuie la apariția acestuia. De asemenea, elucidează rolul parteneriatului școală-famie și cel al psihologului pentru înlăturarea unei asemenea conduite. În final, sunt propuse unele sugestii pentru specialiștii din domeniu.

Cuvinte-cheie: *comportament deviant, asistență psihologică, parteneriat școală-famie, minori.*

L'un des domaines d'étude et de recherche de la psychologie est le comportement déviant des mineurs, car l'ampleur de ce phénomène dans le monde contemporain, en particulier à l'adolescence, c'est un problème non seulement d'un intérêt particulier pour notre société, mais aussi est un besoin pressant de résoudre.

La notion de déviance implique le non-respect des normes sociales qui visent à la fois les actes de violation des lois et les règles de coexistence sociale, ainsi que les types de comportement considérés comme „normaux”. Pour cette raison, certains auteurs pensent que la déviance est constituée des comportements qui s'écartent ou sont en conflit

avec les normes socialement ou culturellement acceptées au sein d'un groupe ou d'un système social.

Au cours de l'évolution de la psychologie, l'expression „mineur à comportement déviant” a connu différentes formulations et définitions. Par exemple, Yonbrel parle du „mauvais enfant”; Wallon – parle du „l'enfant turbulent”; Beaujean – parle du „l'enfant indigné”, Lafon – parle de la „maladaptation juvénile”, etc. [8]. Souvent, dans les publications consacrées à la déviance, on trouve également l'expression „troubles du comportement”.

Les troubles du comportement ou les changements de comportement sont des formes de déséquilibre mental, qui impliquent des troubles de la sphère émotionnelle-volitive, résultant d'une lésion cérébrale prénatale ou postnatale, de structures psychiques morbides de nature sociogénique. Ces écarts de conduite ne sont pas seulement des écarts par rapport aux normes de santé, mais aussi aux normes morales, avec des dommages ressentis dans les relations sociales normales [7].

E. Albu considère que par le comportement déviant il faut comprendre tout écart du comportement par rapport aux normes générales de convection, aux normes morales, culturelles et juridiques de la société [1]. Selon T. Sellin, la déviance est définie comme „l'ensemble des comportements dirigés contre les normes de conduite ou l'ordre institutionnel” (T. Sellin cité par V.T. Dragomirescu) [4].

Des études réalisées dans ce domaine ont montré que le mineur au comportement déviant développe certains traits de personnalité spécifiques:

- *des changements dans les structures morales* (faisant en fait référence au manque de valeurs morales ou à l'influence négative de valeurs immorales),
- *des changements dans les relations émotionnelles* (souvent il y a des attitudes d'hostilité, de méfiance ou d'agression),
- *la diminution de la tolérance à la frustration* (en raison d'un fort égocentrisme, toute renonciation à quelque chose qui lui plaît est perçue comme une agression contre soi-même),
- *la perturbation des sentiments de culpabilité* (qui n'existent pas ou prennent la forme d'un défi, la culpabilité étant fortement intériorisée),
- l'existence de forts *sentiments de dévalorisation* (la personne en question se percevant comme une „non-valeur” – l'appréciation qui est souvent renforcée par les attitudes et les paroles de ceux qui l'entourent – et continue de répéter des comportements négatifs parce que personne ne croit qu'il est bon à quelque chose, ou qu'il est capable de changer), de *sentiments aigus d'injustice* (il attribue

la responsabilité de son comportement à autres personnes, au système, à la société – „je suis lésé”).

- *l'existence des contrariétés du Soi*, celle-ci, d'une part, caractérisée par une faible cohérence et un déséquilibre interne (souvent masqué par des manifestations dérangeantes telles que la colère, la négativité, le mensonge, etc., qui indiquent *fausseté* la puissance ou la force du Soi, de la personne) et d'autre part, par une altération de la relation avec les proches (ils ne deviennent que l'objet d'une satisfaction égoïste des besoins personnels et non des partenaires de communication ou de fusion spirituelle).
- *les troubles cognitifs*, la personne en question vit exclusivement dans le présent, les faits actuels sont perçus indépendamment, sans aucun lien avec l'expérience passée, de sorte que la réalité dans laquelle la personne atteinte de ces troubles est éminemment actuelle.
- *la déformation du concept de liberté*, qui, dans l'interprétation de la personne avec un tel comportement, signifie l'absence de toute restriction, de toute exigence sociale, l'inexistence de toute règle, la „liberté” étant considérée dans ce contexte comme synonyme de „hyperautonomie” (étant en fait une tendance accentuée à l'anarchie).
- *les sentiments humanitaires* sur le fond de troubles du comportement *sont dénigrés*, la personne manifeste une opposition ouverte à de tels sentiments, comme la pitié, la compréhension, le respect, etc., il les ridiculise, se moque d'eux ou s'en prend aux gens de son entourage qui les manifestent par des comportements (qui, de plus, il les considère „faibles”) [10].

L'image de soi des mineurs au comportement déviant se caractérise par: opération avec des pseudo-valeurs; précarité et inadéquation des valeurs; l'immaturité des structures psycho-affectives et sociales de la personnalité; incohérence qualitative de la conscience de soi; l'immaturité sociale exprimée de manière précaire au niveau professionnel et axiologique; fausse réalisation de l'image de soi.

Ce déficit important et grave de maturation sociale génère des dysfonctionnements et même diverses formes de dispersion aux niveaux du psychisme. Dans ce contexte, toute intervention visant à identifier et améliorer des aspects de la personnalité et à corriger un problème de comportement caractéristique pour les mineurs, doit prendre en compte l'image que le sujet se fait de lui-même et ses conséquences dans différents plans de son existence: éducatif, professionnel, interpersonnel. rela-

tions, etc. [6]. Il a été constaté que certains troubles du comportement passent inaperçus (ils n'affectent ni la personne ni ses relations avec les autres), tandis que d'autres, s'ils persistent, deviennent permanents et se transforment en troubles de la personnalité.

La famille et l'école sont les environnements dans lesquels l'enfant bénéficie des sources nécessaires pour se former et se consolider en tant que personnalité intégrale et complexe. L'existence d'un partenariat entre l'école et la famille du mineur au comportement déviant aurait un impact positif sur lui. La famille et l'école devraient créer un environnement familial et scolaire favorable pour chaque enfant, y compris pour ceux qui ont un comportement déviant.

Les parents devraient être encouragés à participer à la planification et à la conduite des programmes éducatifs, ce qui implique une responsabilisation et une efficacité accrues. Ainsi, parmi les principaux objectifs de la collaboration avec les établissements d'enseignement, on peut citer:

- l'élimination des facteurs perturbateurs de la communication;
- l'implication active des parents dans les activités scolaires et parascolaires;
- le changement de mentalité et d'attitude des parents envers l'école;
- l'information des parents sur les possibilités et les besoins des enfants ayant un comportement déviant;
- la réalisation des activités conjointes élèves-parents-enseignants.

Pour la réalisation en commun avec les parents de mineurs au comportement déviant de différents types de partenariats, il est essentiel que les parents soient considérés comme des participants actifs, qui peuvent apporter une contribution réelle et précieuse à l'éducation de leurs enfants, pour reconnaître et capitaliser sur l'information donnée par les parents concernant les enfants, de participer à la prise de décision concernant leurs enfants, la responsabilité doit être partagée entre les parents et les enseignants, les parents doivent faire partie des comités de parents, doivent aider à poursuivre le programme éducatif à la maison, doivent suivre régulièrement les progrès de leurs enfants, doivent participer et soutenir les activités parascolaires qui sont organisées.

Le rôle de l'enseignant de la classe est incontournable. De par sa fonction, il a l'obligation de connaître les réussites et les problèmes de l'enfant à l'école. L'enseignant collabore avec le groupe d'enseignants

qui enseignent dans la classe respective, établit les besoins d'amélioration, formule des recommandations, informe la famille des résultats des élèves.

L'implication de l'école et de la famille pour surmonter les comportements déviants chez les mineurs implique que les deux parties ont une approche participative de la relation. Cela signifie qu'un dialogue constructif doit être développé entre les parents de ces enfants et les enseignants, caractérisé par la volonté des deux parties de discuter du contenu de l'apprentissage-enseignement-évaluation, ainsi que de l'éducation, dans le plein respect du rôle professionnel des enseignants. et la relation personnelle, intime et unique entre l'enfant et les parents

Une solution appropriée pour assurer un mécanisme efficace de partenariat entre l'école et la famille de l'enfant au comportement déviant serait d'encourager l'activité de „l'école des parents” en tant que personne morale au niveau de chaque commune/district. Les réunions traditionnelles avec les parents devraient être organisées exclusivement dans le but d'informer sur l'activité d'organisation et de planification des activités éducatives. Les organes compétents dans le domaine de l'éducation devraient publier une disposition sur l'interdiction de débattre de questions non éducatives dans les réunions traditionnelles.

L'assistance de l'enfant à la manière du coaching (formation) peut se faire en collaboration avec le psychologue, l'enseignant de la classe ou l'enseignant d'une certaine matière scolaire. Le coaching est la forme la plus conviviale de collaboration avec les parents, se construisant sur des problèmes individuels, ce qui implique de gérer les problèmes rencontrés par les deux partenaires: l'enseignant et la famille. Au niveau des établissements de formation continue, les enseignants peuvent être préparés, dans des stages modulaires, à des programmes de coaching, axés sur la récupération et le développement concret de problèmes liés à l'éducation.

Au sein des écoles de parents, leur formation doit être organisée pour améliorer leur collaboration avec l'école. En l'absence de formation préalable sur cette forme de collaboration, les parents peuvent s'opposer ou négliger les invitations des enseignants.

En conclusion, on peut dire que l'enseignant doit assurer des relations collaboratives et respectueuses avec la famille et la communauté, motiver l'implication des parents et des membres de la communauté, développer des partenariats, destinés à augmenter la qualité de l'éducation des enfants avec

un comportement déviant au niveau de la classe ou de l'institution, impliquer les structures associatives des enfants / étudiants et des parents et des institutions partenaires de la communauté dans l'élaboration des projets éducatifs, afin de consolider la cohésion entre tous les acteurs éducatifs de l'établisse-

ment. Ce n'est qu'à travers une collaboration étroite et soutenue que la famille et l'école pourront mettre en œuvre le processus d'éducation de l'enfant ayant un comportement déviant, ce n'est que de cette manière que des enfants heureux pourront se former, dans une société en constante évolution.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Albu E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii adolescenți*. București: Editura „Aramis”, 2002.
2. Bucun N., Rusnac V., Cucer A. *Instrumentar psihodiagnostic pentru cercetarea copiilor / adolescenților cu tulburări de comportament*. Chișinău: Editura „Garmond Studio”, 2008.
3. Cucer A. Parteneriatul școală-familie-comunitate în contextul asigurării incluziunii și consolidării coeziunii sociale a copiilor cu CES. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale: Materialele conferinței științifice internaționale, 11-12 octombrie 2019*. Coord. șt.: Lilia Pogolșa et al. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro”), pp. 566-572.
4. Dragomirescu V.T. *Psihologia comportamentului deviant*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.
5. Holdevici I. *Elemente de psihologie*. București: Editura „All”, 1996.
6. Modrea M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență. Studii teoretice și experimentale*. Focșani: Editura „Aliter”, 2006.
7. Rășcanu R. *Neuropsihofiziologia devianței la adolescenți și tineri*. București: Editura „Actami”, 1999.
8. Strachinaru I. *Tulburările de comportament*. Disponibil: <https://www.coursehero.com/file/44370459/TULBURARILE-DE-COMPORTAMENT-clasificaredocx/>.
9. Tomșa Gh. *Consilierea copilului*. București: Editura „Credis”, 2008.
10. *Tulburările de comportament (Medicină)*. 1999. Disponibil: <http://www.scribube.com/medicina/TULBURARILE-DE-COMPORTAMENT-831441217.php>.

***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.

STUDIU DE CONSTATARE PRIVIND NIVELUL DE EPUIZARE PROFESIONALĂ A LUCRĂTORILOR MEDICALI

Lilia GRATI, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-1672-8579

Rezumat. În acest articol, prezentăm rezultatele obținute în urma unui studiu de constatare al subsemnatei, privind nivelul de epuizare profesională a medicilor, asistentelor medicale și a medicilor rezidenți. Analizăm simptomele stresului ocupațional, precum și categoriile de factori ce-l generează. Ponderea aspectului teoretic este prezentat prin intermediul celor două modele: procesual și tridimensional ale burnout-ului, propuse, în vederea explicării fenomenului abordat.

Cuvinte-cheie: stres, stres ocupațional, burnout, simptomele epuizării, oboseala fizică, oboseala emoțională.

FINDING STUDY ON THE LEVEL OF EXHAUSTION OF MEDICAL WORKERS

Abstract. In this article we present the results obtained following a study on the level of burnout of doctors, nurses and resident doctors. We discuss about symptoms of occupational stress, but also the categories of factors that generate occupational stress. The weight of the theoretical aspect is presented by the two models: procedural and three-dimensional of burnout – the first theoretical models proposed to explain the burnout phenomenon.

Keywords: stress, occupational stress, burnout, exhaustion symptoms, physical fatigue, emotional fatigue.

Actualitatea cercetării. La locul de muncă, stresul apare ca urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. În asemenea situații, putem vorbi despre un *stres ocupațional* sau despre *stres în activitatea profesională*. Uneori, stresul profesional este considerat ca având un caracter benefic pentru performanțele angajaților. În asemenea situații, ne referim la un „eustress” care motivează și mobilizează resursele individuale, în caz contrar, când efectele stresului se răsfrâng negativ asupra sănătății persoanei, vorbim despre „distress” [7].

În cazul în care stresul afectează angajații dintr-o organizație, pot apărea mai multe *simptome negative*. Autorul Broadbridge le sintetizează pe cele mai importante dintre acestea: *pasivitatea din partea angajaților, evitarea responsabilităților și a sarcinilor, rigiditatea în viziune, apariția conflictelor interpersonale și a problemelor de comunicare, scăderea motivației și a satisfacției în muncă, rezistența la schimbare, scăderea productivității și a eficienței în muncă, scăderea calității, a interesului și orientării către client și dorințele acestuia, luarea unor decizii eronate etc.* De menționat că respectivele consecințe negative, în plan organizațional, tind să apară în condițiile în care există mai multe surse generatoare de stres, deoarece o dată cu înmulțirea acestora,

scad șansele ca individul să facă față tuturor provocărilor sau amenințărilor existente, instalându-se situația de distress [3].

O diferențiere a principalelor *surse de stres* poate fi oferită și în funcție de poziția angajaților și de tipul de muncă desfășurată. Spre exemplu, muncitorii tind să fie afectați, mai ales, de relațiile negative de la locul de muncă și de condițiile de activitate improprie (zgomote, temperatură etc.), în timp ce funcționarii publici sunt stresați, în special, din motive privind ambiguitatea funcțiilor deținute, conflictele de rol și suprasolicitarea. De asemenea, în profesiile legate de comunicarea interumană intensă, precum se întâmplă la profesori, spre exemplu, sau în cazul îngrijirii pacienților de către *personalul medical*, principalele surse de stres constituie birocrăția, lipsa resurselor materiale și a controlului asupra activității, suprasolicitarea sau absența suportului social [9].

În acest din urmă context al activității profesionale, ce presupune servicii oferite în contact direct cu beneficiarii, se poate instala un sindrom de epuizare (în engleză, **burnout**), despre care vom relata în continuare.

Epuizarea este un rezultat al oboselii fizice, psihologice și emoționale. Însă această oboseală poate exprima înstrăinarea unei persoane de munca sa.

Există mai multe cauze ale epuizării, uneori, paradoxale și contradictorii. Plictiseala, ca stare opusă supraîncărcării, poate cauza și ea epuizare. Relațiile de comunicare defectuoase între șefi, subalterni, colegi, clienți reprezintă o cauză obișnuită a epuizării. Recompensele inechitabile sau nesatisfăcătoare pot conduce și ele la epuizare. Prea multă responsabilitate și prea puțin sprijin sau necesitatea de a dobândi foarte rapid noi abilități și cunoștințe și de a realiza „altfel” sarcini obișnuite sunt alte aspecte ce contribuie la apariția epuizării [6].

În cercetarea *sindromului de epuizare profesională (burnout)*, facem distincție între factorii interni și cei externi, care declanșează stresul la un om. Această distincție, atunci când am întâlnit-o, am considerat-o încă de la început ca având nevoie de încă o diferențiere. Firește că, pe de o parte, persoana însăși constituie un bun punct de plecare pentru toate analizele privind stresul, însă factorii de stres externi necesită o structurare, în funcție de contextele de viață în care trăiește omul. De aceea, ca niveluri de diferențiere a stresului uman putem menționa: persoana însăși, contextele ei de viață privată, contactele sale profesionale, echipa și cercul său de colegi, legătura cu superiorii, instituția și bransa ei, precum și condițiile-cadru sociale [5, p. 13].

Însă cauzele și consecințele epuizării sunt și fațete demonstrată ale alienării. Lipsa de sens în legătură cu munca de zi cu zi, înstrăinarea de scopurile organizației și slăbiciunea sau absența încrederii în succes și bucurie constituie semne clare de alienare.

Evenimentele mai mici sau mai mari, schimbările mai dure sau mai blânde din viața oamenilor exercită toate o anumită acțiune stresantă. Numărul factorilor stresori este practic nelimitat, iar diversitatea lor, extrem de mare. Unul dintre oamenii de știință care au cercetat răspunsul organismului la solicitări, începând cu evenimentele relativ obișnuite ale vieții și continuând cu stresorii care acționează în cele mai extreme condiții, a fost dr. Richard Rahe. După anumite trăsături comune care îi caracterizează, factorii stresori pot fi grupați în următoarele categorii: *stresori fizici, stresori senzoriali, stresori informaționali, stresori decizionali, stresori relaționali*. Există și alte clasificări, cum ar fi, de exemplu, forța sau impactul, respectiv, frecvența cu care se repetă. În funcție de acestea, stresorii pot fi majori sau minori [8, p. 59].

Simptomele epuizării debutează cu **oboseala fizică**. Victimele epuizării încep prin a se plânge de oboseală fizică. Sunt caracterizate de niveluri reduse de energie și se simt obosite tot timpul. Acuză numeroase semne de slăbiciune fizică, precum dureri frecvente de cap, insomnii și schimbări în regimul alimentar. Al doilea nivel este **oboseala emoțională**. Depresia, sentimentele de inutilitate și senzația de a fi prins în capcana postului sunt semne ale acestui sindrom. În ultimul rând, oamenii care suferă de epuizare manifestă, adesea, un model mental sau atitudinal al oboselii, cunoscut ca formă de depersonalizare. Aceste persoane devin cinice față de alte persoane, le tratează ca pe niște obiecte și manifestă un comportament negativ față de organizația lor. Adesea, au sentimentul eșecului sau al unor realizări ne semnificative. Intră astfel într-un cerc vicios care duce la scăderea stimei de sine, a eficienței generale și la o viață nu tocmai plăcută. Și toate acestea, datorită expunerii prelungite la stres intens. Pentru a preveni atingerea acestui nivel escaladat al manifestării stresului ocupațional, este nevoie de atenția organizațiilor în privința implementării unor strategii de diagnoză periodică a nivelului de stres perceput la nivelul organizației, precum și de aplicare a unor măsuri active de reducere a impactului factorilor generatori de stres la nivelul personalului [2, p. 246].

Multitudinea factorilor de stres din mediul profesional și, respectiv, al modalităților prin care aceștia inițiază reacțiile corespunzătoare acțiunii lor, nu ne permite detalierea mecanismelor de interacțiune cu organismul, rezumându-ne doar la a prezenta în *Tabelul 1*, manifestarea esențială a factorului declanșator al stresului pentru profesiunea medicală.

Simptomele stresului ocupațional sunt ușor evi dențiable și observabile, el manifestându-se prin comportamente cum ar fi: întâmpinarea din partea angajaților a unor dificultăți în adaptarea la schimbările care se impun postului de muncă ocupat, scăderea dramatică a productivității muncii. Cu alte cuvinte, se manifestă o dublă acțiune: la nivelul persoanei care receptează situația stresantă și la nivelul organizației asupra căreia se răsfrânge existența unui mediu stresant [2, p.251].

Dintre multitudinea de **factori legați de activitatea profesională**, care pot da naștere stresului, putem distinge cinci categorii de factori: intrinseci

Tabelul 1. Factor declanșator și manifestarea esențială [4, p. 133]

<i>Profesiunea</i>	<i>Factori declanșatori</i>	<i>Manifestarea esențială</i>
MEDICI	Responsabilitate ridicată	Iritabilitate, modificări tensionale

muncii desfășurate, legați de rolul angajatului în cadrul organizației, vizând relațiile de la locul de muncă, referitori la dezvoltarea carierei, privind structura și climatul organizațional. Detaliile pot fi observate în *Figura 1*.

La aceștia se adaugă și unii factori generali, ce țin de incertitudinea mediului politic și economic dintr-o țară, în general, dar și al statelor aflate în tranziție.

Modelul procesual este unul dintre primele modele teoretice propuse pentru explicarea

burnout-ului, de aceea, relativ simplu și suficient de general. Chemiss (1980), recurgând la analiza calitativă a întreținerilor aprofundate cu debutanți, într-o gamă largă a profesiunilor de „ajutor” (avocați, profesori, infirmiere în domeniul sănătății publice, specialiști în sănătate mentală etc.), a ajuns la concluzia că *burnout*-ul evoluează treptat, în trei etape distincte. Procesualitatea acestor etape ale *burnout*-ului o prezentăm în *Figura 2*.

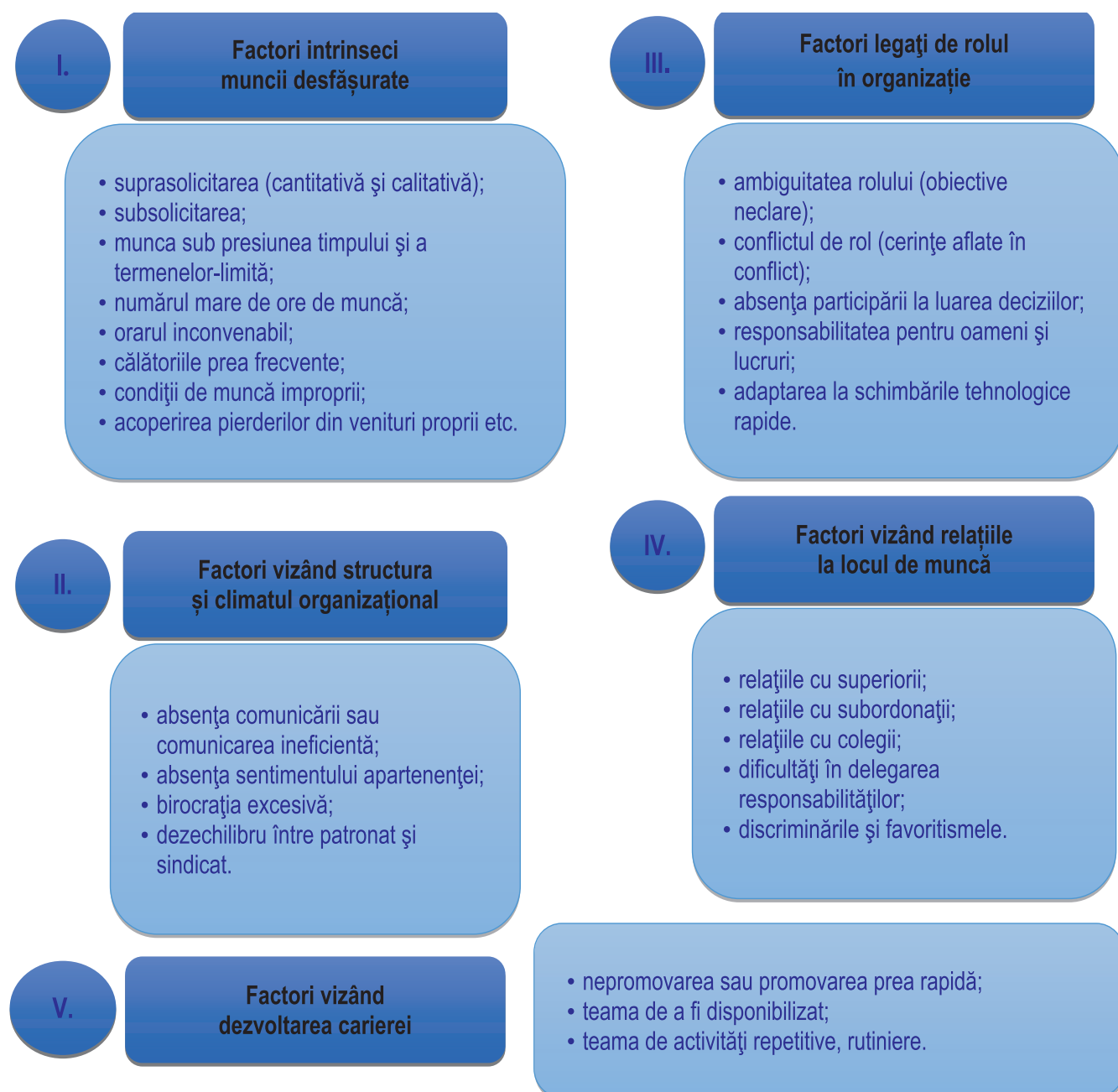


Figura 1. Surse ale stresului ocupațional [1, p. 182]

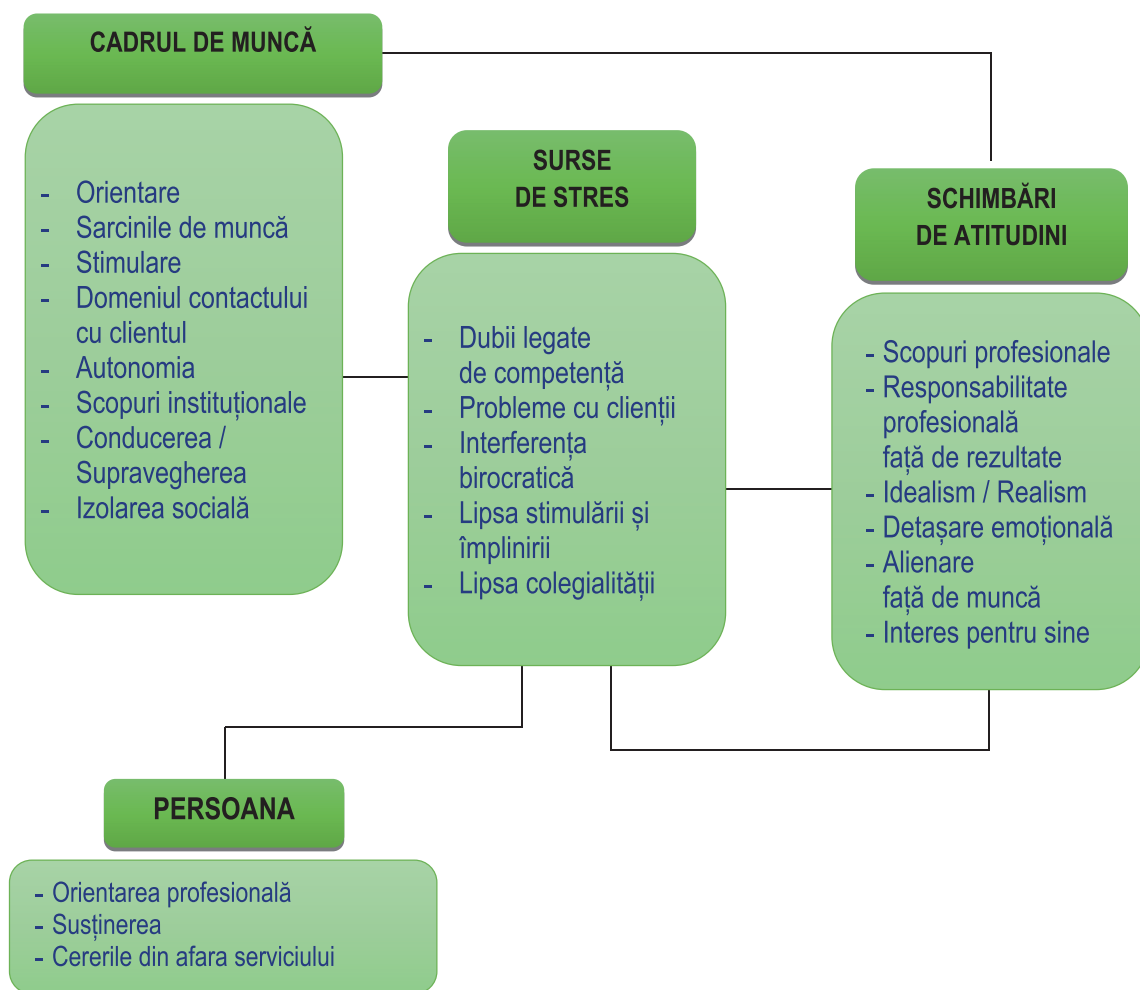


Figura 2. Modelul procesului de epuizare al lui Cherniss [10, p. 610]

Prima etapă o constituie perceperea stresului. Ea se instalează ca urmare a dezechilibrului intervenit între exigențele muncii și resursele individului. Factorii stresori ce contribuie la apariția unui asemenea dezechilibru sunt amplasați atât la nivelul conținutului, condițiilor și caracteristicilor muncii, cât și la nivelul persoanei. Astfel, procedurile birocratice lungi și complicate, acțiunile de muncă relativ repetitive și monotone, comportamentele dificile ale clienților, lipsa cooperării între colegi, conflictele interpersonale, lipsa stimulării și împlinirii în muncă, dubiile legate de propria competență etc. se instituie în tot atâtea surse de stres. „Dezechilibrul” invocat apare atunci, când așteptările inițiale și realizările de pe teren nu coincid. Idealismul și irealismul aspirațiilor, optimismul inițial exagerat intră în conflict cu realitățile vieții și profesiei.

Într-o a doua etapă, se instalează tensiunea, reacția emoțională la dezechilibrul generat de neconcordanța planului idealizat cu cel real. Răspunsul emoțional se concretizează în oboseală fizică, epuizare afectivă, tensiune intra- și inter-psihică, anxietate.

În cea de-a treia etapă, au loc schimbările de atitudini și comportamente în vederea reducerii tensiunii emoționale și a depășirii stării respective. De exemplu, individul își reevaluează și reduce scopurile (pretențiile, „aspirațiile”) inițiale, își temperează idealismul și irealismul acestora, dezvoltă atitudini (de regulă, negative) de detașare, cinism, de complezență față de propriile sale trebuințe. Strategiile de coping utilizate sunt cele defensive, de evitare și fugă psihologică și nu de confruntare sau de rezolvare a problemelor.

În urma descrierii procesualității respective, Cherniss a ajuns la definirea *burnout*-ului, ca fiind un proces în care un profesionist angajat, anterior, se dezangajează de munca sa, ca răspuns la stresul sau la tensiunea resimțită. Marele merit al modelului procesual propus de profesorul menționat constă nu doar în prioritatea lui, el fiind după cum am arătat, primul, ci și în aceea de a fi subliniat *dinamica, evoluția în timp a burnout*-ului.

Leiter a concluzionat faptul că depersonalizarea este o funcție distinctă a epuizării emoționale, în timp ce autorealizarea personală se poate dezvolta și independent de epuizarea emoțională și depersonalizare. Lucrul acesta este posibil atunci, când există resurse disponibile în mediul de lucru, îndeosebi acordarea suportului social și utilizarea propriilor priceperi. Așadar, autorealizarea scăzută se dezvoltă în paralel cu epuizarea emoțională, mai mult decât secvențial, prin intermediul depersonalizării.

Conexarea autorealizării personale și de alți factori de la locul de muncă decât cei generați, exclusiv de depersonalizare, are o mare valoare pentru mediile organizaționale. Ea atrage atenția asupra efectelor benefice ale utilizării unor strategii controlate, bazate pe folosirea resurselor disponibile, în vederea creșterii gradului de implicare personală, implicit, de scădere a disfuncționalităților generate de instalarea *burnout*-ului.

Modelul tridimensional este cel mai cunoscut model, cel mai pertinent și mai bine fundamentat teoretic, conceptual și metodologic. El este concomitent un model structural, deoarece precizează componentele / dimensiunile structurale ale *burnout*-ului, dar și procesual, pentru că insistă asupra desfășurării și evoluției în timp a acestuia.

Autorii postulează existența a trei dimensiuni esențial-definitorii ale *burnout*-ului: *epuizarea emoțională* (dimensiune afectiv-motivațională), *depersonalizarea* (dimensiune interpersonal-evaluativă) și *reducerea implicării personale* (dimensiune cognitivă, autoevaluativă).

Dimensiunile structurale ale *burnout*-ului sunt, apoi, înlănțuite între ele, sugerându-se astfel procesualitatea fenomenului respectiv. Se consideră că *burnout*-ul debutează cu epuizarea emoțională, care, la rândul ei, induce depersonalizarea, considerată un răspuns adaptat atâta vreme, cât alte forme de reacție nu s-au soldat cu succes, continuându-se și încheindu-se cu reducerea implicării personale. Se sugerează deci „curgerea” secvențială a *burnout*-ului, în care o secvență o declanșează pe următoarea (vezi: *Figura 3*).

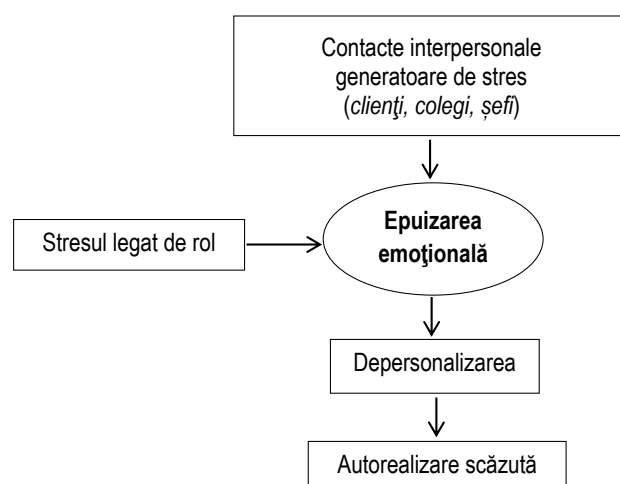


Figura 3. Modelul tridimensional al burnout-ului
[Ibidem 10, p. 612]

Ceea ce trebuie specificat este faptul că nu componenta structurală și nici desfășurarea procesuală a *burnout*-ului au generat o serie de controverse, ci mai ales, natura relațiilor dintre dimensiuni. Inițial, atât Maslach și Jackson (1981), cât și Leiter și Maslach (1988) au presupus că între cele trei dimensiuni există relații directe, depersonalizarea mediind relația dintre epuizarea emoțională și autorealizarea scăzută. Mai târziu, a început să se contureze ideea că epuizarea emoțională afectează realizarea personală nu doar prin intermediul depersonalizării, ci și direct. Radicalizarea acestui punct de vedere este propusă de Leiter (1993).

Pornind de la o serie de descoperiri făcute în cercetările empirice, precum existența unor corelații între epuizarea emoțională și depersonalizare, marginalizate însă în raport cu realizarea solicitărilor care depășesc cu mult capacitățile lui de a le cuprinde, detașarea se transformă în depersonalizare. Ca urmare, este afectată performanța, pentru ca, în final, creșterea depersonalizării, asociate cu scăderea realizărilor personale, să conducă la apariția epuizării emoționale.

În cele ce urmează, vom descrie mecanismele cercetării noastre, al căror obiectiv esențial a fost determinarea nivelului de epuizare profesională.

Eșantionul a fost format din 210 lucrători medicali, cu vârste cuprinse între 20 și 61 de ani, fiind divizați în trei categorii: medici / medici rezidenți și asistente medicale.

Job Burnout Inventori (Inventarul epuizării profesionale) a fost elaborat de către Secretan (2000) și alcătuit din 36 de itemi, cu ajutorul cărora poate fi măsurat gradul de epuizare profesională a indivizilor din varii categorii profesionale. Afirmările se

referă la starea personală de bine, iar subiecții au fost îndemnați să completeze chestionarele, conform următorului instructaj: „Citiți fiecare propoziție cu atenție. Pentru fiecare afirmație, încercuiți numărul (de la 1 la 5) care descrie cel mai bine modul în care Dumneavoastră vă simțiți”.

Subiecții și-au exprimat gradul de acord în privința acestor itemi pe o scală de la 1 la 5, în care: 1 – niciodată, 2 – ocazional, 3 – deseori, 4 – de obicei, 5 – mai tot timpul. Instrumentul a fost alcătuit din patru subscale: **epuizare emoțională** (itemii: 1-8), **depersonalizare** (itemii: 9-16, dintre care inversați: 14, 15), **simptome fizice** (itemii: 17-28, dintre care inversați: 22, 23), **satisfacție personală** (itemii: 29-36, dintre care inversați: 30, 32, 35).

Rezultatele mari obținute de un subiect la primele trei subscale semnifică un nivel ridicat de epuizare profesională, iar cele mici – un nivel scăzut de epuizare profesională. La cea de-a patra subscală – satisfacția personală, raportul se inversează, în sensul că un rezultat mic la această subscală indică un nivel ridicat de epuizare profesională, în timp ce unul mare indică un nivel scăzut de epuizare profesională.

În tabelul unificator, (vezi: *Tabelul 1*) prezentăm datele privind nivelul de epuizare profesională a medicilor, asistentelor medicale și a medicilor rezidenți, în baza a patru scale: epuizare emoțională, depersonalizare, simptome fizice și satisfacție personală.

Din *Figura 1*, se pot constata următoarele rezultate: 29% dintre medicii testați au obținut nivel ridi-

Tabelul 1. Nivelul de epuizare profesională a medicilor, asistentelor medicale și a medicilor rezidenți, în baza a patru scale: epuizare emoțională, depersonalizare, simptome fizice și satisfacție personală

Categorie profesională	Scale	Nivel (%)		
		ridicat	mediu	scăzut
MEDICI	Epuizare emoțională	29	31	40
	Depersonalizare	26	39	35
	Simptome fizice	41	48	11
	Satisfacție personală	24	21	55
ASISTENTE MEDICALE	Epuizare emoțională	42	29	29
	Depersonalizare	37	39	24
	Simptome fizice	43	36	21
	Satisfacție personală	22	24	54
MEDICI REZIDENȚI	Epuizare emoțională	51	23	26
	Depersonalizare	23	29	48
	Simptome fizice	11	24	65
	Satisfacție personală	42	43	15

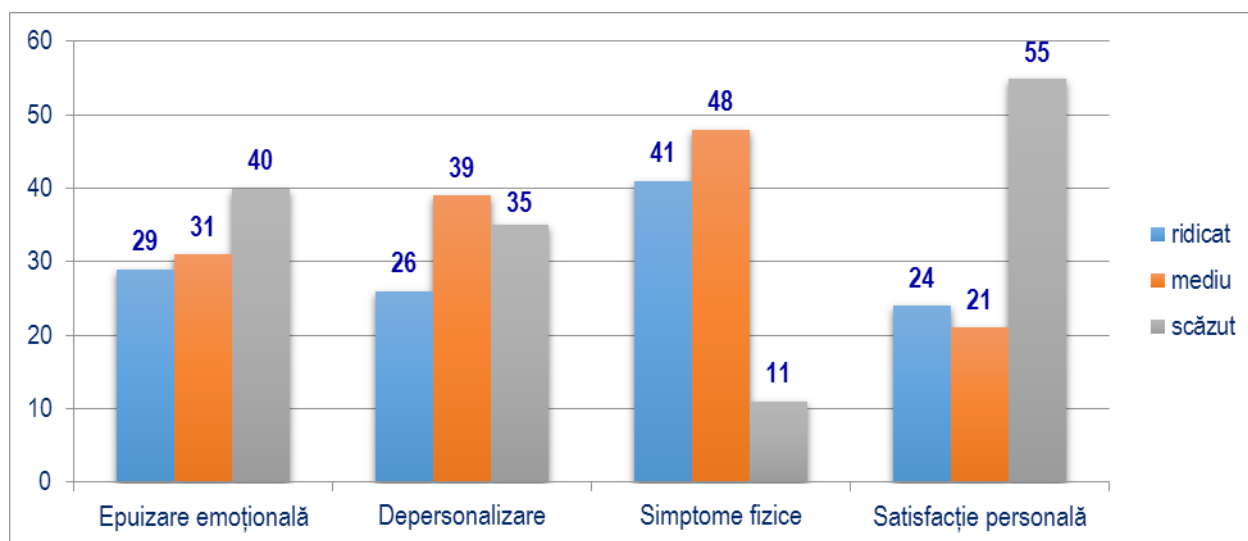


Figura 1. Distribuția rezultatelor obținute pentru nivelul de epuizare profesională a medicilor

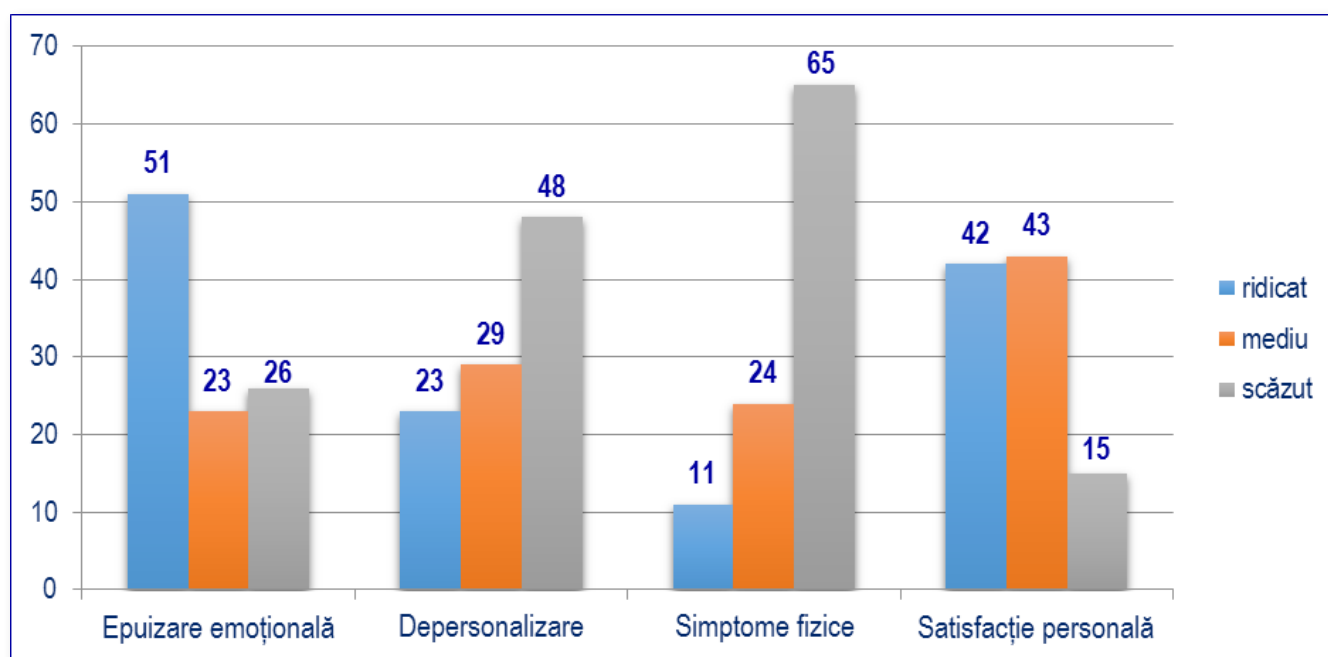


Figura 3. Distribuția rezultatelor obținute pentru nivelul de epuizare profesională a medicilor rezidenți

cat pentru scala *epuizare emoțională*. Tot la această scală, 31% dintre ei s-au situat la nivel mediu și 40% – la nivel scăzut. Depersonalizare la nivel ridicat se identifică în 39% dintre cazuri. Simptomele fizice la un nivel înalt s-au stabilit la 41% dintre respondenți și 11% – la nivel scăzut. Valoarea maximă, de 48% de nivel mediu, a fost obținută pentru simptomele fizice. 55% dintre medici au manifestat nivel scăzut al satisfacției personale. Alte rezultate pentru aceeași

dimensiune: numai 24% dintre persoanele implicate au nivel ridicat și 21% – nivel mediu în această privință.

Figura 2 conține date privind asistentele medicale la toate patru scale: epuizare emoțională la nivel înalt a fost înregistrată pentru 42% de respondente, 29% au arătat nivel mediu și scăzut pentru același indice.

Nivel înalt pentru scala *Depersonalizare* au dovedit 37% dintre asistentele medicale, nivel mediu

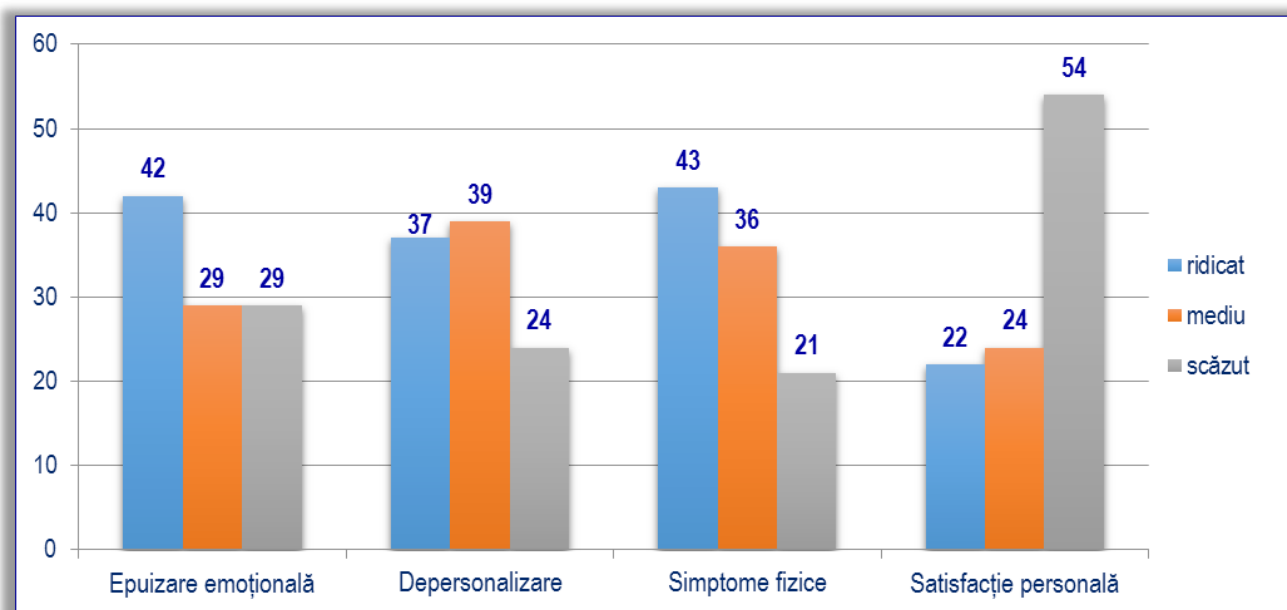


Figura 2. Distribuția rezultatelor obținute pentru nivelul de epuizare profesională a asistentelor medicale

– 39% dintre ele și 24% – nivel scăzut. Simptomele fizice la nivel înalt sunt caracteristice pentru aproape jumătate dintre respondentele din această categorie – 43%, la nivel mediu – 36% și 21% – la nivel scăzut. Pentru ultima scală – *Satisfacție personală*, ponderea cea mai înaltă se referă la 54% dintre cazuri în rândul asistentelor medicale, nivel ridicat – în 22% de cazuri și nivel mediu – pentru 24% dintre acestea.

Conform rezultatelor din *Figura 3*, epuizarea emoțională de nivel ridicat este dominantă pentru 53% dintre medicii rezidenți, de nivel mediu – pentru 23% dintre aceștia și de nivel scăzut – 26%. Pentru scala *Depersonalizare*, au fost obținuți următorii indici: 23% dintre persoanele din categoria menționată au nivel ridicat în această privință, 29% – nivel mediu și 48% – nivel scăzut. 65% dintre respondenți au manifestat nivel ridicat referitor la simptomele fizice manifestate, nivel mediu – 24% dintre aceștia și nivel scăzut – doar 11%. La scala *Satisfacție profesională*, 42% dintre medicii rezidenți au nivel ridicat, 43% – nivel mediu și 15% – nivel scăzut.

Aceasta este concluzia noastră centrală, detaliată în cele ce urmează.

- Gradul avansat de manifestare a stresului, în sens nonadaptativ, îl reprezintă apariția stării de epuizare la nivelul persoanei, care nu mai poate gestiona constructiv stările de tensiune neuropsihice, provocate de factori perturbatori.
- *Burnout*-ul debutează cu epuizarea emoțională, care, la rândul ei, induce depersonalizarea, considerată un răspuns adaptat atâta vreme, cât alte forme de reacție nu s-au soldat cu succes, continuându-se și încheindu-se cu reducerea implicării personale.
- Ponderea de 65% a fost obținută de către medicii rezidenți pentru simptomele fizice, 51% – pentru nivelul ridicat de epuizare personală, 48% – în cazurile nivelului scăzut pentru scala referitoare la depersonalizare și 43% – la capitolul nivel mediu al satisfacției personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bogathy Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
2. Bogathy Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura „Polirom”, 2007.
3. Broadbridge A. Retail managers: their work stressors and coping strategies. In: *Journal of Retailing and Consumer Services*, 2002, pp. 173-183.
4. Derevenco P., Anghel I., Băban A. *Stresul în sănătate și boală*. Cluj-Napoca: „Dacia”, 1992.
5. Fenger J. *Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale*. Trad. din l. germană D. Fischbach. București: Editura „TREI”, 2016.
6. Furnham A.F. *The psychology of behaviour at work. The individual in the organization*. London: Psychology Press, 1997.
7. Jurcău I., Moldovan R. Stresul ocupațional. In: Jurcău N. *Psihologia inginerescă*, Cluj-Napoca, U.T. Press, 2003.
8. Nădășan V. *Față în față cu stresul*. București: Casa de Editură „Viață și sănătate”, 2009.
9. Tennant C. Work-related stress and depressive disorders. In: *Journal of Psychosomatic Research*, 2001, pp. 697-704.
10. Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Volumul II. Iași: Editura „Polirom”, 2007.

ABORDĂRI ALE RUȘINII CA FACTOR PERTURBATOR ÎN SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR

Vasilica ANDRASCIUC, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol
Profesor, Liceul Tehnologic „Al. Filipascu”, Maramureș, România
ORCID iD: 0000-0002-8143-5801

Rezumat. Perioada preșcolară reprezintă o importantă etapă în dezvoltarea optimă a ființei umane. Relaționarea preșcolarilor antrenați în activități ludice, specifice vârstei, cu alți copii și adulți, reprezintă oportunitatea de a-și dezvolta competențele de comunicare, într-un mod armonios. Atâta timp, cât preșcolarii li se induce de către alți copii sau adulți sentimente de rușine, frică, psihologii și specialiștii în neuroștiințe sunt de părere că sentimentul de rușine le scade încrederea în sine, produce convingeri negative despre propria persoană, reduce creativitatea și crește răspunsul la stres, consecințe pe care niciun adult iubitor nu își dorește atunci, când încearcă să corecteze comportamentul copilului. În dezvoltarea socială a preșcolarilor, prima formă de adaptare se produce la nivelul familiei, a doua – la nivelul grupului de joacă și al grădiniței, iar al treilea – la tipurile de activități pe care le desfășoară.

Cuvinte-cheie: rușine, adaptare, dezvoltare, socializare, familie, grădiniță,

SHAMEFUL APPROACHES AS A DISTURBING FACTOR IN PRESCHOOL SOCIALIZATION

Abstract. The preschool period is an important part of the optimal development of the human being. The preschooler who interacts with other children and adults, who is involved in age-specific play activities, have the opportunity to develop their social part in a harmonious way. As long as preschoolers are induced by other children, or adults, feelings of shame, fear, psychologists and neuroscientists say that the feeling of shame lowers their self-confidence, produces negative beliefs about themselves, reduces creativity and increases the response to stress, consequences that no loving adult wants when trying to correct the child's behavior. In the social development of preschoolers, the first form of adaptation occurs at the family level, the second at the level of the playgroup and the kindergarten, and the third at the types of activities they carry out.

Keywords: shame, adaptation, development, socialization, family, kindergarten,

Întreaga perioadă preșcolară are o mare contribuție la dezvoltarea psihică a copilului, ce se realizează, de obicei, prin intermediul jocului și prin activitățile ce le realizează, dar și prin interacțiunile pe care le are cu ceilalți copii sau adulți.

Grădinițele încep să fie din ce în ce mai conștiente cu privire la implicațiile sănătății psihice și majoritatea își exprimă dezideratul de a manifesta grija pentru toate aspectele privitoare la copii. Orice angajat din sistemul educațional are nevoie să fie învățat să se gândească la comportamentele provocatoare, întrebându-se mai întâi introspectiv: „Oare ce i s-a întâmplat, ce l-a făcut să adopte acest comportament?”.

„Deoarece fiecare oportunitate socială și educațională conține și posibilitatea eșecului, adesea, copiilor care suferă de rușine fundamentală le este

greu să participe la activitate, să interacționeze cu colegii și să simtă că fac parte din grup [1, p. 92].”

În dezvoltarea socială a preșcolarilor, prima formă de adaptare se produce la nivelul familiei, a doua – la nivelul grupului de joacă și al grădiniței, iar al treilea – la tipurile de activități pe care le desfășoară. Cu timpul, preșcolarul simte nevoia acțiunii de grup, dar pentru aceasta trebuie să coopereze, să se conformeze regulilor de grup, să-și armonizeze cerințele cu cele ale grupului, să-și însușească normele sociale și să acționeze în conformitate cu acestea [6, p. 302].

Emoția este esențială pentru ființa umană. Să îți fie rușine! – îi spune părintele copilului care a desenat pe pereții camerei sau copilului care a venit la joacă plin de noroi, sau cadrul didactic fetiței care a luat creionul colegului, fără să îi zică: „te rog frumos”.

Rușinea copiilor a devenit aproape un gest reflex, o replică mereu la îndemâna adultului care vrea să întrerupă un anumit comportament nedorit al celui mic [1, p. 23].

Psihologii și specialiștii în neuroștiințe sunt de părere că sentimentul de rușine scade încrederea în sine, produce convingeri negative despre propria persoană, reduce creativitatea și crește răspunsul la stres, consecințe pe care niciun adult iubitor nu și le dorește atunci, când încearcă să corecteze comportamentul copilului [3, p. 102].

Rușinea, o experiență intens de dureroasă, potrivit autorului Betsy de Thierry, este cea trăire dublată de răspunsuri somatice bruște, de necontrolat, care include transpirația, amețeala, starea de rău sau greutatea din piept, rușinea poate să te facă să roșești, să te uiți larg ori să păstrezi tăcerea, deși în interior ai putea simți că vrei să fugi, să te ascunzi sau să intri în pământ [1, p. 23].

Psihologul Louis Cozolino susține că „rușinea fundamentală...este o judecată instinctivă despre sine și are drept consecință sentimentul de inutilitate, teama de a nu fi dat în vileag și căutarea disperată a perfecțiunii” [Ibidem, p. 29].

David L. Kaufman, profesor la Centrul de Consiliere al Universității de Stat din Michigan, descrie rușinea ca pe o experiență interioară: „Să simți rușinea înseamnă să te simți văzut într-o manieră dureros de înjositoare. Sinele se simte expus atât față de el însuși, cât și față de toți cei prezenți” [Ibidem, p. 9].

Brene Brown, profesor cercetător în cadrul Universității din Houston, descrie rușinea ca fiind emoția sau sentimentul extrem de dureros care însoțește credința că suntem defecți și, din acest motiv, nedemni de iubire și apartenență.

Dacă expunerea la umilință și rușine devine obișnuiță, cei mici pot dezvolta mecanisme de coping negative, care pot produce stres toxic semnificativ, cu impact de durată asupra relațiilor, emoțiilor, comportamentelor și procesului de învățare [Ibidem, p. 26].

Rușinarea se poate ascunde în spatele următoarelor formulări:

- ✓ „Cât ești de prost!”
- ✓ „Știam eu că nu ești în stare / bun de nimic – mereu ai fost un împiedicat!”
- ✓ „Spune-mi că nu ai fost tu și de data asta!”
- ✓ „De ce trebuie să fii tu mereu de vină pentru toate?”
- ✓ „Ce-ar fi, dacă ai învăța să te porți, în loc să încerci să atragi atenția tuturor?”
- ✓ „Ești un smiorcăit!”

Rușinea poate să apară și în situația în care un adult care a avut grijă de un copil discută cu părin-

tele în prezența celui mic astfel: „Îmi pare rău că trebuie să vă spun, că fiul Dumneavoastră a fost neastâmpărat și...”. În acel moment, copilul se va simți deconectat de ambii adulți, pentru că aceștia vorbesc despre comportamentul său, ca și când el nu ar fi prezent, situație ce ar putea induce sentimente de respingere, deconectare și rușine. În aceste cazuri, în loc să aibă copilul posibilitatea să reflecteze la ce s-a întâmplat, să-și recunoască greșeala, să se simtă vinovat și să îndrepte lucrurile, se va simți lipsit de putere și privat de legătura emoțională cu un adult semnificativ. Asta poate duce la confuzie interioară și rușine [3, p. 47].

Rușinea este un răspuns fiziologic intens, ce poate fi acompaniat de cogniții dezadaptative de tipul: „sunt un (o) ratat/-ă”, „sunt un (o) idiot/-ă”, „știam că sunt prost/-ă”, „știam că sunt de neiebit”.

Rușinea naște frică. Ne strivește toleranța pentru vulnerabilitate, omoară implicarea, inovarea, creativitatea, productivitatea și încrederea [Ibidem, p. 55].

Nevoia paralizantă de a face comparații între copii, în rândul adulților, duce la o dezvoltare socială inadecvată a preșcolarilor. Adulții pot face presiuni asupra celor mici, fără intenție, dacă copilul nu atinge etaloanele de dezvoltare, specifice vârstei, în același timp cu alți copii, și curând copiii înțeleg că sunt comparați cu ceilalți. Devine important cum arată, cu ce viteză învață lucruri noi, cât de repede deprind abilități sociale, care le sunt performanțele academice și toate celelalte [Ibidem].

Psihologul Christiane Sanderson vorbește despre impactul pe termen lung pe care îl au așteptările părinților: „rolurile reprezintă modele de comportament impuse din exterior, sunt așteptări care apar, în special, în copilăria timpurie și sunt transformate de cei mici în scenarii de viață” [Ibidem, p. 57].

Lipsa capacității de relaționare și de conectare cu ceilalți ca parte a experienței umane, rușinea toxică are un profund efect de undă asupra tipurilor de relații, unii copii se retrag și se feresc de conectare emoțională cu ceilalți, alții își neagă adevăratele sentimente, creându-și o versiune a propriei persoane mai ușor de acceptat de către societate. Unii devin furioși, defensivi și critici; dacă internalizează aceste stări, se pot prezenta sub masca stabilității emoționale; pe de altă parte, dacă cedează acelor emoții, și le pun în act, vor ajunge să fie cunoscuți pentru furia și aplecarea lor înspre critică [Ibidem, p. 58].

Răspunsul la amenințare: așa cum fiecare copil e unic, și răspunsul pe care îl adoptă față de rușine îmbracă o formă specifică.

Aducem spre exemplificare, cazul unei fetițe, M. în vârsta de 5 ani, care are cele mai slăbuțe rezul-

tate din grupă la activitățile din cadrul domeniului limbă și comunicare. Cadrul didactic atrage atenția tuturor colegilor și le spune cât de rău s-a descurcat M. la fișa de lucru. Obiectivul cadrului didactic ar putea să fie motivarea fetei prin comparația cu restul colegilor de clasă, dar, din păcate, rușinea nu a fost niciodată un bun motivator. Pe M. nu o deranjează atât de tare rezultatele la fișă, dar simte disconfort cu privire la observațiile puternice care apar imediat ca răspuns la experiența rușinării. Reacția corporală este atât de promptă, încât M. nici măcar nu are șansa să decidă dacă-i pasă de fișa de lucru sau nu, pentru că organismul ei se comportă deja ca și cum ar conta. Să fi simțit M. senzație de leșin? Să fi înghețat și a rămas cu privirea țintă, oare a răs în mod ciudat? A fugit? S-a simțit rău? Probabil că fetița a trăit cel puțin câteva dintre senzațiile trecute până acum.

Răspunsul involuntar al corpului, acompaniat de afecte puternice și gânduri negative, poate rămâne inconștient și nu la nivelul memoriei ușor de accesat. El se va transforma în factor motivator și o va face pe M. fie să nu încerce să se mobilizeze la fișa de lucru următoare, fie să lucreze din greu să atingă perfecțiunea, sau să lipsească de la grădiniță, să o doară burtica înainte de a trebui să meargă la grădiniță, sau să adopte orice altă variantă care ar ajuta-o să evite același tip de trăiri în viitor.

Dacă copiii nu pot evita situațiile în care sunt rușinați și acestea apar în mod frecvent, ei pot să dezvolte un sentiment al rușinii continue, care dezechilibrează balanța dintre hormonii stării de bine (endorfine și dopamină) și cei ai stresului (cortizol și nonadrenalină) [*Ibidem*, p. 64].

Instituția de învățământ, ca instituție fundamentală a realizării educației trebuie să formeze personalități armonios dezvoltate, capabile să adopte un stil de viață sănătos, eficient, fapt care le conferă oamenilor confort, sentimentul autorealizării, satisfacție, optimism, fericire, într-un cuvânt, o stare generală de bine [7, p. 135].

„Copiii acestei lumi sunt inocenți, vulnerabili și dependenți. Ei sunt de asemenea, curioși, activi și plini de speranță. Viața lor ar trebui să fie una de bucurie și pace, de joc, învățare și creștere. Viitorul lor ar trebui modelat în armonie și cooperare. Ei ar trebui să se formeze prin lărgirea orizonturilor și dobândirea de experiență!” [5, p. 24].

În concluzie, putem afirma faptul că rușinea, o emoție negativă disfuncțională, are un impact major în dezvoltarea socială a preșcolarilor. Afirmările repetate ale părinților, de tipul „*să îți fie rușine*”, adresate preșcolarilor, ar fi indicat să fie reformulate, astfel încât ei să nu ajungă la sentimentul de rușine cronică care să îi afecteze atât pe parcursul copilăriei, cât și pe parcursul vieții, ca adult.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Betsy de Thierry. *Rușinea la copii. De unde le vine rușinea și cum îi putem ajuta să țină capul sus*. București: Editura „Trei”, 2020, pp. 56-57.
2. Freeland C.A.B., Toner J. *Ce să faci...când ești foarte timid. Ghid pentru copiii care vor să scape de anxietatea socială*. București: Editura „Trei”, 2017.
3. Greenberg L.S., Malberg N.T., Tompkins M.A. *Lucrând cu emoția în terapia psihodinamică, terapia cognitiv-comportamentală și terapia centrată pe emoții*. București: Editura „Trei”, 2020.
4. Lerner H. *Dansul fricii. Cum să învingi anxietatea, frica și rușinea, ca să ajungi la cea mai bună și mai curajoasă versiune a ta*. București: Editura „Pagina de psihologie”, 2018.
5. Schaffer R. *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
6. Verza E., Verza F. *Psihologia copilului*. București: Editura „Trei”, 2017.
7. Vernon A. *Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului. Manual de tehnici de consiliere și psihoterapie*. Cluj-Napoca: Editura RTS, 2002.

ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE – SEGMENT DETERMINATIV ÎN CONSOLIDAREA COMPETENȚELOR-CHEIE

Irina ROTARU, profesoară, grad didactic II,
Colegiul Național de Comerț al ASEM
ORCID iD: 0000-0002-6657-2349

Mariana ȚIBULEAC, profesoară, grad didactic I,
Colegiul Național de Comerț al ASEM
ORCID iD: 0000-0001-8672-8390

Rezumat. *Activitățile extracurriculare nu constituie un segment al domeniului curriculumului, dar implică finalități menite să întregască dezvoltarea competențelor promovate prin intermediul programelor educaționale. Le atribuim funcția complementară activităților didactice, realizate în cadrul orelor de contact direct. Educația depășește limitele exigențelor curriculare, rolul activităților extracurriculare devenind primordial în formarea personalității ce tinde spre cunoaștere, performanță, rezultat, progres.*

Cuvinte-cheie: *activitate extracurriculară, competență-cheie, proces educațional formal, proces educațional non-formal, performanță, motivație.*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES – THE DETERMINANT SEGMENT IN STRENGTHENING KEY-COMPETENCES

Abstract. *Extracurricular activities do not represent a segment of the curriculum domain, but involve purposes aimed at skills development promoted through educational programs, thus confirming the complementary nature of teaching activities carried out during direct contact hours. Education exceeds the limits of curricular requirements, the role of extracurricular activities becoming paramount in the personality formation who tends to knowledge, performance, result and progress.*

Keywords: *extracurricular activity, key-competence, formal educational process, non-formal educational process, performance, motivation.*

În domeniul educațional, *activitățile extracurriculare* se raportează la ansamblul activităților educative, organizate și desfășurate la nivel instituțional, cu scopul întregirii formării personalității elevului, asigurată primordial de educația formală. Activitățile extracurriculare oferă oportunități pentru dezvoltarea unor competențe, în raport cu anumite obiective, determinând asigurarea și menținerea succesului educațional al actantului primordial al educației – elevul. Prezentând un criteriu definitoriu atât pentru dezvoltarea socială a elevului, cât și al celei personale, activismul tinerilor în afara programului școlar, prin demersuri specifice și particulare, favorizează consolidarea competențelor-cheie.

Deși activitățile curriculare urmăresc, în esență, aceleași finalități, totuși, ele nu certifică la maximum valorificarea unor competențe precum: dezvoltarea unor abilități interpersonale, capacitatea de a lucra în echipă, deprinderi de învățare a modului cum să înveți (deprinderi cognitive), aptitudini lingvistice, tehnice, de exprimare culturală, social-civice, antreprenoriale, matematice și, evident, competența de creativitate.

În ansamblu, *activitățile extracurriculare* grăvesc în jurul conceptului de artă, cristalizând capacitatea elevilor de a transpune educația în și prin existență. Astfel, accelerarea dezvoltării procesului educațional formal și nonformal determină valorizarea *educației multifuncționale*, capabilă să ge-

nereze personalități antrenate în explorarea continuă a universului.

Ca orice demers orientat către o finalitate, activitatea extracurriculară presupune o anumită structurare și organizare, asigurate de corelarea acțiunilor de proiectare, implementare, monitorizare și evaluare. Reușita activităților extracurriculare rezidă, deci, în gestionarea corectă a proceselor nominalizate și în asigurarea relației ce se stabilește între acestea. Vom încerca să validăm această teorie prin exemplificarea unor activități extracurriculare concrete și anume – *Bobocii Erei IT* și *TVC Călătorii virtuale ale tinerilor turiști*, realizate în cadrul Colegiului Național de Comerț (CNC) al ASEM în baza cărora a fost posibilă abordarea ideii formării competențelor-cheie.

Conceptul de competență-cheie „reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți” [3, p. 11].

Cele opt competențe-cheie sunt: competența de comunicare, competența cognitivă, competența civică și socială, competența matematică, competența digitală, competența antreprenorială, competența organizațională, competența de creativitate. Studiul nostru valorifică formarea și dezvoltarea competențelor-cheie prin prisma activităților extracurriculare – segmentul ce determină consolidarea acestora. Facem o trecere în revistă a acestora, cu analiza de rigoare.

Competența de comunicare presupune cunoașterea unui număr considerabil de unități de vocabular (componenta strict lingvistică), capacitatea de a forma și consolida deprinderi (componenta sociolingvistică), dar și capacitatea de a utiliza valoric și funcțional cuvântul în actul de comunicare. Examinată din perspectiva activităților extracurriculare, capabile să dezvolte *performanța* – „indice calitativ de funcționare, de randament social, având ca indicator de bază funcția comunicativă, de relaționare” – competența comunicativă nu se realizează individual, ci doar în relaționare directă cu *competența social-civică*.

Din acest motiv, îmbinarea celor două perspective impune crearea la elevi a unui sistem de valori, specifice comunității căreia aparțin. În acest mod, prin intermediul activității extracurriculare *TVC Călătorii virtuale ale tinerilor turiști*, dar și prin intermediul altor activități de acest tip putem

asigura conștientizarea identității individului, în dimensiunile intelectuală, afectivă și morală. Comunicarea asigură deschiderea spre valorile celuilalt, facilitând atitudinea de respect și de comparare cu valorile proprii, dar, mai ales, cu cele naționale. Oriizontul social în care viețuiește elevul este în măsură să-i asigure descoperirea propriei identități, la construirea căreia un factor esențial devine asamblarea concomitentă a celor două competențe.

Aspectul formării *competențelor cognitive* ilustrează, în mod real, rolul și importanța factorului cognitiv în formarea personalității și pregătirii multilaterale a elevilor. În procesul didactic, nivelul până la care pot fi dezvoltate capacitățile cognitive este proporțional, pe de o parte, cu factorul ereditar, de factură intelectuală, pe care o posedă individul, iar pe de alta, cu eficiența strategiilor didactice utilizate de profesorul care monitorizează procesul educațional. Devenind o componentă *sine-qua-non* a învățării, competența cognitivă are obligația de a implementa în *practică* conținuturile didactice, compatibile cu nivelul intelectual și interesele elevilor, care să conducă la o dezvoltare evidentă, sporită a IQ-ului elevului. De aici, rezultă că activitatea curriculară este fundamentală dar nu și generalizatoare în procesul de formare a competenței cognitive. În mod evident, dezvoltarea acestei competențe se realizează și prin activități extracurriculare, ce conduc la amplificarea arsenalului de aptitudini necesare unui subiect pentru a-și eficientiza acțiunile atât în sala de studii, cât și la concursuri și competiții. Încadrarea, în cazul unor activități extracurriculare, probelor care favorizează dezvoltarea competenței cognitive, cum ar fi: proba *Tema pentru acasă: valorificarea potențialului turistic neexplorat*, dar și proba aplicativă *Testarea Quiziz*.

Evaluarea competenței cognitive din domeniul turistic (etape ale Concursului *TVC Călătorii virtuale ale tinerilor turiști*) prefigurează eficiența îmbinării aspectelor teoretice, conceptualizate practic, prin formula de ludic, ceea ce permite elevului să exploreze, fiind motivat în exclusivitate de conținuturile studiate.

Competența culturală presupune a cunoaște „patrimoniul cultural local, național și european și locul său în lume” [1, p. 150]. Cunoașterea privită din această perspectivă include „o cunoaștere elementară a operelor culturale majore, alături de cultura contemporană populară”. „Expresia culturală este esențială în dezvoltarea aptitudinilor creative ce pot fi transferate în diverse contexte profesionale”. Această sensibilizare și expresie culturală poate influența „dezvoltarea unei personalități armonioase,

tolerante, care îmbină un puternic simț al propriei identități cu respectul pentru diversitate” al fiecărui cetățean, a cărei deviză este „unitatea prin diversitate” [2, p. 51].

Conștientizarea valoroasei moșteniri culturale naționale, inclusiv a celei populare, înțelegerea nevoii de a conserva această diversitate, a importanței factorilor estetici în viața de fiecare zi, constituie o condiție a învățării, abordată din perspectiva continuității (învățarea pe tot parcursul vieții). În ansamblu, această competență, racordată la activitatea extracurriculară TVC *Călătorii virtuale ale tinerilor turiști*, a generat interesul accentuat față de propria cultură și identitate, ca bază a respectului și atitudinii deschise privind exprimarea artistică în prezentarea următoarelor obiective turistice: localitățile Naslavcea (r-nul Ocnița), Rogojeni (r-nul Șoldănești), Mândac (r-nul Drochia), stimulând astfel creativitatea și dorința elevilor de a cultiva capacitățile estetice și participarea la viața culturală.

Problema dezvoltării *competenței tehnice digitale* la elevi rămâne a fi un obiectiv important atât în plan formal (la ora de contact direct), cât și în plan nonformal prin activitățile extracurriculare.

În condițiile pandemiei, însă, deoarece în instituțiile de învățământ lecțiile s-au organizat parțial *online*, inclusiv și activitățile extracurriculare, dezvoltarea competențelor tehnice digitale în rândul profesorilor, dar și al elevilor, rămâne o condiție obligatorie. Educația digitală asimilată și dezvoltată pe tot parcursul vieții este mai mult decât un scop și o finalitate a educației, devenind o premisă esențială și un mijloc pentru accesul și dobândirea competențelor în toate celelalte domenii educaționale.

Implicarea elevilor în activități de tipul *Bobocii erei IT* și TVC *Călătorii virtuale ale tinerilor turiști*, difuzate în mediul *online*, cu noile cerințe, calitative, ce oferă și oportunități noi – lucru de la distanță, acces permanent, transparență, viteză rapidă de acțiune, modalități noi de activitate etc.

Competența tehnică digitală, prin intermediul activităților extracurriculare, a presupus utilizarea cu încredere și responsabilitate a instrumentelor digitale, precum *Quizizz*, prin care au fost elucidate competențele cognitive, dar și IQ-ul participanților. *Google Meet*, *Power Point*, *Collect*, rețelele de socializare *Facebook*, *Instagram*, *Viber* și utilizarea acestora pentru învățare, participare și diseminare a produselor realizate de către elevi sprijină / încurajează dezvoltarea și fortificarea competențelor tehnice digitale, prin participarea nemijlocită la activitățile extracurriculare.

Competența digitală valorificată prin activitățile extracurriculare menționate fortifică:

- analiza noilor resurse tehnologice, cu accent pe nivelul de utilizare a acestora pentru pregătirea, organizarea și derularea activităților;
- interesul elevilor pentru participarea la activitățile menționate, întrucât presupun utilizarea internetului, demonstrând competențe de lucru cu motoare de căutare web;
- rezolvarea testelor digitale de inteligență (instrumentul de învățare *Quizizz* – la fel, o modalitate de a demonstra capacitățile digitale);

Totodată, competența menționată ține și de dobândirea unui comportament natural, dispariția inhibiției în fața camerelor de filmat și a aparatelor de fotografiat.

Creativitatea reprezintă elementul-cheie pentru dezvoltarea relațiilor cu cei din jur, pentru dezvoltarea personală, profesională și socială.

Competența de creativitate exprimă abilitatea de aplicare a rezultatelor învățării, într-un context anumit: educație, muzică, dans, pictură, scenografie, abstracționism, dezvoltare profesională, evoluție personală. Chiar dacă numeroase teorii prezintă creativitatea drept un proces caracteristic tuturor oamenilor, gradele de creativitate diferă de la un individ la altul, „creativitatea fiind un proces tehnic, în același timp analitic, dar și un mijloc de exprimare a sinelui” [7].

Pentru a stimula *competența creativă*, am propus elevilor noștri să participe la o serie de activități, precum: jocuri de rol, teatralizarea unor obiceiuri tradiționale specifice arealului moldovenesc, diverse situații-problemă, cum ar fi cele de comunicare, cercetare, analiză, algoritimizare, de acțiune practică într-un domeniu concret.

Probele *Teatralizarea unui obicei specific arealului moldovenesc*, *Prezentarea programului*, *Tema de acasă* sunt etape în care elevii și-au aplicat imaginația, fantezia, acționând creativ în condiții variate și inedite. O modalitate de evaluare a produsului creativ al participanților a fost etapa *Emblema* (activitatea extracurriculară *Bobocii erei IT*: https://www.instagram.com/p/CG_9VpsgZrk/) – o încercare cu procedee artistice de a defini programul, în care elevii își fac studiile, presupunând fuziunea unor elemente existente într-o combinație originală. Participanții au selectat informații din varii surse, cu observarea unor fenomene, au făcut conexiuni cu lumea înconjurătoare, și-au exprimat ideile în diferite forme creative.

Dar, pentru a transforma intențiile în acțiuni este nevoie și de inițiativă și spirit *antreprenorial*. Această aptitudine presupune inovație, asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona rațional un proces, în vederea atingerii obiectivelor.

Participând la activitățile extracurriculare, elevii au dat dovadă de capacități organizatorice, demonstrând aplicabilitatea cunoștințelor la modul practic, în marketing.

Competența antreprenorială valorificată prin intermediul activităților extracurriculare, elucidate în etapele *Prezentarea programului de specialitate* (<https://www.instagram.com/p/CHAINIjAnhb/>) și *Prezentarea spotului publicitar* (<https://www.instagram.com/p/CMPkpOigNtC/>), au oferit tinerilor posibilitatea de a-și cunoaște și valorifica potențialul antreprenorial, talentele, preferințele, disponibilitatea de a trasa direcții profesionale fundamentale.

Capacitățile de lucru în echipă, competență ce derivă nemijlocit din aptitudinile de antreprenariat, permit:

- explorarea și observarea mediului înconjurător (etapa *Valorificarea potențialului turistic moldovenesc*);
- elaborarea unui afiș publicitar (etapa *Prezentarea spotului publicitar sau Emblema – prezentarea specialității*), menit să transforme intențiile colegilor în idei autentice;
- planificarea și investigarea de comun acord a unui plan de acțiuni care duce la elaborarea produsului final.

Competența matematică este abilitatea de a dezvolta și aplica în practică gândirea matematică, cu scopul de a rezolva probleme în situații cotidiene. Această competență se bazează pe importanța matematicii pentru societate. Ea implică, în diferite situații, abilitatea și dorința de a utiliza concepte, reprezentări, modele matematice, de a formula idei, de-a analiza, sintetiza, justifica teorii sau păreri personale și de grup.

Activitățile extracurriculare constituie o modalitate de a evidenția competențele matematice, întrucât elevii:

- au proiectat activitățile astfel, încât să fie aproape de tema propusă în fiecare etapă, dezvoltând capacitatea de-a aprecia rigoarea, ordinea și eleganța rezolvării problemei;
- au folosit instrumente de măsurare, de comparare, inclusiv digitale, pentru a studia, explica și analiza problema abordată;
- au clasificat, experimentat, investigat, stabilit anumite relații din mulțimea de informații găsite;
- au folosit un limbaj matematic, făcând referire la documente, date istorice, modele, construcții grafice, hărți, trasee ș.a.;
- au adoptat un raționament matematic în măsurarea și respectarea timpului alocat fiecărei etape;
- au utilizat formule matematice în vederea calculării finalităților etapelor din activitate.

Opiniile elevilor

Pentru evaluarea impactului activităților extracurriculare în dezvoltarea competențelor-cheie în rândul elevilor, am implicat 50 de respondenți consultanți (elevi din CNC al ASEM, participanți în activitățile menționate). Constatările delimitate în procesul analizei răspunsurilor sunt raportate la următoarele concluzii:

- Elevii menționează că la orele de contact direct, competențele de bază nu sunt stăpânite de toți colegii lor, însă, în cazul activităților extracurriculare, prin metode non-formale, la unii dintre ei se cristalizează concentric unele abilități creative, tehnice, artistice, aceștia încercând, în același timp, să se integreze în colectivele din care fac parte.
- Elevii își doresc faptul ca activitățile la care participă să le provoace interes, bucurie, să faciliteze acumularea de cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar, să le ofere un alt mod de însușire, valențe pozitive ale vieții.
- Activitățile extracurriculare constituie pentru tinerii activi un mijloc de a institui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru. Totodată, le stimulează învățarea, desăvârșesc ceea ce elevii acumulează la lecții.
- parte dintre elevi au subliniat că participarea la activitățile extracurriculare trebuie încurajată și recompensată, inclusiv prin: calificative, note, laude, certificate, diplome etc., însă acestea nu trebuie să-i motiveze, în mod special.

Educația este un proces integrator, ce cumulează aspectele curriculare (educația formală) și extracurriculare (educația nonformală), determinând, astfel, formarea individului, prin dezvoltarea competențelor-cheie. Valorificată în sensul integrării componentelor (curricular/extracurricular), învățarea condiționează progresul.

Activitățile extracurriculare generează motivația și viceversa, elevul devine interesat de studii atunci, când este implicat nemijlocit în activități extracurriculare, întrucât debarasarea de limitele formalului îi permite transferul competențelor achiziționate, prin abordarea creativă, practică, autentică a cunoștințelor. Asumându-și rolul de complementar al procesului educațional, acest segment (activitatea extracurriculară) asigură formarea unei identități explorative, centrate pe dezvoltarea valorilor personale în contextul valorilor general-umane.

Acestea sunt concluziile noastre în contextul activităților noastre analizate și aduse în atenția specialiștilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bunceanu V.D. Sensibilité et expression culturelles: quelques pistes pour la formation actionnelle d'une compétence clé. In: *Revista de Pedagogie*, 58(3), București, 2010, pp.140-160.
2. Dulamă M.E. *Didactică axată pe competențe*, ediția a II-a. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
3. Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015.
4. Rusu M.M. Competența de comunicare – perspective de abordare. In: *Revista Limba Română*, Nr. 11-12, anul XIX, Chișinău, 2009.
5. http://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Activitati%20extrascolare%20in%20ruralul%20romanesc.pdf
6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/203-208_4.pdf
7. <https://eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/bune-practici-privind-activitatea-extracurriculara>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.3.16>
CZU: 373.3.015

CULTURA ECOLOGICĂ — VALORI ȘI FUNCȚII ÎN PROCESUL DE EDUCAȚIE A ȘCOLARULUI MIC

Elena BALAN-CHIRIAC, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0003-4629-9629

Rezumat. *Articolul de față abordează conceptele de cultură, cultură ecologică și mecanismul complex al formării culturii ecologice la școlarul mic, prin integrarea conținuturilor curriculare. Sunt analizate lucrări ale cercetătorilor care au identificat principalele elemente ce conturează educația ecologică în ciclul primar.*

Cuvinte-cheie: *cultură, cunoștințe și abilități ecologice, gândire ecologică, orientări valorice, comportament ecologic, interdisciplinaritate, integrarea conținuturilor curriculare.*

ENVIROMENTAL BEHAVOIR – A COMPLEX MECHANISM IN PRIMARY PUPIL EDUCATION

Abstract. *The article is addressing to the concepts of culture, ecological behavior and the complex mechanism of its formation to pupil through integrating the curricular contents. They were been studied and analyzed the papers of researchers who identified the key elements which are shaping up the ecological behavior in primary school.*

Keywords: *culture, ecological knowledge and skills, environmental thinking, guidelines values, environmental behavior, interdisciplinarity, integrating the curricular contents.*

Într-o lume modernă, complexă, marcată de tendințe contradictorii, problemele ecologice au luat o amploare globală. Aceste provocări fundamentale ale civilizației predetermină în măsură importantă posibilitățile de supraviețuire a umanității. Conștientizarea elevilor cu privire la problemele ecologice reprezintă un aspect prioritar al timpului nostru. Sistemul de impact vizat asupra fiecărei persoane care să-și formeze un sentiment de datorie civică și morală, responsabilitate pentru mediu, respect pentru natura și resursele sale reprezintă cea mai sigură modalitate în depășirea pericolului. Actualitatea temei anunțate se reflectă prin deducerea problemelor majore de prevenire, protecție, conservare și de tranziție a valorilor ecologice.

În *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, conceptul de „cultură” reprezintă un sistem de valori, moduri de a gândi, a simți și a acționa, învățate și împărtășite prin mecanisme nebiologice de către un număr impunător de persoane sau de către o colectivitate deosebită (popor, națiune, grup de popoare). Ca ansamblu de practici și comportamente sociale inventate și

transmise în diferite grupuri, cultura diferențiază oamenii și grupurile într-o manieră specifică. Cultura nu reprezintă un dat, ci un rezultat al unui proces de căutare, de informare și cercetare, în care ne organizăm cunoașterea și dobândim experiența în plan cognitiv, afectiv-motivațional și atitudinal, astfel încât ea prezintă două laturi intercorelate: latura teoretică, intelectuală și latura practică, dinamică, acțională [1].

Potrivit lui L.E. Kertman, există peste patru sute de definiții ale „culturii”. Acest fapt derivă din diversitatea culturii în sine și întrebuintarea acestui termen. Printre numeroasele problemele semnificative, din punct de vedere social, cu care se confruntă popoarele în pragul mileniului al treilea, se consideră și problema supraviețuirii omenirii și a tuturor viețuitoarelor pe pământ.

Armonia dintre natură și om poate fi atinsă cu un nivel avansat de ecologizare a conștiinței publice și a conștientizării comportamentului civic, moral față de mediu. Aceasta implică inserția unui aspect de mediu în toate celelalte forme (conștiință, politică și juridică, morală, artă, etc.) și niveluri (teoretice și

obișnuite, conștiința de masă, ideologie și psihologie socială) a conștiinței publice [9].

Conștientizarea ecologică este cea mai importantă componentă a culturii față de mediu, unind toate tipurile și rezultatele activităților materiale și spirituale, oameni care urmăresc reușita unui fenomen optim dintre societate și natură, pentru ecologizarea vieții materiale și spirituale.

Rolul principal în formarea culturii ecologice îl are educația față de mediu. Scopul educației ecologice vizează formarea în toate etapele vieții a cunoștințelor ecologice, conceperea holistică a biosferei, înțelegerea relației organice și a unității omenirii cu mediul înconjurător, rolul naturii în viața societății și a omului, nevoia și importanța protecției, utilizarea rațională a resurselor, educația responsabilității personale pentru mediu [5].

Scopul final al acestei educații este de a recomanda populației capacitatea de a înțelege complexitatea naturii și necesitatea dezvoltării tuturor țărilor într-un mod consecvent cu mediul înconjurător. O astfel de educație ar trebui, de asemenea, să progreseze conștientizarea umanității cu privire la aspectele economice, politice și interdependența ecologică a lumii moderne, pentru a crește sentimentul de responsabilitate al tuturor țărilor, care va fi o condiție prealabilă pentru soluționarea problemelor grave față de mediu la nivel global.

În prezent, problema educației ecologice este preocuparea tuturor – a oamenilor de știință, profesorilor, metodologilor, practicienilor – ce țin să-i înveți pe copii și să le formeze la un nivel accesibil, o imagine științifică modernă a lumii, despre locul unei persoane în lume și despre particularitățile relațiilor cu mediul.

Esența integratoare a unor concepte, precum responsabilitatea, atitudinea responsabilă față de mediu și cultura ecologică sugerează că educația ecologică are în mod inherent natură complexă, iar conținutul său este într-un aspect revelat în sistemele de materii școlare [7].

Cercetătorii din domeniul educației И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Л.П. Симонова, G. Chirică, A. Burcu, I. Bumbu, D. Roșcovan et al. sunt de părere că scopul educației ecologice este formarea culturii ecologice a individului și a societății. Varietatea aspectelor culturii ecologice umane poate fi reprezentată după:

- cunoștințe și abilități ecologice,
- gândire ecologică,
- orientări valorice,
- comportament ecologic [10, pp. 38-86].

Așadar, **cunoștințele și abilitățile de protecție ale mediului** permit copilului comunicarea cu natura din cea mai fragedă perioadă, prin observarea proprie, astfel dobândind cunoștințe și abilități ecologice minime. Ajungând la școală, elevul începe

să acumuleze cunoștințe și abilități specifice despre cultura ecologică. Cel mai important lucru în acest proces este interesul și spiritul de observație al copilului. Elevul asimilează cunoștințe despre protecția mediului în cadrul lecțiilor sau în timpul activităților extrașcolare, prin comunicarea cu natura. Este important ca profesorul să recurgă la diferite forme de organizare (lecții, vizite, vizionarea de filme, excursii, ore ecologice), să integreze cât mai des conținuturile ecologice în cadrul tuturor disciplinelor școlare. La fel, un elev poate dobândi cunoștințe ecologice și cu ajutorul muncii independente, dacă este bine ghidat și îi trezește curiozitate.

Elevul poate dovedi abilitățile de respect față de mediu direct prin munca practică. La sfârșitul antrenamentului, copilul ar trebui să-și formeze abilități clare ale culturii ecologice.

Gândirea ecologică reprezintă spiritul de soluționare eficientă a problemelor față de mediu. Cele mai principale operații ale gândirii ecologice sunt analiza și sinteza. Analiza oferă cunoașterea elementelor individuale, iar sinteza este combinarea elementelor oferite în urma rezultatelor, ce permite cunoașterea obiectului în ansamblu.

Orientări valorice. Specificul atitudinii subiective a lumii față de natură poate fi reflectată printr-o descriere semnificativă a acestor parametri de bază, precum orientările valorice și gradul de conștientizare a relațiilor acestora. Formarea orientărilor valorice nu trebuie limitată la creșterea erudiției ecologice a școlilor. Este important pentru copil să-și construiască un concept pe baza obiectelor din natură, astfel încât aceste obiecte naturale să devină semnificative pentru el și, prin urmare, să-și manifeste sentimentele în raport cu acestea. Atunci când un copil își arată simpatia pentru un număr mare de obiecte naturale, este capabil să se identifice cu ele, simpatizează și, în cele din urmă, empatizează cu natura, se poate afirma că există o tendință de formare a culturii ecologice, orientată către valori [4].

Comportamentul conștient față de mediu. Din punct de vedere pedagogic, formarea unui comportament conștient față de lumea naturală începe din cele mai fragede etape ale copilăriei. Deja la vârsta școlară, elevii ar trebui întrebați despre relația lor cu lumea naturală, oferind verbal răspunsuri (să descrie, să caracterizeze). Desigur, o astfel de sarcină de la început provoacă anumite dificultăți elevilor, dar le trezește spiritul de observație și de gândire asupra acestor relații ce contribuie la creșterea nivelului de comportament adecvat față de mediu. Conștientizarea relației dintre om și natură este necesară pentru a avea posibilitatea de-a analiza și sintetiza, o condiție de corectare volitivă a comportamentului ecologic al elevului.

Analiza teoretică a literaturii științifice și a programelor de educație generală a permis dezvoltarea

cursului integrat de ecologie pentru ciclul primar. Programul acestui curs se axează, atât pe integrarea științelor naturale și umaniste, cât și pe cunoștințele față de mediu în fiecare clasă, oferind continuitatea formării culturii ecologice a elevilor din ciclul primar, ținând cont de particularitățile de vârstă. Integritatea cursului se realizează prin integrarea conținuturilor curriculare cu conținutul ecologic, stabilirea legăturilor succesive între clase, consecutivitatea în evoluția conceptului ecologic, un sistem de conexiuni interdisciplinare și o abordare interdisciplinară în predarea ecologiei.

Viziunea interdisciplinară în educația ecologică a școlarului mic este o variantă de modificare pedagogică și practică de implementare a ideilor în contextul tratării sistemice, în perceperea științifică a interdisciplinarității. Astfel, interdisciplinaritatea este interacțiunea științelor care implică rezolvarea sarcinilor prioritare cu potențialul cunoștințelor științifice a tuturor intelectualilor. Aceasta poate fi definită, de asemenea, ca o aplicație în cadrul mai multor metode științifice de cercetare.

Interdisciplinaritatea apare, de obicei, acolo, unde există mai multe probleme complexe, sistematice, multidimensionale, care nu pot fi rezolvate de o singură știință. Astfel, s-a elucidat că transferul de concepte și de metodologie se manifestă în două moduri, în primul rând, este studiat multilateral un singur obiect, care pune în relație diferite elemente prin însăși natura lor, probleme conexe, calități, atribute etc. În al doilea rând, un obiect sau chiar un fenomen este studiat, folosind metode legate în mod tradițional de diverse științe [7].

Abordarea interdisciplinară în educația ecologică a școlarului mic sugerează:

- sistematizarea conținutului educațional bazat pe ideile ecologice;
- concretizarea principalelor concepte ecologice și științifice, bazate pe fapte concrete la nivel global, regional și local;
- analiza sistematică a documentelor internaționale și naționale privind protecția mediului;
- utilizarea în procesul educațional a metodologiei care asigură unitatea și interconectarea științifică, atitudinea estetică-morală și practică față de natură;
- utilizarea pe scară largă, în procesul educațional de interdisciplinaritate, a diverselor forme de educație pentru protecția mediului (lecții interdisciplinare, ateliere, jocuri de rol, excursii, expediții etc.) [4].

Cea mai importantă condiție pentru implementarea eficientă a abordării interdisciplinare este găsirea și punerea în aplicare conștientă a interdisciplinarității, integrarea unor conținuturi curriculare cu caracter ecologic de la anumite discipline școlare, cu alte discipline academice și utilizarea pe etape a acestor integrări sub diferite forme.

În același *Dictionar praxiologic de pedagogie, integrarea conținuturilor curriculare* este vehiculat ca termen de: *integrarea disciplinelor de învățământ / disciplinară* ce semnifică acțiune multidimensională de a pune în (inter)relație, de a face să interrelaționeze, să fuzioneze, să se contopească diverse elemente de conținut / discipline și de a construi un tot armonios de un nivel superior, care depășește suma părților. Pe de altă parte, J.J. Boyer susține că integrarea înseamnă organizare, interconectare a disciplinelor școlare pentru a evita izolarea lor tradițională. O viziune integrată a conținutului curriculumului evaluează obiectivele și perspectivele necesare pentru a depăși modalitățile de soluționare, limbaj sau formă ale diferitelor științe [1].

Așadar, integrarea conținuturilor de natură ecologică în procesul de învățare poate fi realizată, folosind următoarele tehnici metodologice:

- studierea fenomenelor biologice, fiziologice și de altă natură pentru a evidenția cele mai importante modele ecologice și geografice;
- introducerea întrebărilor complexe pentru sistematizarea cunoștințelor de la alte discipline școlare;
- executarea sarcinilor și exercițiilor speciale întru rezolvarea problemelor cu caracter interdisciplinar;
- lucrul cu tabele și ilustrații;
- elaborarea caracteristicilor complexe ale diferitelor fenomene ale naturii, ce necesită implicarea cunoștințelor din diverse științe: biologie, fizică, chimie, istorie etc.;
- încurajarea elevilor să participe la sondajul colegilor, la dialog vizând reproducerea cunoștințelor din cursurile altei discipline școlare [6].

Interdisciplinaritatea și abordarea ei se aplică nu doar în predarea la toate disciplinele școlare: științe ale naturii, umanistice, artistice și estetice, ci și în munca extrașcolară.

Toate acestea permit, în primul rând, din poziția diverselor discipline, să dezvăluie conținuturile cele mai importante cu caracter ecologic. În al doilea rând, asigură continuitatea, transferul și interconectarea învățării prin activitățile extrașcolare, munca educațională, activitățile sociale utile ale școlărilor privind cercetarea și protecția mediului în țara natală, acestea fiind o condiție fundamentală pentru formarea culturii ecologice eficiente a școlarului mic [5].

Conținuturile curriculare îndeplinesc următoarele funcții în predarea ecologiei:

1. *Funcția educațională* – profesorul formează calitățile de cunoaștere a elevilor precum: consistența, profunzimea, conștientizarea, flexibilitatea. Sub aspect interdisciplinar, conținuturile acționează ca un mijloc de dezvoltare a competențelor specifice, promovează asimilarea legăturilor dintre acestea și abilitățile generale de educație eco-

logică. Interdisciplinaritatea joacă un rol important în dezvoltarea gândirii sistemice și creative a elevilor, în aplicarea activității lor cognitive, independența și interesul pentru cunoașterea naturii, care duc spre formarea culturii ecologice a școlarului mic.

Integrarea conținuturilor ajută la dezvoltarea gândirii critice și lărgirea spiritului de observație al elevilor.

2. *Funcția constructivă* – profesorul îmbunătățește conținuturile educaționale cu materiale, metode și forme de organizare a instruirii. Introducerea interdisciplinarității impune cadrele didactice să planifice împreună conținuturile pe discipline curriculare și extracurriculare, lucrări care dețin cunoștințe despre manuale și programe conexe.

Integrarea disciplinelor permite izolarea elementelor principale ale conținuturilor educaționale în vederea dezvoltării ideilor proprii, conceptelor, metodelor științifice generale, aplicarea cunoștințelor în munca cu elevii.

Formarea unui sistem general de cunoștințe ale elevilor despre lumea reală, reflectând relația diferitelor forme de mișcare a materiei, este una dintre funcțiile notorii ale educației. Stabilirea de legături interdisciplinare, formarea unei viziuni științifice despre lume necesită luarea în considerare obligatorie a conexiunii interdisciplinarității. O imagine integrată a educației a consolidat funcțiile conexiunilor interdisciplinare ale cursului eco-

logiei, promovând, dezvoltarea unității dintre natură-societate-om.

În procesul de comunicare cu natura, înțelegerea legilor sale, oamenii treptat stabilesc norme și reguli de comportament în natură. La rândul său, comportamentul copilului va determina cultura acestuia în societate, fiindcă cultura este rezultatul activităților fiecărui individ, ale cărei izvoare se regăsesc în viața reală a omenirii. Exprimarea culturii prin fapte este posibil numai prin perceperea corectă și necesitatea acesteia pentru o națiune. Statul și societatea pot contribui la dezvoltarea culturii sau la stagnarea acestei dezvoltări, dar niciodată nu vor distruge licărul culturii în fiecare om. Așadar, cultura ecologică contribuie la amplificarea spiritului de responsabilitate umană față de mediu și vizează aplicarea cunoștințelor și activităților practice pozitive, dar și formarea unei atitudini și favorizarea valorilor.

Ca rezultat al analizei efectuate, concluzionăm faptul că formarea unei culturi ecologice determină atitudinea față de mediu, ca proces complex, ce depinde în mare măsură de caracteristicile și capacitățile specifice vârstelor elevilor. De aceea, obiectivele strategice în educarea culturii ecologice la școlari poate să fie formulată ca formarea științifică și cognitivă, emoțională, atitudinea morală, comportamentală față de mediul ambiant, pentru sănătate, bazată pe unitatea cunoașterii senzoriale și raționale a mediului natural și social al unei persoane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M.D. (coord.), Rădăuț-Taciu R., Stan C. et al. *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul I, II. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2016.
2. Chirică G. Educația ecologică a generației în creștere – constatări și perspective. In: *Mediul și schimbarea climei: de la viziune la acțiune*. Conferință internațională. Chișinău, 2015, pp. 194-198.
3. Noveanu E., Potolea D. *Științele educației. Dicționar enciclopedic*. București: Editura „Sigma”, 2007.
4. Васильев С.В. *Формирование природоохранных понятий*: Дис. канд. пед. наук. Л., 1994.
5. Гиренок Ф. Экология как косноязычная культура. In: *Вестник Московского университета, Философия*, Серия 7, № 2, 1995, pp. 44-51.
6. Дерябо Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. учеб. Пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону: Издательство „Феникс”, 1996. Disponibil: <https://mir.zavantag.com/geografiya/13652/index.html>
7. Каропа Г.Н. *Теоретические основы экологического образования школьников*. Минск: Издательство НМО, 1999. Disponibil: <https://www.twirpx.com/file/2037396/>
8. Мананков А.В. *Основы экологии*. Томск: Издательство ТГУ, 1998.
9. Ульянова Н.В. *Формирование экологической культуры школьников на основе интеграции предметных знаний*. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-shkolnikov-na-osnove-integratsii-predmetnyh-znaniy>
10. Симонова Л.П. *Экологическое образование в начальной школе. Учебная литература для студентов*. МОСКВА: Издательство „Академия”, 2000.

ION ACHIRI – PEDAGOGUL, SAVANTUL, OMUL

Personalitate de referință în domeniul științelor educației și în cel al didacticii matematicii, dl Ion Achiri, doctor conferențiar universitar, reprezintă un model de rigoare academică și profesionalism, inteligență și cumsecădenie. S-a născut la 25 ianuarie 1953, în comuna Movila, raionul Herța, regiunea Cernăuți, din părinții Constantin și Natalia Achiri, oameni harnici și buni la suflet. Familia în care s-a născut îi este cel mai scump loc din lume, unde a învățat cele mai importante principii de viață și unde a găsit întotdeauna înțelegere, speranță și lumină.

În anul 1970, a absolvit școala medie din comuna Târnăuca, raionul Herța. Pasiunea pentru matematică l-a determinat să-și continue studiile la Universitatea de Stat din Cernăuți, în cadrul Facultății de Matematică, pe care a absolvit-o cu Diplomă cu Mențiune, în anul 1976. După finalizarea studiilor, și-a început cariera didactică în calitate de director al școlii de opt ani din satul Culiceni, raionul Herța, regiunea Cernăuți, apoi, în cea de director adjunct al școlii medii din satul Porubnoe (Tereblecea), raionul Hliboca (Adâncata), totodată, fiind și profesor de matematică. Respectiva perioadă a fost una prolifică și oportună pentru a-și dezvolta competențele manageriale și metodologice.

În perioada 1982-1986, dl Ion Achiri și-a făcut studiile doctorale, la Institutul de Matematică al Academiei de Științe din Ucraina, la Kiev, obținând Diploma de doctor în științe fizico-matematice. Începând cu anul 1985 și până în 1999, activează la Universitatea de Stat din Tiraspol, în funcția de lector superior, iar din 1987, în cea de șef al Catedrei *Metodica Predării Matematicii*.

Din anul 1999, Domnia Sa a fost angajat ca prim-prorector al Institutului Național de Perfecționare a Cadrelor Didactice din Chișinău, iar în perioada 2000-2003, a ocupat funcția de Director adjunct pentru Știință, la actualul Institut de Științe ale Educației (IȘE).



Între anii 2003-2009, a activat la Universitatea de Stat din Moldova, la Catedra *Algebră și Geometrie* din cadrul Facultății de Matematică și Informatică. A revenit la IȘE, în 2009, instituție în care lucrează până în prezent, în calitatea sa de conferențiar universitar. Tot aici, a fost șef al Catedrei *Matematică și Științe*, apoi, a condus și Catedra *Didactica Disciplinelor Școlare*. Dl Ion Achiri a beneficiat de vaste formări în domeniul profesional, cum ar fi:

1989 – Universitatea Pedagogică de Stat din Moscova,

1995 – Universitatea din Craiova,

1999-2003 – stagii de formare în cadrul *Proiectului reformei învățământului în Republica Moldova*, calificări de formator central și formator național,

2006 – Programul *Dezvoltarea resurselor umane pentru modernizarea curriculumului național*, calificarea *Conceptor de curriculum*,

2010-2014 – stagii în calitate de coordonator local în cadrul proiectului *Educația centrată pe cel ce învață*, implementat cu sprijinul UNICEF Moldova,

2018-2019 – stagii în funcția de coordonator, apoi de formator național în cadrul proiectului *Reforma curriculară în Republica Moldova*.

Dl Ion Achiri este coautor și coordonator al trei volume, pentru studenți și profesori, cu privire la problemele metodicii predării matematicii, elaborate și editate, pentru prima dată, în limba română, în Republica Moldova: Vol. I. *Metodica predării matematicii în școala medie* – 1992; Vol. II. *Metodica predării algebrei și elementelor de analiză* – 1995; Vol. III. *Metodica predării geometriei în învățământul preuniversitar* – 1997 (în colaborare cu Universitatea „Al. Ioan Cuza” din Iași.)

Demnă de a fi menționată este monografia *Didactica matematicii*, elaborată de același profesor de la IȘE, care a devenit manualul de bază pentru profesorii de matematică din Republica Moldova.

Dl Ion Achiri este, de asemenea, coautor și coordonator al *Concepției dezvoltării învățământului matematic în Republica Moldova*, coautor al tuturor edițiilor de curricula școlare la matematică pentru gimnaziu și liceu, precum și coautor al tuturor manualelor de matematică, pentru clasele a V-a – a IX-a și a X-a – a XII-a, editate de ministerul de resort.

Dl Ion Achiri a făcut parte din grupurile de lucru pentru elaborarea unor importante documente de politică educațională (fiind și coordonator la disciplina *Matematica*), cum ar fi: *Concepția evaluării rezultatelor școlare (2006)*, *Standarde de eficiență a învățării (2012)*, *Cadrul de referință al curriculumului național (2017)*, *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor (2014)*, *Curricula la disciplina Matematică (1999, 2000, 2006, 2010, 2019)*, *Ghiduri metodologice de implementare a curricula la matematică (2000, 2010, 2011, 2019)*, *Ghiduri pentru profesori la manualele de matematică pentru clasele V-IX*, *Programe de examen la matematică pentru gimnaziu și BAC, liceu etc.*

Domnia Sa a activat în calitate de membru al Consiliului Național pentru Curriculum și Evaluare în cadrul Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Referindu-ne la activitatea didactică a profesorului Ion Achiri în cadrul Institutului de Științe ale Educației, vom menționa că prelegerile Domniei Sale sunt deosebite. Or, dl Achiri are o ținută de profesor care inspiră respect și autoritate (nu autoritarism). Valorifică pe deplin în activitatea cu formării conceptele pedagogice vizând educația centrată pe cel care învață, formarea competențelor școlare, dezvoltarea gândirii critice și a creativității, educația incluzivă etc. Prelegerile dlui I. Achiri se bazează pe elemente de problematizare, chestiuni de analiză și reflecție, pe învățarea prin descoperire etc.

Cadrele didactice de la stagiile de formare profesională continuă îl apreciază pe dl profesor Ion Achiri ca fiind un om cult, exigent și corect, cu un

stil cooperant de predare. Adeseori, el îi provoacă la discuții în contradictoriu pe teme de pedagogie generală și de didactică. Nu se oprește la o singură idee, dar invită audiența să-și continue reflecțiile, să pună la îndoială cele aflate anterior, să-și argumenteze opiniile.

Dl profesor Ion Achiri este un specialist de primă importanță în Republica Moldova și în problematica evaluării rezultatelor școlare, acest subiect fiind parte a programului de formare profesională continuă în cadrul IȘE. Prin argumentele plauzibile spicuite din literatura de specialitate, dar și din propria-i convingere, Domnul Profesor încearcă să schimbe viziunea formabililor, obișnuiți cu evaluarea tradițională, spre cea centrată pe succes, insistând în mod argumentat pe necesitatea promovării principiului pozitiv al evaluării rezultatelor școlare.

Un element esențial în activitatea profesională a dlui Ion Achiri este cercetarea științifică în cadrul laboratoarelor / sectoarelor IȘE, reușind astfel să contribuie la reconsiderarea învățământului din Republica Moldova. Astfel, Domnia Sa propune soluții pertinente de îmbunătățire a educației, identifică și analizează valorile educației umaniste în cadrul disciplinelor exacte, prezintă o serie de abordări inovative privind praxiologia lecției moderne, propune soluții de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a matematicii, axat pe formarea de competențe, evidențiază unele aspecte de modernizare a politicii educaționale în Republica Moldova, argumentează necesitatea reconceptualizării formării profesionale inițiale a cadrelor didactice etc.

Menționăm că dl Ion Achiri a fost primul savant în fosta URSS, care a formulat ideea de utilizare a televiziunii în scopuri educaționale, dezvoltată în articolul *Профессиональный разговор*, publicat în prestigioasa publicație de atunci *Учительская газета № 34(8659)*, din 18 martie 1986. Această idee a fost aplicată în practică, în premieră, la Televiziunea Centrală a URSS, apoi și la televiziunile republicane. Dl Ion Achiri a introdus în teoria educației noțiunea *problemă de tip cascadă* și apoi a dezvoltat-o. Ulterior, a formulat ideea atestării cadrelor didactice în baza *creditelor profesionale*, idee implementată în sistemul educațional din Republica Moldova. A dezvoltat și noțiunea de *competență școlară*, modernizând definiția acesteia, acceptată în varianta actuală, inclusă în curricula școlare, ediția 2018-2019. A introdus un nou principiu privind evaluarea rezultatelor școlare, ne referim la *principiul pozitiv al evaluării*.

În general, lucrările dlui I. Achiri (*circa 300 lucrări - monografii, documente de politici educațio-*

nale, curricula, ghiduri metodologice și metodice, culegeri de probleme și exerciții, culegeri de teste, programe de examen, articole, teze etc.), publicate în țară și peste hotare, ca rezultate ale investigațiilor științifice, se deosebesc printr-un conținut original, fiindu-le specific analitismul profund și redarea multiaspectuală a problemelor cercetate.

Cu acest prilej, menționăm implicarea Domnului Profesor în proiecte numeroase de cercetare, între care:

A. Proiecte internaționale:

1. *Dezvoltarea Curriculumului Național în învățământul general* (Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării) – expert (2017);
2. *Asigurarea continuității implementării evaluării criteriale prin descriptorii în învățământul primar* (Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării) – expert (2017-2016);
3. *Implementarea standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice și de conducere din învățământul general* (Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării) – formator național (2017);
4. *Elaborarea Cadrului de referință al Curriculumului Național în învățământul general* (Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, LUMOS Moldova) 2013-2014, 2016-2017 – expert;
5. *Dezvoltarea standardelor de eficiență a învățării și a standardelor de calitate a instituției de învățământ secundar general din perspectivele școlii prietenoase copilului* (Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației, UNICEF Moldova) – expert (2012-2013);
6. *Student Active Learning in Science*, TEMPUS expert (2010-2012) ș.a.

B. Proiecte naționale:

7. *Asigurarea științifică a calității, eficienței și relevanței procesului educațional în învățământul secundar general* (2015-2019);
8. *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextual provocărilor societale* (2020-2023).

Dl Ion Achiri este un participant activ la numeroase conferințe și simpozioane științifice naționale și internaționale. În comunicările sale, Domnul Profesor evidențiază atât realizările din sistemul nostru de învățământ, cât și problemele acestuia,

pentru care propune soluții pertinente. Născut în zona Cernăuților, rămâne fidel universității absolvite, acceptând cu bunăvoință să ia parte la diverse manifestări științifice, organizate de Alma Mater. De altfel, este o personalitate cunoscută prin activismul său și în cadrul unor foruri științifice internaționale, organizate la Iași, București, Timișoara, Kiev, Odesa, Minsk, Vinnița, etc.

Domnia Sa promovează cu brio imaginea Institutului de Științe ale Educației și a Republicii Moldova în țară și străinătate, fiind membru al Colegiului de Redacție al revistelor științifice *Univers Pedagogic* (Chișinău), *Педагогический журнал* (Kiev), *Проблеми сучасного підручника* (Kiev).

A coordonat multe teze de master în domeniul educației și didacticii matematicii. Fiind abilitat cu dreptul de a fi conducător științific, a ghidat și ghidează doctoranzi în vederea elaborării tezelor de doctorat în domeniul pedagogiei generale. Trei discipoli ai săi și-au susținut deja tezele de doctorat în științele educației. Pentru merite deosebite în activitatea profesională, dl Ion Achiri a fost distins cu Diploma Ministerului Educației al Republicii Moldova, Diploma CNAA al Republicii Moldova și Diploma Ministerului Învățământului al RSS Ucrainene. Un rol important în succesele obținute de profesorul și savantul IȘE îl are și familia Domniei Sale: soția, Lidia Achiri, profesoară de matematică, fiul Sergiu și fiica Natalia. Alinarea sufletului sunt, desigur, și cei patru nepoței: Sergiu, Maxim, Alisia și Amelia.

Dl Ion Achiri este aidoma unui copac, adânc înfipt în solul băștinei sale. Or, cum altfel am putea explica faptul că, în fiecare an, „de-i frig, de plouă, de bate vântul”, Domnia Sa se grăbește să se reîntoarcă la rădăcini, în Ținutul Herței din dulcea Bucovina, pentru a-și revedea rudele și consătenii și pentru a se reîncărca cu acea mirifică energie, pe care doar băștina poate să ți-o dea. Energia acumulată îi amplifică forțele pentru noile succese în viață și pe tărâmul profesional.

Pentru noi, colegii de la Institutul de Științe ale Educației, dl dr. conf. Ion Achiri simbolizează statornicie, bun simț, omenie, onestitate. Promovează cu probitate și competență profesională educația, știința, cultura. Apreciem tenacitatea în realizarea obligațiilor de serviciu, atitudinea de sprijin și încurajare față de colegi, optimismul și bunăvoința pe care le manifestă zi de zi.

Rodica SOLOVEI,

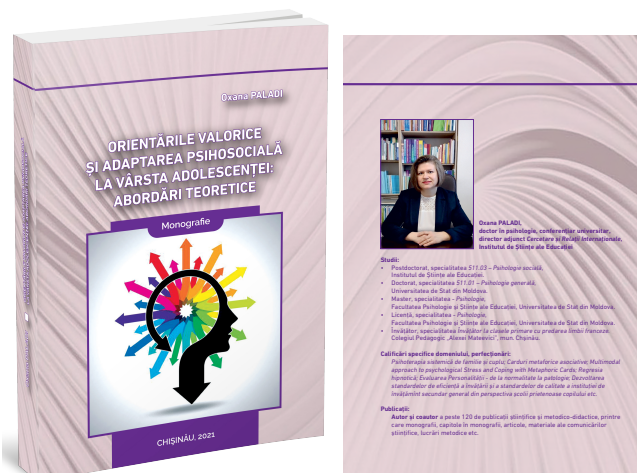
doctor în istorie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice

Monografia *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice*, autor Oxana Paladi, prin caracterul actual și specific, contribuie la dezvoltarea psihologiei, inițiind un studiu aprofundat într-un domeniu mai puțin studiat. În lucrare, considerăm relevantă actualizarea teoretică a semnificației termenilor de valoare, orientări valorice, ierarhii ale valorilor, adaptare, adaptare psihologică, adaptare socială, adaptare psihosocială, adaptabilitate psihosocială etc., precum și dezvoltarea semnificației conceptelor de orientări valorice și adaptare psihosocială.

Este cât se poate de pregnantă realitatea că sensul global al lumii este raportat și relaționat de orientarea oamenilor pentru și prin valori, pentru și prin crearea, re-crearea, realizarea și asumarea acestora de către ființa umană. Valorile, în context, provin din trăirile axiologice ale omului și devin cu atât mai pregnante, cu cât mai profundă este trăirea împlinirii asociată realizării acestora. Atitudinea pseudo-valorică este un mare pericol, menționează N. Râmbu, deoarece în felul acesta se pierde sensul activității în general, iar, dacă ne referim la școală, se pierde sensul activității educaționale.

În contextul celor prezentate, identificăm în rândurile ce urmează expresia teoretică și metodologică a cercetării privind problematica orientărilor valorice ale adolescenților; reliefată în capitolele lucrării. În capitolul 1 al monografiei, intitulat *Dimensiuni conceptuale ale noțiunilor de valoare, orientări valorice*, este definit conceptul de valoare și orientări valorice în conformitate cu viziunile autorilor străini și autohtoni; sunt prezentate teoriile, principiile, tipurile, funcțiile valorilor și a orientărilor valorice; sunt descrise relațiile în sistemul valoric cu atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia și trăsăturile de personalitate; este analizat conceptul de orientări valorice în calitate de element al structurii personalității; sunt descrise caracteristicile vârstei adolescenței, reliefându-se și importanța orientărilor valorice pentru această perioadă. Menționăm investigația dată privind taxonomizarea conceptuală



Oxana Paladi

Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: Abordări teoretice: Monografie / Paladi Oxana; coordonator științific: Nicolae Bucun; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: S. n., 2021 (Print- Caro SRL). – 261 p.: fig, tab.

Referințe bibliogr.: p. 234-261 (404 tit.).

ISBN 978-9975-48-190-8.

316.6:159.922.8

P 14

a noțiunilor de reper, a celor de ancorare teoretică ce favorizează argumentarea principiilor, tipurilor, relațiilor sau interferențelor în sistemul valoric.

Acest cadru analitic argumentat cu un pronunțat îndemn spre orientarea valorică a adolescenților este susținut de autoarea monografiei și printr-un cadru de adaptare psihosocială, deoarece valorile îl cheamă pe adolescent din interiorul său și al societății, însă nu toate au aceeași tărie în insistența lor și nu toate au aceeași cerere necondiționată. Astfel, în capitolul 2 – *Dimensiuni conceptuale ale noțiunii de adaptare în contextul social și psihologic* – sunt definite conceptele de adaptare, adaptare psihosocială și adaptabilitate psihosocială, sunt prezentate teoriile, criteriile, mecanismele adaptării psihosociale

și componentele adaptării psihosociale, sunt descrise relațiile adaptării psihosociale cu alte fenomene psihice. De altfel, aici au fost identificate teorii, criterii, mecanisme, relații și modele de cercetare a dicotomiei orientare valorică – adaptare psihosocială. Datorită acestui ancoraj științifico-metodologic al investigației, autoarea prospectează un plan mental al „mișcării” valorice prin adaptare psihosocială, ceea ce reprezintă soluția finală.

Supravaloarea investigației realizată de dr., conf. univ. Oxana Paladi se manifestă prin: algoritmizarea conceptului de „orientare” sau de „învățare” a valorii, de dezvoltare a nevoii valorice pentru integrarea psihosocială și pentru exprimarea personalității, care se produce cu diferite intensități; crearea *Modelului teoretic de cercetare a orientărilor valorice și a adaptării psihosociale a adolescenților din perspectiva domeniilor, dimensiunilor, direcțiilor și metodelor cercetării și a Modelului evaluării perso-*

nalității din perspectiva factorilor care influențează orientările valorice și adaptarea psihosocială a adolescenților, care conturează fundamentarea praxiologică a condițiilor de elaborare a design-ului experimental pentru cercetarea conceptelor descrise.

Concluzionăm că monografia *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice* este o lucrare complexă, cu un conținut științific clar identificat, temeinic și argumentat. Volumul este recomandat psihologilor, cadrelor didactice, studenților, masteranzilor, doctoranzilor, cercetătorilor din sistemul educațional, părinților, precum și tuturor profesioniștilor interesați de acest domeniu.

Aglaida BOLBOCEANU,
doctor habilitat în psihologie,
profesor cercetător,
Institutul de Științe ale Educației

ANDRASCIUC Vasilica	<i>Doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol /profesoară, Liceul Tehnologic „Al.Filipascu”, comuna Petrova, jud. Maramureș, România</i>
BALAN-CHIRIAC Elena	<i>doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
BOGDANOVA Violetta	<i>Doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
BOLBOCEANU Aglaida	<i>Doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
BRĂGUȚĂ Violeta	<i>Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău / profesoară, Grădinița „Rio 2”, București, România</i>
BRÎNZĂ Ionela	<i>Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
CALIACHINA Olga	<i>Doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației</i>
CEBANU Lilia	<i>Doctor în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
CERLAT RAISA	<i>Doctor în psihologie, cercetător științific, lector universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
CUCER Angela	<i>Doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
DĂNĂILĂ-MOISĂ Mihaela	<i>Doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației / profesoară, grad didactic I, Școala Gimnazială „Dr. Alexandru Șafran”, Bacău, România</i>
EREMCIUC Olga	<i>Magistru în psihologie, Universitatea de Stat din Moldova</i>
GRATI Lilia	<i>Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
MARDARI Alina	<i>Doctorandă, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
PALÎMSKI Cornelia	<i>Profesoară de discipline muzicale-teoretice, grad didactic superior, Liceul Republican de Muzică „Ciprian Porumbescu”</i>
PANIȘ Aliona	<i>Doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PERLIMAN Victoria	<i>Doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației</i>
PETROVSCHI Nina	<i>Doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
POGOLȘA Lilia	<i>Doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, director, Institutul de Științe ale Educației</i>
ROTARU Irina	<i>Profesoară de limba și literatura română, grad didactic II, Colegiul Național de Comerț al ASEM</i>
SOLOVEI Rodica	<i>Doctor în istorie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ȚIBULEAC Mariana	<i>Profesoară de matematică, grad didactic I, Colegiul Național de Comerț al ASEM</i>

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 3 (71) 2021

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:
https://up.ise.md/?page_id=8



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8
Tiraj: 457 ex., Comanda nr. 6006
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova