

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA  
„UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ  
PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR  
CARE POATE SĂ NU COINCIDĂ CU  
OPINIA COLEGIULUI DE REDACȚIE.

Revista *Univers Pedagogic* este recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic prin Certificat Seria RȘP Nr. 013 emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 14 din 28 februarie 2020.

Indexarea revistei



## ECHIPA REDACȚIONALĂ:

**Lilia Pogolșa** – redactor-șef  
**Oxana Uzun-Negrescu** – redactor  
**Oxana Raș** – redactor-șef, Centrul Editorial  
„Univers Pedagogic”

## INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

## ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,  
Telefon de contact: 022 400 752  
<http://up.ise.md>  
e-mail: [revista.univers.pedagogic@ise.md](mailto:revista.univers.pedagogic@ise.md)

© IȘE, 2022

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



## COLEGIUL DE REDACȚIE

**Dr. hab. conf. univ. Lilia POGOLȘA**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. univ. Nelu VICOL**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. univ. Aliona AFANAS**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**M.c. Victor MORARU**, vicepreședinte, Academia de Științe a Moldovei, RM  
**Acad. Aurelian DĂNILA**, Academia de Științe a Moldovei  
**Acad. Victor TVIRCUN**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. Valentin CRUDU**, Ministerul Educației și Cercetării, RM  
**Acad. Tatiana CALLO**, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, RM  
**Dr. hab. prof. cercet. Aglaida BOLBOCEANU**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. hab. conf. univ. Nina PETROVSCHI**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. cerc. Angela CUCER**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. cerc. Ludmila FRANTUZAN**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. Natalia MELNIC**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. Nadejda BARALIUC**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. cerc. Maria HADÎRCĂ**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. cerc. Veronica BĂLICI**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. univ. Ion ACHIRI**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. conf. univ. Aliona PANIȘ**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. prof. univ. Eduard COROPCEANU**, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. hab. prof. univ. Vladimir GUTU**, Universitatea de Stat din Moldova, RM  
**Dr. hab. prof. univ. Viorica ANDRIȚCHI**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Dr. Lilia CĂBANU**, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM  
**Acad. Oleg TOPUZOV**, Institutul de pedagogie al ANȘP, Ucraina  
**Dr. hab. prof. univ. Iurii MAXIMENCO**, Universitatea Pedagogică Națională de Sud „К.Д. Ушинский”, Odesa, Ucraina  
**Dr. prof. univ. Sorin CRISTEA**, Universitatea din București, România  
**Dr. prof. univ. Constantin CUCOȘ**, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România  
**Dr. hab. prof. univ. Alexandr KOROSTELEV**, Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă

**ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

<i>Nelu Vicol. Profesionalizarea cadrelor didactice într-o altfel de paradigmă</i> .....	5
<i>Ludmila Franțuzan. Valorificări experimentale privind reconfigurarea procesului de învățare</i> .....	12
<i>Simona-Andreea Șova. Pedagogia practică în concepția lui Ștefan Bârsănescu</i> .....	17
<i>Ionela Brînză. Reforma învățământului în viziunea lui G.G. Antonescu. Implicații în context actual</i> .....	23

**DEZVOLTARE PERSONALĂ**

<i>Dumitru Patrașcu: Unele aspecte ale metodologiei traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă</i> .....	27
<i>Nadejda Baraliuc: Valențele jocului teatral în vederea dezvoltării competenței de receptare literar-artistică la preșcolari</i> .....	34
<i>Cristina Straistari-Lungu: Specificul și criteriile de organizare a învățării interacționale</i> .....	39
<i>Iulian-Ciprian Berteș: Motivația adulților pentru formarea și reconversia profesională</i> .....	47

**PSIHOLOGIE**

<i>Angela Cucer. Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică în învățământul general: domeniile afectiv, psihocomportamental și cognitiv</i> .....	51
<i>Natalia Cojocaru: Evaluarea psihologică a capacității de schimbare organizațională</i> .....	56
<i>Valentina Olărescu, Olesia Hăceatrea: Evaluarea și educarea premiselor către scris-citit prin strategii psiho-logopedice la preșcolari</i> .....	62
<i>Elena Puzur: Eficientizarea adaptării psihosociale în contextul schimbărilor societale</i> .....	69
<i>Igor Doncenco: Summary of research results on psychological peculiarities in various types of income perception</i> .....	73
<i>Ioana Corina Rotaru: Implicații psihopedagogice ale formelor și modelelor educației în dezvoltarea convingerilor preadolescenților ce vizează rolul de părinte responsabil</i> .....	80

**POLITICI EDUCATIONALE**

<i>Natalia Cojocaru, Olga Guțu: Reprezentări sociale, practici profesionale și schimbări organizaționale</i> .....	86
<i>Violeta Vrabii: Importanța leadershipului în procesul educațional</i> .....	91
<i>Olga Guțu: Strategii metodologice în studiul reprezentării sociale: evoluții și tendințe</i> .....	98
<i>Andra-Mirabela Adăscăliței: Demersul experimental al rezolvării conflictelor (implicații pentru mediul școlar)</i> .....	102

**PERSONALIA**

<i>Ludmila Armașu-Canțîr. Profesorul Dumitru Patrașcu: modus vivendi, modus cogitandi</i> .....	110
---	-----

<b>EX LIBRIS</b> .....	116
------------------------	-----

<b>AUTORII NOȘTRI</b> .....	119
-----------------------------	-----



# The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

THE ARTICLES PUBLISHED IN  
"PEDAGOGICAL UNIVERSE" REFLECTS  
THE POINT OF VIEW OF THE AUTHORS  
AND DOES NOT NECESSARILY COINCIDE  
WITH THAT OF THE EDITORIAL BOARD.

The Pedagogical Universe magazine is recognized in as a scientific publication with a pedagogical profile and Psychological by the Certificate Series RŞP No. 013 issued on the basis of the Decision of the ANACEC Board of Directors No. 14 of 28 February 2020.

Magazine indexing



## EDITORIAL TEAM:

**Lilia Pogolşa** – editor-in-chief

**Oxana Uzun-Negrescu** – editor

**Oxana Raş** – editor-in-chief, Editorial Centre  
"Pedagogical Universe"

## SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

## EDITORIAL ADDRESS:

Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,

Contact phone: 022 400 752

<http://up.ise.md>

e-mail: [revista.univers.pedagogic@ise.md](mailto:revista.univers.pedagogic@ise.md)

© IŞE, 2022

## Scientific Magazine

of Pedagogy and Psychology, accredited with  
Category B, Published quarterly since 2003

## EDITORIAL BOARD

**Dr. hab. conf. univ. Lilia POGOLŞA**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. univ. Nelu VICOL**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. univ. Aliona AFANAS**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**M.c. Victor MORARU**, Vice-President, The Moldavian Academy of Sciences, RM  
**Acad. Aurelian DĂNILĂ**, The Moldavian Academy of Sciences  
**Acad. Victor ȚVIRCUN**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. Valentin CRUDU**, The Ministry of Education and Research, RM  
**Acad. Tatiana CALLO**, The National Quality Assurance Agency in Education and Research, RM  
**Dr. hab. prof. cercet. Aglaida BOLBOCEANU**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. hab. conf. univ. Nina PETROVSKI**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. cerc. Angela CUCER**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. cerc. Ludmila FRANȚUZAN**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. Natalia MELNIC**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. Nadejda BARALIUC**, "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. cerc. Maria HADÎRCĂ**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. cerc. Veronica BĂLICI**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. univ. Ion ACHIRI**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. conf. univ. Aliona PANIŞ**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. prof. univ. Eduard COROPCEANU**, The Institute of Research, Innovation and Technological Transfer within the "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. hab. prof. univ. Vladimir GUTU**, The State University of Moldova, RM  
**Dr. hab. prof. univ. Viorica ANDRIȚCHI**, The "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Dr. Lilia CEBANU**, "Ion Creangă" State Pedagogical University, RM  
**Acad. Oleg TOPUZOV**, The Pedagogical Institute of the ANSP, Ukraine  
**Dr. hab. prof. univ. Iurii MAXIMENCO**, The National Pedagogical University "К.Д. Ушинский", Odessa, Ukraine  
**Dr. prof. univ. Sorin CRISTEA**, The University of Bucharest, Romania  
**Dr. prof. univ. Constantin CUCOŞ**, The „Al.I. Cuza” University of Iaşi, Romania  
**Dr. hab. prof. univ. Alexandr KOROSTELEV**, The State University Togliatti, The Russian Federation

## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

<i>Nelu Vicol. The professionalisation of teaching staff in a different paradigm.....</i>	5
<i>Ludmila Franțuzan. Experimental valorizations regarding the reconfiguration of the learning process .....</i>	12
<i>Simona-Andreea Șova. The practical pedagogy in Ștefan Bârsănescu's concept .....</i>	17
<i>Ionela Brînză. Education reform in the vision of G.G. Antonescu. Implications in current context.....</i>	23

## PERSONAL DEVELOPMENT

<i>Dumitru Patrașcu: Some aspects of the professional track methodology of teaching staff in the continuous training process .....</i>	27
<i>Nadejda Baraliuc: The valences of theatrical game in view of the development of the literary-artistic reception competence of preschool children .....</i>	34
<i>Cristina Straistari-Lungu: The specificity and criteria for the organization of interactive learning ....</i>	39
<i>Iulian-Ciprian Berteau: Motivating adults for vocational training and retraining.....</i>	47

## PSYCHOLOGY

<i>Angela Cucer. Prevention, evaluation and psychological intervention in general education: the affective, psycho-behavioral and cognitive domains.....</i>	51
<i>Natalia Cojocaru: The psychological assessment of organizational capacity for change.....</i>	56
<i>Valentina Olărescu, Olesea Haceatreaan: Assessment and education of reading-writing premises through psycho-logo pedical strategies in preschoolers .....</i>	62
<i>Elena Puzur: Streamlining psychosocial adaptation in the context of societal changes.....</i>	69
<i>Igor Doncenco: Summary of research results on psychological peculiarities in various types of income perception</i>	
<i>Ioana Corina Rotaru: Psycho-educational implications of education forms and education models in the development of pre-adolescents' beliefs for the role of responsible parents.....</i>	80

## EDUCATIONAL POLICIES

<i>Natalia Cojocaru, Olga Guțu: Social representations, professional practices and organizational changes .....</i>	86
<i>Violeta Vrabii: The importance of leadership in the educational process .....</i>	91
<i>Olga Guțu: Methodological strategies in the study of social representation: developments and trends.....</i>	98
<i>Andra-Mirabela Adăscăliței: The experimental approach of conflict resolution (implications for the school environment).....</i>	102

## PERSONALITY

<i>Ludmila Armașu-Canțîr. Profesor Dumitru Patrascu: modus vivendi, modus cogitandi.....</i>	110
--	-----

<b>EX LIBRIS.....</b>	116
-----------------------	-----

<b>OUR AUTHORS .....</b>	119
--------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.01>  
CZU: 37.091

## PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE ÎNTR-O ALTFEL DE PARADIGMĂ<sup>1</sup>

**Nelu VICOL,**

*doctor în filologie, conferențiar universitar,*  
Institutul de Cercetare, Inovare  
și Transfer Tehnologic  
din cadrul Universității Pedagogice  
de Stat „Ion Creangă”  
**ORCID iD: 0000-0001-5626-4556**

**Rezumat.** Profesionalizarea cadrelor didactice solicită anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatic. Profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea profesorului integral în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou.

**Cuvinte-cheie:** cadru didactic, școală, educație, profesionalizare, paradigmă, metodologice.

### THE PROFESSIONALISATION OF TEACHING STAFF IN A DIFFERENT PARADIGM

**Summary:** The professionalisation of teachers requires certain innovations, which also mean certain paradigmatic ingredients. The professionalisation of teachers implies an activity of training and efficient application of professional competences by becoming an integral teacher based on contextual integrity that is being structured in a new direction, motivated and determined by a new scientific, reflective, professional and educational framework.

**Keywords:** teacher, school, education, professionalization, paradigm, methodological.

Finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității (Giussani Luigi), ale realității de lângă noi, dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută, dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități ori sensibilități [7].

Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestața lor umanistică, interioară, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul mentalității

profesionale și mai mult la nivelul rețelelor de socializare. Profesia este un complex de cunoștințe teoretice și abilități practice care definesc pregătirea cuiva. Așteptările pentru o profesie sunt structurate în jurul veniturilor, siguranței, satisfacției, afirmației, prestigiului, condițiilor de muncă și altor elemente (influență, responsabilitate, libertate etc.), deci, în contextul unor conformități paradigmatic.

Profesionalizarea cadrelor didactice [2] este o meserie ce va avansa tot timpul probleme: a) în primul rând, pentru că profilul profesional, prin competențele presupuse, este deosebit de complicat și în permanentă prefacere; b) în al doilea rând, pentru că însuși contextul socio-educational reclamă o recalibrare permanentă a conturului acestei

<sup>1</sup>. Articolul este elaborat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifrul: 20.80009.0807.45

formări: incitățile și presiunile socio-culturale vor face ca și profilul profesional să se remodeleze de la un context sau de la o perioadă la alta; c) în al treilea rând, pentru că subiecții educației sunt mereu alții, elevii, studenții cunoscând metamorfoze ale dinamicii interne psiho-personale ce trebuie luate în seamă de către formatori; d) în al patrulea rând, pentru că, din punctul de vedere al metodologiei și al tehnologiei formării, mai precis, al influenței tehnologiei informaționale și de comunicare, aspectul procesual și cel de conținut se schimbă radical.

Domeniul educațional semnifică un proces ce este redimensionat și reformat în contextele provocărilor și schimbărilor societale.

Astfel, se impune și precizarea că sistemul și procesul de formare a cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, deci, reînnoirea, avansarea, invenția, reforma, renovarea.

Însă nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență a problematicii ce se referă la realitatea că problema principală a educației este educatorul însuși, după cum menționează filosoful educației și profesorul de înaltă prestație științifică și profesională indian Jiddu Chrischnamurti.

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

Dimensiunea individuală a inovațiilor organizaționale/instituționale [2] este fundamentală, iar personalul administrativ, didactic și nondidactic trebuie să înțeleagă, să vrea și să poată implementa inovații, trebuie să acumuleze cunoștințe noi, să analizeze mai multe informații, să abordeze sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență și să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de lucru în instituția de învățământ.

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

ează patru factori: 1. agentul schimbării, 2. inovația, 3. sistemul utilizatorului și 4. procesul inovator în raport cu coordonata timpului. Cadrul propus subliniază natura interactivă a procesului inovator și oferă o formă de organizare a volumului de muncă realizată anterior, o modalitate de concepere a procesului schimbării și o indicație cu privire la introducerea schimbării. În literatura de specialitate [5] sunt propuse șapte deprinderi necesare supraviețuirii într-o lume din ce în ce mai deschisă: a) gândirea critică și capacitatea de a rezolva probleme; b) colaborarea în rețea și dominanța prin influență; c) flexibilitate și adaptabilitate; d) inițiativă și antreprenoriat; e) accesarea și analizarea informației; f) comunicare orală și scrisă eficientă; g) curiozitate și imaginație [8]. Marea majoritate a trăsăturilor schimbării paradigmatică o constituie: 1. obiective ale cercetării psiho-sociale; 2. finalități în științele educației; 3. cerințe impuse omului contemporan în toate comunitățile, mai cu seamă în cele aflate în tranziție și restructurare economică; 4. schimbare ce promovează valori [4]. Așadar, explorând ideea că educația îi ajută pe indivizi să se integreze în lumea de mâine, trebuie să acceptăm și că această lume de mâine este construită de indivizii însșiși. Nu putem spune despre societatea viitoare decât că ea dispune de următoarele caracteristici: - societatea este într-o schimbare permanentă; - o atare schimbare este de sorginte dinamică; - schimbarea produce incertitudine atât pentru indivizi, cât și pentru societăți, dată fiind creșterea, formarea și dezvoltarea în toate aspectele ale fiecărui individ, după cum se vede în imaginea respectivă; - schimbarea se produce în context paradigmatic; - paradigma schimbării se fundamentează epistemic, metodologic, praxiologic și managerial [6].

Pe bună dreptate, astăzi trăim într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării în ceea ce privește cunoștințele, comunicațiile, condițiile politice, economice, sociale și culturale, dezvoltarea tehnică, ecologia, igiena etc.: - *această schimbare* constituie o discontinuitate care îl afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale; - *această stare* de lucruri reclamează noi *procese educative* și de *formare profesională* și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și proceselor educaționale*.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea enumerăm următoarele: a) schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate; b) nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi,

produsele activității educaționale fiind de o calitate inefficientă; c) profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă; d) lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

În funcție de filosofia conceperii și dirijării procesului de învățământ, câmpul educativ școlar poate deveni eliberator, dar și constrângător, ignorând potențialul particular al elevului, apărând riscuri ce nu pot fi ignorate: riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinați prea ușor către compromis și schimbare ori cel de a participa la formarea unor indivizi obedienți, dispuși să accepte numai *status-quo*-ul.

Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică. Thomas S. Kuhn, părintele paradigmei, susține că paradigma semnifică o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, deci de la punctele de vedere consacrate la o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului ce îl înfățișează ca o întruchipare exemplară a unei raționalități lucide reprezentând imaginea rectificată drept un pas semnificativ în direcția „umanizării științei” [3]. 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*”.

Cercetările echipei proiectului s-au axat pe anumite *aspecte paradigmatiche privind conformitățile epistemice și metodologice de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice*. Aceste aspecte converg din paradigma comportamentală: performanțele influențate din afara sistemului - subiectul este atât transmitător, cât și receptor de cunoaștere; din paradigma constructivistă: interiorizarea, transformarea și rearanjarea informației de care dispunem; din paradigma istorico-socială: proces de învățare (individul este influențat de climatul în care trăiește, dar îl și influențează); din paradigma cognitivă: educația orientată spre dezvoltarea abilităților de învățare, nu doar către predarea de cunoștințe (a preda și a învăța=teacher-learning); din paradigma cantitativă: realitatea este percepută ca o măsură cantitativă (modelarea ergonomică, algoritmi sofisticati etc.); din paradigma calitativă: se bazează pe subiectivitatea percepțiilor despre fenomene și procese - ceea ce cantitativistii măsoară, cântăresc și prioritizează, noi trebuie să percepem la fel (prețul corect, real); din paradigma pozitivistă: scopul științei este să descopere legități; din paradigma

interpretativă: cercetătorul este un descoperitor de sensuri al acțiunilor; din paradigma raționalității: să învățăm rațiunea de a fi a lucrurilor, dar nu să îi învățăm pe indivizi doar lucrurile în sine; din paradigma empirico-analitică: raționalitatea, fenomenologia, pozitivismul.

Există deocamdată trei lucruri sau strategii semnificative în schimbări de paradigmă în aceste contexte, și anume: 1. contextul general, peisajul, orizontul educației, schimbările societale ce survin și în profesionalizarea cadrelor didactice; 2. cadrul reglementar și instituțional ce „pun în mișcare” educația și profesionalizarea cadrelor didactice; 3. comportamentul actorilor participanți, aceștia fiind miniștri, funcționari publici, conducători de instituții de învățământ și alți din afara educației.

Important este aici că, dacă nu se schimbă toate acestea în același timp, atunci nu se schimbă paradigma nici a educației și nici a profesionalizării cadrelor didactice.

Se pare că educația și profesionalizarea cadrelor didactice sunt mai curând afectate de tabloul global care este acela al *trilemelor imposibilității* care se identifică în *teoria plăcilor tectonice*: două plăci/falii tectonice produc efecte distrugătoare și dramatice și atunci când se ciocnesc, și atunci când se îndepărtează una de alta. Aceste trileme țin de gestionarea a trei strategii: 1. globalizare/globalitate; 2. suveranitate națională; 3. democrație și statul de drept.

Însă ele nu pot fi maximizate în același timp: dacă maximizăm globalizarea, producem efecte negative suveranității naționale, dacă maximizăm suveranitatea națională producem efecte negative democrației și statului de drept.

Educația de calitate nu e un roman, ci e un set de nuvele care trebuie să țină de același gen literar. Educația are nevoie de ingredientele succesului.

Mediile de educație calitativă se bazează pe mai mulți piloni: 1. strategii naționale pe termen mediu și lung; 2. climat societal favorabil și modern, favorabil schimbării în direcția bună; 3. planuri de învățământ elaborate de specialiști cu scopul de a pregăti studentul, dar nu de a oferi norme didactice profesorilor, deci un design universitar prin educația de succes și de reușită. Planurile de învățământ nu trebuie să conțină disciplinele pe care le predau cei care au puterea de a influența. Profesorul trebuie să înțeleagă rolul disciplinei și dacă disciplina sa nu mai are loc, el trebuie să se reinventeze, deci nu să țină morțiș ca planul să nu se modifice pentru că „disciplina mea” este acolo. Practic, trebuie eliminate falsele ținte, mistificarea realității și „ascunderea” după ștampilă, care este o meteahnă la nivelul mul-

tor instituții și organisme socioprofessionale și sociogovernamentale și care îi face pe oameni noncreativi, immobili și mai mult conformiști decât proactivi; 1. internaționalizarea educației și etica problematicii privind profesionalizarea cadrelor didactice la nivel universitar și la nivel de învățare permanentă; 2. anticiparea schimbărilor în educație: să cunoaștem în primul rând schimbările; 3. să luăm notă de bunele practici naționale și internaționale în diverse secvențe ale paradigmei, deci ale peisajului educațional; 4. debarasarea de arhisuficiență, de conștiința de cunoaștere a oricui de către oricine; această orientare semnifică un lucru extrem de toxic: nu ne-am născut învățați, ci învățați devenim citind și luând notă de experiențele altora; astfel se identifică învățarea permanentă sau de formare continuă prin „învățarea în imersiune” (de la *life long learning* spre *life deep*); 5. coborârea cadrelor didactice din turnul de fildeș în realitatea cetății; școala nu este un lucru aieva, pe care îl cunoști sau îl cunoști mai puțin, școala este ca lumina lumânării care luminează nu numai pentru ea, ci și pentru ceilalți; 6. consultarea demimată: colaborarea nu doar cu unii, ci și cu cei-

lalți; 7. implicarea cât mai largă în acțiuni de decizii la diferite niveluri: dacă sunt implicați și ceilalți, nu doar unii, sunt și șanse mai mari ale veridicității deciziilor, oamenii nu se mai opun deciziei luate doar de unii.

În contextul respectiv se creează un paradox, deoarece, cu toată această „echipare” externă de ordin tehnic, material, acțional, informațional etc., la momentul adevărului, cu prima ocazie a punerii la probă a interiorității, ne dăm seama că posesia și instrumentarul nu sunt totul, că nu avem sau nu suntem ceea ce merită să fim cu adevărat.

Ideile libertății și descătușării, unismului și creativității în educație ne îndeamnă să distrugem zidul de nepătruns al gândirii materialiste care ani în șir a creat stereotipii eronate.

Or, cheia pentru a înțelege și pentru a descifra aceste provocări și probleme ale dezvoltării omului o semnificativă știință, cercetarea. În reverberațiile acestui deziderat, știința pedagogică își identifică anumite puncte de reper în orientări și curente educaționale ce îi conferă consistență (Figura 1).

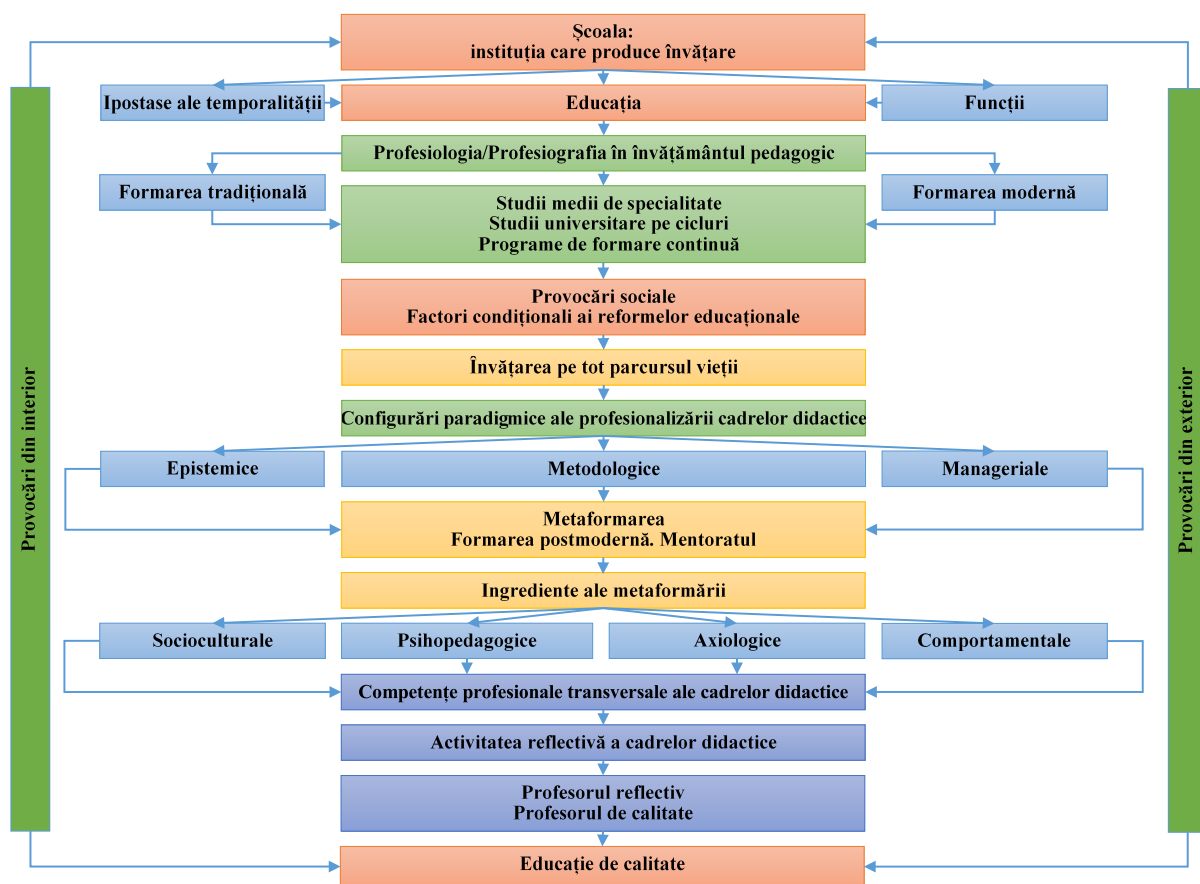


Figura 1. Congruența fundamentării paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice

În context, cercetătorii proiectului sunt conștiinți de realitatea că este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigare cu impact disciplinar, inter-, transdisciplinar și transversal, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate. Așadar, reieșind din sumarul celor expuse supra, cercetătorii echipei au realizate - la nivel epistemic, metodologic și praxiologic - teorii, concepte, congruențe epistemice, modele și instrumente experimentale de evaluare a acestora, după cum urmează:

**A. La nivel epistemic:**

- analiza și interpretarea contextuală a provocărilor socioculturale și psihopedagogice ale profesionalizării cadrelor didactice în perspectiva inovațiilor în educație;
- configurări epistemice ale fundamentării paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice;
- statutarea epistemică a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice;
- analiza și interpretarea procesului dinamic al schimbărilor paradigmatic;
- analiza și interpretarea conceptului de educație permanentă în context paradigmatic al profesionalizării cadrelor didactice;
- interpretarea instruirii/forării profesionale între unificare și dinamica diferențierii;
- elaborarea și interpretarea congruenței epistemice (modelul teoretic) cu privire la fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice;
- interpretarea dimensiunii epistemice și axiologice a cunoașterii în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice;
- elucidarea epistemică a sistemului și a procesului de metaformare cu ingredientele sale componente;
- elaborarea și interpretarea conceptului de construcție mentală a activității cadrului didactic prin spațializarea domeniilor științifice ale acestei identități;
- interpretarea domeniului de conștiință pedagogică, de optimism și optim pedagogic, de ethos pedagogic și axiologic al cadrului didactic;
- interpretarea domeniului de formare lingvistică a cadrului didactic (limba, limbajul, comunicarea, conștiința lingvistică), de cultură a educației și profesionale, de calitatea educației și de cultura calității;
- interpretarea domeniilor de motivație, motivare, resurse personale, reglare afectivă și inteligență emoțională prin reprezentarea teoriei celor doi factori în profesionalizarea cadrelor didactice;

- elaborarea și interpretarea conceptului de ciclu al satisfacerii unei nevoi personale și profesionale (ciclul Gestalt);
- interpretarea conceptului de similitudine și de mentorat în profesionalizarea cadrelor didactice;
- elaborarea monografiei colective „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale” (13,41 c.a.).

**B. La nivel metodologic și praxiologic:**

- elaborarea și interpretarea configurațiilor metodologice privind fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice;
- identificarea componentelor constitutive ale metodologiei de evaluare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice;
- interpretarea domeniului de recrutare și de selecție a personalului didactic;
- interpretarea selecției în vederea formării inițiale a profesorilor;
- elaborarea modelelor de formare inițială pentru cariera didactică;
- interpretarea structurii sistemului național de angajare în câmpul muncii a cadrelor didactice;
- interpretarea domeniului de stagiatură în învățământul general;
- identificarea și interpretarea conceptelor de profesiologie și de profesiografie în învățământul pedagogic;
- interpretarea evaluării performanțelor personalului în organizația școlară și a evaluării performanțelor cadrelor didactice;
- elaborarea modelelor de evaluare a performanțelor cadrelor didactice;
- interpretarea implicațiilor procesului de evaluare psihologică a performanțelor asupra recrutării și selecției resurselor umane din universități;
- interpretarea domeniului de calitate a profesionalizării cadrelor didactice;
- elaborarea conceptului de parcurs metodologic circular al proiectării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice;
- interpretarea domeniului de dezvoltare profesională și evoluția în cariera didactică (modelul Ancorajul metodologic al autoevaluării cadrului didactic „Scărița urcușului”);
- interpretarea disociativă a triadei transferabilitatea-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale ale cadrelor didactice;
- elaborarea Modelului stadial al competenței transversale a cadrului didactic;
- interpretarea domeniului de carieră didactică, motivații și nivele ale modelului circular în traseul de profesionalizare a cadrelor didactice;

- interpretarea dimensiunilor câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice și organizarea timpului în reușita carierei;
- elaborarea și interpretarea dimensiunii de reflecție în profesionalizarea cadrelor didactice;
- elaborarea și interpretarea domeniului de practică și activitate reflectivă a cadrelor didactice;
- determinarea caracteristicilor fundamentale și a etapelor practicii reflectivă;
- elaborarea metodelor și instrumentelor specifice practicii reflectivă;
- elaborarea și interpretarea modelului pedagogic de profesor reflectiv care el însuși își construiește istoria propriei profesii;
- elaborarea Portofoliului de Profesionalizare în Formarea Continuă (PPFC);
- aplicarea instrumentelor experimentale privind evaluarea Metodologiei traseului de profesionalizare a cadrelor didactice;
- elaborarea concluziilor privind baza de date și de valori ale aplicării instrumentelor experimentale;
- elaborarea concluziilor generale.

În concluzie, menționăm că finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității aflate într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării: *schimbarea* ca o discontinuitate ce afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale; *starea* de lucruri reclamează noi *proces educative* și de *formare* profesională și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și proceselor educaționale*. Nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență a problemei principale a educației, care este educatorul însuși (Jiddu Chrisnamurti). Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex.

Cercetarea realizată în cadrul proiectului a relevat un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*, și anume: schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate; nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi; profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă; lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc. Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, pentru o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului în direcția „umanizării științei”.

Cercetările proiectului s-au axat pe anumite aspecte paradigmatică privind conformitățile episte-

mice și metodologice de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice, relevând trei strategii semnificative în schimbări de paradigmă: 1. contextul general, peisajul, orizontul educației, schimbările societale ce survin și în profesionalizarea cadrelor didactice; 2. cadrul reglementar și instituțional ce „pune în mișcare” profesionalizarea cadrelor didactice; 3. comportamentul actorilor participanți (miniștri, funcționari publici, conducători de instituții de învățământ și alți din afara educației).

În contextul de profesionalizare a cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării non-categoriale a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea*. Astăzi profesorul trebuie să poarte povara tuturor responsabilităților. În contextul acesta, se prefigurează un „vacuum” al minimumului sociocultural și lingvistic adecvat în discursul didactic al profesorilor. În procesul de profesionalizare se identifică și deprivarea culturologică, sociologică, antropologică și politologică; astfel, cadrele didactice depun eforturi considerabile în compensarea acestor niveluri metaformative.

Rezultatele științifice, epistemice, metodologice și praxiologice ale proiectului confirmă că profesionalizarea cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, printre care: instruirea/formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii; unificarea sistemului și procesului de metaformare ca diferențiere socioculturală a profesionalizării; congruența paradigmei de profesionalizare; dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în profesionalizare; recrutarea și selecția personalului didactic; similitudinea și mentoratul în profesionalizare; disimilarea triadei transferabilitatea-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale; modelizarea formării inițiale; structura sistemului de angajare a cadrelor didactice; stagiatura în învățământul general; profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic; aprecierea și evaluarea performanțelor în școală; modelizarea evaluării în învățământul general și universitar; evaluarea psihologică în selecția profesională; tactul pedagogic/social; construcția identității mentale; conștiința pedagogică; instruirea lingvistică și comunicarea; optimismul și optimul pedagogic; ethosul pedagogic și ethosul axiologic; cultura și calitatea culturii profesionale; motivarea, motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența

emoțională; satisfacerea nevoilor profesionale; profesorul cercetător; activitatea reflectivă a cadrului didactic; profesorul reflectiv;

De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextu-

ale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou*.

Toate aceste rezultate sunt vizualizate în textul monografiei colective „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cristea S. *Inovație în educație*. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/53\\_56\\_Inovatia%20in%20educa-tie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatia%20in%20educa-tie.pdf)
2. Cuciureanu G., Cojocaru I., Cojocaru I., [et al.]. *Știința deschisă în Republica Moldova. Studiu*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018. Disponibil: [https://www.academia.edu/38197771/Stiinta\\_deschisa\\_in\\_Republica\\_Moldova\\_Open\\_Science\\_in\\_the\\_Republic\\_of\\_Moldova?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/38197771/Stiinta_deschisa_in_Republica_Moldova_Open_Science_in_the_Republic_of_Moldova?email_work_card=title)
3. Kuhn T. S. *Structura revoluțiilor științifice*. Trad. din engl.: R. J. Bogdan. București: Editura „Humanitas”, 2008.
4. Miclea M. *Creativitate și arhitectură cognitivă*. Cluj: Editura Sincron, 1991
5. Neagu G. *Inovația în învățământ*. Disponibil: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf>
6. Neculau A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. In: Adrian Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Editura Polirom, 1996.
7. Vicol N. *Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2018.
5. Wagner T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tineri care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei, 2014.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.03>  
CZU: 37.091

## VALORIFICĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND RECONFIGURAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE<sup>1</sup>

Ludmila FRANȚUZAN

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
ORCID iD: 0000-0003-4156-1288

**Rezumat.** *Articolul prezintă sintetic metodologia cercetării experimentale a Paradigmei de reconfigurare a procesului de învățare, implementată la nivelul ariilor curriculare: Matematică și Științe, Limbă și Comunicare, Educație socio-umanistă și Arte și rezultatele obținute. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare cuprinde în structura sa modele și strategii de reconfigurare a învățării orientate spre inter- și transdisciplinaritate în scopul formării competențelor – cheie. Cercetarea experimentală realizată a demonstrat creșterea eficienței și relevanței procesului de predare - învățare și a oferit noi modele, și strategii didactice pentru soluționarea nevoii de reconfigurare a procesului actual de învățare din învățământul general.*

**Cuvinte cheie:** *învățare, paradigma, modele de învățare, strategii de învățare, arie curriculară, atitudine pentru învățare.*

### EXPERIMENTAL VALORIZATIONS REGARDING THE RECONFIGURATION OF THE LEARNING PROCESS

**Abstract.** *The article presents synthetically the methodology of the experimental research of the Paradigm of reconfiguring the learning process, implemented at the level of the curricular areas: Mathematics and Sciences, Language and Communication, Social and Humanistic Education and the Arts and the results obtained. The paradigm of reconfiguring the learning process includes in its structure models and strategies for reconfiguring learning oriented towards inter- and transdisciplinarity for the purpose of training key skills. The experimental research carried out demonstrated the increase in the efficiency and relevance of the teaching-learning process and offered new models and didactic strategies for solving the need to reconfigure the current learning process in general education.*

**Keywords:** *learning, learning models, paradigm, curriculum area, learning attitude.*

Contextul provocărilor societale influențează continuu învățarea școlară, dar și necesitățile de dezvoltare ale personalității elevului. Acestea ne orientează spre noi reconfigurări ale învățării care se cere a fi activă, interactivă, conștientă și vizibilă pentru ca elevii să se implice în soluționarea problemelor reale ale vieții. Comunicarea dintre domenii este o oportunitate a schimbării și a reconfigurării învățării azi. Dezvoltarea integrală a personalității elevului este realizată concomitent pe domeniile cunoașterii cognitiv, psihomotor și socio-afectiv din cadrul ariilor curriculare Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație socio-umanistă, Arte și conduce la formarea de competențe transdisciplinare, necesare pentru adaptarea la complexitate și

incertitudine în secolul XXI ce impun o abordare holistică a învățării.

În acest sens, a fost proiectată *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*, construită pe două dimensiuni: conceptuală și metodologică ce interacționează la nivelul procesului educațional în scopul formării competențelor - cheie - drept finalități educaționale și a unei culturi generale a învățării. Modelul este prezentat detaliat în alte publicații [2, 3].

În plan metodologic, *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*, se axează pe o viziune largă, complexă asupra *învățării* și cuprinde în structura sa modele și strategii de reconfigurare a învățării orientate înspre inter- și transdisciplina-

1. Articolul este realizat în cadrul Proiectului de Stat cu cifrul 20.80009.0807.27 *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*

ritate, impactul cărora trebuie verificat la nivel de arie curriculară. Or, anume inter- și transdisciplinaritatea au fost identificate drept căi posibile de reconfigurare a învățării, iar aria curriculară în care sunt incluse disciplinele de studiu și finalitățile / competențele-cheie solicită expres această viziune integrată asupra învățării.

Cercetarea realizată în cadrul Programului de Stat: "Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor sociale" etapa a III-ea de cercetare (anul 2022) a avut ca scop validarea experimentală a Paradigmei de reconfigurare a procesului de învățare, precum și valorificarea la nivelul cadrelor didactice a modelelor, strategiilor, metodelor și tehnicilor de învățare pentru o reconfigurare reală a procesului de învățare spre contexte inter- și transdisciplinare.

În acest context au fost analizate separat fiecare arie curriculară și au fost identificate noi perspective de reconfigurare a procesului de învățare:

I. În cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe*, a fost valorificat *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM / STE(A)M și a temelor cross-curriculare*, prin strategii, metode și instrumente conexe. Acest model poate fi implementat prin strategia proiectului. Învățarea prin proiect poate fi considerată o strategie didactică de reconfigurare a procesului de învățare la aria curriculară *Matematică și Științe*, posibil de realizat cu conținuturi abordate la nivel pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar [1]. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Matematică și Științe* sunt [3]:

- Modelul unic de cunoaștere științifică a naturii;
- Metodele de cunoaștere științifică: observația, experimentul, modelarea, algoritmizarea, deducția, etc.;
- Finalitățile educaționale la nivel disciplinar: competența de comunicare, competența de investigație etc.;
- Limbajul științific comun: concepte, noțiuni, teorii, legi etc.;
- Metode de predare-învățare-evaluare; Valori educaționale comune: Adevărul științific, binele, frumosul;
- Principiile cunoașterii: de la general la particular, de la simplu la complex, de la fenomen la esență, cauză-efect.

II. În cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*, a fost valorificat modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, destinat structurării capa-

cităților de comunicare socială; vehicularea unei culturi a învățării adaptate la realitățile societății contemporane; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene ș.a. Strategiile eficiente de reconfigurare a procesului de învățare pentru aria curriculară *Limbă și comunicare* pot fi: *Strategia modulară a învățării*, *Strategia colaborării*, *Strategia învățării organizaționale*, *Strategia viziunii împărtășite*, *Strategia abordării interacționale*, *strategia de formare a competenței de a învăța să înveți*. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară *Limbă și Comunicare* sunt:

- Același model de învățare – modelul comunicativ-funcțional;
- Aceleași domenii supuse învățării – limbă, lectură, comunicare;
- Aceleași metode utilizate în activitatea de predare-învățare-evaluare;
- Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării;
- Aceleași finalități educaționale: competențe de comunicare, de lectură, de scriere etc.

III. În cadrul ariei curriculare *Educație sociumanistă*, au fost valorificate unele aspecte ale modelului educațional IB (Bacalaureat Internațional). Acest model propune diverse practici de promovare a învățării personalizate, care „scot” procesul de învățare în afara sălilor de studii, multiplicând mediile de învățare, valorificând cercetarea, analiza și activitatea ca componente esențiale ale procesului de cunoaștere, fapt ce determină dezvoltarea gândirii critice a elevilor, curiozității, capacităților de self-management, de sociabilitate și comunicare eficientă. În acest sens au fost promovate practici de integrare în context inter/transdisciplinar în cadrul ariei curriculare *Educație socio-umanistă*, precum *învățarea prin proiecte*, *situația de învățare integrată*, *eseul extins*.

IV. În cadrul ariei curriculare *Arte*, a fost valorificat *modelul de învățare experiențială și învățarea STE(A)M*. Aceste modele permit: integrarea domeniilor de activitate artistică în context didactic și extradidactic; manifestarea spiritului critic și a respectului față de valorile naționale și cele ale altor culturi; vehicularea unei culturi adaptate la realitățile societății contemporane; explorarea relațiilor dintre arte (muzică, artele plastice) și Eul personal, manifestând cultură artistică ca parte componentă a culturii spirituale; conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogu-

lui intercultural și a integrării europene ș.a. Elementele comune specifice disciplinelor cuprinse în aria curriculară Arte sunt :

- Modelul de cunoaștere artistică;
- Valorile operei de artă (imagine, limbaj, formă, gen etc.);
- Platforma comună pentru toate artele (forma de exprimare artistică, specificul imaginii artistice);
- Educația prin arte (muzică, artele plastice) care, odată cu formarea competențelor - cheie/ transversale/ transdisciplinare, urmărește devenirea spirituală a personalității;
- Abordarea integrată a domeniilor supuse învățării – receptare, reprezentare/ interpretare, creare;
- Axele în descoperirea operei de artă prin percepție, intuiție, experiență;
- Nivelurile de cunoaștere: existențial, expresiv, acțional;
- Aceleași metode de predare - învățare;
- Aceleași standarde de măsurare a eficienței învățării;
- Aceleași finalități educaționale etc.

Din perspectiva reconfigurării procesului de învățare, a fost elaborat Programul și metodologiile de realizare a experimentului pedagogic la ariile curriculare Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație socio-umanista și Arte.

Implementarea și validarea experimentală a metodologiilor de reconfigurare a procesului de învățare presupune angajarea cadrelor didactice în susținerea și promovarea învățării de tip integrat, prin articularea obiectivelor și conținuturilor educaționale specifice ariilor curriculare și direcționarea acestora spre formarea de competențe-cheie. Cercetarea experimentală a fost realizată în câteva etape, după cum urmează:

- **Etapa I (de proiectare)**, care a vizat proiectarea cadrului metodologic de organizare și realizare a demersului experimental (stabilirea obiectivelor cercetării, formularea ipotezei de lucru, identificarea strategiilor, selectarea metodelor, elaborarea instrumentelor aplicate în experimentul pedagogic).
- **Etapa a II-a (de constatare)**, s-a axat pe aplicarea instrumentelor de constatare a nivelului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor și a modelelor de reconfigurare a procesului de învățare.

- **Etapa a III-a (de formare)**, a vizat pregătirea suporturilor de curs, organizarea trainingurilor de formare pentru cadrele didactice, în cadrul cărora au fost valorificate în plan didactic strategiile și modelele de reconfigurare a procesului de învățare în cadrul ariilor curriculare *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socio - umanistă și Arte, s-au identificat și coordonat* grupuri de profesori antrenați în elaborarea de proiecte didactice în cheie inter- și transdisciplinară.
- **Etapa a IV-a (de finalizare a cercetării experimentale)**, care a vizat analiza, prelucrarea statistică și interpretarea datelor obținute din experimentul pedagogic, aprecierea rezultatelor activităților de formare, valorificarea managerială a rezultatelor / produselor formării.

În cadrul cercetării experimentale realizate au fost utilizate atât metode cantitative de cercetare, cât și metode calitative, după cum urmează:

- *Ancheta prin chestionar*, această metodă a fost utilizată la etapa de constatare, în vederea stabilirii gradului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare și a nevoilor de formare în acest scop.
- *Interviul de tip focus-grup*, care este o metodă calitativă de cercetare aplicativă, a fost utilizată la aceeași etapă de constatare fiind focalizată pe formarea unor comunități de discurs pentru înțelegerea viziunii cadrelor didactice asupra demersului de reconfigurare a procesului de învățare din perspectiva formării de competențe - cheie;
- *Treningul sau atelierul de lucru*, această metodă a fost utilizată la etapa de formare, implicând metode precum *expunerea, problematizarea, persuasiunea, reflexivitate*, dar și tehnici interactive de lucru, cum ar fi *brainstormingul sau asaltul de idei, dezbaterea, studiul de caz* ș.a.
- *Analiza produselor activităților de formare*, care s-au materializat în *proiecte didactice inovatoare* elaborate în cheie inter- și transdisciplinară de către grupuri de profesori.
- *Chestionarul de evaluare finală*, care a vizat dezvoltarea competențelor metacognitive ale formabililor și măsurarea eficienței activităților desfășurate în cadrul trainingului de formare.

Pentru etapa de constatare au fost implementate chestionare pe un eșantion de 537 de cadre didactice și 197 de elevi din învățământul general. Rezultatele fazei de constatare realizate confirmă necesitatea promovării și valorificării în experimentul pedagogic de formare a strategiilor și modelelor de reconfigurare a învățării inter-, transdisciplinare.

Pentru etapa de formare, în scopul implementării modelelor și strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare s-au organizat patru traininguri de formare pentru 4 arii curriculare, la care au participat 337 de cadre didactice din cadrul ariilor curriculare: *Matematică și Științe*, (101 respondenți) *Limbă și Comunicare* (80 respondenți) *Arte* (100 respondenți) *Educație socio-umanistă* (56 respondenți).

În cadrul trainingului a fost aplicat modelul de formare recomandat de H.D. Stolovitch și E.J. Keeps, apreciat ca cel mai eficient în formarea adulților, care include 5 pași [7]:

- *Introducere și motivare: ce?*
- *Obiectiv - țintă: pentru ce?*
- *Conținuturi selectate: cu ce?*
- *Activități didactice: cum?*
- *Feedback / evaluare: cu ce efect?*

Metodele și tehnicile de formare utilizate în cadrul trainingurilor au fost următoarele: *problematizarea, reflecția, conversația euristică, dezbaterea, harta conceptuală, analogia, modelarea, tehnica Harris, timpul de așteptare, tabloul etc.*

În cadrul trainingului a fost menționată valoarea unor introduceri incitante, importanța pe care o pot avea în cadrul învățării sistemul sensorial și emoțional. Pentru a demonstra valoarea contextului afectiv pentru stimularea procesului de învățare, s-au utilizat în cadrul trainingului diverse *stimulente vizuale*.

În cadrul *interacțiunilor* cu profesorii s-a făcut referință la felul *cum se pot obține relații pozitive și productive cu elevii, precum și la esența motivației în sala de clasă*.

Organizarea trainingurilor de formare au incitat la dialog cadrele didactice din cadrul ariilor curriculare pentru a discuta probleme comune și a găsi soluții de rezolvare a acestora. Valorificarea metodelor și tehnicilor de formare utilizate în cadrul trainingurilor realizate la diferite arii curriculare a oferit contexte de conlucrare mai strânsă a cadrelor didactice în vederea formării competențelor-cheie.

Au fost identificați un număr considerabil de profesorii experientatori, participanți ai trainingurilor, care au colaborat cu echipa de cercetători în procesul de experimentare/dezvoltare a modelelor

și strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare pentru ariile curriculare menționate.

Implicarea elevilor în activități de învățare integrate a transformat învățarea într-o activitate plăcută, cu o atitudine deschisă și plină de entuziasm, a schimbat relația cu informația și i-a determinat să caute elemente de noutate care să aducă un plus de valoare activităților de învățare realizate.

Valorificarea educațională a rezultatelor formării a argumentat raționamentul din spatele metodologiei utilizate pentru valorificarea ulterioară în procesul educațional a strategiilor, modelelor, metodelor și tehnicilor de învățare inter- și transdisciplinară utilizate în cadrul experimentului de formare.

Analiza datelor experimentale privind eficiența modelelor, instrumentelor de reconfigurare a procesului de învățare a confirmat eficiența și relevanța strategiilor și modelelor de reconfigurare a procesului de învățare prin creșterea indicilor de referință.

În rezultatul implementării metodologiilor și a instrumentelor de reconfigurare a procesului de învățare pentru ariile curriculare *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socio-umanistică, Arte*, s-au structurat 4 baze de date ale experimentului pedagogic.

Metodologiile și instrumentele experimentale de reconfigurare a procesului de învățare au fost utilizate pentru elaborarea suporturilor metodologice destinate cadrelor didactice. Astfel au fost elaborate 4 ghiduri:

- I. **Repere metodologice de reconfigurare a învățării pentru Aria curriculară Limbă și Comunicare**, în care s-a constatat eficiența strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare: *Strategia modulară a învățării, Strategia colaborării, strategia învățării organizaționale, Strategia viziunii împărtășite, Strategia abordării interacționale, strategia de formare a competenței de a învăța să înveți,*
- II. **Repere metodologice de reconfigurare a învățării pentru Aria curriculară Matematică și Științe**, în care s-a constatat eficiența *Modelului metodologic al învățării inter/transdisciplinare în baza conceptului STEM/STE(A)M și a temelor cross-curriculare.*
- III. **Repere metodologice de reconfigurare a învățării pentru Aria curriculară Educație socioumanistă**, în care s-a constatat eficiența promovării practicilor integrate în procesul de învățare (învățarea în bază de proiect și a situațiilor de învățare integrate).

**IV. Repere metodologice de reconfigurare a învățării pentru Aria curriculară Arte**, în care s-a constatat eficiența Modelului de învățare experiențială și învățarea STE(A)M, și s-au oferit modele și strategii didactice de implementare a integrării artelor în învățământul general.

Astfel, cercetarea pedagogică realizată în cadrul Proiectului "Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale", conceptualizată la nivel teoretic și validată la nivel de experiment pedagogic oferă noi modele și strategii didactice pentru soluționarea nevoii de reconfigurare a procesului actual de învățare. Implementarea cu succes a modelelor și strategiilor de reconfigurare a învățării pentru ariile curriculare *Matematică și Științe, Limbă și Comunicare, Educație socio-umanistă și Arte* în contexte inter- și transdisciplinare au ca scop creșterea eficienței și relevanței procesului de predare-învățare.

Un rol semnificativ în procesul de implementare a modelelor și strategiilor didactice de reconfigurare a învățării îl are atitudinea pentru învățare a cadrelor didactice, a elevilor, a părinților, precum și a întregii comunități. Atitudinea este un obicei de gândire, iar obiceiurile se înrădăcinează prin repetiție, deci atitudinea pozitivă se învață [6, 8].

Atitudinea pozitivă pentru învățare poate fi formată, iar cadrele didactice vor întreprinde acțiuni concrete în acest sens, vor găsi soluții, vor comunica constructiv pentru a identifica și dezvolta atitudinea pozitivă pentru învățare a elevului. Succesul în învățare depinde de atitudinea pentru învățare [2, 5].

Așadar, sunt necesare eforturi reciproce în învățare pentru a obține rezultatele dorite, pentru a apropria și a transforma învățarea într-o activitate plăcută, pentru a implementa noi modele și strategii de învățare și a construi contexte inter/transdisciplinare, pentru a schimba atitudinea în învățare și a crea comunități care învață.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I., Franțuzan L. et. al. *Modele de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Matematică și Științe*. Chișinău: IȘE, Print-Caro, 2022. ISBN 978-9975-56-977-4.
2. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura Litera, 2014. ISBN 978-9975-74-340-2.
3. Franțuzan L. *Unele modele posibile de reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general*. In: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională, *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*, din 21 octombrie 2022. UPS „I. Creangă”, ICTT. Chișinău: 2022, p.40-48. ISBN 978-9975-46-638-7.
4. Franțuzan L., Hadârcă M., Callo T., (coord.) *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Monografie colectivă*. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-48-193-9.
5. Gereș G. *Tehnici de învățare. Un ghid complet în domeniul învățării eficiente*. București: Editura Curtea Veche, 2021. ISBN 978-606-44-0754-2.
6. Hadârcă M. (coord.) *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și Comunicare*. Editura Print-Caro, 2022. ISBN 978-9975-164-19-1.
7. Harold D., Stolovitch E., Keeps J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegere*. București: Editura Trei, 2017. ISBN 978606-40-0290-7.
8. Keller J. *Atitudinea este totul*. București: Editura Curtea Veche, 2018. ISBN 978-606-44-0045-1.
9. Morari M. *Integrating functions of music in learning and education*. In: Review of Artistic Education, Volume no. 23 (2022), p.96-110 eISSN: 2501-238X. <https://sciendo.com/article/10.2478/rae-2022-0013>
10. Senge P. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura: Trei, 2016. ISBN 978-606-719-495-1.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.04>  
 CZU: 37.013

## PEDAGOGIA PRACTICĂ ÎN CONCEPȚIA LUI ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Simona-Andreea ȘOVA,

doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

ORCID ID: 0000-0001-7957-2500

**Rezumat.** Pedagogia practică, aplicată în activitatea de instruire, în context microstructural, este promovată de Ștefan Bârsănescu în cartea sa *Tehnologia didactică* (1939) în cadrul căreia este abordată lecția din perspectivă istorică, eternă și actuală, cu referință la calitatea sa de formă principală de organizare a procesului de învățământ. Ștefan Bârsănescu proiectează *Tehnologia didactică* la nivelul unui reper metodologic în care Didactica generală aplică Pedagogia filosofică a culturii în domeniul procesului de învățământ. Este ceea ce observă și subliniază marile istoric al pedagogiei Ion Gh. Stanciu. Activitatea de instruire este concepută de Ștefan Bârsănescu, în funcție de acțiunile psihologice integrate în cadrul unor obiective care au în vedere receptarea (și înțelegerea), trăirea și crearea valorilor culturii, reflectate (pedagogic) în programele școlare. Aceste trei acțiuni, preluate de Bârsănescu, din modelul epistemologic propus de Spranger, devin, la nivelul didacticii generale, scopuri în procesul educației.

**Cuvinte-cheie:** pedagogie practică, lecție, programă, valoare culturală, praxiologie, taxonomie.

### THE PRACTICAL PEDAGOGY IN ȘTEFAN BÂRSĂNESCU'S CONCEPT

**Abstract.** Practical pedagogy, applied in the educational activity, in microstructural context, is promoted by Ștefan Bârsănescu in his book, *Didactical technology* (1939), in which he speaks about the lesson from historical perspective, eternal and present, with reference at its quality as a main way of organizing the educational process. Ștefan Bârsănescu is writing *Didactical technology* at the level of a methodological landmark in which General Didactics applies Culture's philosophical pedagogy in the educational process. It is what Ion Gh. Stanciu, the great historian of pedagogy, observes. The educational activity is conceived by Ștefan Bârsănescu depending on the psychological actions integrated into some objectives which take into account the reception (and the understanding), the experience and the creation of culture's values, seen (pedagogically) in the school curricula. These three actions, taken by Ștefan Bârsănescu, from the epistemological pattern proposed by Spranger, become, at the level of general Didactics, goals in the process of education.

**Keywords:** practical pedagogy, lesson, curricula, cultural value, praxiology, taxonomy.

*Tehnologia didactică* definește activitatea de instruire realizată în cadrul procesului de învățământ. Pe fondul premiselor istorice ale pedagogiei culturii, instruirea este concepută ca „o formă esențială de activitate umană care are menirea de a înălța pe culmi mai nobile de viață omul, comunitatea etnică și umanitatea prin cultivarea valorilor spiritului” [2. p. III]. Ea reprezintă **pedagogia practică** dezvoltată ca „știința artei didactice” aprofundată „în apa binecuvântată a culturii” [2. p. III] În cadrul ei, „lecția ideală e opera unui spirit superior” capabil „să reprezinte un viu mănunchi de năzuințe, după valorile mari ale culturii” [1. pp. 12, 43].

Ștefan Bârsănescu propune o taxonomie a tipurilor de lecție, apropiată de cerințele actuale ale didacticii postmoderne, curriculare, centrată asupra legăturii dintre scopul general al activității și metodele de educație/ instruire, necesare pentru îndeplinirea

scopului general și a obiectivelor concrete deduse de profesor prin operaționalizarea scopului general (al capitolului, al grupului de lecții etc.). Această abordare este dezvoltată pe baza conceptului de *tehnologie didactică*, „utilizat pentru prima dată în literatura pedagogică română” de Ștefan Bârsănescu în 1939 [3. p. 282]. *Taxonomia* propusă, argumentată de Ștefan Bârsănescu în lucrarea *Tehnologia didactică* (1939), include trei categorii de tipuri de lecție: a) *lecție* care „pune în prim plan transmiterea culturii”, a valorilor culturii, reflectate pedagogic în programele școlare/universitare; b) *lecție* care „accentuează trăirea ideilor, manifestarea de iubire și de admirație pentru valorile spirituale”, culturale (teoretice, economice, estetice, sociale/ morale, politice, religioase/ morale); c) *lecție* care „urmărește în primul rând, formarea capacității de lucru a școlarilor în vederea unei creații culturale valoroase” [3. p. 135].

### Conținutul propriu-zis

*Pedagogia practică. Știința artei didactice*, vol. I (cu planuri de lecție) este cartea în care Ștefan Bârsănescu, după cum mărturisește în *Prefață*, valorifică „peste două zeci de ani de activitate, desfășurată în școala românească – mai întâi timp de zece ani ca profesor de pedagogie în școala normală „Vasile Lupu” din Iași și apoi mai bine de un deceniu ca profesor la *Facultatea de Filosofie și Litere* și totodată ca director al *Seminarului Pedagogic Universitar* din același oraș”.

În „Introducere”, Ștefan Bârsănescu delimitează sfera de cercetare a *Pedagogiei practice*. Ea are ca „obiect, studiul lecției pe care dorește să-l trateze științific” [1. p. 36]. La acest nivel, volumul I, *Pedagogia practică* „poate constitui știința artei de a ține lecții” [1. p. IV]. În general, o astfel de *Pedagogie practică* se poate elabora prin „studii de două feluri: unele sunt *sinteze de observațiuni* adunate treptat din practica școlară de profesori cu o însemnată experiență didactică; altele sunt *pedagogie aplicată*, cu altă construcție, cercetând sistematic normele de educație și învățământ, întemeindu-le pe adevăruri teoretice, împrumutate din diferite științe, din *pedagogia teoretică*, din psihologie, etică, sociologie, biologie etc.” [1. pp. 9, 10].

*Concentrarea pedagogiei practice* elaborate de Ștefan Bârsănescu este realizată în jurul *lecției*. Aceasta deoarece „toată educația pe care cineva o primește în școli, de la învățământul primar la învățământul academic se obține prin mijlocul lecțiilor” [1. p. 10]. În cadrul lor intervin „toate chestiunile de învățământ, de metode, forme, moduri și procedee de învățământ, de organizare sau legate de materialul didactic, de mobilierul școlar și de manualele școlare” [1. p. 11].

În condiții de cercetare istorică și teoretică, în analiza-sinteză pe care o propunem din perspectivă *praxiologică* vom avea în vedere: 1) „Lecția și problemele ei fundamentale”; 2) „Părțile și elementele ei”, cu referință la secvențele sale care au în vedere „lecția de ascultare și tehnica ei” și „Lecția nouă” din perspectiva *istoriei, a filosofiei culturii*” și a *pedagogiei culturii*, reflectată la nivelul *tehnologiei didactice* (de proiectare a activității de instruire) ; 3) Tipurile de lecții, identificate în raport de obiectivele care vizează comunicarea, trăirea și crearea valorilor culturale, reflectate pedagogic în cadrul programelor școlare; 4) „Lecția în aspectele ei structurale”, cu referință la „obiectele de studiu” și la „gradele de învățământ”; 5) Un **model de lecție**, elaborat și argumentat normativ de Ștefan Bârsănescu, care poate fi valorificat critic, la nivelul dimensiunii praxiologice a *pedagogiei filosofice a culturii*, promovată

de autor în epoca istorică modernă și contemporană (interbelică și postbelică); 6) Normativitatea lecției de orice tip, necesară pentru ordonarea proiectării, realizării și valorificării sale la toate disciplinele și gradele de învățământ.

**1) „Lecția și problemele ei fundamentale”** sunt cercetate de Ștefan Bârsănescu la nivel *istoric, filosofic, cultural și didactic*. Din punct de vedere *istoric*, „lecția a fost și rămâne drumul principal pentru cultivarea tineretului, ba chiar și a adulților” în calitate sa fundamentală de „principală punte de trecere de pe țărmul ignoranței pe acela însoțit și plin de căldură al luminii spirituale” [1. p. 15]. Din punct de vedere *filosofic*, lecțiile trebuie privite la nivelul dimensiunii lor profunde. La acest nivel, „în esența lor eternă, lecțiile sunt mere de aur în cupe de argint” (Hegel). Ele sunt exemplare în plan universal (Socrate, Kant) și național (Măiorescu, Harret). Din punct de vedere *cultural*, lecțiile au sferă de referință extinsă și intensă, variată și stabilă valoric, care reflectă capacitatea lor de a reprezenta, forma și dezvolta permanent „spiritul uman”. Din punct de vedere *didactic*, „lecțiile marilor profesori” asigură o instrucție pregătită cu grijă, solemn, festiv, în vederea sensibilizării ideilor”. La acest nivel, „pot și te e lecția și pot face lecții bune numai cei care au studiat-o” *pedagogic* pentru a o proiecta și o realiza eficient în funcție de specificul fiecărei discipline și trepte de învățământ [1. pp. 18-26]. Ca *lecție școlară* ea reprezintă astfel, „o activitate complicată și plină de răspundere” care ne solicită „să observăm: esența eternă a școlii, treptele de școlaritate, specificul materiilor de studiu, caracterul școlii, apelul epocii” [1. pp. 18, 26, 34].

**2) „Părțile și elementele lecției”** sunt identificate și analizate de Ștefan Bârsănescu, cu referință specială la trei secvențe care reprezintă în formularea sa: A) „Lecția de ascultare și tehnica ei”; B) „Lucrările de tranziție de la lecția de ascultat la cea de predat”; C) „Lecția nouă”, care implică „un plan de lucru” elaborat din perspectivă istorică și filosofică (a filosofiei culturii care determină obiectivele și desfășurarea lecției).

**A) „Lecția de ascultare și tehnica ei”** constituie *secvența* pe care orice activitate de instruire trebuie să o parcurgă în mod obiectiv. Inițial, în plan conceptual este necesară „pregătirea lecției” care implică: „fixarea subiectului și adunarea fondului de idei și a materialului didactic; alcătuirea planului de lecție” și exercitarea sa anticipativă (pregătirea lecției de predat și de ascultat). Ulterior, în plan practic sunt necesare „lucrările premergătoare orei de lecție” care au în vedere „ținuta exterioară a pro-

fesorului, intrarea în cancelarie și în clasa de elevi [1. pp. 48-50].

„*Lecția de ascultare*”, desfășurată ca primă secvență didactică necesară, are ca „rațiune” sau ca scop general „să constate dacă bunul de cultură predat într-o oră precedentă a fost asimilat”, astfel încât ideile comunicate didactic să fie integrate „în cultura școlărilor și puse în aplicațiuni” [1. pp. 67-70].

Structura acestei secvențe include, „în mod obișnuit”: **a) cercetarea și corectarea temelor** pentru acasă stabilite în lecția anterioară; **b) ascultarea materiei predate** în ora precedentă; **c) realizarea propriu-zisă a „lecției de ascultare”**, în diferite forme, dependente de contextul didactic concret (materia și treapta școlară, nivelul de cunoștințe al elevilor, baza didactico-materială a clasei, mijloacele de învățământ disponibile etc.): „control de definiții de noțiuni sau reguli predate”, verificarea cunoștințelor însușite în legătură cu un anumit subiect; control al memorizării (unui text etc.); examinarea unui text, a unei traduceri, a unei rezolvări de problemă; „exerciții sau probleme cu aplicații la tema studiului”; **d) valorificarea rezultatelor** „într-o lucrare scurtă” care implică: „stabilirea esențialului; extensiunea fondului ascultat”; avansarea unor „sugestii pentru adâncirea materiei sau pentru atitudini”; **e) notarea școlărilor**, bazată pe aprecierea acestora „în ansamblu, din punct de vedere al materiei asimilate, al aptitudinilor, al conduitei, al realizărilor etc. în vederea diagnosticării și selecției” [1. pp. 77-78].

**B) Tranziția** de la „lecția de ascultat la cea de predat”, reprezintă o secvență didactică specială, extrem de importantă în condițiile în care la acest nivel intermediar, „profesorul are nevoie de o concentrare mai mare școlărilor”. Dobândirea unei astfel de concentrări pedagogice, psihologice și sociale (comunitare) solicită măsuri speciale pentru *punctarea momentului*; pentru *înviorarea clasei* și pentru stabilirea unor „măsuri de ordine”. Realizarea lor este diferită în învățământul universitar, unde „ora de lecție se începe cu o lecție nouă” care are calitatea academică de curs universitar în cadrul căreia profesorul cuprinde cu privirea întregul auditor, fixând cu ochii pe fiecare student, invitând la liniște desăvârșită înainte de a începe prelegerea” [1. pp. 81, 82]. Dar și la acest nivel, în inițierea prelegerii universitare, profesorul trebuie să asigure tranziția de la lecția anterioară la lecția nouă, respectiv de la cursul anterior, la cursul nou care urmează să fie prezentat studenților.

**C) „Lecția nouă”** este secvența didactică cea mai importantă din punct de vedere cantitativ (30-35 de minute) și calitativ, ca urmare a faptului că implică „planul de lucru” construit din perspectivă isto-

rică și filosofică (a filosofiei și pedagogiei culturii).

În perspectivă istorică, Ștefan Bârsănescu evocă viziunea asupra lecției promovate de Herbart (cu două obiective realizate în patru *trepte formale*, psihologice: aprofundarea subiectului/ *claritatea, asociția și reflexiunea/ sistemul, metoda*), și de pedagogia „școlii active” (bazate pe *observare, prelucrare, redare; descoperire*: empirică, logică, tehnică) și „școlii trăirii” (bazate pe „folosirea unor ocazii de învățare”, cu stimularea participării întregii clase în condiții „compunere liberă a lecției”). În finalul cercetării sale istorice intensive, concluziile înclină spre elaborarea unor planuri de lecție „herbartiene evaluate și simplificate” sau/ și „libere” [1. pp. 84-90].

În perspectiva filosofiei și a pedagogiei culturii, Ștefan Bârsănescu proiectează „lecția nouă” în funcție de trei obiective ale instruirii, determinate de „procesul culturii care e triplu: a) de *recepție* a bunurilor culturale; b) de *trăire* sau vibrare pentru idei; c) de *creație* culturală”. Transpunerea acestora, la nivelul programelor școlare, implică, la nivelul fiecărei lecții sau în mod accentuat în cadrul unor tipuri de lecție: a) *receptarea și însușirea bunurilor culturale*, în care pot fi astfel interiorizate psihologic și valorificate didactic de elevi pe parcursul mai multor lecții, pe termen mediu și lung; b) *trăirea afectivă a bunurilor culturale* receptate și asimilate și interiorizate în timpul lecției, în condiții speciale de „deșteptare a spiritului” elevului și de activare și valorificare permanentă a acestuia; c) *creația* realizată de elevi prin „obiectivarea spiritului” lor inventiv, inovator, implicat în realizarea de produse noi față de experiența anterioară, în condiții de compunere liberă, rezolvare de probleme complexe etc. [1. p. 91].

„*Lecția nouă*”, proiectată pe fondul filosofiei și al pedagogiei culturii, are o structură „ce decurge din natura însăși a învățământului care are o triplă funcție” (comunicarea, trăirea, creația). În acest context, în raport de „scopul cultural urmărit” sunt necesare/ posibile trei „planuri speciale: 1. Planuri speciale pentru lecțiile care au ca scop esențial primirea și transmiterea culturii și cultivarea puterilor psihice sau școlirea; 2. Planuri de lecție în care accentul cade pe trăirea ideilor, pe vibrarea anumitor idei, valori sau credințe și deșteptarea spiritului; 3. Planuri de lecție care, în primul rând, își propun să urmărească a forma școlărilor capacități de lucru în vederea unei creații viitoare”, realizată „cu întreaga clasă” sau „pe bază de comunități de muncă” [1. p. 92]

**3) Tipurile de lecții** sunt identificate în funcție de *scopurile generale* care imprimă o anumită dinamică praxiologică de desfășurare a *predării* prin *secvența didactică*, planificată după parcurgerea „lecții-

ei de ascultare”, care urmează să fie realizată la nivel de „lecție nouă”.

Toate planurile de lecție, determinate de *scopurile formative* care vizează *comunicarea, trăirea și crearea valorilor culturale*, reflectate *pedagogic* în conținutul programelor școlare sunt realizate prioritar prin acțiunea didactică de predare. Aceasta este proiectată schematic în variante specifice dar complementare pe care le putem reda prin construcția pedagogică unui *model* care valorifică analiza propusă de Ștefan Bârsănescu în ideea „înfățișării lor în general”, în viziune praxiologică [1. pp. 93, 94].

În context pedagogic deschis, în condiții de organizare specială, sunt posibile și alte tipuri de lecție, care solicită *modele particulare* de structurare a secvențelor didactice:

a. „Lecții de mai multe ore”, care anticipează ceea ce în prezent definim prin conceptul didactic operațional de „unitate de învățare”, care integrează, în exemplul dat de Bârsănescu, „trei lecții”: lecția 1, cu tratarea unui subiect mai amplu (de exemplu, o poezie filosofică) în ansamblul său; lecția 2, „care creează o dispoziție sufletească adecvată la școlari”

**Un model de clasificare și analiză a tipurilor de lecție planificate în funcție de valorile promovate de *pedagogia filosofică a culturii* elaborate de Ștefan Bârsănescu la nivelul dimensiunii sale *praxiologice***

<b>Tipul de lecție,</b> determinat pedagogic în funcție de scopul general proiectat	<b>Scopul general</b> implicat special la nivel de <i>predare</i> , cu referință la secvența didactică a „lecției noi”	<b>Obiective specifice,</b> <i>derivate din scopul general</i> , care determină pedagogic <i>structura de desfășurare</i> a secvenței didactice a „lecției noi”
<i>Lecție de comunicare pedagogică a bunurilor culturale necesare pentru formarea școlărilor</i>	„Receptarea și transferarea bunurilor culturale și cultivarea școlărilor”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pregătirea</i> lecției (cu anunțarea temei și a subiectului)</li> <li>- <i>predarea / comunicarea</i> de idei sau fapte, rezolvarea unei probleme, realizarea unei observații / experiment etc.</li> <li>- <i>aprofundarea</i> cunoștințelor predate prin <i>generalizare</i> sau <i>sistematizare</i></li> <li>- <i>valorificarea</i> cunoștințelor</li> </ul>
<i>Lecție de trăire afectivă a valorilor culturale pentru „deșteptarea spiritului”</i>	„Promovarea năzuinței (morale, afective) după <i>valorile culturale</i> și <i>deșteptarea spiritului</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pregătirea</i> lecției (aperceptivă, dispozițională sau activă, cu anunțarea subiectului)</li> <li>- <i>comunicarea</i> fondului cultural specific, prin expuneri, tablouri, impresii, fapte, evenimente etc.</li> <li>- <i>aprofundarea</i> prin comentarii, muzică, dramatizare, tablouri, exemple „sau meditații cu <i>generalizare</i>”</li> <li>- <i>valorificarea</i> trăirilor activate, orientate, intensificate etc.</li> </ul>
<i>Lecție de formare a capacității școlărilor de creație culturală</i>	Formarea specială a școlărilor „în vederea <i>creației culturale</i> ”	<p>a) Prin <i>muncă individuală</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pregătirea</i> (materialului didactic, acțiunilor necesare)</li> <li>- <i>aprofundarea</i> (prin acțiuni îndrumate, exerciții de formare a deprinderilor creative, generalizarea lucrării, regulilor etc.</li> <li>- <i>valorificarea</i> rezultatelor.</li> </ul> <p>b. În <i>comunități de muncă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pregătirea</i> (temei, materialelor, dispoziției pentru creație</li> <li>- <i>fixarea temei</i> în general și pe grupe</li> <li>- <i>realizarea temei</i> în variantă analitică, sintetică; îndrumată, autonomă</li> <li>- <i>valorificarea rezultatelor</i> (aprecieri, fixarea de norme de lucru, sugestii de perfecționare</li> </ul>

pentru interiorizarea și trăirea subiectului, în condiții de „tratament analitic”; lecția 3, care urmărește „reamintirea esențialului din lecțiile precedente”, stimulând nu doar aprofundarea, sinteza și trăirea plină de vibrație, ci și „arta compoziției”, capacitatea elevului de valorificare a propriilor sale resurse creative [1. pp. 156-159].

b. „Lecțiile compuse”, utilizate, de exemplu, la gramatică, unde lecția 1 propune exemple, modele, exerciții etc. lecția a 2-a, explicația și generalizarea aprofundată, lecția a 3-a, „sinteza” deschisă spre aplicații multiple. La acest nivel, interesante și actuale sunt sugestiile metodologice oferite profesorului care la lecția finală, de sinteză, „e dator, să asculte numai esențialul și să încerce apoi caracterizări și grupări” a cunoștințelor „ridicate la o generalizare” și orientate spre valorificarea lor extinsă, în învățarea școlară și în viață [1. p. 162].

4) „**Lecția în aspectele ei structurale**” este realizată la nivel de „lecție de *ascultare* și de *predare*”, finalizată prin moment de „încheiere a lecției” care include, „fixarea subiectului de învățat și a temei pentru ora viitoare” și „strângerea materialului didactic a cărților și caietelor, după care profesorul părăsește clasa” [1. p. 162].

Această *structură generală* evoluează în variante diferite, după tipul de lecție (determinat de scopul general, subiect abordat anterior), dar și după materia de studiu, gradul de învățământ și curente de idei pedagogice”. Este o temă pe care tehnologia instruirii o dezvoltă la nivelul continuității dintre didactica generală și didacticele speciale, ale diferitelor discipline de învățământ, organizate la nivel de școală primară și secundară, dar și de universitate, dependente de evoluției teoriei pedagogice, ale educației și ale instruirii în ascensiune continuă în epoca modernă și contemporană [1. p. 172-180].

Reperete de urmat într-o astfel de cercetare teoretică și operațională sunt fixate riguros de Ștefan Bârsănescu, în raport de cele trei criterii de analiză:

a. „Lecția după obiectele de studiu”, care transpun didactic toate „bunurile culturale” ale societății moderne și contemporane: Religia, România, Latina, Elina, Franceza, Germana, Engleza, Rusa, Italiana; Istoria, Filosofia, Geografia; Științele Naturale, Științele Fizico-Chimice, Dreptul, Științele Agricole, Muzica, Desenul, Caligrafia, Gimnastica.

b. „Lecțiile pe grade de învățământ” care au sferă de referință: lecția în învățământul primar (care poate fi planificată și realizată „prin imagini, prin predarea literelor după diferite metode, prin intuiție etc.), lecția în învățământul secundar, lecția (cursul, seminarul) în învățământul universitar.

c. Lecțiile dezvoltate în funcție de „curențele de idei ale epocii”, influențate de diferite ideologii politice („individualistă, socialistă-comunistă), perfecționate pe baza unor concepții noi despre „metodele de învățământ” care continuă linia pragmatică a „școlii active”, implicată în „pregătirea pentru acțiunea socială”, experimentată prin „școala-laborator”, prin „metoda complexelor”, prin școala-atelier etc. [1. pp. 231-242].

5) **Un model de lecție** de actualitate, poate fi identificat, fixat și analizat *critic*, în contextul proiectelor didactice avansate de Ștefan Bârsănescu, în opera sa, la nivelul dimensiunii praxiologice a acesteia. În această perspectivă, proprie pedagogiei culturii, autorul propune:

a. Un *scop pedagogic pragmatic* = „să ținem lecții bune”;

b. Un *criteriu normativ general* = „să distingem marile diviziuni ale compoziției planului”, care solicită la nivel pedagogic imperativ;

- să elaborăm planul de lecție având în vedere „funcția sau sensul părților lui principale: *predarea* sau comunicarea ideilor în cadrul unui act în care *subiectul* e conceput ca o *problemă*”;
- să aprofundăm tema și subiectul lecției, „fie printr-o extensiune a cunoștințelor predate, fie printr-o reflectare asupra obiectului predării”;
- să valorificăm „predarea lecției noi, determinând acte de aplicare, sugestii” utile elevului pe termen scurt, dar și mediu și lung [1. pp. 163-164].

*Modelul de plan de lecție* rezultat în urma scopului pedagogic asumat pragmatic și a criteriului normativ general, argumentat, de asemenea, în spirit pragmatic, va reprezenta, astfel, „o operă de creație, iar nu de aplicare mecanică a unor scheme” [1. p. 165]. În cadrul său, „tabloul orei de lecție” va include patru secvențe didactice, pe care le reconstituim și reproducem în spiritul (dar și în litera) demonstrației epistemologice și praxiologice, realizată de Ștefan Bârsănescu, la nivelul anului 1946 [1. p. 167].

**A. Organizarea lecției:** intrarea în clasă, rugăciunea (dacă e prima oră), notarea absențelor, asigurarea ordinii, crearea climatului psiho-fizic și socio-afectiv necesar pentru realizarea lecției.

**B. „Lecția de ascultare”/** Verificare a rezultatelor învățării lecției/ lecțiilor anterioare: controlul caietelor (temelor scrise), controlul temei și a subiectului lecției, verificarea propriu-zisă, prin utilizarea metodelor adecvate în funcție de scopul general, specificul materiei și al treptei școlare, tipul de

lecție etc.; valorificarea rezultatelor „într-o lucrare scurtă pentru adâncirea materiei”; notarea elevilor, bazată pe „aprecierea în ansamblu”.

**C. „Trecerea la lecția nouă”** care solicită profesorului să asigure o concentrare mai mare elevilor, stimulată prin măsuri care vizează „punctarea momentului, înviorarea psiho-fizică, asigurarea ordinii didactice.

**D. „Lecția nouă de predare”** (30-35 de minute), realizată în funcție de tipul de lecție, scopul general proiectat, obiectivele specifice derivate, adaptate la contextul concret (materie școlară, grad și an de învățământ, resurse și condiții existente în clasă, școală, comunitate etc.).

**E. Încheierea lecției:** fixarea subiectului învățat în contextul temei subiectului (capitolului etc.), stabilirea temei pentru ora viitoare (scrisă, practică, orală); strângerea materialului didactic a cărților și caietelor, rugăciunea (dacă este ultima oră).

În concluzie, Analiza modelului de lecție propus de Ștefan Bârsănescu, realizată în condiții de cercetare istorică sincronică și diacronică, ne permite să evidențiem unele *calități structurale și limite operaționale*. La nivel de *calități structurale*, reținem *logica managerială și curriculară a modelului* care asigură continuitatea între: a) *organizarea* resurselor la începutul activității; b) *verificarea* rezultatelor învățării lecției/ lecțiilor anterioare (cu funcție diagnostică și predictivă); c) *tranziția* spre „lecția nouă”; d) *predarea*, partea substanțială (de 30-35 de minute), desfășurată în „lecția nouă” în funcție de *scopul general* (determinat de tipul de lecție și de natura materiei și a treptei școlare); e) *terminarea lecției* care fixează subiectul predat și învățat în contextul unui capitol și stabilește tema pentru acasă (orală, scrisă, practică). La nivel de *limite operaționale*, semnalăm lipsa explicită a secvenței de evaluare (inițială, continuă, finală) care trebuie raportată permanent la acțiunile de predare și evaluare (rea-

lizate în „lecția nouă”), redusă la un singur moment, *notarea*, propusă forțat, artificial și eronat, la finalul „lecției de ascultare” și nu la „încheierea lecției”, așa cum ar fi normal din punct de vedere *pedagogic (normativ, curricular)*.

**6) Normativitatea lecției** de orice tip, este necesară pentru ordonarea pedagogică (didactică) și praxiologică a proiectării, realizării și valorificării sale la toate disciplinele și gradele de învățământ. Ștefan Bârsănescu este conștient de importanța acestei probleme pe care o abordează, ca o concluzie de ordin epistemologic și metodologic, pe care o avansează în ultimele pagini ale cărții, fixate sub formula de „Încheiere”.

**A. „Principiul sensului sau legii proprii”.** Impune centrarea mesajului pedagogic asupra sensului general, profund al realității (naturale, lingvistice, matematice, istorice etc.), definită și analizată în cadrul lecției, sens stabil, *etern* epistemologic, care: a) explică/ interpretează cauzalitatea, legitatea fenomenelor sau activităților studiate; b) determină formarea și dezvoltarea „conștiinței raționale” a elevului.

**B. „Principiul metodei”.** Impune „desfășurarea metodică, sistematică a lecției” în cadrul căreia trebuie „să se observe *subiectul*, ideea generală, iar în jurul ei celelalte idei speciale sau subalterne, clasele și prezentate cu claritate într-o ordine logică” în acord cu cerințele psihologiei și cu valorile culturii, transpuse pedagogic.

**C. „Principiul infabilului”.** Impune realizarea temei și a subiectului lecției nu numai la un nivel de „tratate didactice”, ci și din perspectivă psihologică, *empatică*, necesară pentru „a produce școlarii și „*încredere sufletească, o agitație* interioară științifică, artistică sau filosofică”, obținute doar dacă profesorul are „*un patetism* al vocii sau gesturilor; *o muzicalitate* a expunerii, *o privire iradiantă* de bunătate și înțelegere”.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bârsănescu Șt. *Pedagogia practică. Știința artei didactice (cu planuri de lecție)*. Craiova: Editura „Scrisul Românesc” S.A., 1946.
2. Bârsănescu Șt. *Tehnologia didactică. Prelegeri universitare*. Iași: Tipografia Albina Românească, 1939.
3. Stanciu I.Gh. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. Editura Institutul european, 2006.
4. Stoian St. *Pedagogia română modernă și contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
5. Zaharian E. *Pedagogia românească interbelică. O istorie a ideilor educative*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.05>

CZU: 37.014

## REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN VIZIUNEA LUI G.G. ANTONESCU. IMPLICAȚII ÎN CONTEXT ACTUAL

Ionela BRÎNZĂ,

doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5927-8945

**Rezumat.** Prezentul articol are ca scop general analiza problematicii reformei pedagogice, preconizată de G.G. Antonescu la nivelul perioadei interbelice; proiectarea reformei învățământului, inițiată de G.G. Antonescu în anii 1930, ca soluție necesară în condițiile în care este identificată și analizată „criza școlii”; realizarea reformei învățământului care implică schimbarea calitativă a sistemului în acord cu conceptele fundamentale denotative, normative și metodologice promovate de G.G. Antonescu, în context istoric determinat.

**Cuvinte-cheie:** reforma învățământului, cercetare istorică, concepte pedagogice, management.

### EDUCATION REFORM IN THE VISION OF G.G. ANTONESCU.

#### IMPLICATIONS IN CURRENT CONTEXT

**Summary.** The present article has as its general purpose the analysis of the problem of pedagogical reform envisaged by G.G. Antonescu at the level of the interwar period; the design of the education reform, initiated by G.G. Antonescu in the 1930s, as a necessary solution under the conditions in which the „school crisis” is identified and analyzed; carrying out the education reform that involves the qualitative change of the system in accordance with the denotative, normative and methodological fundamental concepts promoted by G.G. Antonescu, in a specific historical context.

**Keywords:** education reform, historical research, pedagogical concepts, management.

Cercetarea istorică diacronică a operei pedagogului G.G. Antonescu permite reconstituirea concepției sale despre proiectarea și realizarea unei reforme școlare în România interbelică. Ca reprezentat al pedagogiei filosofice, profesorul universitar bucureștean consideră că reforma trebuie proiectată pe baza unui *principiu general*, „elaborat după un criteriu bine determinat, nu după impresii de moment și chestiuni de durată”. G.G. Antonescu are în vedere elaborarea unui model de reformă a învățământului, necesar în condiții de criză a școlii, pe tot parcursul operei sale pe care o putem încadra în curentul pedagogiei filosofice de orientare epistemologică. Opțiunea noastră se justifică prin faptul că pedagogia lui G.G. Antonescu este construită conceptual pe o bază predominant normativă dezvoltată în jurul principiului general al școlii formativ-organiciste, promovat axiomatic prin raportarea sa la noțiunile fundamentale definite în Pedagogia generală: educația, educabilitatea, idealul educației, scopurile generale ale educației, sistemul de educație și de învățământ, cercetarea pedagogică fundamentală / istorică și teoretică; învățământul și instrucția / raportate la educația intelectuală, conținutul învăță-

mântului, metodele de învățământ, lecția organizată pe trepte psihologice; educația morală, educația practică, educația estetică) [1; 2].

**Conceptul pedagogic de reformă a învățământului** trebuie actualizat în condiții de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică), marcate semnificativ în dicționarele de specialitate și în studiile de epistemologie promovate în științele socio-umane actuale, inclusiv în științele educației. „Reforma pedagogică” definește schimbările calitative ciclice înregistrate în educație și instruire, determinate de evoluția gândirii pedagogice și de cerințele societății, cu implicații majore „în ceea ce privește structurile și caracteristicile sistemului școlar” [10, p. 240]. Reforma pedagogică proiectează direcțiile principale de acțiune, angajate la nivel de politică a educației, care urmăresc: „modificarea amplă a sistemului de învățământ în orientare – finalitățile educației și ale instruirii, macrostructurale și microstructurale – structură și conținut” [11, p. 388; 7, p. 322].

Analiza conceptului de reformă a educației / învățământului este impusă de metodologia de cercetare specifică pedagogiei istorice și comparate,

promovată ca fundament epistemologic care conferă unitatea domeniului și deschiderea praxiologică valorificată în timp. În plan general, o astfel de analiză răspunde cerințelor epistemologice afirmate în zona științelor socio-umane, la nivelul raporturilor dintre „istorie și teorie socială” [5, pp. 9-31], valorificate în „metodologia istoriei” în cadrul unor modele de interpretare, pragmatică și critică, genetic-erudită și structurală, logică și axiomatică [9, pp. 120-128; 7, pp. 315-382].

**Proiectarea reformei învățământului din perspectivă pedagogică** presupune valorificarea conceptelor de bază ale domeniului raportate la „problemele actuale ale școlii românești”, aflată în situație de *criză*. Depășirea *crizei școlii* este posibilă dacă „problemele actuale ale învățământului” sunt: a) abordate *global*, nu izolat (din perspectiva unor specialități diferite), „ci subordonate unui *principiu unificator* sau unor *principii unificatoare*”; b) raportate prioritar la „acele *noțiuni principale* care trebuie să condiționeze rezolvarea tuturor problemelor speciale, cu claritate și precizie” [3, p. 191].

*Abordarea globală* a problemelor actuale ale învățământului, realizată prin ordonarea lor din perspectivă normativă generală și specifică (pedagogiei) constituie singura cale viabilă prin care putem ieși din „*haosul didactic* prin care a trecut continuu școala românească”, generat și întreținut de *programe* care nu se armonizează cu legea, *legi* care nu se armonizează cu *regulamentele*, *metode* care nu se armonizează între ele, schimbări continue de programe, de metode, de regulamente, de organizare și așa mai departe” [3]. Rezolvarea numeroaselor „probleme speciale”, particulare, cu care se confruntă învățământul în *situații normale*, dar mai ales în *situații de criză*, solicită un set de „noțiuni principale” implicate în construcția fundamentelor filosofice, sociologice și psihologice ale finalităților educației, respectiv ale idealului educației și ale scopurilor generale ale educației care orientează valoric orice activitate desfășurată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ [7].

**Proiectarea reformei învățământului**, inițiată de G.G. Antonescu în anii 1930, este concepută ca soluție necesară pentru a putea depăși și rezolva efectiv „*criza școlii*”, identificată prin mijloace de cercetare pedagogică fundamentală, istorică și teoretică [3, pp. 205-214]. Autorul se raportează la noțiunea de *criză*, definită la nivel general, ca urmare a consecințelor sale înregistrate la diferite dimensiuni ale vieții sociale: economică, morală, politică, școlară etc. Așa se explică de ce în anumite situații critice, precum sunt cele din anii 1930, „toată lu-

mea vorbește de *criza economică*, de *criza morală*, de *criza agricolă* și de *criza școlară*”. Importanță este relația existentă între *criza școlară* și celelalte *crize sociale* care afectează viața educatorilor și a educaților. G.G. Antonescu analizează, în mod special, relația dintre *criza școlii* și *criza economică*. El identifică două *categorii de cauze* care întrețin *criza învățământului* care nu poate fi depășită decât prin soluții inovatoare tipice pentru ceea ce reprezintă, în plan teoretic și practic „*reforma pedagogică*” sau *reforma educației*: a) Cauze externe, generale, care sunt dependente de criza economică, dar și de alte crize care se manifestă în viața socială (comunitară, morală, politică); b) Cauze interne, specifice, dependente de cauzele externe, generale, dar care sunt determinate de contradicțiile pedagogice apărute la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ.

G.G. Antonescu, deși nu exclude importanța cauzelor externe (economice, politice etc.) ale crizei educației, atrage atenția asupra responsabilității speciale care revine *factorilor interni*, implicați în conceperea și desfășurarea învățământului. În termeni praxiologici și deontologici, în ultimă instanță, observă autorul, „*criza învățământului* ne aparține nouă exclusiv, cu atât mai mult cu cât, în ultimul timp, conducătorii învățământului nostru au fost oameni de școală, dascăli” [3, p. 204].

Pentru a ajunge la *soluții reformatoare* eficiente pedagogic și social, trebuie identificată nu numai *criza educației*, ci și „*modul cum se manifestă această criză*” ca „*stare de febră*” care afectează sănătatea organismului dezvoltat la nivel de sistem și proces de învățământ. G.G. Antonescu are în vedere: 1. „*Agitația caracterizată, mai ales, prin foarte dese transformări, fie în organizarea învățământului, fie în programele – sintetice și analitice –, fie în metodele învățământului*”; 2. Schimbările „*la intervale foarte scurte și adeseori diametral în opoziție una cu altă*”, propuse de conducători ai sistemului care „*au avut ambiția să-și impună punctul lor de vedere*”; 3. Nevalorificarea experienței istorice pozitive (Spiru Haret, Constantin Dimitrescu-Iași) în cadrul căreia măsurile fundamentate pedagogic „*erau valabile nu numai pentru prezent, căci reformatorii țineau seama de cerințele viitoare și prevedeau aceste cerințe*” [3, pp. 205, 206].

**Modelul de reformă a învățământului** anticipat de G.G. Antonescu are în vedere și rezolvarea problemei raportului dintre *cultura generală* și *cultura profesională*, reflectată special, la nivelul corelației, necesară în plan normativ, între *cultura informativă* și *cultura formativă*. În această perspectivă,

*cultura generală* – de calitate pedagogică superioară – este, în egală măsură: a) informativă, prin materialul cultural integrat în programe, predat de profesor la lecție etc.; b) formativă, prin efectele psihologice ale materialului cultural programat și predat, care „are în primul rând în vedere de a forma spiritul elevului, desăvârșind ceea ce el aduce cu sine de la natură” [Idem].

Reforma învățământului constituie singura soluție viabilă pentru rezolvarea crizei, cu toate manifestările sale vizibile (semnalate de G.G. Antonescu), dar și invizibile direct și imediat. Pentru construcția sa durabilă „mijlocul cel mai bun este să introducem spiritul științific în orice proiect de modificare a învățământului, fie că e vorba de *structura învățământului*, fie că vorba de viața școlară”, orientată prin *finalitățile educației* și realizată prin *conținuturile instruirii (formală și nonformală)*.

**Spiritul științific** evocat de G.G. Antonescu este specific **pedagogiei**, ca știință socio-umană specializată în studiul educației, instrucției, învățământului. Este probat și argumentat în construcția reformei învățământului, prin următoarele *note caracteristice*: **1) Forma logică de exprimare** care „impune ca orice alcătuire nouă a învățământului să fie constituită din elemente care împreună să poată forma o unitate sintetică” – *sistemul de educație / învățământ*. **2) Fondul necesar** „în orice știință – deci și în știința educației – care include „trei categorii de date, rezultate în urma cercetării specifice științei respective: a) *datele* – „ipoteze, în care elementul de speculație personală, cu multă contribuție imaginativă, este mai mare decât ceea ce ne oferă realitatea și decât ceea ce ne oferă legile științifice stabilite până acum”; b) *datele* – „ipoteze, care fac anumite presupuneri, pentru descoperirea viitoare, însă, ținând seama și de realitățile la care se referă și de legile stabilite de știință până în prezent”; c) „*datele sigure* – ipotezele care au fost verificate și au devenit legi științifice, prin urmare adevăruri științifice” [3, pp. 206, 207, subl. ns.]; care susțin schimbarea sistemică – „sigură” la nivel de *finalități, structură, conținut*, eliminând orice „ipoteze ușurate”, lipsite de „o bază științifică serioasă”; **3) Formarea psihică și fizică a ființei noastre** care valorifică „o plasticitate limitată de condițiile interne ale organismului”, în acord cu metafora lui Comenius, a *educatorului-grădinar*; **4) Respectarea individualității fiecărui elev** care are o realitate psiho - fizică și socială specifică, de necontestat, în funcție de care educația, raportată la condițiile interne, trebuie „să fie deci *organicistă și activistă*” (*formativă*); **5) Realizarea unei concordanțe între „condițiile de**

**fond”** – stabilite de *reformatori* – și *executanți* care trebuie să respecte integral principiile de politică a educației, aflate la baza reformei învățământului [3, pp. 206-209]. În plan psihologic, observă G.G. Antonescu, „starea de agitație febrilă”, persistentă în unele situații, nu poate fi prelungită pentru că generează consecințe grave la scara sistemului de învățământ, inhibând și blocând orice tentativă viabilă de proiectare a unei reforme autentice, bazată pe soluții prioritare, viabile nu doar pe termen scurt, ci mediu și lung.

**Soluțiile prioritare**, necesare pentru a trata imediat „starea de agitație febrilă”, sunt plasate de G.G. Antonescu în zonele cele mai importante ale școlii ca instituție. Ele au în vedere educația morală și intelectuală și conducerea științifică a sistemului și a procesului de învățământ: **1) Educația morală** este angajată pedagogic și social în *formarea și dezvoltarea conștiinței morale*. Este concepută de G.G. Antonescu în *spiritul principiului formativ organicist* care solicită contribuția complementară a școlii și a familiei; **2) Educația intelectuală** este realizată prin respectarea a trei principii elaborate de autor: a) principiul *simplificării programelor (sintetice și analitice)*; b) principiul *corelației obiectelor* de învățământ în cadrul programei sintetice (planul de învățământ) și a *cunoștințelor de bază*, în cadrul programei analitice (a fiecărei discipline de învățământ și trepte de învățământ); c) principiul centrării asupra cunoștințelor de bază în cadrul „programelor minimale”, care reprezintă „singurul mijloc de a respecta și ideile specialiștilor, și legile psihologice” [3, p. 212]; **3) Conducerea științifică a sistemului și a procesului de învățământ** este realizată pe baza principiului *optimizării relației dintre centralizarea pedagogică și descentralizarea administrativă*.

**Aplicarea principiului conducerii științifice a sistemului și a procesului de învățământ** implică: a) „*îndrumarea pedagogică*, care trebuie să aibă un centru științific care să stabilească metodele, programul sau să aleagă manualul”; b) „*libertatea profesorilor*” în condiții de descentralizare a deciziilor metodologice, limitată de legile psihologice”, dependentă de experimentele întreprinse în școli și de rezultatele pozitive obținute, care trebuie „generalizate în tot învățământul”; c) inițierea unor activități de perfecționare pentru directorii și profesorii care „se simt insuficient pregătiți” pentru aplicarea principiilor care asigură „descentralizarea administrativă” pe fondul „centralizării pedagogice” (științifice); ) elaborarea *manualului didactic* în condiții de „centralizare științifică” instituționalizată la nivel de „Consiliu permanent” al Ministerului Instrucțiunii,

organizat pe comisii, pe specialități – „descentralizare administrativă”, care favorizează creativitatea pedagogică superioară (inventivă, inovatoare) a autorilor afirmați în plan teritorial și local [3, pp. 215, 216]

În perspectiva reformei pedagogice **pregătirea profesorilor** trebuie realizată la nivel pedagogic unitar, „oricare le-ar fi specializarea”. Ea presupune aplicații care creează premise pentru implementarea reformei la nivelul procesului de învățământ, cu respectarea principiilor de politică a educației: a) utilizarea fișei individuale de observare și caracterizare a elevului, în plan social, psihologic și pedagogic (intelectual și moral); b) formarea „într-un mediu idealist”, **nu** mercantil, utilitarist (în sens îngust) și sceptic (în sens demoralizator), tipic unor oameni care „neavând nimic sfânt, nu pot fi educatori; adevăratul educator trebuie să fie idealist, în dublu sens”: credința într-un ideal; capacitatea de sacrificiu pentru o cauză nobilă.

**Realizarea reformei învățământului** implică schimbarea calitativă a sistemului de învățământ la nivel de finalități, structură și conținut. Organizarea și reforma învățământului solicită elaborarea unei politici a culturii, aptă să susțină instituțional educația și instruirea de calitate. În termeni de politică a

educației G.G. Antonescu sesizează problema raportului dintre „conducerea științifică” (pedagogică) și „conducerea administrativă”. Soluția elaborată la nivel de *model cultural*, este exprimată într-o formulă care anticipează *managementul organizației școlare* – optimizarea relației dintre „centralizarea pedagogică” (bazată pe cunoașterea științifică) și „descentralizarea învățământului” (administrativă, bazată pe cunoașterea și valorificarea resurselor pedagogice existente la nivel teritorial și local) [6, p. 207; 3, p. 172].

În termenii actuali, ai managementului organizației școlare, este promovat principiul „*spiritului științific necesar în administrația școlară*”, care permite: a) „punerea în fruntea diverselor oficii administrative a unor oameni de știință care nu rămân administratori decât temporar”; b) separarea celor două activități, cea științifică și cea administrativă, acordând unor persoane competente pedagogic sarcina „stabilirii normelor conducătoare pe baze științifice”. Concluzia de actualitate este: „eficiența conducerii științifice a învățământului, cere pe de o parte „centralizarea îndrumării pedagogice”, iar, pe de altă parte, „descentralizarea pentru administrația școlară”.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Antonescu G.G. *Pedagogia generală*. București: Editura Institutul Pedagogic Român, 1930, 595 p.
2. Antonescu G.G. *Pedagogia generală* - ediția a III-a. Craiova: Editura „Scrisul Românesc”, 1941, 585 p.
3. Antonescu G.G. *Educație și cultură, ediția a IV-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, 228 p.
4. Bârsănescu Șt. *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, 508 p.
5. Burke P. *Istorie și teorie socială, 1992*. Trad. Nicolae C., București: Editura „Humanitas”, 1999, 251 p. ISBN: 973-28-0945-0.
6. Cristea G. *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2001, 352 p. ISBN: 973-30-2149-0.
7. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București/ Chișinău: Editura „Litera” Chișinău; Grupul Editorial „Litera Internațional” București, 2000, 399 p. ISBN: 978-606-683-295-3
8. Topolsky J. *Metodologia istoriei*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1973, trad., 1987, 473 p.
9. Schaub H., Zenke K.G., *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura „Polihrom”, Colecția Collegium. Științele educației, 2001, 344 p. ISBN: 973-683-665-7.
10. Văideanu G., Manolache A., Muster D., Nica I., *Dicționar de Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 481 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.06>  
CZU: 378.091

## UNELE ASPECTE ALE METODOLOGIEI TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE FORMARE CONTINUĂ

Dumitru PATRAȘCU,  
*doctor habilitat, profesor universitar*  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
ORCID iD: 0000-0001-7153-7727

**Rezumat.** În acest articol, se dezvăluie aspecte ale metodologiei traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă: nivelul de competențe pentru dezvoltarea profesională; dezvoltarea carierei cadrului didactic; traseului de dezvoltare a omului ca subiect de muncă; ciclurile vieții omului; perioada/etape/stadii de profesionalizare; postulatele dezvoltării carierei profesionale; traseul și finalitățile profesionalizării cadrului didactic; programul, forme și modalități de formare continuă a cadrelor didactice incluse în traseul de profesionalizare; timpul estimativ pentru formarea continuă a cadrului didactic.

**Cuvinte-cheie:** cadre didactice, traseu de profesionalizare, formare continuă, carieră, dezvoltarea carierei, timp.

### SOME ASPECTS OF THE PROFESSIONAL TRACK METHODOLOGY OF TEACHING STAFF IN THE CONTINUOUS TRAINING PROCESS

**Abstract.** In this article, aspects of the methodology of the teacher professionalization path in the continuous training process are revealed: the level of skills for professional development; career development of the teaching staff; the human development path as a work subject; human life cycles; period/stages/stages of professionalization; the postulates of professional career development; the path and goals of the professionalization of the teaching staff; the program, forms and methods of continuous training of teaching staff included in the professionalization route; the estimated time for the continuous training of the teaching staff.

**Keywords:** teaching staff, professionalization path, continuous training, career, career development, time.

În condițiile moderne, concurența diverselor sisteme de învățământ, dezvoltarea accelerată a inovațiilor, transformarea rapidă a cerințelor pentru munca pedagogică demonstrează că studiile universitare nu sunt o condiție completă și suficientă pentru întreaga activitate profesională a individului și nu oferă competențe necesare acestei activități.

Problema profesionalizării cadrelor didactice este o problemă actuală și permanentă și se asociază cu traseul de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă. Însă analiza literaturii privind această problemă indică faptul că în știință și practică sunt luate în considerare sub aspectele:

- dezvoltarea profesională în activitatea pedagogică (Guțu Vl., Cojocar Borozan M., Callo T., A.L. Leontiev, A.K. Markova, L.M. Mitina, D. Ia. Patraș-

cu, V.A. Slastenin, V.D. Shadrikov, E.F. Zeer, V.A. Adolf);

- utilizarea tehnologiilor pedagogice în dezvoltarea profesională (D.Ia. Patrașcu, G.K. Selevko, A.V. Khutorskoy);
- formarea competențelor și competenței profesionale (I.A. Zimnyaya, Dumbrăveanu R., Pâslaru Vl., Cabac V., D.Ia. Patrașcu, Ianioglo M);
- abordare acmeologică în dezvoltarea unui profesionist (B.G. Ananiev, A.A. Derkach, N.V. Kuzmina, V. Mândăcanu, D. Ia. Patrașcu, A.A. Rean).

În ciuda elaborării aspectelor indicate ale problemei luate în considerare, trebuie remarcat că aspectele legate de traseul de profesionalizare a cadrelor didactice din învățământul general în cadrul procesului de formare continuă, rămâne insuficient studiat.

1. Articolul este elaborat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifrul: 20.80009.0807.45

Cercetările noastre propedeutice au arătat că profesorii debutanți care nu cunosc traseul lor de profesionalizare și formare continuă, nu au competențe insuficient formate pentru dezvoltarea profesională. Astfel, 60% dintre profesorii începători și-au format competențele de perfecționare personală la un nivel scăzut (încrederea în sine, deschiderea, automanagement, stima de sine, conflictul intern etc.); 44% au un nivel scăzut sau mediu de cultură comunicativă și informațională, 24% au competențe cognitive și creative insuficient dezvoltate.

Multe cadre didactice, cercetători și practicieni menționează lipsa abilităților în economisirea și planificarea timpului și a planificării traseului de profesionalizare în cadrul formării continue. S-a constatat că cadrele didactice cu funcții manageriale lucrează mai mult de 8 ore zilnic, uneori chiar 11-12 ore, în școală sau acasă (adesea în weekend); majoritatea timpului (~ 40%) este petrecut în afara locului de muncă; mult timp (22%) este cheltuit pentru lucrări curente și probleme minore (14, p. 289).

Rezultatele unui sondaj efectuat pe mii de manageri au arătat că din fiecare sută de manageri, doar unul dintre ei are suficient timp de lucru pentru a-și îndeplini sarcinile, restul au nevoie de timp suplimentar; al 10-lea are nevoie de mai mult timp cu 10%, al 40-lea - 25%, restul lipsind de 50% din timp. Această situație îi obligă pe multe cadre didactice-manageri să petreacă 60 sau mai multe ore pe săptămână la locul de muncă (14).

Rezultatele aduse ne vorbesc despre faptul că cadrele didactice și managerii educaționali nu gestionează bine timpul. Astfel, dacă cadrele didactice și managerii nu știu bine să aplice gestionarea timpului, să-și elaboreze un traseu de profesionalizare, atunci ce putem spune despre alte categorii de oameni. Dar, toată viața noastră, oriunde ne-am afla, la studii, la muncă, orice n-am facem, avem nevoie întotdeauna de a trasa o cale de dezvoltare profesională, de a avansa în carieră gestionând eficient timpul.

Pentru dezvoltarea metodologiei de proiectare a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice trebuie să trecem în revistă unele aspecte teoretice.

Deci, să începem cu **cariera** care se concepe ca *un proces de dezvoltare în etape și care se derulează de-a lungul întregii vieți*. Ea constituie o succesiune de profesii, slujbe și poziții pe care le poate deține în mod probabil o anumită persoană, în cazul dat cadrul didactic.

**Dezvoltarea carierei** este concepută ca *auto-dezvoltarea persoanei de-a lungul vieții prin interacțiunea și integrarea unor roluri, contexte și evenimente trăite* (Gyasbers și Moore, 1874) (11). Ea este

văzută ca un mijloc pentru a satisface atât cerințele angajaților cât și ale organizației. **Obiectul dezvoltării carierei este profesionalizarea indivizilor și bunăstarea lor personală cât și prosperitatea organizațiilor în care aceștia lucrează.**

Metodologia proiectării/elaborării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare continuă bazează pe ideea **traseului de dezvoltare a omului ca subiect de muncă**, efectuată de E.A. Klimov. Astfel, evidențiem următoarele etape ale dezvoltării umane ca subiect de muncă:

1. **Etapa pre-joc** (de la naștere până la 3 ani) când stăpânirea funcțiilor de percepție, mișcare, vorbire, cele mai simple reguli de comportament și evaluări morale, care devin bază pentru dezvoltarea ulterioară și familiarizarea unei persoane cu munca.

2. **Etapa jocului** (de la 3 la 6-8 ani), când apare măiestria „semnificațiile de bază” ale activității umane, precum și cunoașterea unor profesii specifice (jucatul de șofer, medic, vânzător, profesor ...), care este cea mai importantă condiție pentru viitoarea lor socializare. Rețineți că B. Elkonin, în urma lui G.V. Plekhanov, a scris că „jocul este copilul muncii”, iar însuși apariția jocului de rol pentru copii a avut loc atunci când copilul nu mai putea stăpâni în mod direct munca adulților, când a existat în diviziunea istorică și complicația muncii. Adevărat, în lumea modernă, se observă din ce în ce mai mult o situație când copiii în jocurile lor reproduc din ce în ce mai puțin activitățile adulților (Карабанова О.А.). Acest lucru se datorează probabil complicației lumii adulților, când relațiile directe se pierd calitatea și utilitatea socială a muncii, pe de o parte, și nivelul de trai al muncitorilor, pe de altă parte, când chiar și banii (sub formă salariile) adesea nu reflectă munca investită în ele (Зарубина И.К.).

3. **Etapa însușirii activităților educaționale** (de la 6-8 la 11-12 ani), când funcțiile de autocontrol sunt intens dezvoltate, introspecția, capacitatea de a-și planifica activitățile etc. Este deosebit de important atunci când un copil își planifică în mod independent timpul când își face temele, depășindu-și dorința de a face o plimbare și de a se relaxa după școală.

4. **Etapa „opțiunii”** (optatio - din latină - dorință, alegere) (de la 11-12 până la 14-18 ani). Aceasta este etapa de pregătire pentru viață, pentru muncă, planificare și alegere conștientă și responsabilă a unui drum profesional; în consecință, o persoană care se află într-o situație de autodeterminare profesională este numită „octant”. Paradoxul acestei etape constă în faptul că un adult, de exemplu, un șomer, se poate găsi foarte bine în situația unui „octant”; după cum a observat însuși E.A. Klimov, „opțiunea nu este atât

un indiciu al vârstei”, cât este un indiciu al situației de alegere a unei profesii.

5. **Etapa „adept”** este pregătirea profesională prin care trec majoritatea oamenilor. Aceasta se efectuează în instituțiile de învățământ secundar profesional și în instituții superioare de învățământ. Ea începe cu vârste 14 – 18 ani.

6. **Etapa „adaptant”** este intrarea în profesie după finalizarea pregătirii profesionale, cu durata de la câteva luni până la 2-3 ani. Vârsta acestor persoane este de la 14 – 22/27 ani, în dependență de studiile finalizate.

7. **Etapa „internă”** este intrarea în profesie ca un coleg cu drepturi depline, capabil să lucreze stabil la un nivel normal. Aceasta este etapa despre care E.A. Klimov spune că colegii percep un angajat ca „unul de-al lor”, adică, angajatul a intrat deja în comunitatea profesională ca membru cu drepturi depline („inter-” înseamnă: a intrat „înăuntru”, a devenit „al lui”). Vârsta acestor persoane oscilează diferit în timp, în dependență profesie și alți factori.

8. **Etapa „stăpânului”**, când se poate spune despre angajat: „cel mai bun” dintre „normali”, dintre „buni”, adică, angajatul se evidențiază vizibil din mediul general. Perioada de timp este diferită, în dependență de personalitatea specialistului, etc.

9. **Etapa „autorității”** înseamnă că lucrătorul a devenit „cel mai bun dintre maeștri”. Desigur, nu orice angajat se poate lăuda cu asta. La această etapă este dificil de stabilit perioada de vârstă, deoarece aici influențează diverși factori.

10. **Etapa „mentor” este cel mai înalt nivel de muncă al oricărui specialist.** Această etapă este interesantă prin faptul că angajatul nu este doar un mare specialist în domeniul său, ci transformă un astfel de specialist într-un Mentor/Profesor/Formator care este capabil să transmită studenților/colegilor săi cea mai bună experiență și să întrupeze o parte din sufletul său (cea mai bună parte a sufletului) în ei.

Altă variantă epistemologică este **ciclurile vieții omului**, elaborată de Ch. Biuller, înglobată în următoarele cinci cicluri:

**Ciclul I** – până la 16-20 ani – perioadă de stabilire și formare a personalității omului, ciclu care se consideră pregătitor;

**Ciclul II** – de la 20 până la 30 ani – perioadă a tatonărilor, a căutării locului în societate, a profesiei, a partenerului de viață, caracterizează prin comiterea unor greșeli, se fac anumite planuri;

**Ciclul III** – de la 30 până la 50 ani – perioadă de maturizare, inclusiv creativă. În varianta optimă, individul s-a găsit pe sine și locul în societate, are un

partener de viață, este realist în evaluarea potențialului personal, a realizărilor sale;

**Ciclul IV** – de la 50 până la 70 ani – perioadă a îmbătrânirii lente, se încheie activitatea profesională și ascendențele în carieră, scade rezistența fizică, nu se mai trasează obiective majore, apare necesitatea de a trage concluzii, de a reflecta asupra momentelor trăite; unele persoane sunt atrase de singurătate, de amintiri;

**Ciclul V** – de la 70 ani...

În contextul problemei examinate, e de menționat teoria cu privire la apariția și evoluția procesului orientat către alegerea unei profesii, elaborată de Super și identificată în următoarele **stadii**: *stadiul descreștere* (4-11 ani); *stadiul de explorare* (14-24 ani); *stadiul de stabilizare* (24-44 ani); *stadiul de menținere* (45-65 ani); *dezangajarea* (după 65 ani) (11, p. 513).

Până a ajunge la perioada de profesionalizare individul uman trece următoarele **trei etape**:

- **Perioada fanteziei** (6-11 ani): copilul crede că el poate orice în plan profesional, neconștientizând încă calitățile profesionale necesare pentru exercitarea profesiei/ocupației respective;
- **Perioada tentației** (11-17 ani): etapa este caracterizată prin parcurgerea anumitor **stadii**: de *incertitudine, explorare și autoanaliză conștientă*:
  - *stadiul intereselor* (11-12 ani): copiii conștientizează faptul că vor fi nevoiți să facă o alegere cu privire la valoarea profesiei (se bazează în alegeri pe ocupațiile părinților sau pe materiale noi de la școală);
  - *stadiul capacităților* (13-15 ani): elevii se orientează spre acele profesii la care au rezultate școlare bune;
  - *stadiul valorilor* (15-16 ani): tinerii fac legătură între capacitățile lor și satisfacția pe care vor putea avea prin exercitarea anumitor ocupații;
  - *stadiul de tranziție* (16-17 ani): devine importantă stabilirea unei relații directe între scopurile și interesele personale și realizările obținute până atunci.
- **Perioada alegerii realiste** (17-22 ani), cu următoarele **faze**:
  - *explorarea* (17-20 ani): individul se informează asupra cerințelor fizice și psihice necesare exercitării anumitor profesii;
  - *cristalizarea* (20-22 ani): persoana este în posesia unor informații suficiente în vederea alegerii viitoarei cariere;
  - *specificarea* – individul alege o anumită profesie.

Astfel, din punct de vedere al evoluției, în viziunea cercetătorilor (12, p. 31; Iucu B. R., Pînișoară O. I. (13), Huberman, Bromley și Geulen (ibidem, p. 32) și D. Patrașcu (15, p. 298-299) etc. **traseul de profesionalizare trece prin o multitudine de stadii/etape.** Aceasta se demonstrează, în plus, și de cercetările autorilor sintetizate în matricea comparativă a **traseului de profesionalizare** în evoluție, din perspectiva multidisciplinară și individuală (Tabelul 1).

Astfel, **dezvoltarea carierei** profesionale se bazează pe următoarele **trei postulate**:

- I. *Asigurarea unei ocupații este un proces care durează din primii 4-5 ani de viață și până la maturitatea târzie.*
- II. *Procesul este ireversibil.* Cu cât este mai lungă pregătirea pentru o anumită carieră cu atât aceasta va fi mai greu de schimbat. De aceea, este important ca persoanele să fie informate încă de timpuriu asupra posibilelor opțiuni corelate cu potențialul, cu capacitățile lor intelectuale și practice.
- III. *Compromisul este un aspect esențial al fiecărei alegeri a profesiei/carierii profesionale* (11, p. 512).

O bună planificare a carierii îl constituie autocunoașterea: adică o bună cunoaștere a trăsăturilor de personalitate. De aceea, M. Jigău consideră că **auto-cunoașterea** se poate realiza **utilizând următoarele întrebări** recomandate de Puchui (1994):

*Cine sunt / Ce pot face? Evaluarea personalității și capacităților / aptitudinilor.*

*Ce vreau să fac? Evaluarea intereselor / motivațiilor / aspirațiilor personale.*

*Ce trebuie să fac? Evaluarea nevoilor / investițiilor personale în educație, formare și muncă.*

În societatea meritocratică (actuală) **percepția autorealizării prin profesie și recunoașterea socială include o componentă internă și o componentă externă a carierei.** Conform acestei abordări se dezvoltă **trasee specifice de profesionalizare în cariera cadrului didactic.**

Prin **traseul de profesionalizare al cadrului didactic se înțelege drumul/linia/direcția care trebuie parcursă (în spațiu și timp), în mod permanent, de cadrul didactic în activitatea profesională. Traseul de profesionalizare a cadrului didactic poate fi proiectat în cadrul educației/formării permanente a personalității,** deoarece persoana trebuie să aibă formată social (prin educație) nevoia de proiectare a carierei și să se implice activ și plener în acest proces.

În opinia noastră **proiectarea traseului de profesionalizare al cadrului didactic se vede ca un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități clar definite, orientate spre identificarea de maximă valorificare a potențialului individual în context profesional pedagogic.**

**Tabelul 1.** Matricea comparativă a traseului de profesionalizare în evoluție

Perspectiva clasică	Perspectiva psihologiei evolutive a personalității	Perspectiva sociologică	Perspectiva psihopedagogică	Perspectivă managerială	Perspectiva individuală
Huberman	Super	Iucu B. R., Pînișoară O. I.	Fernandez Cruz, Huberman, Sikes et. al	Patrașcu D.	Nume
1. Intrarea în profesie – debutul 2. Stabilizarea (de la 4 la 6 ani) 3. Experimentarea, diversificarea, echilibrarea 4. Perioada noilor întrebări 5. Seninătatea și distanțarea afectivă 6. Conservatorismul și nemulțămirea (50 și 60 de ani) 7. Dezangajarea	1. Etapa de creștere (0-14 ani) 2. Etapa de explorare (15-25 ani) 3. Etapa de stabilizare (25-44 ani) 4. Etapa de menținere (45-65 ani) 5. Etapa decadență (65-70 ani – vârsta pensionării)	1. Debutul în carieră (25 ani) 2. Perfecționare intensivă (25-30 ani) 3. Integrarea (31-35 ani) 4. Stabilizarea (36-40 ani) 5. Specializarea suplimentară (41-45 ani) 6. Stabilizarea la nivel superior (46-67 ani) 7. Retragerea (62-67 ani)	1. Etapa de explorare a posibilităților vieții adulte (21-28 ani) 2. Etapa de tranziție (28-30 ani) 3. Etapa de stabilizare (30-40 ani) 4. Etapa de adaptare (40-50/55 ani) – satisfacția în muncă 5. Vârsta pensionării (50/55 ani)	1. Debutul și creșterea în carieră (19-32 ani) 2. Punctul critic în carieră: - etapa vertiginosă (33-36 ani) - etapa latentă (36-50 ani) 3. Etapa decadență și pensionare (50-65 ani)	Abordarea teoretico-pragmatică pentru cazuri personale  Debut ... ... Acum

**Sistemul acestor acțiuni sunt subordonate următoarelor finalități:**

- formarea nevoii de proiectare a carierei, sistemului de atitudini, valori și competențe ce facilitează integrarea socioprofesională;
- cunoașterea potențialului individual al persoanei;
- informarea;
- realizarea activităților de dezvoltare vocațională.

Pentru cazul nostru considerăm optim că, **traseul de profesionalizare al cadrului didactic** în procesul formării continue **parcurge** următoarele **stadii**:

**1. Debutul în carieră** (la vârsta 19/20 după studii de colegiu sau la vârsta 24/25 ani după studii universitare)

**2. Perfecționarea intensivă** (începând de la 19/20 ani sau de la 24/25 ani până la 30 ani):

- sunt evaluate rezultatele etapei de debut, conducând la proiectarea și adoptarea planului privind proiectul/programul privind cariera / profesionalizarea cadrului didactic;
- cadrul didactic și managerii educaționali decid dacă este necesară aplicarea unui proiect/program de perfecționare;
- cadrul didactic titular este preocupat de armonizarea competențelor sale cu cerințele postului;
- **este etapa în care lucrul în echipă poate conduce la obținerea unor rezultate valoroase;**
- relațiile cu colegii devin relații de colaborare;
- titularul și managerii se obligă să asigure mijloacele de feedback, pentru a avea siguranța că investiția care s-a făcut în cadrele didactice tinere va putea fi valorificată.

**3. Integrarea** (31 – 35 ani):

- etapa în care acumulările anterioare dau roade; rezultatele procesuale sunt valoroase, având în vedere pregătirea, motivarea și entuziasmul;
- lucru în echipă este benefic pentru școală;
- **se conturează rolul de lider**; responsabilitatea activităților revine în exclusivitate persoanei cadrului didactic care ocupă postul respectiv;
- nu există semn de criză în plan profesional.

**4. Stabilizarea** (36 -40 de ani):

- rezultatele profesionale ale cadrului didactic sunt remarcabile, dacă persoana respectivă și managerii contribuie la menținerea mijloacelor de motivare;

- recunoașterea valorii de către colegi și manageri datorită competenței, discernământului și echilibrului;
- autoritatea titularului este unanim acceptată, recunoscută; este cunoscut faptul că, în cazul pregătirii adecvate, cele mai înalte performanțe se ating la 30 – 40 ani.

**5. Specializarea suplimentară** (41 – 45 ani):

- competența, realizările și autoritatea determină realizarea următorului pas în carieră;
- noile competențe profesionale, experiența recunoscută în unitate și moralitatea dovedită conduc la consacrarea statutului de coechipier loial.

**6. Stabilizarea la nivel superior** (46 – 61 ani):

- pregătirea realizată în etapa anterioară, continuitatea în muncă și experiența permit abordarea oricărei probleme din domeniul de competență pentru care a fost pregătit;
- suportul colegilor, susținerea și ajutorul direct continuă să se manifeste.

**7. Retragerea** (61 – 67 ani): planificare strategică, planificare operațională și autoritatea este conferită de vârstă, experiență și realizările pe care le-a înregistrat deja; pentru activitățile de planificare strategică, planificare operațională și organizare, responsabilitățile care îi revin sunt deosebit de importante.

Documentarea literaturii de specialitate, a legislației R. Moldova (1; 2; 3; 4), traseul de profesionalizare în cadrul **formării continue a cadrelor didactice** se poate realiza, în principal, **prin următoarele modalități**:

- a) programe și activități de perfecționare a pregătirii științifice, psihopedagogice și didactice;
- b) cursuri de pregătire și susținerea examenelor de obținere a gradelor didactice;
- d) programe de conversie profesională;
- e) studii corespunzătoare unei specializări din alt domeniu de licență.

**Cadrele didactice din învățământul general** au posibilitate să includă în traseul de profesionalizare participări periodice la programe de formare continuă, astfel încât să acumuleze, la fiecare interval consecutiv de 5 ani minimum 90 de credite profesionale transferabile (CPT). O unitate de credit este constituită din 30 de ore de activitate de învățare (auditoriale și lucru individual). Astfel, timpul estimativ pentru formarea continuă a cadrului didactic la fiecare interval de timp de 5 ani constituie 90 credite X 30 h. = 270 h.

Reieșind din faptul că un cadru didactic activează aproximativ 40 ani, el dispune pentru formarea continuă un capital de timp egal cu  $270 \text{ h} \times 8 = 2160$  ore obligatorii și asigurate. Dar, în realitate numărul de ore al formării continue oscilează. El poate fi mai mare sau mai mic, datorită anumitor factori ale vieții cadrului didactic.

Aceste ore se repartizează diferit în cadrul următoarelor **forme de organizare a formării continue/perfecționării personalului didactic** din învățământul general:

- activități metodico-științifice și psihopedagogice, realizate la nivelul instituției educaționale sau pe grupe de instituții, respectiv catedre, comisii metodice, și cercuri pedagogice;
- sesiuni metodico-științifice de comunicări, simpozioane, schimburi de experiență și parteneriate educaționale pe probleme de specialitate și psihopedagogice;
- stagiile periodice de informare științifică de specialitate și în domeniul științelor educației;
- cursuri organizate de societăți științifice și alte organizații profesionale ale personalului didactic;
- cursuri de perfecționare a pregătirii de specialitate, metodice și psihopedagogice;
- cursuri de formare în vederea dobândirii de noi competențe și calității/funcții, conform standardelor de pregătire specifice;
- cursuri de pregătire a examenelor pentru obținerea gradelor didactice;
- burse de perfecționare și stagii de studiu și documentare, realizate în țară și în străinătate;
- cursurile postuniversitare de specializare;
- studii universitare de masterat pentru cadrele didactice care au absolvit cu diplomă de licență;
- programe postuniversitare;
- studii universitare de doctorat;
- specializări didactice noi, diferite de specializarea/specializările curentă/e.

Timpul alocat pentru profesionalizare prin activități de autoformare (conducerea proiectelor științifice (naționale-internaționale); participarea în proiecte științifice (naționale-internaționale), comunitare, didactice; publicarea lucrărilor științifice și didactico-metodice; activități de formatori în învățământul general. Acest timp este destul de variat și nu poate fi supus unei metodologii specifice de calcul.

În traseul de profesionalizare a cadrelor didactice pot fi incluse stagieri de formare profesională în domeniul activității didactice, cel puțin o dată la 3 ani. În perioada premergătoare atestării, pe parcursul

al a cinci ani de activitate, solicitanții de grade didactice pot include în traseul său acțiuni de formare continuă, obligatorii fiind 20 de credite profesionale (60 h) la didactica de specialitate.

Planul de învățământ pentru cadrele didactice, pentru pregătirea în vederea obținerii gradelor didactice cuprinde 60 de ore dintre care 30 de ore de specialitate și metodică predării acesteia repartizate astfel :20 ore de curs și 10 ore de seminar și 30 de ore de Pedagogie repartizate astfel : 16 ore de curs și 14 ore de seminar.

Programele și activitățile de perfecționare evidențiate anterior se pot organiza în forme de învățământ flexibile, cu un număr de ore variat; adaptate nevoilor, obiectivelor și conținuturilor formării, precum și posibilităților și cerințelor participanților, respectiv:

- prin cursuri cu frecvență, organizate modular, în perioada vacanțelor școlare, în zilele nelucrătoare sau în zile lucrătoare alocate în mod special activităților de perfecționare;
- în sistemul învățământului la distanță, prin utilizarea platformelor E-learning și a suporturilor electronice, combinate cu orientarea și asistarea învățării prin procedurile de tutoriat;
- prin cursuri fără frecvență organizate de instituții de învățământ superior și centre de formare continuă, combinate cu consultații periodice, potrivit opțiunilor participanților;
- prin alte forme de organizare care combină învățarea asistată de formatori (prin cursuri, seminare, laboratoare și activități practice comune), cu învățarea prin studiul individual și activitatea independentă a participanților.

Timpul alocat pentru activitățile metodico-științifice și psihopedagogice la nivelul instituției educaționale, care sunt organizate și realizate prin catedre și comisii metodice, fiind diferențiat, în dependență de obiectivele lor și de modalitățile de organizare și desfășurare a activității (dezbatere de grup; întocmirea și prezentarea de referate cu conținut de specialitate, didactic sau psihopedagogic; elaborarea, punerea în practică și valorificarea unor proiecte de cercetare realizate individual sau în echipă; recenzii și prezentare de carte; sesiuni de comunicări științifice; schimburi de experiență, asistarea și evaluarea lecțiilor; activități practice cu rol demonstrativ sau aplicativ).

Conform logicii cercetării, în continuare prezentăm semnificații, principii, reguli, gestionarea eficientă și greșeli în gestionarea timpului cadrului didactic.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Codul educației, 2014, art. 53.
2. Codul muncii, art. 298, NR. 154/2003.
3. Convenția colectivă (nivel de ramură) pe anii 2021 – 2025.
4. Ordinului NR.5561 din 26 aprilie 2021 al Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului al României, pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar a României.
5. Regulamentul de formare continuă a adulților, 2017.
6. Cadrul de Referință al Curriculumului Național, 2017.
7. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, 2018.
8. Curricula disciplinare, 2018-2019.
9. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice, 2020.
10. Afanas A. *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*. Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, IȘE, 2022.
11. Jigău M. (coord.) *Consilierea carierei. Compendium de metode și tehnici*, București, IȘE, 2006.
12. Iucu Romiță. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004.
13. Iucu B. R., Pînișoară O. I. *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare*. București: Humanitas Educațional, 2004.
14. Патрашку Думитру, Мухамед Джрайд, Мустафа Аль-Ханакта. *Педагогический менеджмент: исследование организационно-педагогической деятельности руководителя школы*. Кишинэу, 2000.
15. Patrașcu D. et. al. *Incursiuni în managementul anticriză*, Chișinău, APA, 2009.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.07>  
CZU: 373.2.015

## VALENȚELE JOCULUI TEATRAL ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE RECEPTARE LITERAR-ARTISTICĂ LA PREȘCOLARI

Nadejda BARALIUC,  
doctor în pedagogie,

Centrul Formare Continuă și Leadership  
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
ORCID iD: 0000-0001-7478-9583

**Rezumat.** *Articolul reflectă importanța jocului teatral în dezvoltarea competenței de receptare literar-artistică a preșcolarului. Jocul teatral facilitează receptarea adecvată a textului literar și contribuie la dezvoltarea cunoașterii imaginii artistice de către preșcolar, în baza căruia are loc înțelegerea operei literare. Prin implicarea în jocurile de teatru, copiii învață mai ușor conținutul operei literare. Astfel are loc: cunoașterea artistică care include fenomene ale suprasensibilului; descoperirea naturii emoțional-afective a receptării, modului de reflectare a realității exterioare și interioare în opera literară; înțelegerea raportului subiect-obiect prezent în opera literară care contribuie la elaborarea epistemologiei receptării literar-artistice; comunicarea literară și identificarea cu personajul; colaborarea autorului cu receptorul care creează jocul teatral; analiza operei literare.*

**Cuvinte cheie:** *Competența de receptare literar-artistică, text literar, receptor, operă literară, joc teatral, imagine artistică, comunicare literară, teatru de masă cu jucării, teatru de masă cu imaginile obiectelor, teatru de flanele-graf, teatru de umbre.*

### THE VALENCES OF THEATRICAL GAME IN VIEW OF THE DEVELOPMENT OF THE LITERARY-ARTISTIC RECEPTION COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

**Summary.** *The article reflects the importance of theatrical play in the development of preschoolers' literary-artistic reception skills. The theatrical game facilitates the adequate reception of the literary text and contributes to the development of knowledge of artistic images by the preschooler, on the basis of which the understanding of the literary work takes place. By engaging in theater games, children learn the content of the literary work more easily. Thus occurs: artistic knowledge that includes phenomena of the supersensible; the discovery of the emotional-affective nature of reception, the way of reflecting the external and internal reality in the literary work; understanding the subject-object relationship present in the literary work that contributes to the elaboration of the epistemology of literary-artistic reception; literary communication and identification with the character; the author's collaboration with the receiver who creates the theatrical play; analysis of the literary work.*

**Keywords:** *The competence of literary-artistic reception, literary text, receiver, literary work, theatrical game, artistic image, literary communication, toy mass theater, mass theater with object images, flannel-graph theater, shadow theater.*

În ultima perioadă se constată tendința demarării cât mai timpuriu a educației sistematizate a copiilor bazate pe teme științifice. Acest fapt este determinat de alfabetizarea generală a părinților, care insistă ca și copiii lor să devină culți cât mai devreme. În consecință, societatea modernă are un rol foarte important în educația preșcolarilor. În acest context, o importanță deosebită are mass-media, în special cea online, devenită accesibilă tuturor fa-

miliilor, care oferă posibilitatea angajării copiilor în procesul de receptare a imaginilor video captivante. Pentru schimbarea vectorului propunem preșcolarilor receptarea operelor literare prezentate într-o modalitate teatralizată.

Educația literar-artistică a preșcolarului este desfășurată în mod permanent și este axată pe dimensiunea formativă a textului literar, integrarea textului în joc constituind activitatea de bază a pre-

școlarului, care favorizează receptarea adecvată a textului literar.

Receptarea prin joc teatral a textelor artistice provoacă și solicită imaginația artistică a preșcolarului, îi oferă bogate experiențe afective și estetice, conform tipului dominant de cunoaștere la această vârstă.

În plan teoretic, acest concept este susținut de cercetări științifice importante, realizate în R. Moldova, precum cea în domeniul dezvoltării verbal-artistică a preșcolarilor S. Cemortan și teoria educației literar-artistică, sintetizată de Vl. Pâslaru.

Competența de receptare literar-artistică reprezintă sinteza cunoștințelor, capacităților, atitudinilor literare. Dacă facem referire la preșcolarii de 6-7 ani, aceasta antrenează:

- două sau mai multe persoane;
- este orientată spre realizarea obiectivelor de educație literar-artistică;
- reprezintă o activitate de interacțiune și sintetizare a *cunoștințelor, capacităților, deprinderilor, atitudinilor și valorilor*.

Competența de receptare literar-artistică a preșcolarilor este și una de dezvoltare holistică și cuprinde componentele:

- verbală: limbaj verbal, nonverbal, paraverbal;
- cognitivă: experiențe cognitive;
- afectivă: emoții, trăiri, sentimente.

Ca și structură, competența de receptare literar-artistică se configurează pe componentele *verbală, cognitivă, literar-artistică și experiență afectiv-spirituală*.

Specificul noțiunii competență de receptare literar-artistică decurge din specificul operei literare constituit din cunoașterea imaginii artistice a receptării literar-artistică. Aceasta implică preponderent imaginația artistică și particularitățile de vârstă ale preșcolarului în cunoașterea și dezvoltarea lor unde predomină emotivitatea și imaginația.

Ca și cunoașterea specifică, opera literară are drept nucleu *imaginea artistică*, care solicită receptorului *imaginație artistică* și care, la rândul său, necesită prezența unei competențe specifice de receptare – *competența literar-artistică*. Receptarea literar-artistică a preșcolarului este mai importantă pentru el decât pentru adult, deoarece la această vârstă și cunoașterea artistică este mai importantă. Deși la vârsta de 6-7 ani copilul deține toate mecanismele psihice pentru cunoaștere și comunicare, posedă toate cele patru sisteme ale limbii materne – fonologic, lexical, gramatical și stilistic, activitatea sa de bază rămâne a fi *jocul*, iar acesta se încadrează preponderent în cunoașterea artistică a lumii. Prin urmare, la preșcolari jocul și cunoașterea em-

piric-artistică a lumii prin joc sunt și repere obiective pentru formarea competenței de receptare literar-artistică a textelor literare.

Receptarea operei literare prin joc teatral este argumentată și de contextul actual de reformare a învățământului, în special de principiul dezvoltării holistice a celui educat, de racordarea conținuturilor și metodologiilor educaționale la specificul tipului de cunoaștere din care acestea fac parte și stabilirea în această bază a unor soluții pedagogice compatibile atât cu specificul materiilor predate cât și cu cel al particularităților de vârstă ale copiilor.

Formarea competenței de receptare a textelor literare la preșcolari este o problemă actuală importantă pentru dezvoltarea psihică a copiilor. Cercetările psiho-pedagogice realizate de A. Zaporojet, J. Piaget, S. Svetlovschi demonstrează că activitatea literar-artistică are o importanță deosebită în dezvoltarea tuturor proceselor psihice ale copilului care pot fi dezvoltate prin receptarea textelor literare.

Importanța jocului teatral în formarea competenței de receptare a textelor literar-artistică este definitorie, deoarece preșcolarii, neștiind încă să citească, substituie, în mare măsură, activitatea propriu-zisă de lectură cu activitatea desfășurată în cadrul jocului, care le oferă condiții *de a recrea efectiv opera literară* – condiția supremă a unei receptări literare depline.

Implicându-se în *jocul teatral* preșcolarul trăiește viața personajului, cu emoțiile și trăirile lui. Aici el are posibilitatea să își demonstreze capacitățile oratorii de aceea, jocul teatral devine una din activitățile preferate ale copiilor de vârsta preșcolară. Jocul teatral face parte din categoria activităților ce implică creativitatea, care se împart în:

- Jocuri cu subiect pe roluri;
- Jocuri teatrale (care se împart în *jocurile teatrale de regizor și Jocuri dramatizări*).

Jocurile teatrale sunt clasificate de E. L. Trucova în:

- jocuri în baza ideii;
- jocuri în baza textului literar;
- jocuri în baza împrejurărilor propuse de mături [3].

În literatura psiho-pedagogică nu există o caracteristică generalizată a jocurilor teatrale. L. S. Vîgotschi [4], de exemplu, percepe jocul teatral drept „activitate teatrală de joc și creativitate”. În opinia lui V.N. Vsevolodschii-Ghengros [5] jocul teatral se caracterizează prin „prezența imaginii artistice”. Majoritatea cercetărilor ajung la concluzia că jocul teatral este mai aproape de artă și deseori sunt numite creatoare [4; 6; 7].

Redarea conținutului operei literare prin mijloace creative este numit *joc teatral*. Interpretarea rolului impune respectarea conținutului, respectarea logicii relațiilor descrise de autor, interdependența obiectelor realității, dar nu exclude creativitatea.

Importanța și specificul jocurilor teatrale includ o gamă de trăiri emoționale, curiozități, comunicare, influența textului literar asupra personalității. Teatrul este cel mai democrat și accesibil mijloc al artei pentru copii, el permite soluționarea multor probleme actuale ale pedagogiei și psihologiei contemporane și este legat de:

- cultura literară a copilului;
- dezvoltarea gustului artistic;
- educația morală;
- dezvoltarea calităților comunicative personale (însușirea mijloacelor verbale, nonverbale și paraverbale ale comunicării);
- dezvoltarea memoriei, imaginației, inițiativei, fanteziei, vorbirii (dialogate și monologate);
- crearea emoțiilor pozitive, excluderea încordării, soluționarea situațiilor de conflict prin joc [8, p. 5].

*Jocul teatral* are la bază opera literară și capacitatea copilului de a învăța. Metodologia de organizare a lor se bazează pe dezvoltarea holistică a copilului și ia în calcul confortul psihologic care presupune:

- a. excluderea situațiilor de stres;
- b. libertatea deciziilor;
- c. stimularea dezvoltării potențialului moral;
- d. stimularea energiei creatoare;
- e. motivarea de a crea frumosul;
- f. motivarea succesului prin încurajare: „Tu neapărat vei reuși” [1].

*Jocurile teatrale* sunt planificate conform unui scenariu bine determinat anterior, bazat pe conținutul operei literare. *D. Elconin* evidențiază deosebirea între subiectul și conținutul jocului:

- *subiectul* jocului cuprinde sfera realității, determinată de autorul operei literare, și se modelează, se reproduce în jocul teatral;
- *conținutul* jocului este ceea ce se reproduce în subiectul jocului prin modelarea relațiilor sociale și realității înconjurătoare [7].

În cadrul *jocului teatral* copilul sau adultul nu este un personaj concret. El dirijează acest joc și prezintă rolurile prin intermediul jucăriilor sau imaginilor, prin intonație, mimică, vorbire expresivă. Tipurile de jocuri teatrale sunt determinate în funcție de varietatea teatrelor folosite în grădiniță: teatrul de masă cu jucării, teatrul de masă cu imaginile obiectelor, teatrul de flanele-graf, teatrul de umbre, etc.

*Teatrul de masă cu jucării* utilizează diverse jucării atât procurate cât și confecționate de copii din materiale găsite în natură, din hârtie sau țesături. Primordială este condiția ca în acest teatru jucăriile să fie stabile și ușor de deplasat pe masă. Astfel, ar putea fi ușor prezentate poveștile: „Mânușa”, „Gogoșa”, „Păcală și Tândală” ș.a.

*Teatrul de masă cu imaginile obiectelor* utilizează personaje și decorații confecționate din lemn, carton plasate pe suporturi speciale. Esențial este ca imaginea să fie reprezentată pe ambele părți. În cazul teatrului de masă acțiunile personajelor și imaginilor sunt reduse, importantă fiind redarea personajului, a poziției lui prin vorbire, mimică, intonație. Cu ajutorul acestui tip de teatru poate fi prezentată orice poveste. Pentru o veridicitate crescută a acțiunilor pot fi utilizate decorațiile (copaci, tufișuri, case) sau un fundal special (albastru – râul, lacul; verde – câmpul, pădurea) etc.

*Teatrul de flanele-graf* include ecranul de formă pătrată sau dreptunghiulară cu suprafață – flanele și imaginile personajelor și decorațiile din hârtie sau carton încheiate pe flanele. Personajele pot fi fixate pe ecran, dacă pe partea opusă e încheiată o bucățică de hârtie abrazivă sau hârtie catifelată [2]. Aceste personaje și decorații pot fi confecționate de copii, prin aplicație sau desen. În așa mod poate fi prezentată orice operă literară.

*Teatrul de umbre* impune utilizarea unui ecran confecționat din hârtie semitransparentă de culoare neagră, personajelor plate confecționate din carton de culoare neagră și o sursă de iluminare amplasată după ecran datorită cărei personajele formează umbre pe ecran. La fel, pot fi create personaje și cu ajutorul degetelor. În toate cazurile prezentarea va fi însoțită de sunetul corespunzător [2].

În *jocul teatral* pe post de personaje sunt folosite jucăriile. Organizând activități teatrale, copilul este ca un „scenarist și regizor” care controlează „artiștii”, personajele din carton. Imitând personajele și comentând intriga, el folosește diferite mijloace de exprimare verbală folosind replici din opera literară.

*Jocul teatral*, sub influența poveștilor și a basmelor, este clasificat în dependență de tipul jocurilor de creație, deoarece conține elemente de *improvizație și creativitate ludică* și elemente de *improvizație și creativitate artistică*. Activitatea ludică a copiilor este departe de a crea imagini artistice originale, dar pentru pedagogia creativității contează nu capacitatea copiilor de a crea valori noi pentru omenire, ci procesul de „creare a propriei identități”. În cazul dat, contează ce *percep*, ce-și *imaginează*, ce *gâdesc* copiii în timpul jocului teatral, precum și sim-

plul fapt că ei *percep opera literară, își imaginează și gândesc creativ*, căci anume acestea sunt valorile create de ei și astfel contribuie la dezvoltarea competențelor literar-artistice ale preșcolarilor.

*Jocul teatral* este pe înțelesul copiilor. Prin participarea la jocurile de teatru copiii învață conținutul operei literare, astfel are loc *cunoașterea artistică* care include fenomene ale suprasensibilului. Fiind parte a jocului teatral copilul descoperă natura *emoțional-afectivă a receptării*, modul de reflectare a realității exterioare și interioare în opera literară, înțelege raportul subiect-obiect prezent în opera literară, care contribuie la elaborarea epistemologiei receptării artistice. La fel, copilul se implică în comunicarea literară și se identifică cu personajul. Astfel, are loc colaborarea autorului cu receptorul cel care creează jocul teatral și analiza operei literare.

Geneza formării jocului teatral, din punct de vedere al activității artistice se compune din trei etape: receptarea conținutului, interpretarea rolului și creativitatea. În același timp, analiza literaturii de specialitate dovedește oportunitatea utilizării jocurilor teatrale pentru dezvoltarea competențelor literar-artistice la vârsta preșcolară.

Mecanismul de dezvoltare a competențelor literar-artistice funcționează astfel:

- receptarea artistică a operelor literare sau folclorice;
- posedarea abilităților speciale (pentru a deveni „actor”, „regizor”) și competențelor suplimentare (pentru a deveni „scenarist”, „designer”, „creator de decor” ș.a.);
- activitate creativă independentă.

Deci, desfășurarea activităților teatrale este integrativă iar creativitatea se manifestă în trei aspecte:

- în crearea de conținut (de ex. în interpretarea, regândirea intrigii date de textul literar sau alcătuirea unui conținut propriu);
- în realizare propriului plan, în capacitatea de a întruchipa adecvat o imagine artistică cu ajutorul diverselor mijloace de exprimare (intonația, tonul și volumul vocii, ritmul, accentul, pauzele logice și ritmul);
- în proiectarea spectacolului în crearea, selecția decorului, acompaniament muzical, postere, programe ș.a.

În centrul/aria de stimulare Bibliotecă, pentru a putea organiza jocul teatral, copiii vor găsi cutii cu imaginea și inscripția denumirii poveștilor în care vor găsi toate atributele necesare unui astfel de joc.

*Jocul teatral* la vârsta preșcolară se bazează pe redarea conținutului operei literare. Acesta este o

modalitate prin care copilul poate cunoaște textul literar mai bine. El își asumă rolul unuia dintre eroii textului, se alătură la cultura poporului său, absoarbe involuntar atitudine personajului față de lume, care poate fi transpusă, mai apoi, în viața reală.

Pentru organizarea unui joc teatral este important parcurgerea următoarelor etape:

1. Citirea și analizarea comună a poveștii care poate fi realizată printr-o conversație ce vizează recunoașterea emoțiilor și sentimentelor; apoi evidențierea eroilor pozitivi și negativi sau a celor cu care se identifică copiii, dar și descrierea acțiunilor care au loc în poveste.
2. Repartizarea rolurilor și personajelor din poveste.
3. Repetarea rolurilor. Interpretarea unor pasaje din poveste care transmit diverse trăsături de caracter, cu o explicație paralelă de către educatoarele.
4. Evidențierea celor mai vii întâmplări și emoționante momente din poveste cu comentare verbală și explicarea sensului evenimentelor descrise în poveste.
5. Organizarea unui joc teatral cu ajutorul materialului didactic care corespunde tipului de teatru ales.

Dacă este necesară introducerea situațiilor problematice, atunci jocurile de teatru pot fi organizate în două versiuni: cu schimbarea conținutului, păstrând personajele din poveste sau cu înlocuirea personajelor, păstrând conținutul poveștii.

Pentru desfășurarea jocului teatral pot fi folosite jucării, păpuși produse în industrie, dar o valoare educativă mai mare o au jucăriile confecționate de copii, astfel putem dezvolta și latura artistico-plastică, abilități manuale, creativitate, inventivitatea.

Jucăriile pentru *teatrul de masă* pot fi realizate din hârtie, carton, cauciuc, spumă, cutii, sârmă, material natural etc. Figurinele pentru *teatrul de flanele-graf* pot fi realizate din carton și flanel. Pentru confecționare vor fi decupate figuri conturate pe carton subțire pe care se vor lipi bucăți de flanel. Astfel, cu ajutorul unei bucăți de flanel figurina va fi lipită cu ușurință pe ecranul din carton gros. Jucăriile pentru *teatru de umbre* vor fi personajele din povești decupate conform desenului trasat pe carton. Ochii personajelor pot fi accentuați cu ajutorul unor găuri făcute cu un obiect ascuțit. Figurinele vor fi acoperite cu vopsea neagră. Pentru a obține umbra personajelor pe ecran se va folosi o sursă de lumină. Ecranul constituie o țesătură întinsă peste o ramă. Acesta este instalat ca un ecran obișnuit iar în spatele lui este instalată sursa de lumină.

Este demonstrat științific că experiența lecturii începe în copilărie. Aceasta este vârsta la care se manifestă cel mai bine competența de receptare literar-artistică prin auzirea, vederea, atingerea și imaginarea conținutului textului literar. Cu toate acestea, dragostea față de lectură nu apare de la sine. Depinde ce, cât de des și cum le citim copiilor.

Utilizarea textului literar în jocul teatral dezvoltă la preșcolari capacitatea de a sintetiza cunoștințele, stimulează capacitatea de înțelegere și redare a conținutului, contribuie la cultivarea atitudinilor literare.

*Jocul teatral* presupune dezvoltarea competenței de receptare literar-artistică prin realizarea activităților de interacțiune și sintetizare a cunoștințelor despre textul literar, antrenarea capacităților de a

manipula figurinele din jocul teatral utilizând limbajul verbal și paraverbal pentru redarea emoțiilor și trăirilor personajului din poveste, acest joc, în baza operei literare, contribuie la dezvoltarea atitudinilor și valorilor preșcolarului.

Pentru dezvoltarea competenței de receptare literar-artistică a preșcolarului este necesar să creăm condiții ca acesta să audă, să simtă și să experimenteze prin jocuri teatrale opera literară. Jocul teatral este un important mijloc de dezvoltare a competenței de receptare literar-artistică. Stăpânirea acestor mijloace denotă nivelul de dezvoltare a cunoașterii imagini artistice de către preșcolar, în baza căruia are loc înțelegerea unei opere literare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Baraliuc N. Valoarea jocurilor dramatizării în dezvoltarea vorbirii expresive a preșcolarilor. In: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective”, conferință științifică națională*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2021, pp. 175-187. ISBN 978-9975-56-934-7.
2. Cemortan S. *Metodica organizării activităților literar artistice ale preșcolarilor. Manual pentru școala normală*. Chișinău: Editura Lumina, 1991.
3. Трусова Е. Л. *Игры-драматизации в детском саду: Мет. рек./ Сост.* Киев, 1991.
4. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Всеволодский-Генгросс В. Н. *Игры народов СССР*. Москва, Ленинград: Академия, 1933.
6. Козлова С. А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия, 2000.
7. Эльконин Д. *Психологические обучение младшего школьника. // Знание*. Москва: 1974, 64 с.
8. Вечканова И. Г. *Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. Санкт-Петербург: Каро, 2006.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.08>  
 CZU:37.016:811

## SPECIFICUL ȘI CRITERIILE DE ORGANIZARE A ÎNVĂȚĂRII INTERACȚIONALE<sup>1</sup>

**Cristina STRAISTARI-LUNGU,**  
*doctor în științe ale educației,*

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
**ORCID ID: 0000-0001-7672-4388**

**Rezumat.** *Strategia interacțională în învățarea limbilor străine este determinată de provocările educaționale și sociale, care au condiționat promovarea unui nou model de formare a profesorilor de limbi străine pentru învățământul general. Strategia interacțională orientează pedagogic activitatea de învățare a unei/unor limbi străine de la dobândirea competenței lingvistice spre valorificarea competenței de comunicare într-o limbă străină.*

**Cuvinte-cheie:** *strategia interacțională, învățare, limbi străine, model, competențe de comunicare.*

### THE SPECIFICITY AND CRITERIA FOR THE ORGANIZATION OF INTERACTIVE LEARNING

**Summary.** *The international strategy in foreign language learning is determined by educational and social challenges, which also determined the introduction of a new model of foreign language teacher training in education. The international strategy orientates the activity of learning one/some foreign languages from the acquisition of linguistic competence to the valorization of communication competence in a foreign language.*

**Keywords:** *international strategy, learning, foreign languages, model, communication skills.*

*Strategia interacțională proiectează un scop strategic unitar – formarea unui pedagog angajat în învățarea timpurie a limbilor străine, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor atitudini interculturale, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolariilor, a elevilor, dar și a profesorilor. Acest model este construit din perspectiva paradigmei acționale și comunicative, orientată spre aspectele funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre competența lingvistică generală și de comunicare (în diferite limbi străine) și performanțele concrete, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”.*

*Strategia interacțională orientează pedagogic activitatea de învățare a unei/unor limbi străine de la dobândirea competenței lingvistice spre valorificarea competenței de comunicare într-o limbă străină. Este vorba despre abordarea interacțională, considerată a fi una dintre modalitățile noi de predare a limbilor străine, bazată pe crearea de noi situații de învățare care necesită utilizarea unor strategii de învățare activă, strategii de autoînvățare și învățare concentrată asupra celui care învață. Importanța acestei abordări este determinată de*

*creșterea eficienței învățării, deoarece oferă elevilor toate mijloacele de comunicare și interacțiune între ele, fie în perechi sau în grupuri mici.*

#### **Specificul abordării interacționale**

*Abordarea interacțională este una care vizează dezvoltarea capacității elevului de a utiliza limba în comunicarea naturală, fie în interacțiunea cu ceilalți, fie prin schimbul de idei și informații pentru a realiza sarcini specifice. Abordarea interacțională reflectă trecerea de la paradigma comunicării la paradigma acțiunii. Nu mai comunicăm doar pentru a vorbi cu celălalt, ci pentru a acționa cu celălalt. Aceasta este concepția de bază care determină abordarea comunicativă și acțională pentru predarea limbilor străine. Această abordare se bazează pe modelul funcțional al limbii și teoria competenței comunicative care înseamnă „abilitatea individului de a utiliza limba în mod automat, cu un sens lingvistic prin care acest individ face distincția între diferite funcții ale limbii în situații reale de comunicare pentru a îndeplini sarcini specifice” [3, p.8-9].*

*M-L. Lions-Olivieri și P. Liria arată că ideea abordării interacționale vine din faptul că limba nu este, pur și simplu, un sistem de reguli, ci o sursă dinamică*

<sup>1</sup> Articolul este realizat în cadrul Proiectului de Stat cu cifrul 20.80009.0807.27 *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*

pentru crearea de semnificații, deci cunoașterea limbii nu este suficientă doar pentru învățare, dar trebuie aplicată într-un mod comunicativ pentru a deveni o limbă funcțională. Conform abordării interacționale, elevul este, de asemenea, un utilizator al limbii, sarcinile comunicative nu sunt doar lingvistice, că actele de vorbire sunt și acte sociale și că se poate spune că fiecare elev este un actor social.

Abordarea interacțională este un mod diferit de a învăța o limbă. Poate ajuta elevul, plasându-l într-o situație identică cu lumea reală; o situație în care comunicarea orală este esențială pentru îndeplinirea unei sarcini specifice.

Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL) propune o viziune a comunicării ca o acțiune în care vorbitorul este considerat un actor social. CECRL favorizează o perspectivă interacțională în învățarea, predarea și evaluarea limbilor. Perspectiva privilegiată aici este, în general, și de tip interacțional, în sensul că consideră mai presus de toate utilizatorul unei limbi ca actor social, având să îndeplinească sarcini (care nu sunt doar lingvistice) în circumstanțe și medii date, într-un anumit domeniu de acțiune. În timp ce actele de vorbire se desfășoară în activități lingvistice, acestea sunt ele însele parte a acțiunilor într-un context social care singure le oferă sensul lor deplin [1].

Pentru P. Bange, R. Carol și P. Griggs, învățarea are loc întotdeauna într-un cadru socio-cognitiv. Într-adevăr, „cunoașterea și interacțiunea sunt inseparabile” [4]. La rândul său, C. Ollivier a definit abordarea interacțională ca o abordare didactică înscrisă în teoriile lingvistice și pedagogice care propun interacțiuni sociale, care formează, în același timp, atât cadrul, cât și o componentă determinantă a acțiunilor și interacțiunilor umane.

Abordarea interacțională plasează, astfel, interacțiunile sociale în centrul preocupărilor sale și implică oferirea sarcinilor care trebuie îndeplinite în cadrul interacțiunilor sociale și se concentrează asupra performanței sociale a sarcinii la fel de mult, dacă nu chiar mai mult decât pe învățarea limbii.

De asemenea, T. Saydi a subliniat că abordarea interacțională adoptă o tehnică care orientează elevul să devină mai mult un actor social. El este încurajat să folosească limba de învățare în societatea însăși, pentru a desfășura o acțiune, a rezolva o situație problematică sau a promova un fapt [19].

În viziunea lui P. Zhihong, abordarea interacțională își propune să dezvolte un set de competențe. A învăța o limbă înseamnă să o cunoști în clasă și în afara ei, să dobândești cunoștințe și abilități legate direct de viață și apoi să le utilizezi

în viață (continuând să înveți și să te perfecționezi). Aceste competențe se referă la competențe generale (cunoștințe, abilități și atitudini, abilități interpersonale, precum și abilități de a învăța).

Deci, putem spune că abordarea interacțională are avantajul de a permite elevului să-și folosească abilitățile la propriul nivel, dezvoltându-și, astfel, limba prin utilizarea ei. De asemenea, are avantajul de a ajuta elevul să se concentreze asupra obiectivelor care trebuie atinse, astfel încât limba să devină un instrument și, în cele din urmă, avantajul de a transforma utilizarea limbii într-o necesitate [21].

### **Criteriale ale organizării interacționale a învățării**

Există o serie de criterii pe care le putem organiza pentru a descrie abordarea interacțională a învățării/predării limbilor străine. Astfel, A. Rodriguez [25] menționează opt criterii principale la acest subiect:

1. Abordarea interacțională încurajează comunicarea între elevi pentru a îndeplini o sarcină.
2. Elevii evoluează liber și aleg limba pe care o vor folosi în funcție de nevoile lor.
3. Este importantă cooperarea.
4. Este necesar un plan de lucru axat pe sens: limba este un instrument pentru atingerea unui obiectiv și nu un obiectiv în sine.
5. Implică stabilirea unor procese reale de utilizare a limbii: este vorba de a se face înțeles, nu de a recita liste de vocabular.
6. Poate implica utilizarea tuturor competențelor lingvistice în același timp.
7. Trebuie să creeze procese cognitive complexe.
8. Asigură un produs final.

Utilizarea abordării interacționale în învățare/predare are mai multe avantaje și caracteristici pozitive. P. Griggs [12] a identificat importanța acestei abordări prin următoarele afirmații:

1. Interesul acestei abordări este acela că elevul este plasat în centrul reflecției, el este cel care va dezvolta strategii de rezolvare a problemelor pentru a-și optimiza resursele lingvistice și a progresa spre autonomia lor.
2. Contribuie la îmbunătățirea proceselor de înțelegere în rândul elevilor obișnuiți și a elevilor cu dificultăți de învățare.
3. Crește atenția și concentrarea elevilor atunci când îndeplinesc sarcini.
4. Contribuie la achiziționarea de concepte și cunoștințe lingvistice cu ușurință.
5. Crește motivația și dorința elevilor de a citi și încurajează elevii slabi să participe.
6. Susține încrederea în sine a elevilor și sentimentul de realizare.

7. Dezvoltă capacitățile elevilor de a-și controla procesele de gândire.
8. Oferă elevilor posibilitatea de a se angaja în activități de învățare și descoperire.
9. Oferă feedback.
10. Oferă un mediu de învățare mai bogat, care nu depinde de o singură metodă.

Abordarea interacțională oferă soluții practice și științifice la problemele de învățare a limbilor străine. J.Arditty subliniază faptul că utilizarea abordării interacționale în procesul de învățare/predare realizează numeroase avantaje, acestea fiind:

1. Abordarea interacțională este utilă pentru a pune elevul în prim-planul procesului de învățare în locul profesorului.
2. Oferă elevului un mod diferit de a percepe limba mai degrabă ca un instrument, decât ca un obiectiv care trebuie atins.
3. Oferă o oportunitate de comunicare între elevi într-un context social viu.
4. Poate conduce învățarea de la cunoștințe abstracte la aplicații din lumea reală.
5. Oferă elevului oportunitatea de a realiza noua sarcină sub supravegherea profesorului.
6. Sarcina este utilă, deoarece se adresează nevoilor imediate ale elevilor și oferă un cadru pentru crearea lecțiilor care sunt interesante și care satisfac nevoile elevilor.
7. Oferă profesorilor o nouă oportunitate de a-și diversifica strategiile de predare.
8. Oferă un mediu de învățare adecvat în care profesorul, elevii, materialele didactice și resursele disponibile în clasă interacționează.
9. Ajută la depășirea reticenței elevilor cărora nu le plac limbile străine [3]

Abordarea interacțională se bazează, așa cum sugerează și identificarea sa, pe acțiune, cu alte cuvinte pe sarcină. La rândul său, D. Nunan a definit sarcina ca o unitate de lucru centrată pe direcția care implică elevii în înțelegerea, producția și/sau interacțiunea în limba țintă. Conform CECRL, sarcina este un set de acțiuni finalizate într-un anumit domeniu cu un scop definit și un anumit produs. Sarcina și acțiunea nu sunt, deci, echivalente, ci complementare. Sarcina este inclusă în acțiune. Ea este, de asemenea, vectorul, deoarece este în subordinea ei [14].

C. Puren definește sarcina ca „unitate de sens în activitatea de predare-învățare”. Conceptul de sarcină corespunde, de fapt, actului de învățare. C. Puren atribuie termenul de „acțiune” pentru acțiunea obișnuită sau socială [17]. Pentru K. Branden, sarcina este o activitate desfășurată de o persoană pentru a atinge un anumit obiectiv și trebuie să

utilizeze limba [5]. Potrivit lui D. Coste, noțiunea de sarcină se referă la o acțiune finalizată, cu un început, o finalitate țintită, condiții de performanță și rezultate vizibile [9].

Există un set de caracteristici care pot fi luate în considerare în timpul pregătirii și elaborării sarcinilor în situațiile educaționale. Conform lui D. Nunan, predarea bazată pe sarcini marchează cinci caracteristici:

1. Accentul pus pe învățarea comunicării prin activități interactive în limba țintă;
2. Introducerea textelor autentice în situația de învățare;
3. Elevii se concentrează nu numai pe învățarea nemijlocită a limbii, ci și pe procesul de învățare;
4. O îmbunătățire a experiențelor personale ale copiilor/elevilor ca elemente importante care contribuie la învățarea în clasă;
5. O încercare de a lega învățarea limbilor în clasă cu reutilizarea acesteia în afara clasei [14].

De asemenea, E. Perrichon a trasat cinci caracteristici principale ale sarcinii:

1. sensul este fundamental;
2. se determină rolul fiecărui elev în realizarea sarcinii;
3. sarcina are o relație cu atitudini realiste față de utilizarea limbii;
4. este prioritate de a finaliza sarcina;
5. sarcina este evaluată în lumina rezultatului [24].

La rândul lor, C. Chaudron și M. Valcárcel au specificat șase categorii de sarcini:

1. sarcini controlate de profesor (de exemplu: citirea cu voce tare, jocul de întrebări-răspunsuri, exercițiul, traducerea, dictarea, explicarea conținutului, copierea, recunoașterea, identificarea, revizuirea);
2. sarcini semicontrolate (de exemplu: dialogul, schimbul de informații, jocul de întrebări și răspunsuri, povestirea, brainstorming-ul);
3. sarcini libere (de exemplu: jocul de rol, simularea, discuția, rezolvarea problemelor, jocurile, scrierea, teatrul);
4. sarcină constând în transmiterea informațiilor;
5. sarcină constând în preluarea de noi informații din informațiile date;
6. sarcină constând în exprimarea unei opinii [8].

De asemenea, C. Candlin și D. Nunan au subliniat patru tipuri de sarcini:

1. sarcini axate pe recunoaștere și percepție;
2. sarcini axate pe selecție și clasificare;

3. sarcini axte pe inferență și deducere;
4. sarcini axate pe transfer și generalizare [7].

Executarea sarcinii în demersul de învățare a limbilor străbate trei etape principale: pregătirea sarcinii, realizarea sarcinii și post-sarcină. Iată câteva detalii despre acești pași, după R. Gilbert:

1. Faza de pregătire a sarcinilor. Aceasta este faza pregătitoare și are ca scop pregătirea elevilor pentru a realiza sarcina într-un mod care îi motivează pe elevi să lucreze și îi ajută să îndeplinească sarcina cu succes.
2. Faza sarcinii în sine. Aceasta este faza în care elevii trebuie să realizeze o lucrare. În această fază elevii îndeplinesc sarcina necesară în perechi sau în grupuri mici, subliniind semnificația pentru a ajunge la rezultatul dorit. În această fază elevii produc, se joacă și își prezintă sarcinile, de exemplu: prin realizarea unui poster; jucând un joc de rol; prin organizarea unei dezbateri; realizarea unei prezentări.
3. Faza post-sarcină. Această fază poate include trei lucruri, primul oferind posibilitatea elevilor de a reface sarcina. Al doilea lucru este un raport de sarcini, în care elevii sintetizează rezultatul final la care au ajuns și arată cum și-au îndeplinit sarcina și problemele cu care s-au confruntat, modul cum le-au depășit. Al treilea lucru constă în a pune accentul pe resurse, pentru a ajunge la o mai bună înțelegere a limbii [11].

În abordarea interacțională profesorul joacă mai multe roluri. Astfel, M. Romainville a prezentat cele mai importante roluri ale profesorului în această abordare. Printre ele menționăm:

- selectarea și organizarea sarcinilor;
- pregătirea elevilor pentru îndeplinirea sarcinii;
- accentuarea atenției elevilor asupra limbii-țintă;
- instruirea elevilor cu privire la strategiile necesare pentru îndeplinirea sarcinii;
- ghidarea elevilor în timpul executării sarcinii;
- motivarea și încurajarea elevilor să îndeplinească sarcina;
- oferirea ajutorului la necesitate [18].

**Situația de învățare în abordarea interacțională.** După I. Cerghit, o situație de instruire este o structură de relații de tip rețea, care unește patru elemente componente absolut indispensabile: elevul, conținutul, profesorul și mediul. *Elevul (E)*: cel care poate fi considerat agentul propriei sale învățări, întotdeauna un individ concret, marcat de istoria sa, inserat într-un mediu și într-un timp bine determinate; *Conținutul/cunoștințele (C)*: natura disciplinei care se studiază, natura și caracteristicile

sarcinilor de învățare, natura cerințelor exprimate în obiective, prevederile programei analitice și ale manualului etc.; *Profesorul (P)*: intervenția profesorului ca acțiune care stimulează, care dă impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situațional, care pune elevul în situație – cea mai bună poziție strategică de învățare. *Mediul* constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării. Științific, situația de învățare se conformă ca un triunghi didactic, care are nu numai trei vârfuri (E, P, C, dar și trei laturi care se exprimă în relațiile dintre ei: C-P, E-E, EP, P-E etc. [2].

Astfel, pe plan epistemologic, C. Puren remarcă o diferență între conceptul de interacțiune în abordarea comunicativă și abordarea bazată pe inter/acțiune: „Când obiectivul social de referință a devenit acela de a pregăti elevii să întâlnească ocazional nativi dintr-o limbă, cultură străină, (de exemplu în timpul călătoriilor ocazionale, în special în turism), a apărut abordarea comunicativă (lucrarea Consiliului Europei la începutul anilor 1970, cu diferitele niveluri de prag), care a fost dezvoltată în funcție de acest nou obiectiv: comunicarea, în sensul schimbului de informații. Acest schimb este cu siguranță modulat de efectele produse de interlocutori, de informațiile pe care le primesc, dar această „interacțiune” este în mod fundamental acțiunea unuia asupra celuilalt, și nu acțiunea comună” [16, p. 43].

Situația de învățare în abordarea inter/acțională se situează diferit: este un proces pentru actorii sociali de a lucra pe termen lung într-un spațiu comunitar multilingv și multicultural în construcție. „Nu mai este vorba doar de a comunica cu ceilalți (de a fi informat și de a informa), ci de a acționa cu ceilalți într-o limbă străină”; ceea ce presupune nu numai a avea o imagine bună despre el (reprezentări pozitive), ci și a împărtăși cu el aceleași concepții despre acțiunea comună, adică aceleași scopuri, obiective, principii, standarde, metode și moduri, care implică în mod necesar valori împărtășite [ibidem].

Așadar, abordarea inter/acțională se situează într-o paradigmă colaborativă cu referire la teoria acțiunii. Pentru a explica evoluția activității, K. Springer explică: „activitatea începe cu o situație inițială dată în sarcină, această situație este împărtășită de subiecții implicați, este transformată de procesul de îndeplinire a sarcinii și încheiată într-o stare finală” [20, p.51]. Dar, pentru acest autor, această situație inițială, care creează nevoia de acțiune, nu este fixă, se modifică în timpul interacțiunilor și negocierilor. Sarcina definește obiectul activității, instrumentele care vor fi utilizate și rolurile care vor fi aduse. Este o situație care necesită atingerea unui scop în con-

diții specifice. Este baza activității și constituie scenariul și rațiunea de a fi a activității [20].

C. Puren vede în principiul omologiei acțiune-sarcină anunțul unei redescoperiri a „pedagogiei proiectului”. Sarcina pentru care este vorba de elaborarea unui scenariu, care implică colaborarea între semeni, sprijinul măsurat din partea profesorului, ancorarea în mai multe discipline și dezvoltarea de competențe multiple (generale, lingvistice, pragmatice, interculturale etc.) este, de fapt, similară cu proiectul pedagogic. În ambele cazuri este vorba de a da sens unei producții socializate mobilizatoare generatoare de conflict socio-cognitiv, factor de achiziție [17].

C. Doughty și M. Long subliniază că „noile cunoștințe sunt mai bine integrate în memorie pe termen lung și mai ușor de recuperat dacă sunt legate de evenimente și activități din lumea reală. Prin urmare, este esențial să se creeze o motivație de comunicare cât mai legitimă. Cu toate acestea, este mai sigur de a găsi sarcini ce implică elevii în rezolvarea problemelor, care generează o nevoie de cunoaștere și, deci, o dorință de a învăța [10].

**Recomandări practice privind formularea unei sarcini de învățare.** Elementele esențiale necesare de avut în vedere la aplicarea acestei abordări: (1) sarcina trebuie să aibă un sens clar pentru a se asigura că elevul se concentrează pe acțiune și nu pe limbaj (care apoi se învață implicit); (2) sarcina trebuie să aibă un obiectiv riguros definit (în special un scop comunicativ printr-o producție specifică sau o inter/acțiune); (3) sarcina este centrată pe elev și decurge, astfel, dintr-o analiză a nevoilor la momentul conceperii acesteia; (4) sarcina este integrată într-un context holistic, luând în considerare diferitele elemente care alcătuiesc autenticitatea ei (de exemplu: natura și rolul interlocutorilor în timpul unei interacțiuni).

La rândul său, CECRL distinge două tipuri de sarcini: sarcina de repetiție și sarcinile de comunicare pedagogică. În ambele cazuri acestea pot fi sarcini apropiate de viața reală (după cum explică CECRL pentru sarcinile repetate), dar care nu sunt complet fundamentate în realitate în sensul că rămâne o perspectivă pedagogică, care stă la baza sarcinii. După cum se explică în CECRL, aceste sarcini sunt menite să reflecte realitatea, dar fără a cere neapărat elevului să intre în această realitate. Mai mult, așa cum rezumă CECRL, perspectiva orientată spre inter/acțiune „implică, în primul rând, sarcini direcționate, colaborative în clasă și al căror obiect principal nu este limbajul” [6, p.27].

În perspectiva inter/acțiunii, totuși, există o motivație de bază - de a scoate elevii din limitele grupului de clasă, pentru a le permite să se angajeze în sarcini mai autentice, de exemplu interacțiunea cu vorbitori nativi în situații de telecolaborare sau, mai bine, în cadrul unei comunicări reale. În acest sens, C. Ollivier, propune adăugarea conceptului de sarcină „ancorat în viața reală”, recomandând exploatarea site-urilor participative prin web 2.0 pentru a permite elevului să se elibereze de „limitările inerente în predarea limbilor - situații de învățare pentru a permite comunicarea „autentică” dincolo de pereții sălii de clasă. Procedând astfel, elevul devine un adevărat actor social, utilizator al limbii, implicându-se în interacțiuni sociale reale [15].

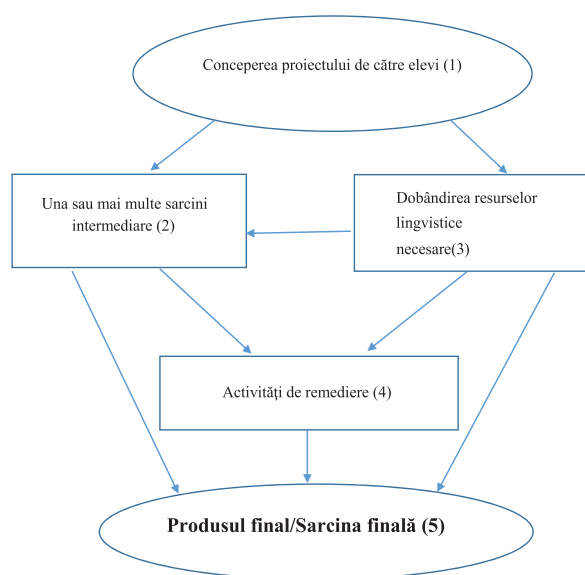
Pot fi îndeplinite mai multe sarcini în funcție de contextele geografice sau socio-culturale existente: vizitarea unui restaurant care servește preparate din bucătăria francofonă și discutarea gastronomiei cu angajații; participarea la un forum de gătit online (de exemplu: propunerea unor rețete, a încerca o rețetă și a o comenta, oferea sfaturilor într-un forum etc.

Sarcina nu există singură. Pentru ca acesta să capete valoare, este important să o integrăm într-un scenariu pedagogic atent conceput, care să țină cont de obiectivele specifice ale lecției, de nivelul și nevoile elevilor și de competențele pe care dorim să le dezvoltăm.

Dacă perspectiva inter/acțiunii urmărește să considere elevul ca un utilizator de limbă și un actor social, atunci scenariul pedagogic [13] trebuie să conțină sarcini care să permită dezvoltarea acestor actori într-un context social. Înainte de a îndeplini această sarcină comunicativă de natură socială, pot fi îndeplinite și alte sarcini axate pe competențe pur lingvistice, care articulează o serie de sarcini lingvistice pentru a conduce la o sarcină (socio)interacțională într-un context real, sarcină ancorată în viața reală, conform opiniei lui C. Ollivier [15].

La nivel de începător, forumurile de discuții sunt o modalitate excelentă de a implica elevii și de a-i motiva să-și dezvolte practicile lingvistice în mod independent în timpul orelor și în viața lor privată. În plus, forumurile de discuții sunt instrumente eficiente de comunicare și interacțiune pentru a conduce elevii să facă schimb în a doua limbă sau în limba străină cu colegii din clasă și, de asemenea, în afara clasei.

În Figura nr. 1. am redat un exemplu de demers interacțional în LS pentru învățământul primar, adaptat după M. Cayette Clément [22].



**Figura 1.** Demers interacțional în LS pentru învățământul primar (după M. Carette Clément)

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor în cadrul lecțiilor de *Limba străină* din perspectiva abordării inter/acționale e posibil de realizat, dacă conținuturile alese vor fi captivante și interesante pentru elevi și vor interacționa cu viața reală, dacă activitatea didactică va fi organizată în jurul unei întrebări sau probleme care îi va preocupa pe elevi, dacă situațiile de învățare vor oferi elevilor condiții pentru dezvoltarea deprinderilor de viață și formarea competențelor curriculare, care, în alte contexte din viața reală, se transformă treptat în modele de comportament. Subiectul sau problema pusă în discuție trebuie să fie complexă și relevantă pentru elevi, pentru a oferi multiple perspective de abordare și fuziune de soluții. De exemplu,

**Oral:**

- Organizați o prezentare de modă;
- Interviewați o personalitate celebră;
- Prezentați un raport meteo;
- Dramatizați o poveste;
- Pregătiți și prezentați o rețetă tradițională în timpul unei zile dedicate limbilor străine;
- Prezentați oral un oraș, o țară etc.;
- Prezentați un itinerariu turistic;
- Prezintă-ți ziua ideală de școală;
- Creați o expoziție comentată, folosind înregistrări sau texte.

**Scris:**

- Scrieți o scrisoare unui corespondent pentru a-i prezenta familia;
- Scrieți un e-mail unui corespondent;
- Scrieți o felicitare;

- Scrieți un articol pentru ziarul școlii;
- Realizați o broșură despre un oraș, o țară;
- Realizați un jurnal de călătorie în urma unei călătorii (individual sau de grup);
- Creați o expoziție în clasă în urma unei excursii, a unui eveniment, pe diferite teme;
- Scrieți un articol după o vizită la un muzeu;
- Creați un afiș publicitar cu slogan;
- Prezentați și descrieți artistul preferat,

**Sarcină:** Colegul dvs. a ajuns la bunici în vacanță. Este o revedere după 3 ani. La ei s-au adunat rudele și se bucură toți de o nouă revedere. (Înscenarea întâlnirii cu rudele).

- Colegul A are rolul bunicului;
- Colega B are rolul bunicii;
- Colegul C are rolul tatălui;
- Colega D are rolul mamei;
- Colegul E are rolul unchiului;
- Colega F are rolul mătușii;
- Colegul G are rolul verișorului;
- Colega H are rolul verișoarei.

Propunerea unui proiect (cu finalizarea unei sarcini finale) permite elevului să determine din start ce va trebui să revizuiască sau să învețe și ce va obține. Elevul este, deci, implicat în dezvoltarea cunoștințelor sale. Învățarea devine o necesitate, răspunde unui scop bine identificat și generează astfel motivație. Proiectarea și producerea unui rezultat concret dă sens învățării. În cadrul implementării proiectului, profesorul procedează conform așteptărilor: Ce interacțiuni, ce producții trebuie să stăpânească elevii pentru a finaliza proiectul? Ce sarcini vor duce la aceste rezultate? Care este structura și câmpul lexical necesar pentru fiecare dintre ele? Ce cunoștințe gramaticale și culturale...? Cum se organizează un curs progresiv? Cu ce sarcină să încep? Care sunt etapele intermediare?

În abordarea interacțională activizarea învățării presupune folosirea unor metode și tehnici care să-l implice pe elev în procesul de predare-învățare. Astfel, se urmărește participarea lui activă și conștientă la procesul de învățare, deoarece trebuie să-și construiască cunoașterea și învățarea în baza propriei înțelegeri. Acest lucru e favorizat de interacțiunea cu alții, care, la rândul lor, învață. A promova învățarea activă presupune și încurajarea parteneriatelor de învățare. De fapt, adevărata învățare, aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, nu e doar individual activă, ci interactivă.

Metodele interactive favorizează interacțiunea între profesor și elevi, dar și între elevi și elevi, ele creează oportunități pentru dezvoltarea limbajului și sunt recomandabile mai ales datorită eficacității

lor sporite în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competenței de comunicare.

În concluzie, învățarea/predarea limbilor străine bazate pe abordarea interacțională este centrată pe cel ce învață. După cum au menționat A. Clementina și colab. [23], elevul: este activ; devine actor social; acționează în coacțiune cu ceilalți; efectuează acte, inclusiv de vorbire; are un obiectiv de referință social care depășește situația de predare-învățare; depășește obstacolele de vorbire, afective, sociale și pragmatice; transformă verbele din „a acționa, reacționa și interacționa” în „premise” necesare pentru achiziționarea de către elevi a competenței comunicative.

Perspectiva orientată spre (inter) acțiune face parte dintr-un context pedagogic care oferă multe oportunități pentru dezvoltarea elevului într-o limbă străină. Promovând o perspectivă a competenței și nu a deficienței (vezi CECRL, 2018), profesorul are posibilitatea de a proiecta scenarii educaționale care să ghideze în mod natural cursanții de la practica lingvistică la comunicare și apoi la acțiune ca utilizator real, actor social într-un context autentic. Această perspectivă nu este delimitată de nici o constrângere pedagogică specifică și permite, astfel, dezvoltarea autonomiei în învățarea și utilizarea limbajului pentru a produce, a comunica, a acționa și a interacționa.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
3. Arditty J. Approches interactionnistes: exemples de fondements théoriques et questions de recherche. In: *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial, juillet 2005*, p. 8-19.
4. Bange P., Carol R., Griggs & P. *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris: Le Harmattan, 2005.
5. Braden K. Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell In: *K. Branden (ed.) Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
6. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018.
7. Candlin C., Nunan D. Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum. Muscat Ministry of Education and Youth, 2001.
8. Chaudron C., Valcarcel M. A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid). Murcia: Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio, 1999.
9. Coste D. Tâche, progression, curriculum. In: *Le français dans le monde: recherches et applications*, n 45, 2009, p. 15-24.
10. Doughty C., Long M. *The handbook of second language acquisition*. USA: Blackwell, 2003.
11. Gilbert R. Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, nr. 45 (3), 2007, pp. 215-240.
12. Griggs P. A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. In: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Edition Maison des langues, 2ème édition révisée et enrichie, 2009, pp. 79-100.
13. Nissen E. *Formation linguistique hybride: articulation en présentiel et à distance*. Paris: Didier, 2019.
14. Nunan, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

15. Ollivier, C. *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes, 2018.
16. Puren, C. Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le cadre européen commun de référence? In: *Communication présentée à la Conférence de l'Assemblée Générale de l'APLV Régionale de Grenoble, France*, 2006.
17. Puren, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In: *À la recherche de situations communicatives authentiques: l'apprentissage des langues par les tâches*. Vol. XXIII N° 1, 2004.
18. Romainville, M. Les implications didactiques de l'approche par les compétences. In: *Enjeux. Service de pédagogie universitaire, FUND*, n°51/52, 2001.
19. Saydi T. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. In: *Synergies Turquie*, n. 8, 2015. p. 13-28.
20. Springer, K. *Educational Research*. Wiley: John Wiley, 2009.
21. Zhihong, P. La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinois. In: *Synergies Chine*, n° 6, 2011. pp. 37-45.
22. Carette Clément M. Construire et mettre en œuvre une séance de LVE à l'école primaire. Disponibil: <http://ekladata.com/02-COGm-vMfINSBSdJrYr7E4gOQ/Construire-et-mettre-en-oeuvre-une-seance-de-LVE-a-l-ecole-primaire-M-CARETTE.pdf>
23. Clementina A., Anghel M., Dobre C. La formation contenue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Manuel de formation. Projet Ministère de l'Éducation, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport, 2011. Disponible sur: <http://flewebpedagogique.com/.../files/.../Manuel-Module2.do>
24. Paris, S. G., & Paris, A. H. Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. 200. Disponibil: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
25. Rodriguez, A. L'approche par les tâches. 2013. Disponible sur l'adresse suivant: Disponibil: <http://www.ocw.um.es/cc-sociales/...en.../lapproche-parles-taches.pdf>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.09>  
CZU: 374.7

## MOTIVAȚIA ADULȚILOR PENTRU FORMAREA ȘI RECONVERSIA PROFESIONALĂ

Iulian-Ciprian BERTEA,  
doctorand, Școala doctorală Științe ale Educației,  
Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă  
ORCID ID: 0000-0001-6356-3044

**Rezumat.** În articolul de față am încercat să definim anumite aspecte ale motivației în general, și ale educației adulților în particular. Motivația este importantă atât din perspectiva studentului adult, dar și din perspectiva formatorului. Provocările educației adulților sunt multiple și în continuă schimbare comparativ cu educația copiilor, o educație standardizată. Adulții care participă la cursurile de formare sau reconversie profesională vin cu o experiență de viață și cu o motivație personală diferită de elevii minori. Literatura de specialitate oferă numeroase definiții termenului de „motivație”.

**Cuvinte cheie:** motivație, educația adulților, formator, studiul nevoilor.

### MOTIVATING ADULTS FOR VOCATIONAL TRAINING AND RETRAINING

**Abstract.** In this article we tried to define certain aspects of motivation in general, and of adult education in particular. Motivation is important both from the perspective of the adult student, but also from the perspective of the trainer. The challenges of adult education are multiple and constantly changing compared to children's education, a standardized education. Adults participating in vocational training or retraining courses come with a different life experience and personal motivation than minor students. Specialized literature offers numerous definitions of the term „motivation”.

**Keywords:** motivation, adult education, trainer, needs study.

Omul desfășoară multe activități: mănâncă, se joacă, învață, colecționează lucrări de artă, își agresează semenii, îi ajută, etc. O trăsătură comună acestor activități este motivația, fiind primul lor element cronologic. A cunoaște motivația unei persoane echivalează cu găsirea răspunsului la întrebarea „de ce” înțereprinde o activitate. Răspunsul este dificil, deoarece cauzele declanșatoare sunt multiple și nu se pot reduce la stimulii externi. Activitatea, reacțiile sunt declanșate și de cauze interne; ansamblul lor a fost numit motivație de la latinescul „motivus” (care pune în mișcare).

Conform Dicționarului explicativ al limbii române, motivația reprezintă totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri [6].

Theresa M. Welbourne în „Back to basics: learning about employee energy and motivation from running on my treadmill” [5], publicat în 2004 vorbește despre multitudinea de definiții date moti-

vației. Ce știm despre motivație este cheia studiului asupra comportamentului uman, atât în învățământ cât și în alte contexte. Știm deasemenea că nu există o definiție general valabilă a termenului. În 1981, Kleinginna și Kleinginna identifică 140 de definiții ale motivației în literatura de specialitate, fapt confirmat aproape două decenii mai târziu [1]. Nici în prezent situația nu s-a schimbat. Definițiile sunt dintre cele mai diverse, de la cele cognitive (motivația este un proces cognitiv guvernând alegerile făcute de către subiect între tipuri alternative de activitate involuntară – [4]) la definițiile comportamentale (motivația apare atunci când are loc o întâlnire adecvată, comportamentul fiind dependent de consecințele sale [3]). Unii autori sugerează chiar că motivația este mai degrabă un instrument analitic ce îl ajută pe analist să explice comportamentul, decât un proces real [1]. Dewsbury (1978) concluzionează că „cercetările în domeniul motivației se află într-o dezordine totală” datorită “acceptării cu ușurință a tuturor variantelor emise”.

Motivațiile psihologice și sociale alcătuiesc de regulă un labirint foarte complicat. Privind lucrurile sub unghi psihogenetic, avem șansa de a le surprinde în forme mai simple. Astfel la copilul mic, conexiunile dintre stimuli și reacții (S→R) sunt mai directe; multe din actele din copilăria timpurie devin prezicibile grație cunoașterii stimulilor ce au acționat în momentul respectiv sau într-un moment imediat anterior. Odată cu înaintarea în vârstă, cu acumularea și sistematizarea experienței, intervin tot mai multe verigi mijlocitoare, reacția comportamentală dobândind progresiv mai multă autonomie în raport cu stimulii externi. „Lumea internă”, care la adult se amplifică atât de mult, îndeplinește o funcție de selecție, de amânare sau chiar de suspendare a faptului extern de conduită în funcție de semnificația atașată stimulilor. Înfățișând raportul de cauzalitate în sfera psihică, Hegel arată că viața spirituală nu este doar un canal prin care cauză s-ar propaga liniar, uniform și continuu, stingându-se apoi în efectul ei. Dimpotrivă, viața psihică transformă cauzele externe, modifică liniaritatea relației cauză-efect. Deși supus determinismului extern, pe o anumită treaptă omul devine sursa propriului comportament, cheia explicării acestuia, apare autodeterminarea. Vectorul motiv-scop constituie suportul acestei determinări.

Este dificil de motivat o persoană. În cazul cursurilor de formare adulți și reconversie profesională motivația pentru care oamenii participă sunt din cele mai diverse: financiare, familiale, sociale, etc.

### **Teorii ale motivației bazate pe studiul nevoilor (orientate spre conținut)**

Aceste teorii pornesc de la definirea trebuințelor (nevoilor) umane ca stări de necesitate ce se manifestă prin apariția unei tensiuni și a unei stări de dezechilibru în sistemul organic sau de personalitate, dezechilibru ce se cere îndepărtat printr-o acțiune de eliminare a acestuia și de reinstaurare a echilibrului. Pentru a reinstaura echilibrul, este identificat un scop care va satisface trebuința și selectată o direcție de acțiune/comportament care va conduce la îndeplinirea acestui scop. Comportamentul uman este, prin urmare, motivat de trebuințele nesatisfăcute [2].

A. *Teoria ierarhiei nevoilor sau piramida trebuințelor.* Teoria cuprinde două categorii de elemente: nevoile umane clasificate în cinci categorii în prima versiune (1943) și respectiv, șapte categorii în ultima versiune (1954) și principiul de ierarhizare al acestora.

Nevoile umane sunt clasificate în:

1. *nevoi fiziologice:* hrană, adăpost, apă, sex;

2. *nevoi de securitate:* trebuința de a fi în afara pericolelor, de a trăi într-un mediu protector, sigur, ordonat, stabil, previzibil, de a avea o filozofie sau religie care-i permite să dea sens diferitelor evenimente;
3. *nevoi sociale:* legate de apartenența la grup și dragoste; de a fi împreună cu alții, de a fi acceptat de alții;
4. *nevoi de apreciere și stimă, care pot fi:*
  - ▶ *stima de sine:* nevoia de autoapreciere, de a fi mândru de ceea ce este și face, de a se simți puternic, capabil;
  - ▶ *stima de sine prin alții:* de a fi respectat, de a avea prestigiu, o bună reputație, de a fi recunoscut.
5. *nevoia de cunoaștere:* de a ști, a explora, a înțelege, a explica;
6. *nevoi estetice, de simetrie:* ordine, frumos;
7. *nevoi de autoactualizare:* de a utiliza și dezvolta propriul potențial și talentul, de a contribui în interesul progresului, umanității.

Tipurile acestea de nevoi respectă ordinea sugerată de A.Maslow care pornește de la nevoi inferioare – concrete, comune, puternice și continue – până la nevoi superioare – mai puțin evidente și prompte în manifestare.

**Nevoi fiziologice.** Pe nivelul cel mai de jos al ierarhiei lui Maslow se află nevoile de bază, biologice sau fiziologice. Corpul uman are nevoie de aer, mâncare, apă, odihnă, îmbrăcăminte, sex. Modelul sugerează că oamenii cărora le este foame sau care se confruntă cu pericolul pierderii elementelor de bază necesare existenței umane sunt mai puțin preocupați de viața socială sau de satisfacerea nevoilor eu-lui interior. Doar în momentul satisfacerii nevoilor fundamentale ale biologicului oamenii se pot orienta spre alte nevoi care au fost latente în așteptarea împlinirii celor de pe nivelul inferior.

**Nevoi de securitate.** Odată ce nevoile biologice au fost satisfăcute, oamenii devin preocupați de siguranța lor fizică și psihică. Securitatea reprezintă anumite condiții care amenință integritatea fizică a unei persoane. Evoluția tehnologiei și apariția șomajului îi determină pe adulți să caute soluții. De cele mai multe ori ele sunt cursurile de reconversie profesională sau chiar finalizare, cursurile liceale sau de licență. Unii dintre ei au renunțat la școală în tinerețe, iar la vârsta adultă se văd nevoiți să obțină o calificare. Ei conștientizează faptul că pentru a avea un loc de muncă asigurat trebuie să ai o specializare și să încerci să te perfecționezi.

**Nevoi de apartenență.** Dacă o persoană este satisfăcută din punct de vedere fiziologic și se simte

în siguranță, este posibil că acea persoană va deveni interesată să își satisfacă nevoia de contact social. Modelul indică faptul că oamenii au nevoie să intre în contact cu alții și să se bucure de sprijin social. În situația în care oamenii sunt izolați sau singuri, nevoia de asociere nu va fi satisfăcută și își vor folosi energia pentru a încerca să o satisfacă.

Cu siguranță că nevoile sociale sunt mai profund condiționate cultural decât nevoile fiziologice și de siguranță, deoarece unele culturi presupun mai mult contact social cu ceilalți decât altele și oamenii învață să aibă nevoie de tot mai multă interacțiune și sprijin social. În aproape toate culturile, însă, pustiicii – cei care se izolează de ceilalți – sunt priști ca excepții.

Acest nivel se reflectă în securitatea și mândria pe care un adult le poate resimți ca urmare a faptului că face parte dintr-o anumită colectivitate, prin posibilitatea de a interacționa cu alții la școală, de a dezvolta noi relații sociale. Sunt persoane care doresc să se înscrie la cursuri pentru a cunoaște persoane noi, nu doar pentru a învăța o meserie.

**Nevoi de stimă.** Aceste nevoi se referă la nevoia de a fi bine cunoscut de către ceilalți și la nevoia individului de a se simți valoros, competent și respectat. În situația în care individul este ridiculizat, defăimat, discreditat sau evaluat negativ, se va simți rănit și nevoile de pe acest nivel nu sunt satisfăcute. El are nevoie să realizeze un status socio-profesional mai înalt și să știe să se confrunte cu competitorii. Se simte astfel motivat să studieze, să devină mai bun în ceea ce face. Profesorul, respectiv formatorul trebuie să acorde multă atenție și energie nevoilor de stimă, de apreciere. La vârsta adultă notele și calificativele nu mai au același impact. Studenții adulți au nevoie să vadă beneficiile care le obțin în urma experiențelor de învățare, de la apreciere verbală până la mărirea salariului în momentul obținerii diplomei.

**Nevoi de autoîmplinire.** Maslow a postulat că, dacă toate nevoile descrise anterior ar fi satisfăcute (ceea ce nu este însă cazul de obicei), oamenii s-ar afla în situația să își dezvolte potențialul maxim. Ei ar simți nevoia de a-și actualiza potențialul și de a-și atinge cele mai înalte obiective și aspirații. Unii oameni învață de dragul de a învăța, de a căuta noi informații. Maslow a descoperit că mulți oameni, gândindu-se la propriul lor potențial, pot fi speriați de ceea ce ar putea deveni. Unii dintre ei încearcă să se ferească de a-și dezvolta potențialul sau conștiința misiunii personale. Maslow a numit această tendință *complexul lui Iona* (după numele profetului biblic care, încercând să fugă de misiunea sa personală, a

fost înghițit de o balenă și eliberat apoi pentru a-și împlini destinul).

Motivarea este procesul de selecție, orientare și menținere a comportamentului uman. Motivația este procesul în care oamenii aleg diferite forme de comportament pentru atingerea scopurilor personale. Motivele învățării și reconversiei profesionale se formează pe parcursul vieții și sunt influențate de mai mulți factori: fiziologici, psihologici, sociologici, economici, sociali, de muncă etc.

Programele de învățare pentru adulți trebuie să se adapteze la limitele impuse de vârsta adulților, dar să și profite de experiența anterioară a acestora. Poate ei nu se descurcă la fel de bine cu noile tehnologii sau cu limbile străine cum o fac cei tineri, sau poate nu au la fel de mult timp liber pentru rezolvarea temelor, dar au experiență de viață bogată, știu să gestioneze resursele de timp și să aprecieze oportunitate de a studia lucruri noi. Ei își aleg cursurile în cunoștință de cauză și nu doar la recomandare celorlalți. O motivația puternică și conștientă reprezintă o condiție esențială pentru eficacitatea cursurilor.

Motivația apare atunci când o persoană are nevoie de anumite abilități sau cunoștințe, care pot fi obținute doar prin urmarea unor cursuri. Formatorii trebuie să acorde o atenție deosebită experienței care o au cei care participă la formare. Acesta este punctul de plecare pentru proiectarea actului educațional. Dacă în cazul copiilor ei nu au o anumită experiență de viață, adulții vin cu un bagaj educațional propriu format nu doar din cunoștințele acumulate în școală ci și cunoștințe acumulate din experiența practică proprie. Cursurile trebuie să pună accent pe individualizare și originalitate.

În final vom concluziona, motivația educațională a unui adult se formează în timp și fluctuează ca intensitate în funcție de interese, conflicte, frustrări, aspirații, nevoi etc. Ea este cea care dă putere și energie adultului să întreprindă acțiuni pentru atingerea scopului: obținerea unei noi calificări, progres științific, cunoaștere și descoperire. Nu există, în literatura de specialitate, un consens în ceea ce privește definiția motivației, dar factorii motivaționali sunt determinanți în reușita actului educațional. Ei au un rol important în dobândirea de cunoștințe, dar și în împărtășirea acestora. Procesul de formare este condiționat de inițiativa și motivația participanților, dar și de motivația formatorilor de a face față provocărilor. Educația adulților nu este standardizată și mereu în schimbare.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ambrose M., Kulik C.L, Old Friends, New Faces: Motivation Research in the 1990s, In: *Journal of Management*, 1999, Vol. 25, No. 3, pp. 231-292, ISSN: 1557-1211.
2. Bogathy Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională, Iași: Editura Polirom*, 320 p, 2004, ISBN: 973-681-536-6.
3. Skinner B.F. *Science and human behavior*, New York: Editura Mcmillan, 1953, 461 p, <https://doi.org/10.1002/sce.37303805120>.
4. Vroom V.H. *Work and Motivation*, New York, Editura Wiley, 1964, 331p.
5. Welbourne T.M., Andrews S.B., Andrews A.O. Back to basics: learning about employee energy and motivation from running on my treadmill? In: *Journal of Strategic Performance Measurement*, aprilie/mai 2004, <https://doi.org/10.1002/hrm.20040>.
6. *Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română –Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, București; Editura Univers Enciclopedic, 2016, 1192p, ISBN: 978-606-704-161-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.02>  
CZU: 37.015.3

## PREVENȚIA, EVALUAREA ȘI INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL: DOMENIILE AFECTIV, PSIHOCOMPORTAMENTAL ȘI COGNITIV<sup>1</sup>

**Angela CUCER,**

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,*  
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
**ORCID iD: 0000-0001-9304-9791**

**Rezumat.** *Una din direcțiile strategice de asigurare a calității învățământului este prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului; optimizarea procesului de adaptare psihosocială la noile condiții societale; facilitarea comunicării eficiente în vederea antrenării abilităților sociale; asigurarea parteneriatelor eficiente în scopul construirii relațiilor pozitive; selectarea metodologiilor și instrumentelor de evaluare și intervenție psihologică în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului etc. În acest context rolul serviciului psihologic din învățământul general este incontestabil. Articolul respectiv reflectă rezultatele științifice privind metodologia de prevenție, evaluare și intervenție psihologică în învățământul primar și gimnazial cu referire la domeniile afectiv, psihocomportamental și cognitiv.*

**Cuvinte cheie:** *asistență psihologică, învățământ primar, învățământ gimnazial, prevenție, evaluare, intervenție.*

## PREVENTION, EVALUATION AND PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN GENERAL EDUCATION: THE AFFECTIVE, PSYCHO-BEHAVIORAL AND COGNITIVE DOMAINS

**Summary.** *One of the strategic directions for ensuring the quality of education is the prevention of difficulties in child development; optimizing the process of psychosocial adaptation to the new societal conditions; facilitating effective communication in order to train social skills; ensuring effective partnerships in order to build positive relationships; selection of methodologies and tools for assessment and psychological intervention according to the child's age and developmental characteristics, etc. In this context, the role of the psychological service in general education is undeniable. The respective article reflects the scientific results regarding prevention, assessment and psychological intervention in primary and secondary education with reference to the affective, psychobehavioral and cognitive domains.*

**Keywords:** *psychological assistance, primary education, secondary education, prevention, evaluation, intervention.*

Numeroase provocări sociale actuale au scos în evidență nevoia de dezvoltare a unui sistem eficient de asigurare a activității psihologice în educație necesar în prevenirea problemelor de diferit gen la elevi și au reliefat nevoia elaborării unor noi strategii, instrumente psihologice de prevenire și intervenție psihologică pentru soluționarea diverselor probleme ale elevilor cu impact major asupra activităților școlare, dar și asupra unor constructe psihologice importante, cum ar fi cele cognitive, comportamentale, de comunicare și relaționare, adaptare școlară etc.

Activitățile de cercetare realizate în proiectul „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării acti-

vității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, desfășurate de echipa de cercetători ai Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul UPS „I. Creangă”, au fost axate în anul 2022, a treia etapă de cercetare, pe actualizarea, adaptarea, elaborarea, experimentarea și validarea metodologiilor privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică în învățământul general. Investigațiile științifice au avut următoarele obiective:

- argumentarea științifică și metodologică a obiectivelor, metodelor și procedurilor de prevenție, evaluare și intervenție psihologică;
- proiectarea metodologiilor privind prevenția,

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifru: 20.80009.1606.10.

evaluarea și intervenția psihologică în învățământul primar și gimnazial: domeniile psihocomportamental, afectiv, cognitiv;

- experimentarea și validarea metodologiilor privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică pentru învățământul primar și gimnazial;
- elaborarea ghidurilor metodologice privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică în învățământul primar și gimnazial: domeniile psihocomportamental, afectiv, cognitiv.

În acest context, pentru realizarea acestor obiective au fost realizate următoarele acțiuni: elaborarea sugestiilor științifice privind proiectarea metodologiilor pentru prevenția, evaluarea și intervenția psihologică; elaborarea proiectelor de metodologii privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică pentru învățământul primar și gimnazial: domeniile psihocomportamental, afectiv, cognitiv; validarea rezultatelor cercetării, elaborarea bazei de date.

Realizarea primului obiectiv pentru *domeniul afectiv* s-a soldat cu determinarea fundamentelor teoretice cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general privind afectivitatea elevilor; elucidarea dimensiunilor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general vizând problema dată.

Cu referire la *domeniul psihocomportamental* au fost determinate principiile, mecanismele, factorii și componentele de modelare a activității psihologice în sistemul de învățământ primar și gimnazial cu referire la comportamentul pro și antisocial al elevului; dezvoltării sferei relaționale, resurse personale, adaptare psihologică și socială a elevilor, depășirea situației de criză, conflict și risc etc.; au fost identificați factorii care identifică geneza comportamentului și determinate principiile, sarcinile, etapele, mecanismele, componentele de modelare a activității psihologice la treapta primară și gimnazială din sistemul de învățământ general cu referire la comportamentul pro și antisocial al elevului; au fost determinate direcțiile psihoprofilaxiei pe acest segment: organizarea mediului social; informarea; învățarea activă a abilităților importante din punct de vedere social; organizarea de activități alternative; organizarea modului sănătos de viață; activarea resurselor personale; micșorarea consecințelor negative ale comportamentului deviant și selectate materiale, referințe privind argumentarea științifică și metodologică a obiectivelor, metodelor și procedurilor de prevenție, evaluare și intervenție psihologică privind depășirea situației de criză, conflict și risc la elevi; au fost stabilite mecanismele psihologi-

ce privind eficientizarea procesului de relaționare a elevilor din învățământul primar și gimnazial raportat la mediul educațional; au fost identificate modalități de depășire a problemelor de relaționare a elevilor corelate cu sistemul educațional (coordonarea în parteneriat cu cadrele didactice, familiile elevilor); au fost identificate *componentele motivaționale ale sferei de instruire*: motivele, scopurile, emoțiile, interesele și *strategiile de dezvoltare* a abilităților de autocunoaștere, autodescoperire, autoanaliză la elevii din învățământul primar și gimnazial.

Cu referire la *domeniul cognitiv* s-a argumentat necesitatea adoptării unei viziuni holiste în abordarea serviciilor de asistență psihologică din instituțiile educaționale, cu accent pe dimensiunea individuală și contextual-organizațională; au fost evaluate procesele psihice (atenția, limbajul, gândirea, reprezentarea) ale elevilor din diferite cicluri de învățământ general; au fost examinate unele direcții de bază privind rolul psihologului școlar în procesul de implementare a unor schimbări organizaționale în instituțiile de învățământ general, luând în considerare provocările perioadei de post-pandemie; au fost selectate și analizate studii teoretice și empirice privind metodologia de evaluare și intervenție psihosocială în instituțiile educaționale în contextul programelor de schimbare și dezvoltare organizațională (SDO); au fost actualizate metodologii de evaluare și intervenție psihologică în contextul schimbărilor organizaționale (din perspectiva abordărilor societale contemporane și luând în considerare SOM în activitatea psihologului școlar).

Pentru eficientizarea activității serviciului psihologic cu elevii din învățământul primar și gimnazial a fost realizat studiul teoretic privind digitalizarea activității psihologului: conceptualizate competențele digitale în sistemul educațional; posibilitățile utilizării platformelor și surselor educaționale în practica psihologică; selectate și elaborate tehnici de evaluare ale potențialului digital în activitatea psihologică din instituții de învățământ general; aplicate instrumente de evaluare și interpretare preliminară.

Cu privire la managementul asigurării activității psihologice a fost descris modul de organizare a activității psihologului în învățământul primar și gimnazial orientat spre diminuarea problemelor cu care se confruntă elevii de vârstă școlară mică, preadolescentă și adolescentă; evidențiate direcțiile importante de activitate a psihologului (grupurile țintă: cadrele didactice, părinții și copiii); au fost conturate principiile activității psihologului raportate la elevii din învățământul primar și gimnazial și obiectivele specifice ale intervențiilor psihologului.

Realizarea celui de al doilea obiectiv a permis să fie elaborate sugestii cu referire la proiectarea metodologiilor privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică în învățământul primar și gimnazial: domeniile psihocomportamental, afectiv, cognitiv. Astfel au fost determinate metodele de prevenție, evaluare și intervenție psihologică referitor la domeniul afectiv, psihocomportamental, cognitiv pentru elevii din învățământul primar și gimnazial.

În acest context au fost selectate activități de intervenție psihologică pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale:

- a) la elevii din învățământul primar: „Identificarea emoțiilor”; „Inima cu emoții”; programul Călătorie în „Țara emoțiilor”; „Toți suntem speciali” etc.;
- b) la elevii din învățământul gimnazial: „De unde vin emoțiile?”; „Emoții și reacții fizice”; programul „Floarea emoțiilor”; „Privește prin lentile colorate”.

De asemenea, au fost selectate strategii și metode de consiliere psihologică a elevilor cum ar fi: *metoda reflectării; metoda epistolară sau a scrisorii; metoda jurnalului intim; metode energizante și de relaxare.*

Totodată au fost identificate *forme și metode psihologice pentru consilierea online*: suportul informațional; tehnici de respirație; tehnici de suport emoțional; autocontrol mental; tehnici de relaxare; tehnici de reîncărcare cu resurse; psihoterapie individuală; psihosugestie.

Pentru depășirea comportamentului antisocial a fost adoptată tehnica „Hărțile asociative metaforice”; elaborat chestionarul pentru identificarea elevilor cu probleme de comportament; elaborat Modelul de training pentru profilaxia comportamentului antisocial și formarea comportamentului prosocial.

Pentru a ajuta specialistul psiholog ce activează în școală au fost selectate și propuse *Resurse WEB utile în lucrul cu copilul și familia pentru intervenția în criză*:

- ajutarea copiilor să facă față situațiilor de criză (<http://monkeysee.com/helping-children-cope-with-crisis-situations>);
- cum să faci ceea ce contează în perioade stresante (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo>);
- orientări metodologice privind activitățile instructiv-educative în cazul copiilor refugiați care se confruntă cu stresul și traumele (<https://www.unhcr.org/ro/wp-content/uploads/sites/23/2019/11/RO-Orientari-privind-stresul-si-trauma.pdf>).

Totodată au fost proiectate traininguri psihologice pentru cadrele didactice, elevi pentru depășirea situației de criză.

Pentru eficientizarea dezvoltării sferei relaționale a elevilor a fost elaborat un *Program orientativ al activităților de psihoprofilaxie și adaptată metoda „Harta de observație D.STOTT”* pentru evaluarea elevilor cu probleme relaționale; elaborat chestionarul „Atitudinea elevilor față de procesul de relaționare”. De asemenea au fost selectate metodele, testele de evaluare a nivelului de adaptare psihologică și socială a elevilor de diferită vârstă (școlară mică, preadolescentă și adolescentă) și elaborat *Programul de studiere a adaptării elevilor* (vârsta școlară mică, preadolescentă) ce a cuprins: determinarea formării „poziției interne a elevului”; determinarea motivelor predării; adaptarea elevului; diagnosticarea anxietății și a motivației învățării la elevii. Cu referire la identificarea și activizarea resurselor personale în cadrul trainingului pentru copiii din grupul de risc „Viața e frumoasă”, a fost elaborată o sesiune cu titlul „Valorificarea propriului potențial”.

Cu referire la managementul asistenței psihologice pentru învățământul general au fost selectate *chestionare și scale* ce pot fi utilizate pentru o examinare și evaluare complexă și profundă a opiniilor psihologilor privind managementul serviciului psihologic școlar la diferite trepte de învățământ și au fost conturate unele Modele de management a activității psihologului din școală.

Cu referire la domeniul cognitiv au fost cercetate diverse tipuri de gândire: inductivă, deductivă, și analogică și determinate particularitățile individuale ale gândirii: flexibilitatea, profunzimea, vastitatea, rapiditatea, independența etc. De asemenea au fost examinate problemele specifice privind implementarea unor asemenea programe cum ar fi:

- *percepții și atitudini față de schimbare* (în general, cum sunt percepute SDO: sunt acestea acceptate, se preferă conservarea unei stări de fapt, cât de frecvent se întâmplă? etc.);
- *grad de pregătire pentru schimbare* (nevoia și urgența schimbării, așteptări, capacitatea percepută/reală de a realiza SDO și de a atinge rezultatele dorite/așteptate etc.);
- *rezistențe și blocaje față de schimbare* (contextual-organizaționale, relaționale, individuale, percepții privind echitatea și justetea implementării unei SDO etc.);
- *comunicarea și promovarea schimbării* (organizarea discuțiilor de clarificare și ajustare a demersului schimbării în funcție de percepțiile și nevoile beneficiarilor);

- *rolul psihologului* (ce știe, ce poate și cum ar putea contribui psihologul la realizarea cu succes a unei SDO) ș.a.

Au fost identificate teme esențiale pentru studiul modului de organizare și evaluare a intervenției psihologice în contextul schimbărilor organizaționale: (a) tipuri de schimbări organizaționale în contextul actual, (b) metode de evaluare a gradului de pregătire pentru schimbare, (c) metode de diagnostic a formelor de rezistență la schimbare, d) percepții privind riscurile și beneficiile schimbării, e) percepții privind necesitatea și urgența schimbărilor organizaționale, (f) rolul unor factori psihologici și organizaționali în facilitarea/ blocarea schimbărilor organizaționale ș.a.

De asemenea au fost validate metodologiile privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică pentru învățământul primar și gimnazial și elaborată baza de date. La baza conținuturilor acestor metodologii au stat cercetările realizate în proiect. În cadrul experimentului au participat psihologi din învățământul general, serviciul de asistență psihopedagogică (SAP). După sistematizarea datelor și prelucrarea rezultatelor experimentului, au fost elaborate 3 ghiduri metodologice pentru asistența

psihologică a elevilor din învățământul primar și gimnazial:

1. *Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental.*
2. *Asigurarea suportului metodologic privind dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial.*
3. *Metodologii de evaluare psihologică în instituțiile educaționale.*

În concluzie menționăm cele mai importante rezultate: a) au fost stabilite aspectele asistenței psihologice a elevilor din învățământul primar și gimnazial privind prevenția, evaluarea și intervenția psihologică care se referă la: acordarea suportului psihologic pentru depășirea problemelor emoționale, psihocomportamentale, relaționale, adaptare, în situații de criză, etc.; b) bazele de date obținute în urma experimentării și validării metodologiilor pe domeniile nominalizate au scos în evidență metode și procedee de prevenție, evaluare și intervenție psihologică, care au condus la elaborarea ghidurilor metodologice, contribuind astfel, la asigurarea modalităților de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale la elevi.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Batog M. Modele de asigurare a activității psihologice vizând afectivitatea elevilor. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2022, nr.1 (73), p.77-85. ISSN 1811-5470.
2. Batog M. Viziuni psihologice actuale cu privire la afectivitatea elevilor. In: *KREATIKON: Creativitate – Formare - Performanțe. „Creativitate și inovare - premise ale excelenței în educație”*. Materialele Simpozionului Național cu participare internațională. Ediția a XVII-a, 7-9 aprilie 2022. Iași, 2022, pp. 69-76. ISSN 2068 – 1372.
3. Cucer A. Unele aspecte ale comportamentului antisocial și pro social al elevilor. In: *KREATIKON: Creativitate – Formare - Performanțe. „Creativitate și inovare - premise ale excelenței în educație”*. Materialele Simpozionului Național cu participare internațională. Ediția a XVII-a, 7-9 aprilie 2022. Iași, 2022. p. 28-35. ISSN 2068 – 1372.
4. Cucer A. Strategii psihopedagogice de prevenire a comportamentului antisocial la elevi. In: *Globalization, intercultural dialogue and national identity* - ediția a noua (GIDNI 9). Materialele Conferinței internaționale din Tîrgu Mureș, România, 21-22 mai, 2022. p. 193-200. ISBN: 978-606-93691-3-5.
5. Cucer A. Comportamentul prosocial la copii. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2022, nr. 1 (73), p. 51-57. ISSN 1811-5470.
6. Cucer A. Prevenirea comportamentului antisocial la elevii din treapta gimnazială. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2022, nr. 3 (73). p. 45-50 ISSN 1811-5470.
7. Cucer A. The impact of the family on the formation of deviant behavior of adolescents. In: *Journal of romanian literary studies*, 2022, nr. 29.

8. Lungu T. Incluziunea educațională a copiilor din familiile refugiate din Ucraina în instituțiile de învățământ general și depășirea situației de criză. In: *KREATIKON: Creativitate – Formare - Performanțe. „Creativitate și inovare - premise ale excelenței în educație”*. Materialele Simpozionului Național cu participare internațională. Ediția a XVII-a, 7-9 aprilie 2022. Iași, 2022, p.138-146. ISSN 2068 – 1372.
9. Maximciuc V. The issue of digitization of psychological service in the republic of Moldova. In: *Journal of Romanian Literary Studies (JRLS)*, 2022, nr. 30, p. 124-131. publicație indexată BDI, editata sub egida Institutului de Studii Multiculturale Alpha și a Editurii Arhipelag XXI. Târgu Mureș: Alpha Institute for Multicultural Studies ISSN 2248-3004.
10. Paladi O., Potang A., Bolboceanu A., Cojocaru N., Cucer A., Tarnovschi A., Cerlat R., Furdui E., Batog M., Lungu M., Cuconașu M., Dolinschi Cr., Guțu O. *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă. 2021.
11. Раку Ж. Специфика методологии изучения адаптации школьников в современном образовательном пространстве. In: *Revista Univers Pedagogic, IȘE*, 2022, nr. 2(74). p. 69-75. ISSN online 2587-330X, ISSN Print 1857-0119.
12. Furdui E. Prevenția reacțiilor adaptiv - defensive în procesul de relaționare la elevi. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2022, nr. 2 (74). p. 75-80. ISSN 1811-5470.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.10>  
 CZU: 37.015.3

## EVALUAREA PSIHOLOGICĂ A CAPACITĂȚII DE SCHIMBARE ORGANIZAȚIONALĂ <sup>1</sup> (aplicații în cadrul schimbărilor din instituțiile educaționale)

**Natalia COJOCARU,**  
 doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
 Universitatea de Stat din Moldova  
 ORCID iD: 0000-0001-8885-3865

**Rezumat.** Pornind de la premisa că analiza capacității de schimbare reprezintă un punct de plecare esențial în inițierea unui proces de schimbare organizațională, în cadrul acestui articol vom examina specificul evaluării psihologice a gradului de pregătire pentru schimbare (atât la nivel organizațional, cât și individual), în contextul schimbărilor din instituțiile educaționale.

**Cuvinte cheie:** schimbare organizațională, rezistență la schimbare, capacitate de schimbare, instituții educaționale.

### THE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF ORGANIZATIONAL CAPACITY FOR CHANGE (applications in the context of educational institutions)

**Abstract.** Based on the premise that the analysis of the ability to change is an essential starting point in the initiation of an organizational change process, in this article we will examine the specifics of the psychological assessment of the degree of readiness for change (both at the organizational and individual level), in the context of changes from educational institutions.

**Keywords:** organizational change, resistance to change, capacity to change, educational institutions.

„De fapt, oamenii nu opun rezistență schimbării  
 în sine, ei refuză să fie schimbați”.

[“People don’t resist change.  
 They resist being changed!”]

(S. Poelmans, P. Caligiuri, *Harmonising work, family, and personal life*, Cambridge, 2008).

În condițiile unui mediu socioeconomic instabil, dinamic și competitiv adaptarea rapidă la provocările mediului constituie o capacitate esențială ce asigură succesul și chiar supraviețuirea unei organizații, fapt ce necesită implementarea unor schimbări organizaționale. Orice schimbare produce o ruptură într-o ordine existentă pentru a face loc unei alte ordini, calitativ superioare celei prezente. Fie că este generată de factori externi (de ex., anumite transformări sociale, politice, economice sau culturale), fie că sursa schimbării vine din mediul intern (de ex., reorganizarea proceselor instituționale, fluxul de personal sau performanțe scăzute), schimba-

rea organizațională îmbină o dimensiune de *inovare* și una de *învățare*, precizează Hamdouch [7]; respectiv, procesul de schimbare implică atât introducerea unor noi tehnologii în procesul muncii, cât și anumite reorganizări la nivelul actorilor organizaționali: să acumuleze noi cunoștințe, să-și îmbunătățească nivelul de competență, să-și dezvolte niște abilități profesionale sau să-și modifice anumite obiceiuri de muncă, valori și atitudini. Asemenea reorganizări psihologice sunt esențiale pentru a asigura funcționalitatea și sustenabilitatea schimbărilor planificate.

În perioada actuală, marcată de o serie de crize și transformări socioeconomice și culturale, instituțiile educaționale se află într-un proces continuu de schimbare și dezvoltare organizațională. Fapt resimțit mai cu seamă începând cu perioada de pandemie, perioadă care a lansat o serie de provocări, printre care și nevoia de a implementa rapid și eficient reorganizări organizaționale ca răspuns la aceste transformări.

<sup>1</sup> Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”. Cifru: 20.80009.1606.10.

În contextul instituției educaționale, schimbarea organizațională reprezintă un proces prin care școala este ajutată să devină mai eficientă, creându-se un mediu propice pentru creșterea performanței la locul de muncă, sporirea calității serviciilor educaționale sau ajustarea la cerințele socioeconomice în schimbare, iar psihologul școlar are un rol esențial în cadrul acestui proces: el inițiază și implementează împreună cu factorii de decizie din instituție programe de schimbare și dezvoltare organizațională [4]. Deși preponderent activitatea psihologului școlar se desfășoară la nivel individual și de grup, în situațiile când instituțiile educaționale se confruntă cu nevoia de schimbare, psihologul este solicitat să răspundă unor provocări privind implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional, oferind consilierea organizațională necesară [ibidem]. În mod prioritar, implicarea psihologului vizează evaluarea capacității de schimbare (la nivel organizațional și individual), analiza blocajelor și a rezistențelor ce pot surveni în cadrul procesului și identificarea condițiilor psihosociale care vor facilita implementarea schimbării organizaționale.

Respectiv, schimbarea organizațională, până a fi implementată, este precedată de două etape, în care se solicită participarea psihologului școlar: (1) evaluarea gradului de pregătire pentru schimbare și (2) diagnosticarea eventualelor blocaje și rezistențe la schimbare [cf 3]. Chiar dacă schimbarea este planificată și pregătită din timp nu înseamnă că întotdeauna este dorită, așteptată sau acceptată de actorii organizaționali și de grupurile vizate în acest proces. În vederea asigurării unei marje de acceptare a schimbării organizaționale, e necesară analiza unor eventuale blocaje sau rezistențe (individuale, grupale sau organizaționale) ce pot surveni în acest sens. Studiile arată că un program de schimbare poate să nu producă rezultatele scontate fără o examinare prealabilă a modului în care actorii organizaționali sunt pregătiți pentru a se implica în procesul schimbării (capacitatea de schimbare). Acest fapt va permite identificarea unor posibile răspunsuri atitudinale și comportamentale la schimbarea planificată, inclusiv modul în care actorii implicați (de ex., cadrele didactice) ar putea să transfere în activitatea practică cele învățate. În această ordine de idei, așa cum analiza capacității de schimbare reprezintă un punct de plecare esențial în inițierea oricărui proces de schimbare organizațională, vom examina modalități de evaluare psihologică a gradului de pregătire pentru schimbare, implicit a capacității de a produce schimbarea.

### Rezistență la schimbare și capacitate de schimbare

Programul de schimbare organizațională are drept scop reorganizarea unor structuri sau grupuri și implementarea acestora nu decurge fără obstacole: în timpul derulării intervenției pot surveni diverse forțe incontroleabile, refulări sau reacții afective perturbatoare [8]. Aceste atitudini, reacții sau blocaje sunt numite generic *rezistență la schimbare*.

Este important să precizăm că nu întotdeauna rezistența la schimbare este un fapt negativ în sine, chiar dacă în mai multe lucrări tocmai astfel a și fost abordată. Deși creează blocaje, analiza rezistențelor oferă un prilej pentru reflecție, pentru reevaluarea procesului de schimbare și implicit a acțiunilor planificate în programul propriu zis. Nedumerirea unui manager care vede schimbarea organizațională ca fiind absolut necesară ar fi: de ce există rezistențe, de ce colegii mei se opun, dacă schimbarea este în beneficiul lor? Pe de altă parte, angajații se pot opune schimbării, deoarece tocmai nu percep niște beneficii personale urmare a acestui proces. Cu alte cuvinte, rezistența este determinată de percepții diferite asupra schimbării și de faptul că nu întotdeauna se înțelege rostul acesteia. În acest context, vrem să subliniem două aspecte – rezistența la schimbare este *inevitabilă* și rezistența la schimbare este *fi-rească*. Însă, rezistențele trebuie clarificate, respectiv, pentru o mai bună desfășurare a procesului de schimbare, e nevoie ca atât managerii, cât și cadrele didactice, să înțeleagă importanța schimbării, efectele și riscurile pe care le presupune.

*Cum se manifestă rezistența de fapt?* Se remarcă eficiență scăzută, participare superficială la implementarea schimbării, comportamente contraproductive, absentism, fluctuație de personal ș.a. Uneori se constată și un gen de cinism organizațional, caracterizat prin atitudini negative, frustrare, deziluzie, lipsă speranței, sfidare sau neîncredere față de anumite persoane, grupuri sau instituție în ansamblu [6]. Cinismul poate fi determinat de anumite experiențe anterioare de eșec în implementarea unor schimbări sau de neîncrederea față de manager, ceea ce îi face pe angajați să nu fie suficient de încrezători în succesul schimbării [ibidem]<sup>2</sup>. Dese-

<sup>2</sup> Cinismul în raport cu schimbările organizaționale poate fi măsurat. De ex., Stanley *et al.* [10] oferă niște exemple de subscale care descriu modul în care se raportează angajații la schimbări: *pesimismul privind eficiența schimbării* – „multe dintre programele de schimbare de aici, elaborate cu scopul de a soluționa anumite probleme, în fond, nu reușesc să obțină acest rezultat”; *atribuiri privind responsabilitatea* – „multe dintre persoanele care sunt responsabile de soluționarea problemelor de aici, tocmai de asta nu se ocupă”; *inițiativele personale* – „inițiativele personale nu contează foarte mult în această organizație”; *neîncrederea în manageri* – „deseori eu pun la îndoială ceea ce spun managerii” ș.a.

ori rezistența la schimbare este văzută ca un gen de confruntare dintre manager și angajați, deși sunt și cazuri când tocmai managerul ar putea să fie cel care se opune unor schimbări propuse de angajați, mai cu seamă atunci când percepe aceste inițiative ca rivalități și/sau ca acțiuni de subminare a propriei autorități. Rezistențe se pot manifesta la nivel organizațional, grupal și individual.

*La nivel organizațional*, factorii care generează rezistență ar fi: situația nouă și nefamiliară – organizațiile sunt mai puțin eficiente când realizează ceva în premieră; percepția unei amenințări privind pierderea puterii și/sau a influenței; cultura și practicile organizaționale; resursele limitate și costurile prea mari ș.a.

*La nivel grupal*, la fel pot interveni anumite rezistențe, și anume:

- într-un grup conservator, șansele de a fi acceptate schimbări care sunt în extremă opoziție cu valorile colective sunt mai mici, gradul de opunere și rezistență crește și în funcție de nivelul de conformism al grupului;
- schimbările care sunt în dezacord cu anumite norme și practici consolidate în timp vor fi mai curând respinse: cu cât angajații, în calitate de membri ai unui grup de muncă, sunt mai atașați de anumite norme sociale sau practici profesionale, cu atât mai mult vor căuta argumente care să le sprijine aceste norme și practici și astfel să se opună schimbării;
- neîncrederea grupului în persoana sau persoanele care promovează schimbarea, fiind susținută de o serie de prejudecăți și convingeri eronate („este prea tânăr”, „nu are experiență”, „nu este suficient de familiarizat cu contextul nostru, vine din afară” etc.);
- grupurile nu renunță cu ușurință la propriile atitudini, convingeri sau practici, iar pentru a-i determina pe indivizi să-și modifice atitudinile, este necesar să fie prezent un oarecare interes pentru schimbare ș.a.

*La nivel individual*, rezistența este determinată de: anumite obiceiuri, obișnuințe, pattern-uri comportamentale, valori și atitudini ale angajaților, consolidate de-a lungul timpului; teama de necunoscut și incertitudinea privind dinamica procesului de schimbare și consecințele acestuia; percepția incapacității individuale de a face față noilor schimbări; experiențe negative anterioare; lipsa de informare sau informații insuficiente privind necesitatea, urgența și beneficiile schimbării; toleranța scăzută la schimbare, nesiguranța privind păstrarea locului de muncă sau teama de a nu pierde anumite beneficii economice (salariu, prime, bonusuri) ș.a.

Rezistențele individuale sunt mai probabile în cazul schimbărilor brutale ale mediului extern [8]. Schimbările individuale, observă Sirota [9], necesare din punct de vedere economic și social, provoacă mai întâi tensiuni intrapsihice (un conflict între dorință și apărare), interpersonale și interinstituționale, prin rivalitățile și sentimentele de ostilitate, provocate în mod inevitabil, care pot deveni distructive și paralizante pentru organizație.

În general, angajații se opun schimbării, deoarece orice schimbare este percepută în primul rând ca o amenințare, ceea ce determină reacții defensive. În acest sens, Sirota [9] constată că, pentru a-și depăși temerile legate de schimbarea organizațională, fiecare membru al organizației trebuie să parcurgă un gen de „*travaliu sociocultural*” (un act de eliberare de dependențele anterioare și renunțarea la beneficiile asociate unei poziții anterioare). Totodată, angajații care nu înțeleg motivele schimbării sau care consideră că schimbarea are alte motive decât cele declarate de manager, la fel, cel mai probabil se vor opune schimbării [6].

Uneori, inițiativele manageriale nu doar că nu schimbă atitudinea actorilor implicați, dar dezvoltă un punct de vedere opus, fenomen numit „schimbare atitudinală negativă”, ce apare în situațiile când angajații percep că prin acțiunile de schimbare le este restricționată libertatea de gândire și decizie, când se percep în afara acestui proces, iar schimbarea este văzută mai curând ca o inițiativă impusă „de sus”, un „atentat” la libertatea lor de a gândi, evalua sau acționa.

Într-un studiu recent, Dârjan [5] atestă un nivel înalt de rezistență la schimbare la cadrele didactice din România. Acest fapt este explicat prin caracteristicile sistemului (centralizare, normativizare, conformism implicit, decizii luate și impuse de sus în jos ș.a.), cât și unei mentalități marcate de decenii de dogmatism, rigiditate, conformism forțat, descurajarea gândirii critice, respectiv, crede autoarea, asumarea responsabilităților și flexibilizarea cognitivă a celor implicați trebuie să fie obiective de bază pentru managementul schimbării.

Prin urmare, succesul unui program de schimbare și dezvoltare organizațională depinde nu doar de calitatea acțiunilor prevăzute în program, ci și de felul în care este explicat și justificat beneficiarilor. Deoarece, rezistența la schimbare poate fi generată nu doar de dezacordul în raport cu acțiunile planificate, ci de o stare tipică care se rezumă la refuzul de a schimba o situație cu care angajații sunt familiarizați, cu care s-au obișnuit deja, indiferent de e bună sau

nu. Respectiv, nu doar eficiența schimbării planificate și beneficiile pe care le va produce sunt importante, ci și modul în care sunt percepute acestea de către actorii implicați (e necesară schimbarea, cine va avea de beneficiat de pe urma acesteia, ce voi câștiga de pe urma schimbării?), fiind necesare și acțiuni de comunicare și promovare a programului.

### **De la rezistență la acceptare: condiții psihosociale de facilitare a schimbării organizaționale**

La nivel organizațional și grupal, evaluarea psihologică a capacității de schimbare implică analiza gradului de pregătire instituțională în raport cu schimbarea planificată. În funcție de tipurile de schimbare organizațională, se vor identifica modalități de evaluare a contextului instituțional și de ajustare eficientă la schimbările mediului.<sup>3</sup> În cazul unei schimbări constrânse, urmare a unor rupturi bruște la nivelul mediului, acțiunile de schimbare se realizează „din mers”, iar revizuirile necesare de strategie se fac pe parcurs. Urgența schimbării nu lasă foarte mult timp de gândit, în schimb poate fi o bună experiență pentru schimbări strategice ulterioare. În cazul unei schimbări planificate, care presupune o adaptare anticipată și voluntară a instituției, în condițiile unui mediu previzibil, sunt necesare reflecții prealabile privind factorii contextuali și grupali care vor facilita schimbarea. Practicile anterioare de succes sau insucces, cultura organizațională și climatul la locul de muncă, dinamicile relaționale în cadrul instituției educaționale, riscurile și disfuncționalitățile ce ar putea produce blocaje incontrolabile ș.a. – toate aceste registre includ factori care pot bloca sau facilita implementarea unui program de schimbare (v. și modelul de analiză instituțională) [4]. Evaluarea acestor factori, anticiparea unor posibile dificultăți, blocaje sau rezistențe la schimbările preconizate și crearea unor condiții pentru restructurări individuale și colective necesare permit o mai bună organizare a procesului de schimbare organizațională.

3 Schimbarea organizațională poate fi: *continuuă*, caracterizată de evoluții și adaptări progresive sau *discontinuuă*, prezentând rupturi sau schimbări radicale, iar procesul poate dura de la câteva zile la câțiva ani. În funcție de gradul de pregătire, schimbarea poate fi *constrânsă* (de ex., schimbarea legată de procesul de instruire, urmare a crizei pandemice), *spontană* (de ex., pregătirea cadrelor didactice care au beneficiat anterior de cursuri de formare în vederea instruirii online, a permis o adaptare mai rapidă la schimbările survenite în perioada pandemiei COVID-19) și *planificată* (de ex., pentru a asigura o mai bună adaptare pe termen lung, urmare a pandemiei, a apărut necesitatea planificării unor schimbări în vederea digitalizării proceselor instituționale și a pregătirii actorilor implicați în acest proces) [apud 4].

La nivel individual, evaluarea psihologică a capacității de schimbare implică o analiză privind a) așteptările actorilor organizaționali în raport cu schimbările planificate; b) nivelul de satisfacție în raport cu aceste schimbări; c) riscurile percepute legate de implementarea acestor schimbări; d) resursele personale și profesionale și e) gradul de informare privind esența procesului de schimbare. În acest sens, pot fi utilizate chestionare de opinie, scale de atitudini sau interviuri directe și focus grupuri. Această evaluare inițială permite o echilibrare așteptărilor și capacităților, asigurând un nivel optim de implicare și angajare în raport cu schimbările planificate: pentru a nu fi prea ridicate așteptările, generând ulterior stări de frustrare și insatisfacție în cazul unor eșecuri și nici prea scăzute pentru a permite un nivel optim de participare și angajament.

Procesul de schimbare urmează să fie planificat sub forma unei *intervenții organizaționale participative* [1], înțelegându-se un set de acțiuni comportamentale intenționate, având scopul de a îmbunătăți sănătatea și starea de bine a angajaților (prin schimbarea modului în care munca este concepută, organizată și gestionată). Avantajele acestui tip de intervenție, subliniază Abildgaard *et al.* [1], constă în utilizarea expertizei angajaților privind ceea ce trebuie schimbat, fapt care le permite să se perceapă parte a procesului decizional, totodată, asigurând o participare comună atât a managerilor, cât și a angajaților, la un schimb de informații și experiențe (învățare mutuală), în vederea clarificării cauzelor unor probleme, acționând anticipat asupra cauzelor, decât să acționeze ulterior asupra efectelor.

Respectiv, pentru a asigura reușita proceselor de schimbare organizaționale trebuie create „*locuri pentru participare și comunicare*” [Dubost, 1987; Kaes, 1994 *apud* 9], prin demersuri care să antreneze angajații instituției în discuții și acțiuni nemijlocite, în vederea clarificării, acceptării și adoptării schimbării („*ce se urmărește*” și „*de ce e necesară*”). Cu alte cuvinte, trebuie explicate schimbările planificate, pentru ca acestea să fie mai bine înțelese și conștientizate, în acest fel, consolidându-se suportul din partea cadrelor didactice și încrederea în reușita schimbării. Prezența unui climat organizațional favorabil comunicării sincere și deschise va spori interesul angajaților de a se implica în discuții. Prin aceste demersuri se vor produce reorganizări cognitive, atitudinale și comportamentale la nivelul angajaților, necesare pentru ca schimbarea organizațională să fie înțeleasă, acceptată și, în consecință, asumată de către cei implicați în proces. Angajații vor fi expuși la o serie de mesaje (informații, ar-

gumente pro sau contra, dovezi empirice, exemple sau studii de caz etc.), având drept scop producerea unor asemenea reorganizări. În vederea facilitării demersului de clarificare și de neutralizare a eventualelor rezistențe, se va ține cont atât de caracteristicile de personalitate, gradul de implicare și experiența angajaților, cât și de modalitatea de expunere a informației.

Totodată, participarea la discuții oferă posibilitatea cunoașterii opiniei unor cadre didactice cu experiență, care pot oferi sugestii valoroase privind programul de schimbare și revizuirile necesare. În termenii teoriei justiției procedurale [2], acest fapt asigură și nevoia de control asupra procesului de schimbare (*expresiv* – prin opiniile exprimate sau chiar *decizional* – prin participarea nemijlocită la luarea deciziilor). Studiile relevă că angajații sunt mai satisfăcuți de schimbare, chiar și atunci când au posibilitatea doar a unui control expresiv, dacă au suficientă încredere în instituție și în imparțialitatea celor care iau decizii, când consideră că vocile lor vor fi ascultate și vor fi luate în considerare [*ibidem*].

#### **Nivel de pregătire și pattern-uri comportamentale în contextul schimbării**

În funcție de rezultatul evaluării nivelului de pregătire, se pot delimita câteva pattern-uri atitudinale și comportamentale [*cf* 3; 4]:

- a) *pregătire bună pentru schimbare* – angajați sunt nesatisfăcuți de situația prezentă și percep un risc personal scăzut în cazul schimbării;
- b) *pregătire relativ moderată pentru schimbare* – angajații sunt nesatisfăcuți de situația actuală și percep un risc personal ridicat în raport cu schimbările planificate;
- c) *pregătire relativ scăzută pentru schimbare* – angajații sunt satisfăcuți de situația actuală și percep un risc personal ridicat în cazul schimbării;
- d) *„profeția care se îndeplinește”* – angajații se așteaptă la schimbări minore, indiferent de timpul necesar și efortul depus; în final, aceste convingeri pot acționa ca o „profeție” care se realizează: schimbările planificate ar putea să nu aibă rezultatele scontate, deoarece angajații, având așteptări mici în raport cu schimbările planificate, se implică mai puțin și, în condițiile unui nivel scăzut de participare, schimbările nu se produc;
- e) *prezența unor așteptări nerealiste* – așteptările sunt foarte înalte, iar neîndeplinirea lor pot înrăutăți și mai mult situația, generând frustrări, nemulțumiri și, respectiv, un nivel scăzut de implicare în programe ulterioare.

Observăm că primele două situații atestă un nivel de pregătire relativ bun pentru schimbare, ceea ce ne determină să prognozăm un nivel acceptabil de implicare, angajament și participare din partea actorilor implicați (manageri și cadre didactice). În celelalte cazuri, e necesară clarificarea cauzelor unor așteptări nerealiste sau riscuri nejustificate. Totodată, nivelul de insatisfacție trebuie să atingă un anumit nivel, suficient ca să acutizeze nevoia de schimbare. Deseori, chiar dacă este prezentă insatisfacția la locul de muncă, situația dată poate fi tolerată de angajați, care ajung să „învețe” să supraviețuiască într-o realitate inacceptabilă.

Metodologiile de evaluare și monitorizare de după finalizarea programului sunt la fel de importante (permit elucidarea modului de aplicare a conținuturilor învățate în situații concrete de la locul de muncă și identificarea blocajelor ce pot interveni în acest sens, dar și a unor practici de succes). Astfel, pot fi clarificate unele direcții privind dezvoltarea capacității de schimbare pentru programe ulterioare. În acest scop, pot fi utilizate diverse metodologii de diagnosticare psihologică a capacității de schimbare organizațională (la nivel individual și instituțional): proceduri clasice de evaluare preintervenție și post intervenție; autoevaluări; evaluări făcute de ceilalți (evaluarea persoanei de către ceilalți – manageri, beneficiari, colegi); observații; tehnici de monitorizare și automonitorizare; metoda jurnalului ș.a. Pentru a minimaliza pe cât posibil subiectivismul și evaluările dezirabile, este binevenită îmbinarea procedurilor de autoevaluare cu evaluările făcute de ceilalți. Efectele produse în rezultatul programului pot fi de natură afectivă, cognitivă, atitudinală și/sau comportamentală – aceste achiziții vor contura, în fond, profilul unei capacități de schimbare pentru programe ulterioare.

Nu doar schimbările produse la nivelul beneficiarilor trebuie evaluate, ci și schimbările la nivelul actorilor care implementează programele de schimbare și dezvoltare organizațională. Deși mai puțin preocupați de evaluarea propriilor schimbări, psihologii, la fel, trebuie să analizeze într-o manieră reflexivă modificările care s-au produs în propria persoană (de ex., în modul de înțelegere a problemei sau a procesului de schimbare).

Drept concluzii vom menționa, orice schimbare organizațională, indiferent de cât de bine gândită și intenționată ar fi, produce un anumit grad de rezistență, respectiv, rezistența la schimbare este inevitabilă. În același timp, schimbarea poate să nu funcționeze sau să aibă rezultate diferite decât cele așteptate. De aceea, evaluarea psihologică a gradului

de pregătire pentru schimbare este etapa care trebuie să premergă implementarea unui program de schimbare. Pentru a asigura o mai bună desfășurare a procesului de schimbare organizațională e nevoie ca atât managerii, cât și angajații să înțeleagă natura și importanța schimbării, atât beneficiile, cât și riscurile pe care le presupune. În acest sens, schimbarea în cadrul instituțiilor educaționale trebuie abordată într-o manieră proactivă, iar pregătirea pentru

schimbare, implicit, dezvoltarea unor abilități care vor permite implementarea unor inovații în procesul muncii, trebuie să devină parte integrantă a culturii organizaționale. Consolidarea unei culturi organizaționale favorabile schimbării, centrată pe deschidere și interes din partea angajaților pentru performanță, inovare, flexibilitate, cooperare și spirit de echipă – sunt factori care vor asigura o mai bună adaptare la schimbare pe viitor.

### REFERINȚELE BIBLIOGRAFICE

1. Abilgaard J., Nielsen K., Wahlin-Jakobsen C., Maltesen T., Cristensen K., Holtermann A. 'Same, but different': a mixed-methods realist evaluation of a cluster-randomised controlled participatory intervention. In: *Human Relations*, 2020, vol. 73(10), pp. 1339-1365.
2. Azzi A. Dinamica conflictelor intergrupuri și modurile de rezolvare a lor. In: R. Y. Bourhis și J.-Ph. Leyens (coord.). *Stereotipuri, discriminare și discriminare intergrupuri* (trad. de D. Tonner). Iași: Editura Polirom, 1994/1997, pp. 227-243.
3. Boghaty Z., Ilin C. Schimbarea și dezvoltarea organizațională. In: Z. Boghaty (coord.). *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 281-300.
4. Cojocaru N. Particularități ale intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale. In: O. Paladi și A. Potâng (coord.). *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Chișinău: IȘE, 2021, pp. 341-369.
5. Dîrjan I. Rezistența la schimbare în sistemele educaționale. Factorul uman. In: *Anuarul Institutului de Istorie „G. Barițiu”*. Seria *HISTORICA*, 2020, nr. 2, pp. 611-619.
6. Grama B. Cinism în schimbările organizaționale. In: *Management intercultural*, 2013, vol. XV, nr. 3(29), pp. 137-142.
7. Hamdouch A. Schimbarea organizațională și strategiile concurențiale ale firmelor. In: A. Neculau și G. Ferreol (coord.). *Psihosociologia schimbării*. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 138-148.
8. Neculau A. Cuvânt înainte. Intervenția în câmpul social. In: A. Neculau (coord.). *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 7-11.
9. Sirota A. JANERE sau relația dintre schimbarea psihică și schimbarea socială. In: A. Neculau și G. Ferreol (coord.). *Psihosociologia schimbării*. Iași: Editura Polirom, 1998, pp. 121-137.
10. Stanley D., Meyer J., Topolnytsky L. Employee cynicism and resistance to organizational change. In: *Journal of Business and Psychology*, 2005, vol. 19, nr. 4, pp. 429-459.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.11>  
 CZU: 376.36

## EVALUAREA ȘI EDUCAREA PREMISELOR CĂTRE SCRIS-CITIT PRIN STRATEGII PSIHO-LOGOPEDICE LA PREȘCOLARI

**Valentina OLĂRESCU,**  
 profesor universitar, doctor,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
**ORCID ID: 0000-0001-8019-8907**

**Olesea HACEATREAN,**  
 doctorandă, Școala doctorală Psihologie,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
**ORCID ID: 0000-0002-3278-3578**

**Rezumat.** Studiile științifice confirmă că pregătirea psihologică pentru școală depinde de nivelul de dezvoltare a limbajului, precum și de programele psihopedagogice de intervenție aplicate în perioada pregătirii către școală. Activitățile de învățare a scris-cititului, sunt unele din cele mai complexe, deoarece implică o multitudine de procese cognitive importante: limbaj, atenție, memorie, procesare vizuală a simbolurilor grafice, precum și procesare fonologică.

Au fost investigați două categorii de copii preșcolari de 6-7 ani, cu dezvoltare tipică și cu tulburare fonologică. Se descriu și interpretează rezultatele experimentale obținute de către copii la testul activ Burlea și se estimează diferența existentă între ei. În scopul remedierii predispozițiilor dislexodisgrafice, s-au desfășurat ședințe psiho-logopedice, proiectate în baza unui program integrativ compus din exerciții, jocuri și tehnici cu scop determinat. S-a verificat eficiența activităților de recuperare a predispozițiilor dislexodisgrafice prin retestarea copiilor preșcolari cu tulburare fonologică, implicați în intervenție. Prelucrarea statistică a confirmat validitatea intervenției specializate desfășurate.

**Cuvinte cheie:** premise către scris-citit, predispoziții dislexodisgrafice, activitate logopedică, program psiho-logopedic integrativ, dezvoltare tipică.

### ASSESSMENT AND EDUCATION OF READING-WRITING PREMISES THROUGH PSYCHO-LOGOPEDICAL STRATEGIES IN PRESCHOOLERS

**Abstract.** Scientific studies confirm that psychological preparation for school depends on the level of language development, as well as on the psycho-pedagogical intervention programs applied during the preparation for school. The activities of learning to read and write are some of the most complex, because they involve a multitude of imported cognitive processes: language, attention, memory, visual processing of graphic symbols, as well as phonological processing.

Two categories of preschool children aged 6-7, with typical development (TD) and phonological disorder (PD), were investigated. The experimental results obtained by the children in the active test Burlea are described and interpreted and the difference between them is estimated. In order to remedy the dyslexodysgraphic predispositions, psycho-speech therapy sessions were held, designed based on an integrative program composed of exercises, games and techniques with a specific purpose. The efficiency of the activities for recovering the dyslexodysgraphic predispositions was verified by retesting the preschool children with phonological disorder, involved in the intervention. Statistical processing confirmed the validity of the specialized intervention carried out.

**Keywords:** premises for reading and writing, dyslexodysgraphic predispositions, speech therapy activity, integrative psycho-speech therapy program, typical development.

#### Actualitate

Tulburările de limbaj și comunicare cunosc ascensiune după frecvență și intensitate, fenomen care lasă amprente profunde asupra dinamicii dezvoltării personalității copiilor preșcolari. D. Ponomari [9], constată că tulburările de limbaj marchează evoluția aspectelor limbajului - fonetic, lexical, lexico-gra-

matic, lexico-semantic, și se răsfrâng asupra comunicării și interrelaționării, a comportamentului personal verbal și acțional, afectând global conduita verbală. O problemă cu care se confruntă copiii cu tulburări de limbaj, pe lângă cele de natură psihologică (emotivitate crescută, neîncredere în forțele proprii, timiditate etc.) mai sunt și performanțele

slabe la însușirea curriculum-ului școlar și în mod special la *achiziția limbajului citit-scris*. Cercetările autorilor tineri din Republica Moldova au evidențiat impactul pe care îl are tulburarea de limbaj asupra nivelului de pregătire psihologică pentru școală [7]. Autoarea L.Chitoroga [3], dezvăluie impactul tulburărilor limbajului citit – scris asupra aptitudinilor de învățare a elevilor, care se manifestă prin dificultăți de învățare, deoarece scrisul și cititul odată achiziționate se transformă din scopuri ale învățării în mijloace ale învățării, iar dacă mijloacele sunt deteriorate, rezultatul va fi pe măsură. Autoarea din România, O. Popescu [10], susține că tulburarea de limbaj prezintă o condiție dezintegratoare din perspectiva adaptării școlare eficiente, și că intervenția ameliorativă la vârsta preșcolară mare, contribuie la egalizarea capacităților intra- și interpersonale și a integrării sociale a copiilor cu TL;

Studiile științifice confirmă că pregătirea psihologică pentru școală depinde de nivelul de dezvoltare a limbajului, precum și de programele psihopedagogice de intervenție aplicate în perioada pregătirii către școală.

V. Olărescu [8], menționează că activitățile de învățare a scris-cititului, sunt unele din cele mai complexe, deoarece implică o multitudine de procese cognitive importate: limbaj, atenție, memorie, procesare vizuală a simbolurilor grafice, precum și *procesare fonologică*.

#### Cercetare / testare

Analiza și sinteza literaturii științifice, ne-a ajutat să stabilim direcția cercetării noastre; ne-am înaintat scopul de a evalua dezvoltarea premiselor către scris-citit la preșcolarii implicați în cercetare.

Au participat în cercetarea constatativă câte 80 de subiecți cu tulburare fonologică și dezvoltare tipică, cărora le-a fost administrat *testul activ Burlea* [2].

*Scop:* identificarea dezvoltării premiselor pentru scris-citit; determinarea predispozițiilor dislexodisgrafice la copiii preșcolari.

#### Desfășurare

Testul este alcătuit din 8 probe care vor fi prezentate copilului, solicitând copilului: *Proba 1* - să denumească 6 imagini familiare oferite de logoped; *Proba 2* - să completeze grafic imaginile propuse după model; *Proba 3* - să observe și să numească orientarea spațială a obiectelor într-un tablou; *Proba 4* - să discrimineze orientarea schemelor grafice; *Proba 5* să aranjeze imaginile în ordinea cronologică reeșind din subiectul redat în imagini; *Proba 6* - să continue scrierea elementelor grafice după model; *Proba 7* să sesizeze direcția și orientarea obiectelor prezentate

imagistic; *Proba 8* să alcătuiască și să povestească o istorie, în baza secvențelor prezentate în imagini.

#### Scală de evaluare

În consemnarea rezultatelor se vor scădea 15 puncte din totalul obținut dacă se constată existența unor tulburări de tip dislalic. Punctajul maxim care poate fi acumulat este 121 de puncte:

90-121 Fără tendințe dislexodisgrafice

40-90 Risc de dislexie-disgrafie

0-40 Simptomatologie predispozantă

#### Rezultate la testul Burlea

*Scop:* identificarea dezvoltării premiselor pentru scris-citit; determinarea predispozițiilor dislexodisgrafice la copiii preșcolari cu TF și DT.

*Ipoteza de lucru:* Vom consemna insuficiența dezvoltării premiselor către scris-citit (sub limita de trecere) la preșcolarii cu TF comparativ cu DT; Preșcolarii cu TF vor prezenta predispoziții dislexodisgrafice accentuate față de preșcolarii cu DT.

Realizarea probei a dezvăluit dificultățile cu care se confruntă preșcolarii. O privire asupra mediei rezultatelor pe categorii de preșcolari ne informează despre probele cu dificultate mai înaltă și invers; paralel realizăm la cine sunt mai bine dezvoltate premisele pentru scri-citit. *Motricitatea fină a mâinii și Sesizarea direcției și orientării obiectelor*; abilități cu pondere înaltă pentru scriere și citire, estimează decalaj egal de 7 unități între TF și DT, ceea ce e foarte mult. Doar la subproba *Denumire de imagini*, media rezultatelor este aceeași la ambele loturi de preșcolari.

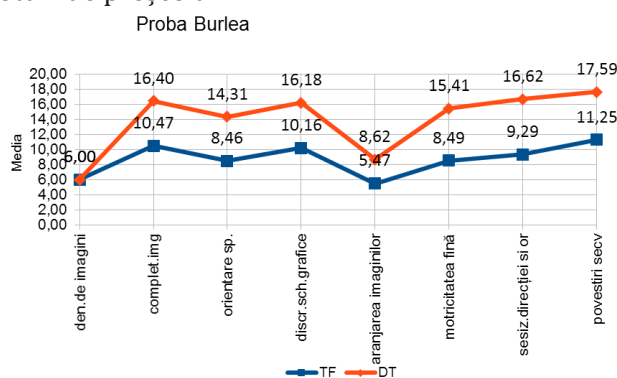


Figura 1. Media punctaj, testul Burlea, subiecți cu TF și DT

Prelucrarea datelor demonstrează diferența statistic semnificativă la toate subprobele sumarizate în tabelul 2.3: *Completare de imagini* ( $U=5892$ ;  $p<0,001$ ), *Orientare spațială* ( $U=6135,5$ ;  $p<0,001$ ), *Orientarea schemelor grafice* ( $U=6285$ ;  $p<0,001$ ), *Aranjarea imaginilor* ( $U=6150,5$ ;  $p<0,001$ ), *Motricitatea fină a mâinii* ( $U=6378$ ;  $p<0,001$ ), *Sesizarea direcției și orientă-*

rii obiectelor ( $U=6371,5$ ;  $p<0,001$ ) și Povestiri secvențiale ( $U=6342$ ;  $p<0,001$ ). TP ( $U=6976,00$ ;  $p<0,001$ ); M ( $U=6976,00$ ;  $p<0,001$ ). Mărimea efectului este foarte înaltă ( $r_{bis}=0,84-0,99$ ), ce accentuează semnificația statistică (Tabelul 1).

Analiza statistică a datelor obținute arată că diferența statistică își păstrează valoarea indiferent de apartenența de gen. La fel valoarea mărimii efectului este foarte mare încadrându-se  $>0,71$ .

Prin urmare punctăm că copiii cu TF au reticențe în dezvoltarea premiselor pentru scris-citit pe toate palierele și reprezintă un risc pentru apariția în timp a predispozițiilor pronunțate dislexodisgrafice în comparație cu copiii cu DT.

Analiza calitativă a performanțelor la capitoulul premise pentru scris-citit revendicăm următoarele: preșcolarii cu TF se contrapun preșcolarilor cu DT! Proba 1 *Denumiri de imagini*, este o excepție, punctual este egal, ceea ce demonstrează o recunoaștere vizuală bună, imaginile fiind familiare copiilor ambelor categorii. La celelalte probe semnalăm disproporții, nepotrivire între situații. La proba 2 *Completare de imagini*, copiii cu TF au demonstrat o lipsă a spiritului de observație, precum și dificultăți în sesizarea detaliilor ce compun imaginea, dificultăți de percepție și orientare spațială, erori ce se repetau și la proba 3 *Orientare spațială*; proba 4 *Orientarea schemelor grafice* este o probă importantă ce scoate în evidență natura specifică a greșelilor tipice dislexico-disgrafice, preșcolarii cu TF au comis confuzii în orientarea raporturilor spațiale stânga-dreapta, sus-jos, tulburări de percepție vizuală, dificultăți ale capacității de analiză și sinteză a formelor vizuale, dificultăți de concentrare a atenției și iarăși lipsa spiritului de observație; la proba 5 *Aranjarea imag-*

*inilor*, cele mai frecvente erori comise au fost inversarea ordinii firești a succesiunii imaginilor, ceea ce semnalează dificultăți din sfera capacităților analitico-sintetice de ordonare și organizare a secvențelor într-o prelucrare serială; proba 6 *Motricitatea fină a mâinii* – scoate la iveală dezvoltarea motricității fine prin calificativul sub limita de trecere, ne încadrarea în spațiul de lucru oferit, forme imprecise; 7 *Sesizarea direcției și orientării obiectelor* reprezintă itemul cu cele mai mari dificultăți de execuție, întrucât copii au comis frecvente confuzii privind orientarea spațială a obiectelor, precum și a direcționării acestora în pagină. Proba evidențiază încă o dată tulburările de percepție și orientare spațială și dificultăți de atenție; proba 8 *Povestiri secvențiale* – se remarcă tulburări ale limbajului oral, structurilor morfo-sintactice inadecvate, lipsa coerenței ideilor în logica evenimentelor, exprimare verbală lacunară, tulburările limbajului scris corelează cu diverse tulburări ale limbajului oral în ceea ce privește denumirea, evocarea lexicală, organizarea corectă a mesajului în structuri morfo-sintactice corespunzătoare. Urmărind corelația dintre conținutul semantic al propozițiilor formulate de către subiecți și semnificația indusă de imagine se constată o totală neconcordanță. Din punct de vedere al structurilor lexicale, se observă vocabular sărac și limitat.

Trebuie să menționăm că impedimente în îndeplinirea probelor testului au fost multe, iar pentru lotul de preșcolari cu TF au fost insurmontabile. De altfel, ipoteza a fost confirmată.

#### **Intervenția logopedică**

În intervenția logopedică întreprinsă am elaborat și realizat un set de activități axate pe strategii

**Tabelul 1.** Performanța și diferențe TF / DT, testul Burlea

	Probe	Medii		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului ( $r_{biserial}$ )
		TF	DT			
Testul Burlea	Denumire de imagini	6,00	6,00	3200,00		
	Completare de imagini	10,47	16,40	5892,00	< 0,001	0,84
	orientare spațială	8,46	14,31	6135,50	< 0,001	0,92
	Orientarea schemelor grafice	10,16	16,18	6285,00	< 0,001	0,96
	Aranjarea imaginilor	5,47	8,62	6150,50	< 0,001	0,92
	Motricitatea fină a mâinii	8,49	15,41	6378,00	< 0,001	0,99
	Sesizarea direcției și orientării obiectelor	9,29	16,62	6371,50	< 0,001	0,99
	Povestiri secvențiale	11,25	17,59	6342,00	< 0,001	0,98
	TP	69,60	111,14	6376,00	< 0,001	0,99
	Media	8,70	13,89	6376,00	< 0,001	0,99

didactice, care au cuprins exerciții, jocuri și tehnici în vederea dezvoltării premiselor către scris-citit.

Fiecare vârstă reprezintă o etapă calitativ nouă a dezvoltării psihice și se caracterizează printr-o multitudine de schimbări „care luată în ansamblu formează specificul structurii personalității copilului la etapa dată a dezvoltării lui” [13]. Trecerea de la o etapă a dezvoltării de vârstă la alta e legată de schimbarea activității dominante, fapt stabilit în cercetările lui Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. ș. a. Леонтьев А.Н. [14] definește activitatea dominantă drept activitate, în cadrul căreia apar și se diferențiază alte activități, inclusiv activitatea nouă, care devine dominantă la următoarea etapă a dezvoltării de vârstă.

Vârsta preșcolară reprezintă vârsta tuturor posibilităților, doar că e nevoie de o bună dirijare, fie directă, fie indirectă (din umbră) din partea adultului, evident în cazul când dezvoltarea psiho-fizică a copilului evoluează conform normativelor de vârstă stabilite prin analize și sinteze științifice. Activitatea dominantă a vârstei este JOCUL, și prin/în joc preșcolarul însușește, normele sociale de conduită a oamenilor.

Elaborarea programului psiho-logopedic integrativ s-a fundamentat pe studiul lucrărilor tangențiale ale autorilor conaționali A.Nosatâi [7], D.Ponomari [9]; cercetătorilor din România – O.Popescu [10]; Am fost interesați și de programele de intervenție psihologică și pedagogică cu copii preșcolari ale autorilor: L.Miță [6], A.Veleanovici [11], din intenția de a găsi elemente eficiente și rapide de lucru cu copii. Lucrările metodologice ale autorilor A.Hobjilă [5], V. Olărescu [8], S.Filipoi [4], O.Benga [1], P.J. Hatcher [12], ne-au orientat în tehnologia desfășurării ședințelor cu conținut psiho-terapeutic desfășurate cu copiii preșcolari

*În programul de intervenție elaborat în vederea dezvoltării premiselor către scris-citit la copii de 6-7 ani (modulul Comportamentul cognitiv), am luat în considerație vârsta, caracteristicile vârstei și abaterile, insuficiențele constatate la ei în limbaj, aspectele cognitive și afective, psihomotorii, și, deoarece activitatea dominantă este jocul, toate activitățile desfășurate sunt fundamentate pe jocuri, exerciții, tehnici psihologice accesibile copiilor cu tulburări fonologice.*

În componența Modulului *Comportamentul cognitiv* am inclus exerciții, jocuri și tehnici în vederea dezvoltării premiselor către scris-citit.

Permanent ne-am condus de *principii*, cum ar fi:

- *consecutivității* – desfășurarea activităților în ordine consecutivă și graduală, de la simplu la compus;

- *confluentei metodelor logopedice cu cele psihologice pentru copii* - activitățile de formare a deprinderilor de pronunție corectă, de dezvoltare a limbajului sunt integrate în contexte de învățare care solicită și alte funcții psihice conexe, altele decât cele implicate în articularea sunetelor (psihomotorii, perceptivă, de organizare mintală, comunicare, funcționare mnezică, socializare) și sunt asociate cu metode, tehnici sau procedee cu rol psihoterapeutic, asigurând caracterul complex al întregii intervenții psiho-logopedice;
- *climatului favorabil de comunicare* – asigurarea unei ambianțe plăcute și favorabile învățării;
- *activității dominante* – organizarea procesului terapeutic în baza formei dominante de activitate - jocul, mijloc eficient de prin care preșcolarul ia contact cu lumea, înțelege evenimentele din jur, învață din ele și își exersează noile achiziții;
- *diversificării* – utilizarea diversificată a metodelor și tehnicilor de intervenție psiho-logopedică.

Etapele și obiectivele intervenției de educare a premiselor scris-cititului le-am grupat în ordine consecutivă și logica formării de la simplu spre compus, printr-un șir de exerciții speciale, grafisme simple și complexe, desen. Dezvoltarea degetelor trebuie să înceapă odată cu participarea copilului la activități precum *modelarea, desenul, construirea unor mici obiecte*. Aceste ocupații dezvoltă diferite mișcări ale mâinilor, coordonarea acțiunii mâinii și a ochilor. Desenul are un rol deosebit și pentru că implică utilizarea unor obiecte asemănătoare stiloului, obișnuind în același timp copilul să stea în poziție corectă.

În timpul exersării pentru scris copilul trebuie să obțină deprinderile grafice de bază: să învețe să tragă *linii drepte verticale, orizontale și oblice*. După ce va învăța să tragă linii drepte în diferite direcții, se poate trece la *trasarea liniilor ondulate și frânte*. Aceste exerciții îl vor pregăti pentru executarea unor sarcini mai complicate, precum *conturarea, hașurarea, copierea desenelor, desenarea în pătrățele și scrierea pe linii*.

Au participat câte 12 copii cu tulburări fonologice, incluși în două grupuri - experimental și control. Omogenitatea grupurilor a fost confirmată statistic prin utilizarea testului *U-Mann-Whitney*.

#### **Rezultate la testul Burlea**

*Scop:* evaluarea post-program psiho-logopedic a dezvoltării premiselor pentru scris-citit.

*Ipoteză:* presupunem că prin programul psiho-logopedic am reușit să formăm premise către scris-citit și predispozițiile dislexodisgrafice vor fi mai puțin pronunțate la GE față de GC, iar între grupuri vor exista diferențe statistic semnificative, prin prisma scorurilor obținute la probele testului.

Pentru început am examinat rezultatele obținute în etapa test-retest de către subiecții grupurilor participante. Datele au indicat creșterea valorilor medii la probele testului, la etapa de retest la ambele grupuri (tabelul 2 și figura 2) evidențiindu-se preșcolarii GE.

Subiecții GE, au obținut următoarele valori medii la fiecare probă a testului, la test/retest: proba *Denumire de imagini*: M1=6,00; M2=6,00; proba *Completare de imagini*: M1=10,08; M2=15,42; proba *Orientare spațială*: M1=8,00; M2=15,08; proba *Discriminarea schemelor grafice*: M1=9,50; M2=15,75; proba *Aranjarea imaginilor (orientarea temporară)*: M1=5,42; M2=9,00; proba *Motricitatea fină a mâinii*: M1=9,08; M2=15,42; proba *Sesizarea direcției și orientării obiectelor*: M1=8,50; M2=16,00; proba *Povestiri secvențiale*: M1=10,17; M2=18,00.

Subiecții din GC la test/retest au progres în valorile medii la probe, însă neesențial: proba *Denumire de imagini*: M1=6,00; M2=6,00; proba *Completare de imagini*: M1=9,17; M2=10,17; proba *Orientare spațială*: M1=7,67; M2=9,00; proba *Discriminarea schemelor grafice*: M1=10,00; M2=10,17; proba *Aranjarea imaginilor (orientarea temporară)*: M1=5,33; M2=5,33; proba *Motricitatea fină a mâinii*: M1=7,42; M2=8,08; proba *Sesizarea direcției și orientării obiectelor*: M1=8,67; M2=9,17; proba *Povestiri secvențiale*: M1=11,33; M2=12,17. Figura 2 ilustrează schimbările produse în GE/GC.

Testul *Wilcoxon* a scos în evidență diferența statistic semnificativă între GE și GC, test/retest, și delimitează clar saltul GE: *Completare de imagini* (V=78,00; p=0,002); *Orientare spațială* (V=78,00; p=0,002); *Discriminarea schemelor grafice* (V=78,00; p=0,002); *Aranjarea imaginilor* (V=78,00; p=0,002); *Motricitatea fină a mâinii* (V=78,00; p=0,002); *Sesizarea direcției și orientării obiectelor* (V=78,00; p=0,002); *Povestiri secvențiale* (V=78,00; p=0,002).

Pe de altă parte, și la preșcolarii GC s-a conturat progres statistic semnificativ la următorii itemi: *Completare de imagini* (V=45,00; p=0,006); *Orientare spațială* (V=66,00; p=0,003); *Motricitatea fină a mâinii* (V=36,00; p=0,005); *Povestiri secvențiale* (V=28,00; p=0,014). La probele *Discriminarea schemelor grafice*, *Aranjarea imaginilor* și *Sesizarea direcției și orientării obiectelor* preșcolarii GC nu au înregistrat diferențe statistic semnificative fapt explicat prin complexitatea probelor și necesitatea implicării structurilor psihice de nivel superior.

La itemul *Denumire de imagini* nu au existat variații a datelor rezultatele plasându-se la același nivel, la etapele test/retest.

La etapa de testare, rezultatele testul Burlea între GE și GC nu au prezentat diferențe statistic semnificative, grupurile fiind omogene (testul *U-Mann Whitney*, Anexa 3, tabelul 3.5), însă la retest, între GE și GC, apar diferențe statistic semnificative, la probele: *Completare de imagini* (U=0,50; p<0,001); *Orientare spațială* (U=0,00; p<0,001); *Discriminarea schemelor grafice* (U=0,00; p<0,001); *Aranjarea imaginilor* (U=0,00; p<0,001); *Motricitatea fină a mâinii* (U=0,00; p<0,001); *Sesizarea direcției*

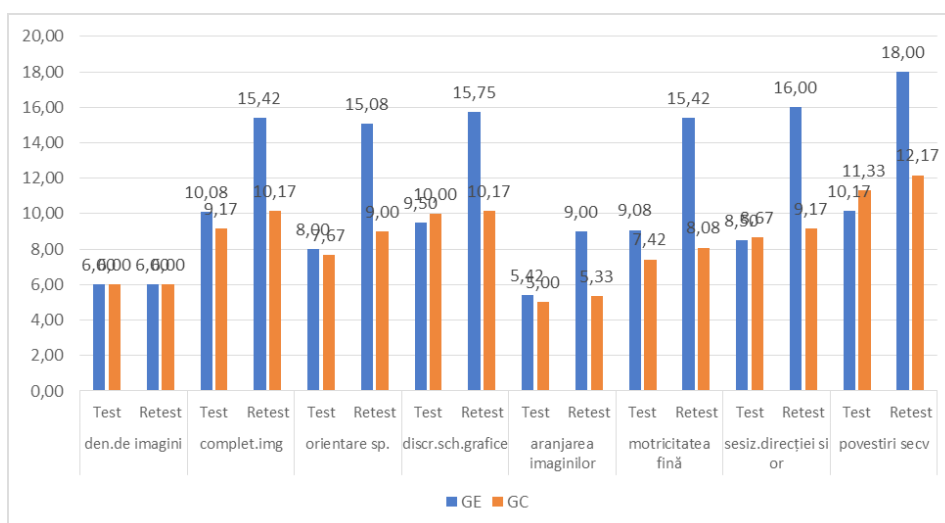


Figura 2. Media rezultatelor la testul Burlea, GE/GC, test-retest.

**Tabelul 2.** Media rezultatelor și testul Wilcoxon la itemii testului Burlea, GE/GC, test/retest.

Itemul Testul Burlea	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	V	p	Test M1	Retest M2	V	p
Denumire de imagini	6,00	6,00	-	-	6,00	6,00	0,00	-
Completare de imagini	10,08	15,42	78,00	0,002	9,17	10,17	45,00	0,006
Orientare spațială	8,00	15,08	78,00	0,002	7,67	9,00	66,00	0,003
Discriminarea schemelor grafice	9,50	15,75	78,00	0,002	10,00	10,17	7,50	0,317
Aranjarea imaginilor	5,42	9,00	78,00	0,002	5,00	5,33	17,50	0,102
motricitatea fină a mâinii	9,08	15,42	78,00	0,002	7,42	8,08	36,00	0,005
Sesizarea direcției și orientării obiectelor	8,50	16,00	78,00	0,002	8,67	9,17	10,00	0,063
Povestiri secvențiale	10,17	18,00	78,00	0,002	11,33	12,17	28,00	0,014

Notă: Celulele goale apar din cauza lipsei de variație a datelor.

și orientării obiectelor ( $U=0,00$ ;  $p<0,001$ ); Povestiri secvențiale ( $U=0,00$ ;  $p<0,001$ ). În același timp, valoarea mărimii efectului diferențelor statistic semnificative, menționate anterior, este la un nivel ridicat (valori  $r$  bis cuprinse între 0,99 și 1,00), ceea ce accentuează magnitudinea diferenței, ponderea la nivel practic.

Din cifre deducem că s-au reliefat/conturat premisele pentru scris-citit, s-a minimizat riscul și predispoziția către tulburări dislexodisgrafice: s-a perfecționat motricitatea fină a mâinii, se orientează spațial, deosebesc schemele grafice.

La toate probele am consemnat diferențe statistic semnificative la etapa retest între GE și GC, în favoarea GE, ceea ce denotă eficacitatea programului de intervenție. Totuși, preșcolarii GC, la probele *Completare de imagini*, *orientare spațială*, *Motricitatea fină a mâinii și Povestiri secvențiale* de asemenea fac performanță, demonstrează diferențe statistic semnificative, fapt explicat prin continuitatea anurajului educațional, chiar dacă ea nu este suficient de puternică.

Impactul tuturor probelor la nivel practic, în contextul diferențelor între grupuri, este exprimat prin valoarea înaltă a mărimii efectului,  $r$  bis  $\geq 0,99$ .

În concluzie, putem afirma că rezultatele la testul Burlea ale preșcolarilor din GE în comparație cu preșcolarii GC, după parcurgerea programului psiho-logopedic integrativ, dovedesc competențe de analiză și sinteză vizuală, de orientare temporo-spațială mai înalte, reușesc să-și organizeze spațiul de lucru, să stabilească corelația dintre conținutul semantic al propozițiilor formulate și semnificația indusă de imagine. Copiii preșcolari GE datorită programului și-au dezvoltat abilități necesare și utile la treapta școlară, s-a diminuat riscul predispozițiilor către tulburări de scriere și citire.

Reevaluarea dezvoltării premiselor pentru scris-citit, indică ameliorarea și depășirea dificultăților copiilor în scrierea/copierea elementelor grafice, să se orienteze spațial, să alcătuiască și povestească istorioare etc, astfel că atestăm diferențe statistic semnificative între GE și GC.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Benga O. *Jocuri Terapeutice*. Editura ASCR, 2012. 80 p. ISBN 97 8 6069-7701-4-6.
2. Burlea G. *Tulburările limbajului citit – scris*. București: Editura Polirom 2007, ISBN 978-973-46-0453.
3. Chitoroga L. *Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar: diagnostic și intervenție psihologică*: teză de doctor. Chișinău, 2019. 291p. CZU 373.3.015.3(043.3).
4. Filipoi S. *Basmе terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți*. Editura ASCR 2012. 209 p. ISBN 978-606-8244-56-3.

5. Hobjilă A. *Metode și procedee valorificabile în activitățile de educație*. <https://ru.scribd.com/document/227340425/CURS-Didactica-activitatilor-de-Educare-a-limb>
6. Măță L., Cojocariu V.M., Boghian I., Lupu C., Savin P. *Jocuri didactice minunate din diferite izvoare adunate*, Auxiliar curricular pentru cadrele didactice (debutante) din învățământul preșcolar. București: Editura Miniped, 2017. ISBN 978-606-92177-5-7.
7. Nosatâi A. *Pregătirea psihologică către școală – fundamentul succesului școlar al copiilor cu tulburări de limbaj*. In: Didactica Pro, nr. 2-3 (36-37), 2006. p. 83-85, Chișinău. ISSN 1810-6455.
8. Olărescu V. *Scrierea și citirea: Intervenție logopedică preventivă și formativ-dezvoltativă*. Chișinău: Tipografia „Pulsul Pieții”, 2020, 179p. ISBN 978-9975- 3342-5-9.
9. Ponomari D. *Dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj*: teză de doctor în psihologie. Chișinău, Republica Moldova, 2019. 281 p. CZU 159.922.7: 376.36(043.2).
10. Popescu O. *Integrarea socială a copiilor cu tulburări de limbaj*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019. 193 p. C.Z.U.: 316.614-056.264 (043.3).
11. Veleanovici A. C. *Tulburări Emoționale la copiii aflați în situație de abuz și neglijare*: teza de doctor, 2015. CZU 159.942(043.3).
12. Hatcher P. J., Duff F. J., Hulme C. *Sound Linkage: An Integrated Programme for Overcoming Reading Difficulties*. Edition Statement, 3rd Edition, 2014. 200 p, ISBN 101-1185-100-89.
13. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. Санкт Петербург: Из. Союз, 1997.
14. Леонтьев А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Красанд, 2010. 216 с. ISBN 978-5-9710-6603-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.12>  
 CZU: 159.92

## EFICIENTIZAREA ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIETALE

**Elena PUZUR,**

*doctor în psihologie,*

Centrul Formare Continuă și Leadership

din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

**ORCID iD: 0000-0002-1406-4406**

**Rezumat.** Dezvoltarea personalității pe parcursul vieții este condiționată de un șir de factori de o complexitate diferită și cu un impact specific asupra acesteia la nivel fiziologic, cognitiv, emoțional și comportamental. În aceste condiții, eficiența și fiabilitatea procesului adaptativ la noile schimbări societale este determinată de experiențele personale și profesionale acumulate și dezvoltate pe baza resurselor personalității.

**Cuvinte-cheie:** adaptare, atitudine, comportament, dezvoltare, echilibru, schimbare.

### STREAMLINING PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHANGES

**Summary.** The development of the personality throughout life is conditioned by a series of factors of a different complexity and with a specific impact on it at the physiological, cognitive, emotional and behavioral level. In these circumstances, the efficiency and reliability of the adaptive process to new societal changes is determined by the personal and professional experiences accumulated and developed on the basis of personality resources.

**Keywords:** adaptation, attitude, behaviour, development, balance, change.

Complexitatea procesului de adaptare psihosocială a personalității pe parcursul vieții a condiționat apariția multiplelor abordări în literatura de specialitate. Astfel, procesul dezvoltării personalității este condiționată continuu de factorii socioculturali, accentuând importanța influențelor educative (familie, societate) în formarea Eului, fără a pierde însă din vedere substratul biologică autorul A. Adler menționează că influențele sociale sunt determinate în plan psiho-comportamental de două aspecte:

- *adaptarea* - modificarea variabilelor personale în funcție de mediu;
- *modelarea* - modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală. Conform opiniei lui A. Adler, persoana trebuie să țină cont de trei aspecte importante în viață: societate, muncă și iubire. Acestea țin de dezvoltarea fiecăruia ca model unic pe care Adler l-a numit *stil de viață*. Astfel, fiecare persoană își stabilește un *scop complet* al stilului de viață, acesta fiind conceput ca *mijloc de adaptare* la viață și, totodată, ca *strategie de adaptare* [6].

Prin urmare, abordarea sistemică deschide largi perspective explicative privind procesul de adaptare. Dacă se consideră viața psihică drept expresia

cele mai complexe adaptări, mecanismele care stau la baza funcționării și evoluției filo - și ontogenetice a sistemului psihic uman - autoorganizarea și auto-programarea, autoreglarea, coordonarea, selectivitatea, modalitățile antialeatorii - vor constitui toate, implicit, și cele mai profunde și complexe mecanisme ale adaptării.

După cum menționează autorul C. G. Jung în lucrările sale, *un individ poate fi integrat, dar nu adaptat*, pentru că adaptarea presupune mai mult decât o înscriere perfectă în situația momentului și în anturajul imediat. Încrederea proprie în eficacitatea și calitatea trăsăturilor de personalitate diferă de la un individ la altul și de la o sarcină la alta [5]. Astfel, adaptarea presupune respectarea unor legi mai generale decât condițiile date într-un anumit moment sau situație [6]. Aici sunt importante prezența a două resurse ale personalității: coeziunea și adaptabilitatea (Olson și colab.). Coeziunea este determinată de legătura emoțională dintre membrii grupului și prin gradul autonomiei individuale trăite de fiecare individ în parte în cadrul acestuia. Adaptabilitatea indică măsura în care grupul permite schimbarea structurilor de putere, a rolurilor și regulilor ca răspuns la un stres situațional sau de

dezvoltare (morfogeneză) și cât este de stabil grupul (morfofostază). Funcționarea echilibrată a grupului de apartenență determină ambele elemente: stabilitatea și capacitatea de schimbare.

Important de subliniat faptul că în cazul ambelor fenomene (coeziune și adaptabilitate), este preferabil să existe un echilibru între cele două extreme: situația considerată ideală variază mult de la un grup la altul, de la o cultură la alta. În grupurile care funcționează moderat coeziunea și adaptabilitatea, acestea au șanse mai mari de a se adapta cu succes la momentele de schimbare. Însă, prea multă coeziune poate duce la fixarea grupului, ca și cum ar fi prinsă într-o pânză de paianjen”, iar prea multă adaptabilitate va duce la haos în grupul social. În același timp, prea puțină coeziune duce la neimpliere și prea puțină adaptabilitate duce la rigiditate (apud Straus, 1980).

Analizând din punct de vedere social procesul de *adaptare determinăm că el este unul progresiv, de armonizare a individului cu mediul social prin realizarea acordului între conduita personală și modelele caracteristice ambianței*, fapt ce exprimă capacitatea sa de a trăi într-un astfel de mediu. Adaptarea umană este prin excelență una condiționată sociocultural, definind individul ca produs și totodată ca exponent al vieții sociale. În acest context, ea este rezultatul acumulării și esențializării în timp a interacțiunii interpersonale și constă în transformări și ajustări reciproce ale trăsăturilor de personalitate și ale conduitelor indivizilor participanți la interacțiune [2].

Cercetările psihologului american R.S. Lazarus condiționează „supraviețuirea psihică” de capacitatea subiectului uman de a răspunde presiunilor sociale sau interpersonale, rezultat al interdependenței cu ceilalți și al trebuințelor sale interne, acestea din urmă modelate social la rândul lor. Astfel, autorul indică faptul că motivele care stau la baza acțiunilor și conduitei umane reproduc subiectiv cauzalitatea obiectivă și includ întotdeauna o valoare de natură socială, care prezintă semnificație și indică o apreciere, iar valorile atașate motivelor aparțin unui sistem simbolic comun, dar devin funcționale prin utilizarea lor de către individ drept criterii de reglare a conduitei. Procesul motivațional, de alegere între motive concurente și de activare selectivă a unor comportamente în funcție de ele, se identifică astfel cu cel al valorizării. Scopurilor formulate de individ le sunt atașate valențe atribuite nemijlocit de către el, dar definite social și, adesea, sugerate de grupul de referință, în elaborarea actelor de conduita grupul intervine ca factor de supra-determinare socială, care mediază opțiunea valori-

că a persoanei, aceasta având tendința de a adera la acele valori apte să-i mențină statusul în cadrul grupului. Potrivit concepției autorului, grupul oferă termeni de comparație, este sursa de norme, atitudini și valori, standardele sale funcționând ca un sistem fundamental de referință [6]. Ca urmare, din perspectiva socială esența adaptării va consta în punerea de acord a atitudinilor, valorilor și intereselor personale cu normele și interesele grupului. Concilierea celor două categorii de interese constituie un indicator al adaptării, care se exprima în prioritatea acordată motivelor ca semnificație socială. Acestea, interiorizate și devenite funcționale pentru subiectul uman, definesc nivelul valoric al personalității sale. În legătură cu poziția individului în diversele grupuri de apartenență, semnificativ pentru nivelul adaptării sale este un status social congruent, rezultat al unor statusuri parțiale echilibrate și concordante. Statusul social congruent va conduce la asumarea neconflictuală a seturilor de roluri aferente, iar lipsa de concordanță între rolurile îndeplinite generează conflicte inter-rol, după cum discrepanța dintre prescripțiile rolului și personalitatea individului care nu le poate satisface determina conflicte intra-rol. Tocmai de aceea, exercitarea neconflictuală a rolurilor prin punerea corectă în funcțiune a drepturilor și datoriilor asociate statusului social devine o măsură a adaptării individului [7].

În lucrările sale K. Horney apreciază că rezolvarea conflictelor interioare implică în mod necesar recunoașterea contradicției și luarea unor decizii bazate pe deplină înțelegere a semnificației propriiei opțiuni. Există dificultăți inerente în recunoașterea și rezolvarea unui conflict, care pot fi depășite în cadrul unui proces complex, derulat în interioritatea individului ca succesiune a patru etape: 1. conștientizarea dorințelor și sentimentelor; 2. evaluarea lor în funcție de un sistem propriu de valori presupus ca fiind deja dezvoltat; 3. luarea deciziei în favoarea unei tendințe și renunțarea clară și conștientă la cealaltă; 4. asumarea răspunderii pentru decizia luată, în sensul acceptării consecințelor care decurg din ea.

Autoarea concluzionează că individul bine adaptat, echilibrat emoțional, care se raportează la mediu printr-un sistem atitudinal-valoric superior elaborat și stabil, se confruntă cu conflicte pe care le trăiește într-o manieră conștientă [4].

Studiind relația abordată mai sus menționăm că adaptarea psihosocială reprezintă potrivirea unei persoane cu mediul, acordul între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, echilibrul între asimilare și acomodare socială. Astfel, adaptarea socială se produce în raport cu mediul nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este

faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin.

### **Deci, cum învățăm să ne adaptăm la noile condiții /situații?**

În activitățile sale personale și profesionale adulții se axează preponderent pe resursele de rezistență, resursele de autoreglare și resursele instrumentale [8]. Adultul este destul de motivat în activitatea sa, deține metodele, mijloacele, tehnicile necesare etc. și este capabil să „extragă” resurse din condiții obiective (care pot fi considerate compensații externe pentru resursele personale nedezvoltate).

Pentru eficiența adaptării continuu la schimbările societale este necesar să se creeze condiții educaționale optime pentru dezvoltarea caracteristicilor integratoare ale personalității adultului și întărirea sistemului de resurse personale ale viitorului specialist, profesionist, dezvoltarea sistemului de reglementare internă a vieții sale, formarea unei atitudini reflexive semnificative față de el însuși ca persoană și subiect al activității profesionale.

Prin urmare, pentru adaptarea rapidă și eficientă la noile schimbări societale, este necesară conștientizarea acesteia prin analiza dovezilor prezentate, alternativelor existente, implicațiilor sugerate și utilităților conștientizate.

Drept *reper concluzive*, în ceea ce privește manifestarea unui comportament echilibrat pentru schimbare, sugerăm următoarele:

1. *ierarhizarea obiectivelor*, pe o perioadă limitată (zi, săptămâna, lună), în obiective majore și minore, cotând realizarea lor cu un punctaj proporțional, astfel încât împlinirea unui obiectiv major să compenseze neîmplinirea mai multor obiective minore și invers;
2. *planificarea* dozată, eficientă a timpului;
3. *implicarea în realizarea* unor activități preferate, cel puțin o dată pe săptămână;
4. *programarea și rezervarea*, în fiecare zi, a unui moment personal de liniște, relaxare, meditație etc. (15 min);
5. *asigurarea echilibrului* între activitatea profesională, personală și familială;
6. *respectarea* regimului de activitate somn-veghie (odihnă, timp de 7-8 ore pe noapte, cel puțin de două ori pe săptămână);
7. *exteriorizarea* trăirilor emoționale profunde (psiholog, mentor, coleg, prieten – persoane confidente) etc. [3].

Este important ca în procesul de adaptare la schimbările societale oamenii să fie motivați pentru aceasta: să acumuleze voluntar noi cunoștințe, să abordeze creativ sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență profesional, să-și schimbe

stilul de viață (la necesitate), obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de relaționare personală și profesională [8].

În acest context, aspectul exteriorizării trăirilor emoționale profunde este unul fundamental în asigurarea comportamentului echilibrat și ține de cultura emoțională a fiecăruia, fiind determinată de competența emoțională a persoanei, care este direct implicată în performanța individuală și de grup, în activitatea de conducere, de management a schimbărilor sociale și de adaptare la aceste schimbări. Competențele emoționale sunt necesare în situațiile de trăire emoțională profundă, asigurând gestionarea conflictelor interioare, înlăturarea disconfortului psihologic care generează dificultăți de relaționare interpersonală și comunicare socială, blocând autorealizarea personalității. Studiile de specialitate demonstrează că persoanele care au tendința de a folosi strategii de reglare/autoreglare emoțională sunt mai rezistenți la stres, se adaptează mai rapid și se bucură de o stare de bine generală mult mai bună decât persoanele care nu apelează la ele [1].

Abilitatea individului de a se autoregla și de a modifica răspunsurile proprii este unul dintre cele mai puternice și adaptative capacități pe care le poate avea un individ, fiind responsabilă pentru imensa diversitate și flexibilitate a comportamentului uman. Această capacitate motivează persoanele de a-și conforma comportamentul la obiective pe termen lung, la idealuri morale și orientări raționale, asigurând eficient adaptarea psihosocială a personalității la condiții noi. De menționat că autoreglarea emoțională se folosește de importante procese care permit o adaptare psihosocială eficientă și completă din punct de vedere emoțional la schimbările societale, la exigențele de dezvoltare. În mod concret, strategiile de auto-reglare emoțională bazate pe un atașament securizant fac referință la cunoștințe declarative, procedurale și aplicative despre sine și despre ceilalți, care implică credințe optimiste referitoare la controlul dificultăților, bunățatea altora, sentimentul de eficacitate personală în fața unei amenințări, și alți factori de protecție precum recunoașterea și manifestarea dificultăților.

În concluzie, procesul de adaptare este bazat pe un raport direct om-mediul, fiind influențat continuu de multiple schimbări. Întrucât, mediul și omul se află într-un echilibru dinamic, și nu static, relația lor se schimbă permanent, și de asemenea, permanent se realizează și procesul de adaptare. Ne adaptăm mediului social învățându-ne pe noi și pe ceilalți, autoeducându-ne pe parcursul întregii vieți pentru a asigura un echilibru cu sine și cu cei din jur [6].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic. Chișinău: Tipografia UPS I.Creangă, 2010, 239 p.
2. Golu P. *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective*. București: Editura Miron, 2004. 325p.
3. Martin E.P. Seligman *Optimismul se învață*. București: Editura Humanitas, 2004, 220 p. ISBN:5948353004311
4. Negovan V, Dinca M. Adaptarea la mediul universitar. In: Câmpul universitar – o cultură a provocărilor. București: Editura Universitară, 2010. p.66-87.
5. Pleșa R. *Psihologia socială clinică și psihologie medicală*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2017. 87 p.
6. Puzur E. *Adaptarea psihosocială a studenților: contexte și perspective de optimizare*. Chișinău: Editura Pulsul Pieții, 2021, 148 p. ISBN 978-9975-3215-3-2.
7. Puzur E. *Modalități de adaptare psihosocială la schimbări sociale*. In: „Univers Pedagogic”, Categoria B, Nr. 1 (73), 2022. pp.72-75. ISSN 1811-5470.
8. Puzur E. *Adaptarea psihosocială și resursele personale*. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Volumul IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 27-28 februarie, 2021. pp.117-120. ISBN 978-9975-76-321-9.
9. Puzur E. *Specificul adaptării personalității în contextul schimbărilor sociale*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, 6 iunie 2019, or. Cahul. pp. 81-83. ISSN 2587-3563.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.13>  
 CZU: 159.923

## SUMMARY OF RESEARCH RESULTS ON PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN VARIOUS TYPES OF INCOME PERCEPTION

Igor DONCENCO,

PhD student at,

Doctoral School of Social and Educational Sciences,  
 Moldova State University

ORCID iD: 0000-0003-3036-1627

**Abstract.** *The active adaptation (adaptation and trans-adaptation) of an individual to modern conditions requires increasingly more efforts and the incapacity to constantly raise the pace may have a negative impact on the mental and physical health of the person. In such conditions, the person needs mental stability. Social adaptation, formation of psycho-social identity, development of personality and further self-development of the person are determined both by internal and external conditions. One of the key mental internal features of a person is the hardiness. Hardiness is a powerful resource, which allows the person to cope with the changing environmental conditions.*

**Keywords:** *hardiness, psycho-social identity, identity of personality, type of income perception.*

### REZUMATUL REZULTATELOR CERCETĂRII PRIVIND PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ÎN DIVERSE TIPURI DE PERCEPȚIE A VENITURILOR

**Rezumat.** *Procesul de adaptare activă (adaptare și transadaptare) a unui individ la condițiile moderne de viață solicită din ce în ce mai multe eforturi din partea acestuia, iar incapacitatea de a crește constant tempoul poate afecta negativ sănătatea psihică și fizică a individului. În astfel de condiții, persoana are nevoie de stabilitate psihică. Adaptarea socială, formarea identității psihosociale, formarea personalității și autodezvoltarea ulterioară a acesteia sunt determinate atât de condițiile interne, cât și de cele externe. Una dintre importanțele caracteristici psihice interne ale persoanei este robustețea. Robustețea este o puternică resursă ce permite persoanei să poată face față condițiilor de mediu în schimbare.*

**Cuvinte-cheie:** *robustețe, identitate psihosocială, identitate a personalității, sfera motivației, tipul de percepției a veniturilor.*

The article reflects results and the theoretical conclusions complement the theoretical views on hardiness, psychosocial identity and types of income perception. Psychological theories on hardiness and identity were analyzed in the context of income perception. The relationship between psychosocial identity, hardiness and types of income perception was identified and interpreted. Theoretical models of the perception of income inequality, the general concept of the ratio of hardiness, psychosocial identity, and the types of income perception in the 'structure of the image of the Ego' were developed.

#### The theoretical framework

The term 'hardiness', introduced by Salvatore Maddi, implies the psychological resilience of the person and their capacity to overcome successfully different life difficulties [2]. Literally, 'hardiness' means 'power', 'resilience'. The concept of 'hardi-

ness' is defined by Д.А. Леонтьев as an integrating feature of the personality, which is in charge of overcome successfully the life difficulties [8]. We will approach hardiness as a psychological vitality and extended efficacy of the person, which is also an indicator of their mental health. S. Maddi identifies three important characteristics of hardiness: commitment, control and challenge. The set of beliefs of the subject, which converge towards hardiness is expressed through a high level of self image, through the capacity to adapt the behavior in critical situations and through the acknowledgement that the person can be the creator of the expected achievements and success [2].

In our vision, the hardiness, as a characteristic of personality, has a special place – due to it, the person overcomes the difficult life situations. The level of income in certain cases, can affect the person's life situation, which allows implying that persons with

a low income level can face different psychological problems. It is interesting that in certain cases the hardness of people increases and they manage to face the existing difficulties, while other person who are in the same situation – give up. We studied the ways hardness manifests depending on the types of income perception from the perspective of the subjective-activity approach.

The importance of socio-psycho level in the structure of hardness is high because in this case, hardness is linked to the organization of personal activities and of lifestyle, through the assimilation of social skills, optimal behavior patterns and through the development of an efficient strategy for analyzing and managing the stress and the self-adjustment methods. [9]. The display of these factors can be noticed in the style and quality of the person's life [1, 3, 4].

The personality is a social concept in its essence and is individual through the mode of existence. Л.С. Выготский mentions that 'a person becomes for himself/herself what he/she is in themselves through what he is for others' [6]. Thus, there are two aspects of the identity – personal and social. According to the author Н.В. Антонова, from ontogenetic point of view, personal identity comes after social identity [5]. This theory starts from the fact that identity is a social phenomenon and is formed following the interaction with other people. As a result, if the social environment of a person changes, his/her identity also changes.

Identity has an important role for the personality. Due to identity, an integrating takes place, which arises through the transformation of experiences and knowledge of a person into his/her ego. The image of 'Ego' is the nucleus of the structure of personality and identity is formed based on 'Ego'. E. Erickson describes the identity as being the 'internal continuity and inner unity that exist in the context of continuous development of the individual, which has adaptive functions' [10]. The characteristics of the identity are: self-determination, maturity, integrity, meaningfulness. Social identity appears based on the awareness of the person who belongs to different social groups during his/her life [5]. The key component of the identity is the 'self-determination', that is, taking decisions independently about oneself, personal life, personal values and the constructive formation of psychological identity leads to personal search and choice. Personal and social identity complement each other.

Different social and historic processes from the past influence the perception of personal income

in the modern world and the income gap is a result that reflects the value of certain human activities. The value of money, their economic and symbolic peculiarities take shape gradually, starting with the immediate environment and then becoming more complex as the person is engaged in various economic relations. Perception is an important aspect in developing and expanding the person's image about the world. People perceive the concept of 'income' differently. It depends on a series of variables: cultural, economic, social and psychological. In the perception of income, the cognitive activity of a person and the surrounding reality are connected. Speaking about the income perception, we refer to the person's subjective assessment of differentiation of the income of a certain group of people. Such an assessment implies the comparison of the income based on different subjective criteria of the individual.

As we can see in Figure 1, the aspects researched by us are part of the image of the 'Ego', through which the problem of 'income perception' is analyzed and assessed, which can subsequently be manifested in human behavior.

Taking into account the problem of identity when perceiving the income inequality, social aspects come to the forefront; for example, comparing yourself with other people (by different criteria: age; employment; average salary in the country, the salary itself; minimum salary in a profession) and with the personal ideal 'Ego'.

According to W. James [7], the image of 'Ego' is more complex than the identity itself, it is the source of all the psychic processes, which reflects and filters the knowledge and life experience of the individual. In a broader sense, the image of 'Ego' is the sum of all the elements that a person considers his/her own: physical body, material (income, property, etc.), psychological (inner world of the person, ideas, reasons, etc.), social (family, friends, colleagues, etc.), activity (work, hobbies, etc.) aspects, etc. The perception is a complex process linked to cognitive peculiarities, image of 'Ego' and image about the world. We can notice that the income perception (both of someone's own ego and of other people) takes place through various filters, beliefs and ideas about oneself and about the world, and for this reason the result of such a comparison can be experienced by the person in a very serious manner and may have different psychological effects. The income perception is closely linked to person's identity and have an important role in determining the vision on the world, the direction of life and the sphere of values of a person.

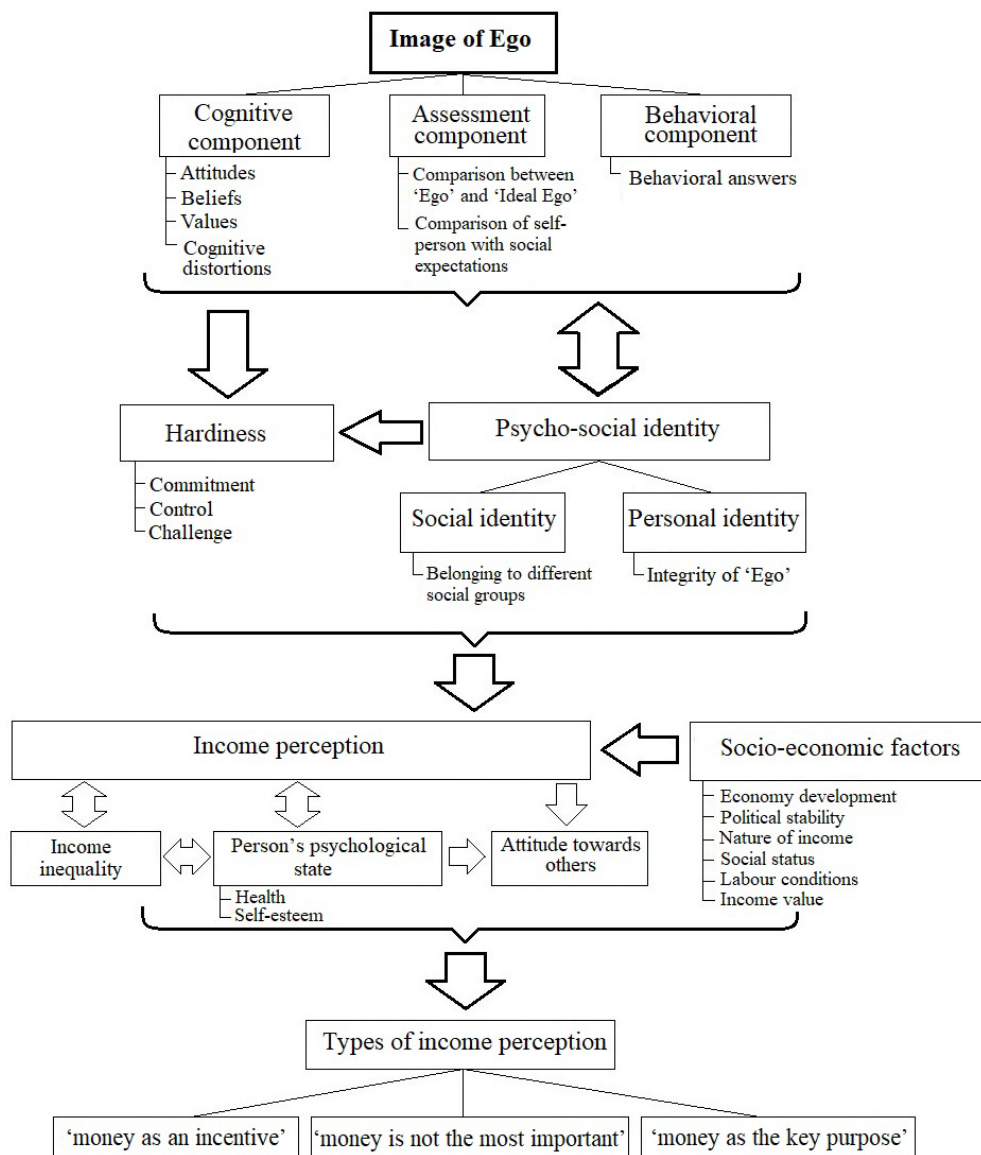


Figure 1. General model of income perception in the structure of 'Ego' image

S. Freud underlined the fact according to which the contradiction between the 'Real Ego' and the 'Ideal Ego' is the source of personality development. L. Festinger describes the theory of 'social comparison', according to which, people tend to compare themselves, their personal traits, their qualities and capacities with other people. This also implies making comparison between the own personality and achieved opportunities with other people, particularly the material aspect, that is, the income.

Hardiness, formation of psycho-social identity and the satisfaction related to personal income can be high regardless of the level of actual income, namely when the 'basic needs of a person are met

and the person believes that he/she is in the right place at the right time.

#### Methods and experimental group

In order to study the peculiarities of hardiness, psycho-social identity of personality and the types of income perception, the following methods were used: *theoretical*: analysis and synthesis of scientific sources, the synthesis of scientific material, comparative and descriptive methods, the hypothetical-deductive method of research and interpretation of results; *empirical*: the questionnaire developed by the author for the qualitative analysis of the type of income perception; *Questionnaire for determining the hardiness* adapted in Russian language by

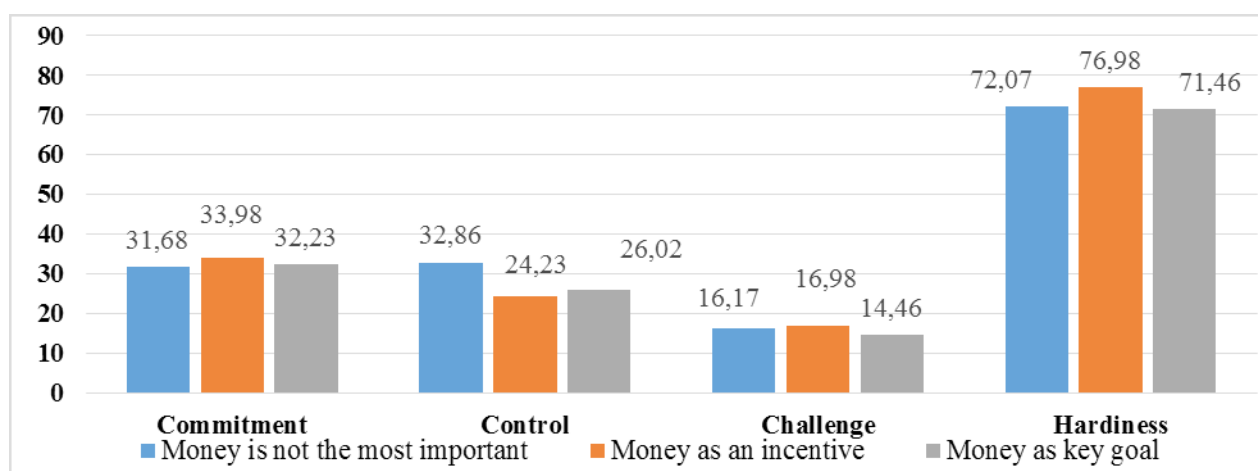


Figure 2. Average values of hardiness depending on the types of income perception

Д.А. Леонтьев and Е.И. Рассказова (on the basis of Hardiness Survey by S. Maddi); *the test for assessing the psycho-social attitudes of personality in the area of motivation* by О.Ф. Потемкина; *statistical-mathematical method for processing the data*: Bravais-Pearson correlation coefficient; the t-Student test, the analysis of variance (ANOVA). The total number of subjects – 211 subjects, the age range of subjects was 20 to 57 years, of which 97 women and 114 men.

### Discussion of results

The working hypothesis is the *general assumption* according to which, people with different types of income perception are different and depend on the formation of the psycho-social identity of per-

sonality and on the level of hardiness; also, among subjects with different types of income perception there are differences related to gender, age and employment.

We note that out of 211 subjects, most of the men (72 out of 114 – 63% of the total of male subjects) perceive money ‘as an incentive’, while women (67 out of 97 – 69% of the total female subjects) believe ‘money is not the most important’. The obtained results can be explained through the fact that women are traditionally oriented towards family (interpersonal relationships and the emotional side of communication), while men – towards ‘work’ (objective activity).

The psychophysiological characteristics of men in the mass consciousness are manifested through aggressiveness, dominance, competitiveness and

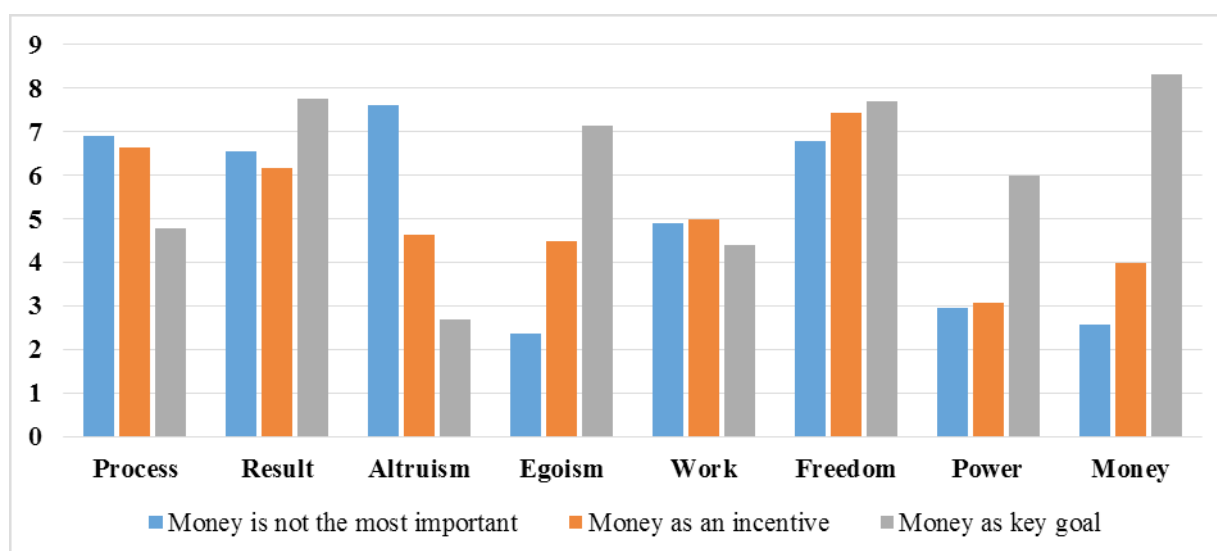


Figure 3. Average values for the scales of psycho-social attitudes depending on the types of income perception

activity, while women – through empathy, modesty, daydreaming and sensibility. The ‘typical’ male image is associated with fighting and getting resources (in this case, money), while the female image is associated with love and home comfort. Thus, we assume that the type of money perception ‘as an incentive’ is more characteristic to men, while for women ‘money is not the most important’. We also note that apparently, women are less likely to perceive ‘money as the key value’, again, due to socio-cultural aspect.

According to the average values obtained for the variable ‘hardiness’(see Fig. 2), the general level of hardiness in persons who perceive ‘money as an incentive’ is higher than for other two categories. According to the analysis of variance ANOVA, which reflects the differences in terms of hardiness depending on the type of income perception, we can say that there are differences in hardiness among persons with different types of income perception ( $F=6.98$ ;  $p=0,001$ ).

Particularly, the type of income perception ‘money as the key value’ is characterized by high scores for ‘egoism’, ‘power’, ‘money’; also, the highest scores were found for ‘freedom’ and ‘outcome’, with small differences. Answering the question about what is the most important for a person – altruism or egoism, process or outcome, and assessing the importance of freedom or power, the content of work or of money, the subject discovers his/her existential needs to establish connections, the need to overcome, need for roots, need for identity, need for a belief system and for loyalty.

According to the type of income perception ‘money is not the most important’, the highest scores were found for ‘altruism’ and ‘process’ (see Fig. 3). That is, those who believe that ‘money is not the most important’ are more focused on performing the professional tasks, they pay more attention to details and to certain actions; they are led by the interest for the activity and are less focused on obtaining results. According to the analysis of variance ANOVA, it was found that there are significant differences for the scales: process ( $F=19.92$ ), outcome ( $F=9.29$ ), altruism ( $F=99.03$ ), egoism ( $F=119.56$ ), power ( $F=59.85$ ) and money ( $F=240.83$ ) at the significance level  $p<0.001$ , including for the scale ‘freedom’ ( $F=6.29$ ;  $p<0.01$ ), depending on the type of perception (of the entire sample), except the scale ‘work’ ( $F=0.90$ ;  $p=0.408$ ). Also, note that the subjects with the type of perception ‘income as an incentive’ obtained average scores for all the scales of psycho-social attitudes of personality, which is most likely due to their balance, compared with other two types of perception. For example, subjects with

a high level of altruism who think that ‘money is not the most important’, register low values on the scale ‘egoism’. These aspects can be explained by the fact that the person tries to maintain or improve the relationships based on ‘mutual altruism’ (You help me, I help you) and ‘money’ clearly comes after human relationships. In the case of perception ‘money as the key value’, it is noted an opposite image – earning money becomes the domineering reason and such a person tends to neglect the maintenance or creation of social relationships; for example, when such a person goes abroad to earn more money and spends most of the time for this activity.

The obtained results reveal that in order to maintain a positive identity and the image of personal ‘Ego’, the balance between income, status, significance and moral satisfaction from work, as well as a healthy lifestyle are not the leading reasons unlike variables like self-knowledge, knowledge of personal skills, the ability to acknowledge and correct personal feelings and emotions ( $r=0.38$ ;  $p<0.01$ ).

According to the conducted studies, gender, age, social environment, economic status, personal characteristics, etc. are among the factors that influence the attitude towards money and the ‘financial behavior’. Subjects who perceive ‘money as the key value’ are characterized by high scores for ‘egoism’, ‘power’, ‘money’, ‘freedom’ and ‘outcome’ compared to other two types of income perception. The highest values were registered for the scale ‘material’.

Subjects who believe that ‘money is not the most important’ obtained the highest values for the scale ‘altruism’ and ‘process’, being dominated by social identity scales: ‘family’, ‘surrounding persons’, ‘future’, ‘society’. In the case of the type of income perception ‘money as an incentive’, we can see that the highest average scores were registered for the scales ‘work’, ‘inner peace’ and ‘health’.

Thus, social identity is a personal identification phenomenon, which reflects the relationship between the society in which the subject exists and his/her identity structure. Starting from this, we can state that social identity is linked to the social adaptation of a person in the society. Thus, the process of formation of social identity implies the correlation of the lifestyle with the style of social interaction of the individual with the domineering lifestyle and nature of interaction that is accepted in the society. The individual needs to be successful in different activities, particularly when the result of this activity are perceived and assessed by other persons. Also, people perceive the concept of ‘income’ differently. This depends on a series of variables: cultural, economic, social and psychological. The obtained results show that psychological de-

terminants of the process of identity formation are hardiness and psycho-social attitudes. In this context, apparently, the leading role in the process of formation of economic identity belongs to material factors. In addition to the fact that material goods have a certain commercial purpose, they also form a rather complex system of social and psychological symbols that carry information about the owners: their internal and external components.

It is worth mentioning that following the psychological intervention carried out in relation to hardiness and psycho-social identity, it is possible to change the attitude towards the problem of 'income inequality' and towards income in general. For example, a person who is unhappy about his/her monthly income (due to different factors) can blame everyone who surrounds him/her for his/her failures, without doing anything about this. Such irresponsibility and unpreparedness to take the risk of change can be an indicator of reduced hardiness and insufficient maturity of the individual. A person who is in process of searching, becoming or drastically changing his/her psycho-social identity may have inadequate ideas about the real income of people in the area of his/her professional employment, and as a result the psycho-social adaptation is disrupted. In the process of specially organized psychological intervention aimed at strengthening the hardiness of the individual, as well as at forming the psycho-social identity and acknowledging the essence of the problem, the subject reconsiders his/her attitude towards the financial issue, his/her income, in particular, towards the problem of 'income inequality' in general.

Generalizing the results obtained following the psychological counselling of subjects with problems of hardiness and psycho-social identity, which can also cause financial problems, we can state that these parameters are subject to psychological correction at different age stages of, both in youth and in adulthood. The obtained data are consistent with the ideas of other researchers in this field (E. Erickson [10], S. Maddi [2]).

To conclude, we note that the problem of various unpleasant experiences from the perception of 'income inequality' is a special case that rarely requires independent psychological assistance. Following the psychological interventions for strengthening the hardiness and of psycho-social identity, a person can rethink various ideas of his life, including accepting the things he/she cannot change, and accepting the responsibility for the changes that are possible. In other words, a developed hardiness and a formed socio-psychological identity allow the person not only to adequately perceive and respond to

extremely high income inequality, but also help to overcome various life difficulties.

### Conclusion

1. The theoretical and empirical analysis of the obtained data reveal that there are different types of income perception: a) money as an incentive; b) money is not the most important; c) money as the key value. The results prove that the formation of psychological characteristics of the perception and of the attitude towards money can be influenced both by external and internal factors. This is linked to the organisation of personal activities and of lifestyle, through the assimilation of social rules and skills, optimal behaviour patterns and through the development of an efficient strategy for analysing and managing the stress and the individual activity style.

2. Persons with different types of income perception are different depending on the level of hardiness and formation of psycho-social identity. The hardiness and the formation of psycho-social identity can be high regardless the level of actual income, namely when the 'basic needs of a person are met and the person believes that he/she is in the right place at the right time.

3. It was identified a relationship between the level of hardiness and the formation of psycho-social identity of personality. Thus, the level of hardiness is positively interrelated with the level of formation of psycho-social identity of personality. A person with a higher level of hardiness is connected to the reality, is happy about his/her past and present, takes responsibility for his/her life, has a flexible behaviour and behaves appropriately in highly uncertain situations. Psychosocial identity of a person represents to a certain extent the image of 'Ego', the integrity of personality. When facing life problems, each decision taken in terms of your personality and personal life, including money, will help somehow to form the structure of identity as one of its elements.

4. Efficient changes in the level of hardiness and psycho-social identity can help to change the attitudes towards income perception. Perception of an individual towards income is a subjective process and often such a comparison takes place with the reference group, particularly with relatives, acquaintances and work colleagues. The subjective perception of income may influence the thoughts and the actions of the person, regardless the objective situation.

## REFERENCES

1. Dăniș T. *Calitatea vieții populației Republicii Moldova în perioada de tranziție: Probleme și tendințe sociale*. Teză, Chișinău, 2004. - 292 p. 316.
2. Maddi S.R. Hardiness: An operationalisation of existential courage. In: *Journal of Humanistic Psychology*, Vol.44 No.3, 2004, 279-298.
3. Sîrbu A., Potâng A., Tulbure T. Considerente psihosociale privind calitatea vieții. In: *Studia Universitatis*, 2012, Nr. 5, P. 119-124.
4. Turchină T., Platon C., Bolea Z. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. In: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)* Nr. 5(55), p. 115-118, 2012. ISSN 1857-2103.
5. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. В: *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 132–134.
6. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики*/Под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Педагогика, 1983. - 368 с.
7. Джеймс У. *Психология личности: тексты* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 288 с.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения*. - Москва: Смысл, 2006.
9. Наливайко Т.В. *Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Дис. -канд. психол. наук: 19.00.05 Челябинск, 2006. 175 с.*
10. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. — Москва: Прогресс, 2006. — 352с.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.14>  
 CZU: 37.018.1/.2

## IMPLICAȚII PSIHOPEDAGOGICE ALE FORMELOR ȘI MODELELOR EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA CONVINGERILOR PREADOLESCENȚILOR CE VIZEAZĂ ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL

**Ioana Corina ROTARU,**

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,*  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

**ORCID iD: 0000-0001-5381-0013**

**Rezumat.** În societatea contemporană, a fi format pentru viață înseamnă a fi pregătit să te integrezi într-un univers tehnologic în expansiune. În literatura pedagogică această problemă este tratată foarte diferit, operându-se cu următorii termeni: educație tehnică, educație pentru muncă, educație profesională, educație politehnică. Pe lângă aceste tipuri de educație, se are în vedere mai ales familia, societatea în care preadolescenții trăiesc, cresc, învață, se formează etc. Valorile pe care și le formează sunt împărtășite de societate și stabilesc comportamentele și atitudinile preadolescenților stabilite pentru scopul de a atinge bunăstarea dorită. Prin urmare, aceste valori, conform definițiilor sociologiei, psihologiei și antropologiei de astăzi, sunt definite ca elemente determinante ale alegerilor din viața de zi cu zi sau sunt instrumente utile preadolescenților în ordonarea priorităților și a propriilor activități.

**Cuvinte-cheie:** preadolescenți, familie, școală, comunitate, modele educaționale

### PSYCHO-EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF EDUCATION FORMS AND EDUCATION MODELS IN THE DEVELOPMENT OF PRE-ADOLESCENTS' BELIEFS FOR THE ROLE OF RESPONSIBLE PARENTS

**Abstract.** In contemporary society, being trained for life means being prepared to integrate into an expanding technological universe. In the pedagogical literature, this problem is treated very differently, using the following terms: technical education, work education, professional education, polytechnic education. In addition to these types of education, the family, the society in which pre-adolescents live, grow, learn, train, etc. is taken into account. The values they form are shared by society, and they establish the behaviors and attitudes of preadolescents set for the purpose of achieving the desired well-being. Therefore, these values, according to the definitions of today's sociology, psychology and anthropology, are defined as determining elements of choices in everyday life or are useful tools for pre-adolescents in ordering priorities and their own activities.

**Keywords:** preadolescents, family, school, community, educational models

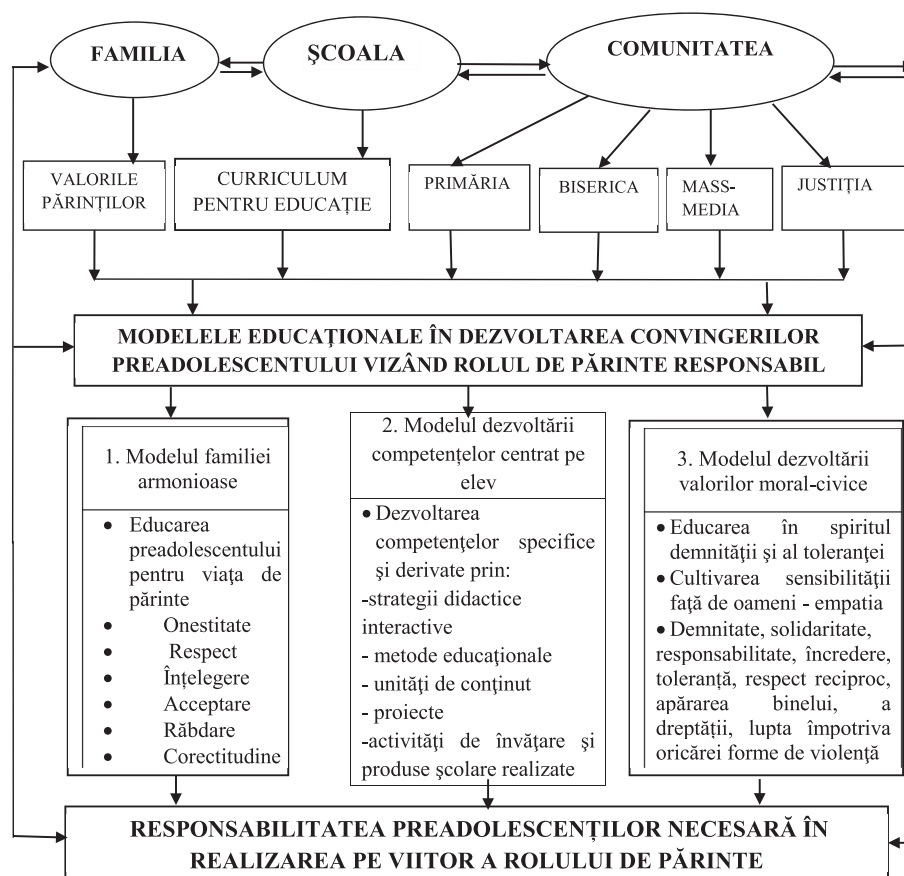
Dintr-o incursiune prin teoria generală a educației reiese că la dezvoltarea comportamentului preadolescenților contribuie cele trei forme generale ale educației (formală, nonformală, informală). Educarea tinerei generații în spiritul valorilor familiale este unul dintre scopurile supreme ale familiei, dar și ale școlii și societății. Din considerentele prezentate anterior și din cercetările făcute s-a elaborat schema destinată formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil.

În schema *Implicații psihopedagogice ale formelor și modelelor educației în dezvoltarea convingerilor preadolescenților vizând rolul de părinte responsabil* sunt reflectate familia și comunitatea cu ponderea cea mai mare a educației nonformale și școala cu rolul de educație formală. Fiecare dintre

acestea are propriile mijloace și conținuturi în realizare. Pentru dezvoltarea responsabilității parentale a preadolescenților, familia își aduce contribuția prin valorile părinților (Figura 1.1.).

*Familia* este primul grup social care deține funcția de socializare a copilului, adică de transmitere a normelor sociale, a modelelor culturale existente în societate ce contribuie la formarea personalității omului matur. Specificul familiei este dat și de satisfacerea tuturor nevoilor copilului, în consecință în familie trebuie să existe dragoste, încredere, comunicare, respect la un nivel satisfăcător socializării eficiente a preadolescenților.

Prin intermediul părinților are loc transmiterea cunoștințelor, abilităților, tradițiilor și valorilor culturale. Societatea exercită influență asupra preado-



**Figura 1.** Implicații psihopedagogice ale formelor și modelelor educației în dezvoltarea convingerilor preadolescenților vizând rolul de părinte responsabil

lescenților prin participarea la: viața socială, modele comportamentale, normele, formele de organizare, valorile, obiceiurile, tradițiile culturii în care s-au născut; lucruri care facilitează integrarea socială a acestora, devenind persoane conștiente de sine în-săși și capabile de cunoaștere [1, p. 106].

Un alt rol important al familiei este procesul achiziționării limbajului, a limbii materne, care se învață de la mamă prin vocea ei și este transmis social. Socializarea preadolescenților se face prin limbaj și pentru limbaj, deoarece limbajul conține și valorile pe care copilul le va folosi pe tot parcursul vieții. Se disting următoarele valori parentale: *de dezvoltare* (păstrarea sănătății fizice și psihice a copilului, capacitatea de cooperare, dorința de a învăța, iubire față de părinți, autocontrolul și independența) și valori *tradiționale* (îngrijirea copiilor, ascultare și respect față de adulți, mulțumirea adulților, grija față de lucrurile personale, fidelitate, hărnicie, participare și implicare în desfășurarea activităților gospodărești) [2, p. 29]. Valorile transmise de părinți copiilor sunt: *valori materiale* (confortul material);

*valori relaționale* (prietenia, recunoașterea socială, creativitatea, fericirea, puterea de comunicare); *valori reflexive* (independența, autocontrolul, siguranța de sine, responsabilitatea, încrederea); *valori emoționale* (armonia, afectivitatea /dragostea); *valori profesionale* (realizarea profesională, demnitatea); *valori psihomorale* (politețea, cinstea, inteligența, credința) [7, p. 122].

*Curriculumul educației* este resursa principală a școlii, iar comunitatea este reflectată de instituțiile care o definesc: primăria, biserica, mass-media, instanța judecătorească.

*Primăria*, în parteneriat cu școala, prin intermediul unor proiecte („Iași Mai Verde”, „Curățăm România”, „Confidențe Literare”, „Tinerii – despre autocunoaștere”, „Tineri implicați în societatea civilă”), implică preadolescenții în viața comunității, în acțiuni concrete. Această implicare are următoarele avantaje: dezvoltarea responsabilității și sensibilității față de semenii; crearea legăturilor la nivelul comunității; dezvoltarea gândirii critice; dezvoltarea calităților necunoscute până în acest moment.

Valori precum responsabilitatea, participarea, cooperarea, transparența, comunicarea contribuie la creșterea calității vieții și pentru când vor deveni părinți.

*Biserica*, prin intermediul unor parteneriate cu diferite asociații („Crede în TINERi!”, „Ai rădăcini. Tradiția e COOL(tură)!”, „Dăruind, vei dobândi”), contribuie la îndemnarea preadolescenților spre: cunoaștere; bucuria de a învăța; bucuria de a deveni oameni demni și onești, harnici și darnici și cetățeni luminați ai Împărăției cerurilor.

*Mass-media* sprijină școala, diferite asociații în derularea proiectelor („Abilități de conștientizare și prevenire a hărțuirii și a discursului violent pe internet la copiii de vârstă școlară” – CyberAware; FILIT- Festivalul Internațional de Literatură și Traducere Iași - FILIT; Programul „ARTS WEEK”; „Europa pentru noi” Euroșcoala 2018–2019), care au drept scop educarea preadolescenților pe căile frumuseții, adevărului și binelui, prin promovarea demnității umane fundamentale, a adevăratelor valori umane, a realizărilor și țelurilor pozitive ale omenirii [3].

Este recunoscut faptul că mass-media ajută la integrarea socioculturală a preadolescenților, la stimularea capacității de deprindere a unor roluri civice, familiale, culturale. Realizările pozitive se reflectă în patriotism, în consolidarea sentimentului apartenenței comunitare, în sporirea responsabilității sociale și civice, sentimentului dăruirii, nevoii de a comunica, de a împărtăși aspirații și idealuri. Prin intermediul mesajelor transmise prin mass-media este cultivată sensibilitatea preadolescenților, îmbogățindu-le propria formare și personalitate.

*Justiția*, prin procedurile sale judiciare, le face cunoscute preadolescenților următoarele drepturi: demnitatea umană, interzicerea torturii și a pedepselor sau tratamentelor inumane sau degradante, dreptul la libertate și la siguranță, respectarea vieții private și de familie, protecția datelor cu caracter personal, nediscriminarea, drepturile copilului. Aceste drepturi se referă la ceea ce „le trebuie” pentru a trăi în siguranță, a fi sănătoși și a se dezvolta la potențialul maxim al preadolescenților. Prin intermediul unor parteneriate cu Organizația *Salvați Copiii*, preadolescenții sunt ajutați să se dezvolte armonios și să devină adulți independenți, capabili să respecte drepturile celor mai vulnerabili decât ei, să-și asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni și să aibă un rol social în comunitate și societate, să-și dezvolte abilități pentru a avea cel mai bun control asupra vieții preadolescenților.

*Convingerile preadolescenților privind rolul de părinte responsabil (rpr): dezvoltarea competențelor*

*specifice și derivate, educarea în spiritul demnității și al toleranței, cultivarea sensibilității față de oameni, demnitate, solidaritate, responsabilitate, încredere, respect reciproc, apărarea binelui, a dreptății etc.* au fost conturate din modelele educaționale orientate spre dezvoltarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil:

1. *Modelul familiei armonioase*: legăturile dintre membrii familiei asigură un climat social psihologic favorabil, fără de care nu pot fi instituite condițiile necesare educării copiilor; contribuie la educarea preadolescenților pentru viața de părinte responsabil prin următoarele valori: onestitate, respect, înțelegere între membrii familiei, acceptare, răbdare, corectitudine. Familia armonioasă este cea în care modul de viață este unul echilibrat datorită deschiderii și dorinței membrilor de a-și îndeplini în mod complet și corect rolurile în cadrul familiei. Altfel, armonia familială este produsul unei relații bazate pe încredere, respect și iubire între soț și soție, părinți și copii, părinți și bunici, bunici și copii. Valorile umane sunt atât în familie, pe parcursul anilor de studiu, cât și de-a lungul vieții. Remarcabili gânditori în studiul valorilor au atribuit acestora următoarele semnificații: „Valorile sunt rezultate ale dețurării pulsionilor și energiilor libidinale spre scopuri socialmente utile” (Freud S.); „Omul este sursa valorilor” (Nietzsche Fr.); „Valorile sunt entități independente” (Rickert H.); „Valorile ca obiecte ideale, absolute, apriorice, invariabile, pot fi cunoscute prin intuiție emoțională, nu prin rațiune” (Scheler M.). Pe baza celor remarcate anterior și a sintagmelor „Numai părinții fericiți cresc copii fericiți” (Epigraf); „Familia este acel mediu primar în care o persoană trebuie să învețe să facă bine” (Makarenko A.S.); „Progresul se formează în timpul orelor de curs” (Sukhomlinsky V.A.), familia va avea un rol important în formarea valorilor preadolescenților legate de credințele, atitudinile și comportamentele acestora:

- *onestitate*: căutarea adevărului și susținerea preadolescenților în demersul acestora;
- *dreptate*: cunoașterea dreptății orientează acțiunile preadolescenților către aceasta, valorifică principiile morale, specifică limitele existenței; disputele se transformă în negocieri oneste;
- *bun-simț*: formarea unui comportament respectuos caracterizat prin bunăvoință, respect și amabilitate în relațiile cu cei din jur;
- *calitatea umană*: corectitudinea, obiectivitatea, disciplina, rigoarea sunt elementele necesare unui viitor de succes;

- *iubire*: cunosc, oferă, primesc afecțiune, apreciază și valorifică sentimentele; se cunosc pe sine;
- *iertare*: renunțarea la înrâcnenări și eliminarea sentimentelor negative.

2. *Modelul dezvoltării competențelor centrat pe elev* este o abordare pedagogică care se focusează pe nevoile preadolescenților și nu pe ale celorlalți actanți ai procesului educațional; are ca scop dezvoltarea competențelor specifice și derivate prin intermediul strategiilor didactice interactive utilizate, metodele educaționale, unitățile de conținut, proiectele propuse, activitățile de învățare și produsele școlare realizate. Educația centrată pe elev stabilește faptul că preadolescenții trebuie încurajați să descopere puterea personalității sale, să-și valorifice și să își dezvolte potențialul pe care-l deține. Astfel, profesorul este responsabil de modelarea personalității preadolescenților, de ceea ce ilustrul filosof Noica C. numea „devenirea întru ființă a omului”.

3. *Modelul dezvoltării valorilor moral-civice* constă în educarea preadolescenților în spiritul demnității și al toleranței, prin formarea și cultivarea sensibilității față de oameni, demnitate, solidaritate, responsabilitate, încredere, toleranță, respect reciproc, apărarea binelui, a dreptății, precum și lupta împotriva oricărei forme de violență.

*Educația moral-civică* are ca scop formarea individului ca subiect moral, care simte, gândește și acționează în conformitate cu cerințele și exigențele moralei sociale, ca bun cetățean. În întreaga activitate educativă trebuie să se îmbine respectul și exigența, care reprezintă două atitudini care se completează reciproc, putând crea premisele psihopedagogice favorabile procesului de modelare a personalității copilului. Exigența rezultă din respectul demnității umane, este incompatibilă cu liberalismul psihopedagogic și include respectul față de preadolescenți ca expresie a încrederii profesorului într-o evoluție pozitivă a acestuia. Aceasta implică cerințe sporite în concordanță cu posibilitățile reale și virtuale ale preadolescenților.

Valorile civice sunt transmise de-a lungul timpului pentru ca preadolescenții să devină cetățeni responsabili, respectuoși și cinstiți. Demersul educativ cultivă preadolescenților o conduită conformă cu normele și etica socială, în vederea aplicării și respectării lor; dezvoltă sentimentul responsabilității față de sine și comunitate, precum și atașamentul, dragostea sau spiritul de sacrificiu față de semenii și societate. În plus, procesul de educare civică aduce la cunoștința preadolescenților o serie de reguli și probleme cu care se confruntă societatea, pentru a-i determina să înțeleagă realitatea existențială și a-i

facilita integrarea și adaptarea la formele și valorile vieții cetățenești.

Procesul educației moral-civice vizează dobândirea de către preadolescenți a unor deprinderi și atitudini la baza cărora se află importante valori morale: respectul, politețea, corectitudinea, decența.

- Prin *solidaritate*, preadolescenții stabilesc relații sociale, consolidează relațiile și prietenii existente, își acordă sprijin și ajutor reciproc.
- *Responsabilitatea* se referă la îndeplinirea obligațiilor pe care le au preadolescenții.
- *Respectul* este o valoare morală conform căreia preadolescenții trebuie să învețe să-i înțeleagă pe ceilalți; să arate toleranță față de cei care nu gândesc la fel ca ei, care nu împărtășesc aceleași gesturi, credințe, moduri de acțiune etc.
- *Justiția* este principiul moral care are în vedere conformitatea cu adevărul; își propune să-i ajute pe preadolescenți să devină cetățeni onorabili și responsabili prin cunoașterea, înțelegerea și conștientizarea drepturilor și obligațiilor care le revin.
- *Egalitatea*: orice ființă umană este tratată în mod egal în fața legii și este supusă acelorași legi indiferent de originea ei, credința sau orientarea sexuală. Conform Constituției, oamenii au drepturi egale, se pot dezvolta egal, fără privilegii și fără discriminări.
- *Cooperarea* constă în desfășurarea unei activități cu o altă persoană în sensul de a-i ușura munca, ajutând-o să devină capabilă pentru a finaliza activitatea începută, oferindu-i acces la informații, resurse etc.

Preadolescenții, fiind parte integrantă a societății, trebuie să se supună normelor acesteia și să le promoveze în rândul celorlalți membri. În consecință, preadolescenții trebuie să dovedească demnitate, curaj, toleranță, responsabilitate și asumare a faptelor săvârșite.

Implicarea familiei, a școlii și a comunității în educarea preadolescenților contribuie la dezvoltarea convingerilor preadolescenților privind rolul de părinte responsabil. Considerăm importante elementele dimensiunii subiective ale formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, deoarece prin intermediul acestora preadolescenții își vor dezvolta personalitatea viitorului părinte. Valorile sunt cele care condiționează și dinamizează acțiunile preadolescenților și rezidă în calitatea noțiunilor studiate, a persoanelor care îi îndrumă și contribuie la formarea stimei de sine. Dintre *valorile* dominante pentru formarea preadolescenților pen-

tru rolul de părinte responsabil amintim: valorile general-umane (adevărul, binele, frumosul, sacrul, încrederea, afectivitatea) și valorile democratice (libertatea, toleranța, responsabilitatea, autoritatea). Sistemul de valori este preluat din familie, reliefăm importanța respectării tradițiilor, a virtuților familiale, ce rezidă în modele, obiceiuri, comportamentul părinților față de propriii copii.

*Cunoștințele* sunt elementele care stau la baza formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, elemente care trebuie să respecte adevărul științific și constituie dimensiunea cognitivă a activității de formare-dezvoltare [Ibidem 4, pp. 106–110].

*Normele* sunt reguli pe care trebuie să le urmeze preadolescenții pentru a ajusta unele comportamente, îndatoriri și activități specifice unui părinte; acestea alcătuiesc articolele existente în Codul Familiei.

*Atitudinile* asigură orientarea valorică a proceselor cognitive specifice personalității preadolescenților. Cercetătorii Thomas, Znaniecki și Allport G. au identificat formularea prin care „atitudinea este un proces mental care determină răspunsurile reale și potențiale ale fiecărui individ la mediul său social” sau atitudinea este „o dispoziție față de” [7, pp. 798–844].

În cercetarea noastră ne interesează *atitudinea responsabilă*, care se sprijină pe manifestarea bunăvoinței preadolescenților față de cerințele sociale, față de a-și asuma răspunderea pentru faptele și acțiunile lor. Preadolescenții, în această perioadă a formării lor, se vor autoperfecționa spre formarea abilităților și trăsăturilor de caracter necesare viitorului părinte. Nivelul comportamental definit de către Piéron H. în Bloch (1994) ca „mod de a fi și de a acționa al oamenilor; manifestări obiective ale activității lor globale” are în vedere implicarea preadolescenților în toate activitățile școlare și sociale, regăsirea plenitudinii morale care sfârșește odată cu întemeierea unei familii, eficientizarea competențelor de familist, respectiv părinte responsabil [5, p. 77]. Modul de educație pentru parentalitate a preadolescenților este orientat spre formarea unor însușiri speciale de caracter, a conștiinței și a comportamentului potențialului părinte. Educația preadolescenților este șansă de sensibilizare a viitorilor părinți responsabili [Ibidem 6, pp. 45–52].

Modul de interacțiune și comunicare: este știut faptul că în perioada preadolescenței, tinerii vor să fie independenți, autonomi în raport cu adulții, supravegherea de către părinți fiind dificilă în condițiile existenței angajamentelor familiale și a menținerii locului de muncă. Comunicarea cu preadolescenții trebuie să fie eficientă acolo unde modul de viață este anemic, dezechilibrat, deoarece vor apă-

rea carențe în comunicare, interacțiune, educație etc. [Ibidem 6, p. 112].

Studiile cercetătorului Marin C. propun *clasificarea valorilor* care stau la baza existenței umane, afirmate ca răspunsuri la provocările lumii contemporane, gândită astfel:

- a) valori vitale necesare apărării vieții și mediului: sănătatea fizică și mentală, tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică etc.;
- b) valori morale, politice, juridice și istorice necesare existenței unui stat și unei națiuni: democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;
- c) valori teoretice necesare cunoașterii și creației umane: adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginația științifică, creativitatea;
- d) valori estetice și religioase, care privesc contemplarea lumii și a creației umane [5, p. 22].

Valorile prezentate servesc drept referință pentru modul de gândire a viitorilor părinți responsabili, fac parte din convingerile lor, determină comportamentele, permit exprimarea intereselor și sentimentelor și sunt dobândite pe parcursul dezvoltării individuale a preadolescenților. Pentru preadolescenți valorile reprezintă sursă de motivație și condiție a luării deciziilor și acțiunilor umane. Constatăm existența unor valori împărtășite de societate, care stabilesc comportamentele și atitudinile preadolescenților stabilite pentru scopul de a atinge bunăstarea dorită. Prin urmare, aceste valori, conform definițiilor sociologiei, psihologiei și antropologiei de astăzi, sunt definite ca elemente determinante ale alegerilor din viața de zi cu zi sau sunt instrumente utile preadolescenților în ordonarea priorităților și a propriilor activități.

Rolul de părinte responsabil implică dezvoltarea competențelor pentru asigurarea resurselor de bază ale membrilor familiei, conștientizarea părinților cu privire la nevoile preadolescenților în funcție de vârsta acestora. Nivelul produselor ideale se referă la stabilirea priorităților în viață, la educația primită necesară formării competențelor pentru un viitor părinte. Sintezele teoretice determină calități morale care trebuie dezvoltate la preadolescenți pentru a-și realiza calitativ datoria parentală. Este necesar ca educația pentru parentalitate să înceapă înainte de perioada pubertății, anticipându-se fenomenul parentalității „de facto” [7]. Succesul preadolescenților în viață depinde de organizarea propriilor activități și de capacitatea de a se identifica cu ea.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Batâr D. *Familia în dinamica societății*. Sibiu: Universitatea „Lucian Blaga”, 2004. Teza de doctor în pedagogie. 106 p.
2. Buck N. *Parentingul pașnic*. București: Corint, 2015. 267 p.
3. Carabet N. *Educația în familie*. Chișinău: CET „Ion Creangă”, 2009. 38 p.
4. Cuznețov L. *Curriculum educația pentru familie din perspectiva educației permanente: cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: „Primex-Com”, 2013. 141 p.
5. Goje N. *Tehnica și ființa umană*. In: Revista Internațională de Filosofie Aplicată, Volume 3, pp. 68–82.
6. Gordon T. *Manualul Părinților eficiente*. București: Editura „Trei”, 2012, p. 153.
7. Ovcerenco N. *Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul noilor probleme sociodemografice*. Conferința „Tradiție și Inovare în Cercetarea Științifică”, Bălți, Moldova, 8 octombrie 2021. Tiparul: Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022. 55 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.15>  
CZU: 37.06

## REPREZENTĂRI SOCIALE, PRACTICI PROFESIONALE ȘI SCHIMBĂRI ORGANIZAȚIONALE<sup>1</sup> (conexiuni în cadrul schimbărilor din instituțiile educaționale)

**Natalia COJOCARU,**  
doctor în psihologie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat din Moldova  
ORCID iD: 0000-0001-8885-3865

**Olga GUȚU,**  
doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației,  
Universitatea de Stat din Moldova  
ORCID iD: 0000-0002-0658-3388

**Rezumat.** În acest articol vom analiza modul în care teoria reprezentărilor sociale poate fi utilizată în implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional. Așa cum reprezentările sociale ghidează acțiunile și conduitele umane, investigarea reprezentărilor pe care indivizii le au cu referire la problematica schimbării ne permite să identificăm și posibile răspunsuri atitudinale și comportamentale la schimbarea organizațională planificată.

**Cuvinte cheie:** reprezentări sociale, schimbare organizațională planificată, instituții educaționale.

### SOCIAL REPRESENTATIONS, PROFESSIONAL PRACTICES AND ORGANIZATIONAL CHANGES (confluences within changes in educational institutions)

**Abstract.** In this article, we will analyse how the theory of social representations can be used in the successful implementation of strategic changes at the institutional level. Just as social representations guide human actions and behaviours, investigating the representations that individuals have with reference to the issue of change allows us to identify possible attitudinal and behavioural responses to planned organizational change.

**Keywords:** social representations, planned organizational change, educational institutions.

Din punct de vedere psihosocial, orice schimbare organizațională necesită analiza unor aspecte legate de percepțiile privind necesitatea unor asemenea schimbări (cum sunt percepute de diferite categorii de beneficiari); rezistența și gradul de pregătire pentru schimbare (experiențe anterioare, practici de succes, abilități ce necesită a fi dezvoltate etc.); percepțiile privind echitatea și justiția social-organizațională ș.a. Investigarea acestor aspecte este esențială, deoarece, în fond, nu doar schimbarea în sine contează (importanța și urgența acesteia), ci și modul în care este percepută, acceptată și asumată de către actorii

implicați în acest proces. Totodată, schimbările organizaționale nu pot fi dissociate de schimbările societale în sens larg, acestea fiind în fond niște răspunsuri și ajustări instituționale la aceste schimbări. Orice proces de schimbare socială, dar și organizațională, demarează prin analiza contextului în care schimbarea va fi implementată [8]. În termenii teoriei reprezentărilor sociale, acest fapt ar însemna investigarea reprezentărilor pe care grupul sau grupurile le au cu referire la problematica schimbării, acesta fiind de altfel și punctul de plecare în strategia pe care trebuie să o adopte agenții schimbării [8].

<sup>1</sup> Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul proiectului 20.80009.1606.10.

Reprezentările sociale (RS) desemnează semnificațiile și înțelesurile pe care actorii sociali le atribuie schimbării și modul cum se raportează la procesul schimbării [1]. Respectiv, așa cum RS ghidează acțiunile și conduitele umane, o asemenea perspectivă ne permite să identificăm și posibile răspunsuri atitudinale și comportamentale la schimbarea organizațională planificată. De exemplu, în etapa de pre-intervenție cu scop de schimbare, actorii organizaționali, fie că percep situația curentă ca fiind satisfăcătoare sau nu, vor percepe situația nouă produsă în urma schimbării ca pe o *amenințare* (un fenomen nefamiliar, necunoscut, incert). Respectiv, având o reprezentare neclară în imaginarul colectiv, procesul de ancorare în cazul noii situații se produce pornind de la reprezentarea atribuită situației curente. În acest context, ne propunem să analizăm modul în care perspectiva reprezentărilor sociale poate fi utilizată în implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional.

### Ce sunt reprezentările sociale?

Deși extrem de revelatoare pentru înțelegerea modului în care se raportează indivizii la schimbările sociale și organizaționale și pentru clarificarea semnificațiilor și rezistențelor asociate schimbării, teoria reprezentărilor sociale a fost oarecum ignorată de cercetătorii din domeniu [1]. Teoria oferă explicații despre modul de formare și transformare a cunoașterii sociale în contextul interacțiunilor intra- și intergrupale (cum indivizii creează sensuri și înțelesuri despre diverse fenomene și procese ale lumii înconjurătoare și cum aceste înțelesuri influențează relațiile cu ceilalți). Respectiv, reprezentările sociale (RS), ca produs al acestor interacțiuni, sunt o manifestare a gândirii sociale, exprimând felul în care este reprezentat un anumit aspect al realității. S. Moscovici [9], fondatorul teoriei, descrie RS

ca niște mijloace de recreare a realității: este vorba de ceva refăcut, reconstruit mai curând decât ceva construit din nou, dat fiind că, singura realitate la dispoziție este aceea care a fost structurată de generațiile trecute sau de către un alt grup.

Conform unei definiții clasice [7]: RS este întotdeauna reprezentarea a *ceva* (un obiect social, de ex., o anumită reformă educațională, prin care se solicită reorganizări și schimbări la nivel instituțional), produsă de către *cineva* (un anumit grup social, de ex., cadrele didactice, care urmează să-și formeze o reprezentare despre această reformă și reorganizările aferente) în raport cu *altcineva* (conținutul reprezentării include referințe și la alte grupuri sociale, de ex., agenții schimbării – comisii ministeriale, manageri ș.a.). Subliniind natura socială a reprezentării, se menționează că RS nu sunt simple imagini ale unor obiecte sociale: ele devin *sociale* prin condițiile în care se produc; prin funcțiile pe care le exercită în cadrul dinamicilor relaționale; prin procesele de comunicare socială pe care le implică [Jodelet, 1984 *apud* 4]. În același timp, reprezentarea, după M.-L. Rouquette [10], se manifestă în mod complex și plural: ea ține în același timp de cunoaștere, de teorie, de credință și de atitudine. Exprimând un anumit sistem de valori, o anumită experiență a lumii, mai scrie M.-L. Rouquette, reprezentarea absoarbe trecutul pentru a organiza viitorul.

M. Bauer și G. Gaskell [2] au propus un model ce descrie *procesul de elaborare a unei RS* (v. Fig. 1), luând în considerare trei caracteristici ale acestora: RS se formează în cadrul unor sisteme comunicaționale; RS sunt alcătuite din conținuturi structurate care au funcții diferite în cadrul sistemelor comunicaționale; RS sunt încorporate în conduite zilnice, cogniții individuale, comunicarea formală și informală.

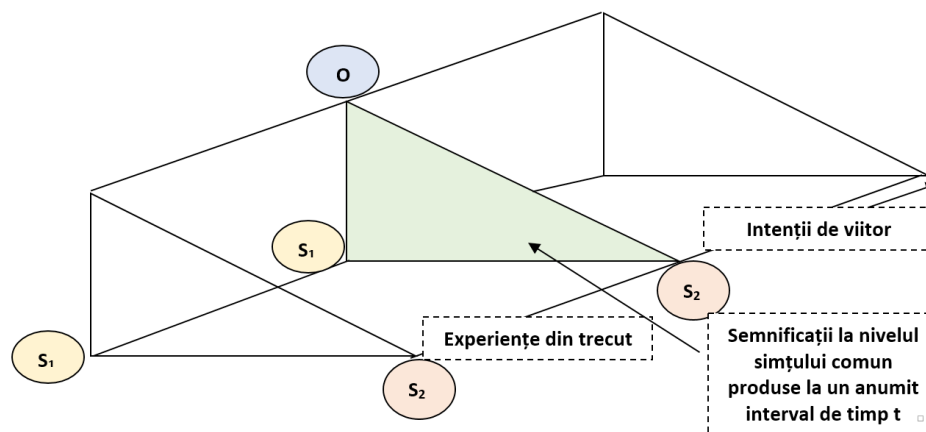


Figura 1. Modelul reprezentării sociale (după Bauer și Gaskell, 1999).

Autorii susțin că în faza primară a unei RS sunt implicate următoarele elemente: cel puțin doi subiecți ( $S_1$  și  $S_2$ ) care împărtășesc viziuni cu referire la un obiect social (O). Această triadă (S-O-S) constituie faza primară în elaborarea unor semnificații. Procesul de producere a unor semnificații implică întotdeauna relația cu „Alții”, ele sunt elaborate cu referire la un „Celălalt”, la experiența din trecut pe care a avut-o persoana în relație cu alți indivizi și în funcție de intențiile (proiectele) de viitor.

RS sunt în continuă schimbare și transformare. După C. Guimelli [5], condițiile care atrag *transformarea unei RS* sunt: 1) apariția unui eveniment cu implicații esențiale pentru un grup social (un eveniment este considerat semnificativ pentru un anumit grup, când are profunde implicații pentru istoria acelui grup); 2) modificarea circumstanțelor externe legate de obiectul reprezentării, ceea ce atrage după sine schimbarea practicilor sociale care susțin RS (practicile nu mai sunt pertinente în noile condiții) și 3) schimbarea este considerată *ireversibilă* de către grup (în acest caz, așa cum întoarcerea la *statu quo*-ul de dinainte este percepută drept imposibilă, schimbarea conținutului RS este inevitabilă).

Astfel, procesul de transformare a RS este descris de C. Guimelli în felul următor: 1) dacă cele trei condiții sunt întrunite și practicile sociale obișnuite se modifică treptat, fiind înlocuite cu noi practici care devin din ce în ce mai frecvente, acest fapt facilitează adaptarea indivizilor la noile circumstanțe sociale; 2) dacă noile practici nu sunt în contradicție cu RS deja existente, vor fi activate scheme cognitive corespunzătoare care vor permite legitimarea acestora și integrarea în universul cotidian obișnuit, implicit în conținutul RS; 3) frecvența noilor practici crește, inclusiv în discursurile subiecților se vorbește tot mai frecvent despre acestea și 4) schemele activate sunt integrate într-un tot unitar – nucleul central.

RS au un anumit ciclu de viață: pot fi caracterizate de o anumită stabilitate în timp, în funcție de gradul de consolidare a cognițiilor și rezistența mentalității colective; astfel, doar un studiu longitudinal poate surprinde schimbările din conținutul unei reprezentări, scrie M. Bauer [3]. Un studiu longitudinal, constată autorul, ne-ar permite să analizăm inclusiv efectele unei reprezentări în timp. În acest sens, vor fi repetate studiile după o anumită perioadă de timp, fiind luate în considerare diverse criterii temporale și analizate, astfel, consecințele pe care le produce factorul „timp” asupra conținutului unei reprezentări. Procesul de investigare a „RS a unui obiect social – X”, subliniază M. Bauer [3], necesită mai curând un program complex de cercetare, decât

un studiu separat. Pornind de la faptul că RS, ca și oricare alt fenomen social, nu sunt structuri statice, ci într-o continuă schimbare și transformare, o analiză secundară sau terțiară ar permite examinarea datelor prin raportarea la caracteristicile unui context social în continuă schimbare, schimbând modul de interpretare a acestora, ajungem și la un alt mod de înțelegere a situațiilor sociale [6].

### **Ce este schimbarea organizațională planificată?**

Schimbarea – o schimbare socială extrem de rapidă – este cel mai important fapt al vieții în prezent, crede R. Sablonnière [11]. Autoarea sugerează conceptualizarea schimbării sociale prin conectarea proceselor „macro” (la nivel social) cu cele „micro” (la nivel individual), pentru a înțelege mai bine impactul psihologic al schimbării sociale și modul în care se adaptează indivizii la aceste schimbări. R. Sablonnière distinge patru tipuri de context asociate cu schimbare socială: *stabilitate, inerție, schimbare graduală și schimbare dramatică*. Cea din urmă este considerată de către autoare o caracteristică a timpului prezent și necesită o atenție specială prin faptul că este percepută ca un eveniment amenințător de către indivizi, caracterizat prin rupturi radicale ale rutinei obișnuite.

*Schimbarea organizațională planificată* (strategică) este un tip de schimbare planificată din timp, care asigură o adaptare anticipată și graduală a organizației la eventuale schimbări ale mediului. În acest sens, sunt proiectate o serie de activități, cu scopul de a produce schimbarea în organizații (de ex., în perioada de pandemie, pentru a asigura o mai bună adaptare pe termen lung, a apărut necesitatea planificării unor schimbări în vederea digitalizării proceselor instituționale și corespunzător, instruirea cadrelor didactice și a elevilor).

Conform literaturii de specialitate, procesul de implementare a schimbării planificate are câteva etape: acceptarea urgenței și conștientizarea necesității de schimbare (de ex., conștientizarea necesității de instruire a cadrelor didactice); crearea unei echipe de lucru și elaborarea unui plan de acțiune (de ex., planificarea unor strategii de instruire); comunicarea și consolidarea suportului din partea angajaților (de ex., explicarea beneficiilor instruirii pentru buna desfășurare a proceselor educaționale); monitorizarea succeselor (de ex., identificarea unor schimbări comportamentale și atitudinale și crearea condițiilor de punere în practică a acestora) și consolidarea schimbărilor pozitive în cultura organizațională (de ex., instruirea permanentă poate deveni una din valorile organizației).

### Aplicații în cadrul schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale

În termenii definiți anteriori, atitudinile angajaților față de schimbarea organizațională sunt direct legate de evaluările privind justiția organizațională și de reprezentările cu referire la situația actuală; respectiv, subliniază J. Andersén și A. Andersén [1], pentru a înțelege atitudinile față de schimbare, implicit, rezistențele (de ce unii acceptă, iar alții refuză schimbarea), e necesar să cunoaștem RS care susțin și guvernează aceste atitudini (v. Fig. 2).

Atât rezistența la schimbare, cât și acceptarea schimbării, pot fi deopotrivă raționale și iraționale [Wegener *et al.*, 2004 *apud* 1]. În general, angajații se opun schimbării dacă sunt relativ satisfăcuți de situația prezentă. Totuși, din perspectiva teoriei reprezentărilor sociale, chiar dacă angajații nu sunt mulțumiți de situația de la locul de muncă, tot ar putea să se împotrivescă schimbării, deoarece schimbarea în sine are implicații emoționale legate de renunțarea la anumite practici profesionale: cu cât cadrele didactice sunt mai atașate de anumite practici profesionale, cu atât mai mult se vor opune schimbării, mai cu seamă dacă aceste practici au fost consolidate de-a lungul unei perioade îndelungate de timp. Schimbarea practicilor profesionale, implicit, a RS, este și în funcție de percepția ireversibilității schimbărilor organizaționale [5].

Acceptarea schimbării este similară în mare parte procesului de *ancorare* (integrarea noilor conținuturi privind esența schimbării în schemele preexistente ale RS). Astfel, argumentează J. Andersén și A. Andersén [1], procesul de construcție a sensurilor legate de schimbare (implicit, RS) se va produce prin relaționarea cu *Celălalt*, în care atât agenții schimbării (de ex., managerii), cât și receptorii acesteia (de ex., cadrele didactice), interacționează, comunică și învață reciproc, construind semnificații

consensuale cu referire la schimbarea planificată. O asemenea abordare, precizează autorii, asigură o interacțiune mai echilibrată în cadrul procesului de schimbare, prin care rezistențele nu sunt văzute ca ceva disfuncțional, iar punctul de vedere al agenților schimbării – ca adevăr unic. Studiile ulterioare, sugerează J. Andersén și A. Andersén [1], trebuie să analizeze în profunzime aspecte legate de polifazia cognitivă (modul în care diferiți factori contextuali guvernează RS), precum și implicațiile RS la diverse trei etape ale schimbării organizaționale.

În concluzie, în cadrul unui proiect care vizează activitatea psihologică din sistemul de învățământ general, ne-am propus să examinăm activitatea psihologului școlar dintr-o *perspectivă sistemic-organizațională* (cu aplicații ale cunoașterii din domeniul psihologiei sociale și organizaționale, în scopul abordării „școlii ca organizație”, cu procese, dinamici și interacțiuni specifice). Prin acest cadru de analiză, sugerăm câteva repere pentru o reconfigurare teoretică și practică a serviciilor psihologice, cu specificări inclusiv în ceea ce privește implicarea psihologului în implementarea unor schimbări strategice la nivel instituțional.

În acest context, ne-am propus să analizăm utilitatea teoriei reprezentărilor sociale în contextul schimbărilor organizaționale și modul în care poate fi utilizată această teorie în planificarea schimbărilor organizaționale din instituțiile educaționale. Așa cum abordarea dată este mult mai complexă, ne-am rezumat doar la câteva repere, fiind necesar un studiu mai amplu privind implicațiile acestei teorii pentru o mai bună înțelegere a schimbărilor organizaționale (de ex., legat de percepțiile privind practicile profesionale), inclusiv prin relaționarea cu teorii conexe (de ex., cu teoria minorităților active).

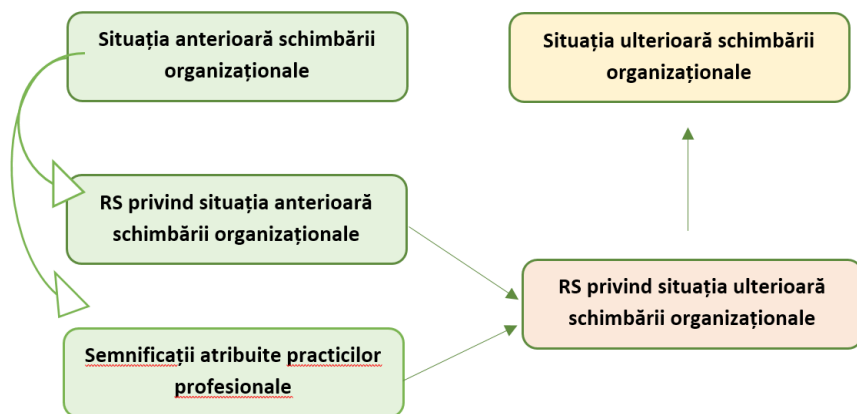


Figura 2. Reprezentarea schimbării organizaționale

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Andersén J., Andersén A. Deconstructing rezistence to organizational change – a social representation theory approach. In: *International Journal of Organizational Analysis*, 2014, no. 22(3), pp. 342-355.
2. Bauer M.W. and Gaskell G. Towards a paradigm for research on social representations. In: *Journal for Theory of Social Behaviour*, 1999, no. 29(2), pp. 163-186.
3. Bauer M.W. On (social) representations and iconoclastic impetus. In: Sammut, G.; Andreoli, E.; Gaskell, G. and J. Valisiner (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, pp. 43-63.
4. De Rosa A.S. From theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical-methodological debate. In: *Social Science Information*, 1994, vol. 33, no. 2, pp. 273-304.
5. Guimelli C. Concerning the structure of social representations. In: *Papers on Social Representations*, 1993, vol. 2, no. 2, pp. 85-92.
6. Huges K., Huges J. and Tarrant A. Working at aremove: continuous, collective, and configurative approaches to qualitative secondary analysis. In: *Quantity & Quality*, 2022, no. 56, pp. 375-394.
7. Jodelet D. *Madness and social representations*. Hemel Hempstead: Harvester/ W heatsheaf, 1989/1991.
8. Lauri M. Social change, social marketing and social representations. In: G. Sammut *et al.* (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, pp. 397-410.
9. Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale. In: A. Neculau (coord.). *Reprezentările sociale. Psihologia câmpului social* (pp.15-75). Iași: Editura Polirom, 1997.
10. Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică*. Iași: Editura Polirom, 1994/2002.
11. Sablonnière R. Toward a psychology of social change: A typology of social change. In: *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 1-20.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.16>  
CZU: 37.014

## IMPORTANȚA LEADERSHIPULUI ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**Violeta VRABII,**  
doctor în psihologie,  
Centrul Formare Continuă și Leadership  
din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
ORCID iD: 0000-0002-3509-6220

**Rezumat.** Politicile organizaționale ale statului reglementează dezvoltarea continuă a cadrelor didactice/de conducere pentru a promova educația de calitate. Cadrul didactic și de conducere este liderul/managerul și promotorul politicilor statului. Conducerea, în acest context, este influența interpersonală spre realizarea unor scopuri determinate. Leadershipul în educație este mai mult decât un act de conducere, este relația de schimbare calitativă, unde liderul își asumă responsabilități pentru realizarea sarcinilor. Leadershipul este schimbare calitativă, axare pe sarcini și persoane, inspirație și mobilizare.

**Cuvinte-cheie:** leadership, lider, conducere, cadre de conducere, standarde de competență ale cadrelor de conducere.

### THE IMPORTANCE OF LEADERSHIP IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract.** State organizational policies regulate the continuous development of teachers/leaders to promote quality education. The teaching and management staff is the leader and promoter of state policies. Management, in this context, is the interpersonal influence towards the achievement of certain goals. Leadership in education is more than an act of leadership, it is the relationship of qualitative change, where the leader takes responsibility for accomplishing tasks. Leadership is qualitative change, task and person focus, inspiration, and mobilization.

**Keywords:** leadership, leader, management, management staff, competency standards of management staff.

Leadershipul în procesul educațional reprezintă modalitatea de a pune accente pe anumite puncte de eficacitate și promovare a persoanelor în conducere și interacțiune, este o schimbare calitativă. Politicile organizaționale ale statului reglementează această dezvoltare prin acte și regulamente normative.

Astfel, *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general. Standardele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare [Apud 3].

Așa dar, *Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general* stabilesc domeniile, indicatorii și descriptorii de competență, necesare pentru realizarea tuturor tipurilor de standarde educaționale de stat. În *Dome-*

*niul 1. Viziune și strategii.* Standardul 1. Cadrul de conducere gestionează procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare. Menționăm, în acest context, importanța dezvoltării la cadrele de conducere a abilităților de organizare în interrelaționare cu colegii, copiii / elevii, părinții [Apud 4].

În același context, *Domeniul 3. Resurse umane.* Standardul 3. Cadrul de conducere creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii. Cadrul de conducere va da dovadă de capacități de a monitoriza activitatea și lucrul individualizat cu persoanele de vârste diferite [Apud 4].

Prin urmare elaborarea *Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere* a fost precedată de desfășurarea unor studii și analize complexe în domeniul managementului educației, consultări ample cu reprezentanții mediului academic și pedagogic, ai autorităților administrației

publice locale și centrale, ai societății civile și cu alte părți interesate, care constituie un vast suport informațional pentru identificarea problemelor și a soluțiilor privind modernizarea și dezvoltarea sistemului managerial în educație [Apud 4].

Un alt act normativ ce monitorizează activitățile cadrelor didactice / de conducere în procesul educațional este *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ*. Regulamentul reprezintă actul normativ ce abordează realizarea activităților de îndrumare, ghidare și sprijin a învățării, educației și dezvoltării profesionale. În acest context, *mentorul* - cadrul didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională [Apud 1].

În fapt, documentele sus nominalizate reglementează dezvoltarea continuă a cadrelor didactice / de conducere, implicate în leadershipul / managementul educațional.

În acest context, cadrul didactic și de conducere este liderul în educație și promotorul politicilor statului, moderatorul cognitiv, afectiv și motivațional al relațiilor interumane în procesul educațional [Apud 5, p.].

Deci, leadership sau conducere în procesul educațional, lider sau manager?

Etimologic *leadership* -ul provine de la „lead”, cuvânt anglo-saxon care înseamnă „cale”, „drum”. Verbul „laeden” înseamnă „a călători” și, prin urmare, lider (preluat în această formă în limba română), este „cel care îi călăuzește, le arată calea celorlalți”.

Leadershipul ar fi așadar activitatea de călăuzire a altora de către un lider, adică activitatea de monitorizare și conducere. Mai târziu, s-au impus, din engleza americană și termenii de „manager”, „management”. De multe ori, noțiunile de „lider” și „manager” sunt considerate sinonime și sunt folosite la întâmplare, din cauza faptului că, în limbajul comun, ambele se referă la „cel care conduce” [Apud 2].

Există însă unele diferențieri între lider și manager: astfel, managerul este întotdeauna dependent de o organizație, ocupă un post înalt în organigramă, fiind asociat cu planul acțional, el este cel care administrează sistemul; liderul, în schimb, poate conduce și o organizație, dar poate conduce și mișcări politice, religioase, echipe de profesori, clase de elevi sau grupe de studenți etc. nefiind neapărat legat întotdeauna de aspectele formale, instituționale ale conducerii.

Pe de altă parte, managerul se concentrează, în principal, pe misiunea și obiectivele organizației, pe

când liderul este centrat pe oamenii cu care el poate duce la îndeplinire aceste obiective, pe interesele lor individuale pe care le transformă în interese comune. Dacă acestea coincid cu cele ale organizației, atunci ne aflăm în cazul unui manager – lider, de obicei foarte performant, situație în care cele două concepte se suprapun (Constantin, 2004) [2, p.26].

M. Zlate, 2004, observă că, față de management, leadershipul face trecerea de la dezvoltare și optimizare, la transformare și schimbare, de la realizarea unor funcții, la performanța de roluri, de la dirijarea oamenilor, la inspirarea și mobilizarea lor [Apud 6].

„Conducerea este influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate” (Tannenbaum, Weschler, Massarik, 1961) [Apud 6, p.23].

Deci, liderul și conducerea în general, au atras atenția oamenilor încă de la începuturi. Dar preocupări mai sistematice au apărut odată cu inițierea studiilor de psihologie socială, adică prin anii '20 – '30 ai secolului trecut. Meritul recunoscut îi revine, în acest sens, lui Kurt Lewin. Acesta, împreună cu R. Lippitt și R. White au paternitatea celor trei stiluri de conducere, devenite „clasice”: autoritar, democratic și laissez-faire.

Cercetările empirice, foarte numeroase, au dovedit că acestea au o relativă constantă și aparțin mai degrabă structurii de personalitate a liderului, decât cerințelor contextuale. Cu alte cuvinte, se acreditează ideea că, anumite trăsături de personalitate pot determina stilul de leadership, liderul ținând prea puțin cont de context și de caracteristicile grupului pe care îl conduce. Percepția comună dar simplistă, privitoare la faptul că din cele trei stiluri, unul este „bun” (democratic) și celelalte două sunt „indezirabile” (autoritar și laissez-faire) a contribuit la amplificarea cercetărilor [2, p.26].

Astfel, după cel de-al doilea război mondial, apar teoriile comportamentaliste ca o reacție la modelul trăsăturilor. Acestea pun accentul nu pe trăsăturile de personalitate specifice liderului, ci pe *comportamentele acestuia, atitudinile și orientarea acestuia asupra conducerii*. Ralph Stogdill (1974) inițiază un studiu amplu la Universitatea din Ohio, care constată că, în situații reale, comportamentul liderului se centrează pe dimensiunea structurală (orientat în sarcină), ori pe cea relațională (orientat spre individ).

Liderul *orientat preponderent spre individ*, manifestă un comportament centrat pe dezvoltarea relațiilor interpersonale, stimulând consultarea angajaților înainte de luarea unor decizii importante,

întronarea unui climat de considerație, încredere și respect reciproc, oferind căldură, grijă și sprijin acestora.

La celălalt pol, *liderul orientat spre dimensiunea structurală* are în vedere preponderent, comportamente care vizează îndeplinirea scopurilor organizației, precum definirea rolurilor subordonaților, repartizarea sarcinilor, planificarea activităților, controlul, recompensarea sau sancționarea lor.

În fapt, orientarea spre sarcină sau spre individ, de care vorbește R. Stogdill, se referă la cantitatea și importanța deciziilor luate de lider, anume la prevalența unora asupra celorlalte, expuse în Figura 1 [Apud 2, p.44].

Prin urmare, liderul orientat preponderent spre individ, manifestă un comportament centrat pe dezvoltarea relațiilor interpersonale, stimulând consultarea angajaților înainte de luarea unor decizii importante, întronarea unui climat de considerație, încredere și respect reciproc, oferind căldură, grijă și sprijin acestora. La celălalt pol, liderul orientat spre dimensiunea structurală are în vedere preponderent, comportamente care vizează îndeplinirea scopurilor organizației, precum definirea rolurilor subordonaților, repartizarea sarcinilor, planificarea activităților, controlul, recompensarea sau sancționarea lor [Apud 2, p.44].

Astfel, putem afirma că un leadership eficient este cel ce este *orientat spre sarcini și persoană, care vor facilita dezvoltarea integră a relațiilor de interacțiune și comunicare.*

În același context, Prati și colaboratorii (2007) lansează câteva ipoteze pe care încearcă să le confirme. Astfel, se consideră că un lider de echipă este inteligent emoțional și se caracterizează prin: va induce motivare colectivă la membrii echipei; își va folosi autoritatea carismatică și influența transformățională pentru a îmbunătăți performanța echipei; va fi conștient de rolul lui în cadrul echipei; își va modela afectele și trăsăturile specifice de perso-

nalitate în interacțiunea cu componenții echipei; va crește nivelul de coeziune al echipei și va încuraja creativitatea [ibidem].

Pentru a stabili opinia cadrelor de conducere cu privire la importanța leadershipului în procesul educațional am elaborat Chestionarul *Leadership în educație*. Astfel, la etapa prediagnostic am colectat informații teoretice, dar am sistematizat și ideile expuse de cadrele manageriale prin metoda Focus grup. În studiul experimental s-au implicat 63 persoane: cadrele didactice / de conducere din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova ce au făcut stagii de formare continuă la CFCL perioada 3. 10. 2022 – 19. 11. 2022. Chestionarul cuprinde 2 părți esențiale: I. Date generale (sex, vârstă, stagiul de muncă); II. Contextul alegerii carierei.

**Scopul chestionării:** determinarea opiniei cadrelor de conducere cu privire la rolul leadershipului în procesul educațional.

**Obiectivele:** stabilirea particularităților generale ale subiecților implicați; elucidarea contextului alegerii carierei / funcției de conducere.

La realizarea demersului experimental am pornit de la ipoteza: Cadrul de conducere consideră că implicarea în rolul / în funcția de conducere este determinată de dorința de schimbare.

Prezentare a I. Date generale este sistematizată în Tabelul 1.

Analiza comparativă a datelor din table a arătat: la criteriul *sexul* → masculine sunt 15,9 % (10 persoane) și sexul feminine 84,1 % (53 persoane). Deci, predomină persoanele de sexul feminine.

La criteriul *vârsta*: predomină persoanele cu vârstele 46-56 ani – 57,1 % (36 persoane), cei cu vârstele 36 – 45 ani și peste 57 ani reprezintă 17,5 % (câte 11 persoane). Cei mai puțini sunt cei de vârstele 23 – 35 ani – 7,9 % (5 persoane).

Conform criteriului *Stagiul de muncă ca cadru didactic*, subiecții s-au repartizat astfel: cel mai înalt

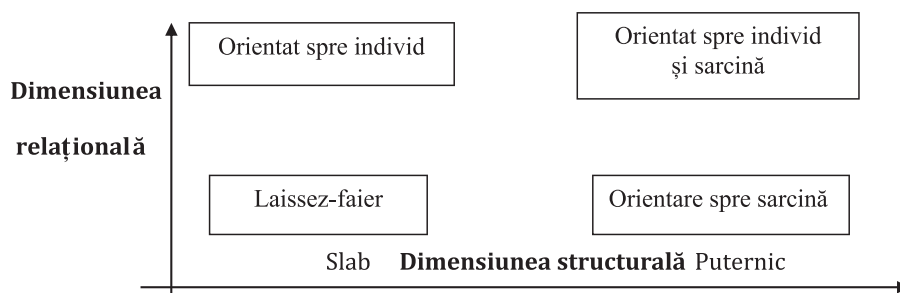


Figura 1. Modelul bidimensional de leadership (Stogdill, 1974)

**Tabelul 1. Caracteristica eșantionului cadre de conducere**

Criteriu	Descrierea	Cadre de conducere	
		Învățământ general cu funcție de conducere	
		63 persoane	%
Sexul	Masculin	10	15,9
	Feminin	53	84,1
Vârsta	23-35 de ani	5	7,9
	36-45 de ani	11	17,5
	46-56 de ani	36	57,1
	57 de ani...	11	17,5
Stagiul de muncă cadru didactic	1-10 ani	7	11,1
	11-20 ani	10	15,9
	21-30 ani	19	30,1
	31- și mai mulți	27	42,9
Stagiul de muncă cadru managerial	1-10 ani	43	70,5
	11-20 ani	14	23
	21- 30 ani	6	6,5
	31- și mai mulți	-	-

nivel este pentru mai mult de 31 ani - 42,9 % (27 persoane) și 21-30 ani - 30,1% (19 persoane).

La criteriul Stagiul de muncă ca cadru de conducere rata cea mai înaltă o au subiecții ce activează 1-10 ani - 70,5 % (43 persoane)

Prin urmare, din prelucrarea statistică a datelor generale, acumulate prin realizarea chestionarului, subiecții sunt persoane diferite după criteriile personale (vârsta, sex) și profesionale (stagiile de muncă).

Partea II. Contextul alegerii profesiei sunt itemii ce stabilesc motivele și aspirațiile către funcția / rolul de conducere. În acest context, itemul 5 stabilește relația motivațională a rolului de conducere, reprezentat în Figura 2.

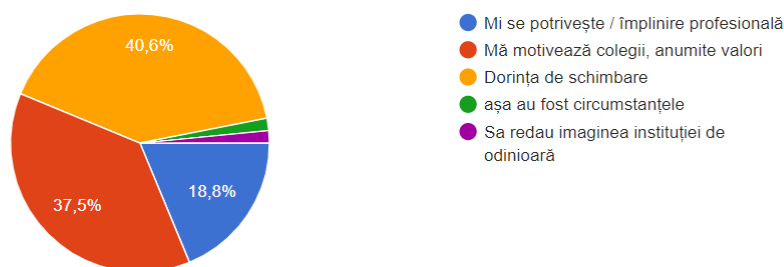
Rezultatele cele mai înalte le-au acumulat dorința de schimbare - 40,6% (26 persoane); pe poziția următoare - mă motivează colegii, anumite valori - 37,5% (24 persoane); mi se potrivește / împlinire profesională - 18,8% (12 persoane).

Aspectele motivaționale legate de aspirații pentru implicarea în funcția de conducere sunt exprimate de itemul 6 expus în Figura 3.

Prin urmare, 43,8% (28 persoane) consideră că promovarea schimbărilor calitative în educație reprezintă o aspirație motivațională de implicare; 32,8% (21 persoane) - calitățile personale care atribuie colaborare, nu constrângere; 23,4% (15 persoane) - construirea unei școli a viitorului.

Ce va motivat să alegeți / vă implicați în funcția de conducere?

64 de răspunsuri



**Figura 2. Motivele funcției de conducere**

Care au fost aspirațiile cu care ați pornit?

64 de răspunsuri

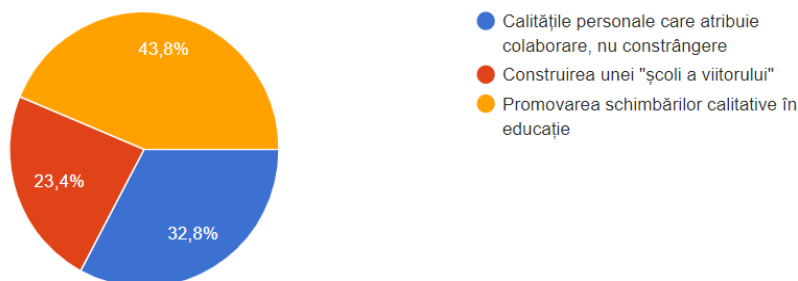


Figura 3. Aspirații pentru funcția de conducere

Cum vă păstrați motivația în prezent?

64 de răspunsuri

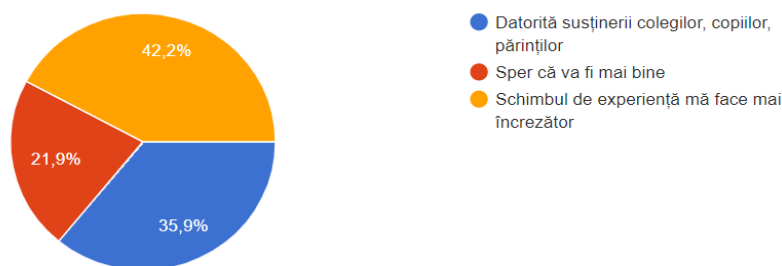


Figura 4. Motivația în prezent

Itemul 7 generalizează motivația pentru prezent. Rezultatele sunt expuse în Figura 4.

Astfel, observăm 42,2 % (27 persoane) expun că schimbul de experiență și învățarea continuă îi face mai încrezători; 35,9% (23 persoane) datorită susținerii; 21,9% (14 persoane) – speranței că va fi mai bine.

Itemul 8 al chestionarului sistematizează ideile subiecților cu privire la asocieri ale leadershipului. Variantele de răspuns sunt reprezentate în Figura 5.

Comparând frecvența răspunsurilor alese de subiecți, 48,4% (31 persoane) au expus ideea de strategii și viziuni; 40,6 % (26 persoane) - responsabilitate; 7,8 % (5 persoane) – influență.

În concluzii, rezultatele acumulate la chestionarea cadrelor de conducere au evidențiat asemănări, dar și deosebiri. Aceste sinteze statistice au permis structurarea opiniilor și generalizarea unor portrete profesionale cu caracteristici individuale.

*Caracteristicile psihosociale și opiniile cadrelor de conducere:* în învățământul general activează persoane diferite după vârstă, dar prevalează vârstele 46-56 ani (57,1%), de sexul feminin (84,1%), stagiul de muncă ca cadru didactic este dominant de mai mult de 31 ani (42,9%) și 21-30 ani (30,1%), stagiul cadrului de conducere 1-10 ani (7,5%).

Contextul alegerii profesiei / funcției de conducere este determinată de dorința de schimbare (40,6%), anumite valori, colegii (37,5%), împlinire personală / mi se potrivește (18,8%). Aspirațiile pentru funcția de conducere la acești subiecți sunt determinate de promovarea schimbărilor calitative în educație (43,8%), calitățile personale care atribuie colaborare (32,8%), construirea unei școli a viitorului (23,4%).

Deci, cercetările empirice, dovedesc că conducerea și leadershipul au o relativă constanță și aparțin mai degrabă structurii de personalitate a liderului, decât cerințelor contextuale. Cu alte cuvinte, se

Cu ce asociați termenul leadership?

64 de răspunsuri

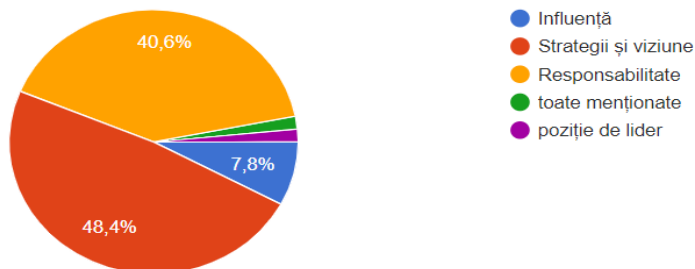


Figura 5. Asocierea termenului leadership

acredită ideea că, anumite trăsături de personalitate pot determina stilul de leadership, liderul ținând prea puțin cont de context și de caracteristicile grupului pe care îl conduce [Apud 2, p.26].

În prezent îi motivează schimbul de experiență și învățarea pe tot parcursul vieții (42,2%), susținerea colegilor, părinților, copiilor (35,5%), speranța că va fi mai bine (21,9%).

Cadrele de conducere asociază leadershipul: viziunea și misiune de dezvoltare/schimbare- 48,4% (31 persoane); 40,6 % (26 persoane) - responsabilitate; 7,8 % (5 persoane) – influență.

Leadershipul în educație este asociat cu asumarea și susținerea, de către lider, a unui set de valori

și aspirații/realizări personale și educaționale, care se transpun în obiectivele instituției școlare. De asemenea, viziunea și strategia sunt componente a leadershipului eficient.

Astfel, leadershipul în educație este mai mult decât un act de conducere, este relația de schimbare calitativă, unde liderul își asumă responsabilități pentru viziunea și misiunea instituției. În același context, cadrele de conducere afirmă că îi motivează în activitate dorința de schimbare și anumite valori. De altfel, aspirațiile pentru promovarea schimbărilor calitative în educație, bazate pe trăsăturile personale de interrelaționare și colaborare vor contribui la construirea unei școli a viitorului.

## Anexa

Chestionarul Leadership în educație

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQL-Se47FlsKCsx6Doly7zExCQJhCaoEoBxBBTf-FyOm-NAEzM-P-g/viewform>

### I. DATE GENERALE

#### 1. Sexul:

- masculin
- feminin

#### 2. Vârsta:

- 23-35 ani
- 36-45 ani
- 46-56 ani
- 57 și mai mult

#### 3. Stagiul de muncă / cadru didactic

- 1 – 10 ani
- 11 – 20 ani
- 21 – 30 ani
- 31 și mai mult

#### 4. Stagiul de muncă / cadru managerial

- 1 – 10 ani
- 11 – 20 ani
- 21 – 30 ani
- 31 și mai mult

## II. CONTEXTUL ALEGERII CARIERII

### ✓ 5. Ce v-a motivat să alegeți / vă implicați în funcția de conducere?

- Mi se potrivește / împlinire profesională
- Mă motivează colegii, anumite valori
- Dorința de schimbare
- Altele

### ✓ 6. Care au fost aspirațiile cu care ați pornit?

- Calitățile personale care atribuie colaborare, nu constrângere
- Construirea unei „școli a viitorului”
- Promovarea schimbărilor calitative în educație
- Altele

### ✓ 7. Cum vă păstrați motivația în prezent?

- Datorită susținerii colegilor, copiilor, părinților
- Sper să fie mai bine
- Schimbul de experiență mă face mai încrezător
- Altele

### ✓ 8. Cu ce asociați termenul leadership?

- Influență
- Strategii și viziune
- Responsabilitate
- Altele

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, publicat la 31.03.2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102, art Nr: 266.
2. ROȘCA C. *Liderul transformațional-carismatic. Competențe emoționale și valori*. București: Editura Tritonic, 2015, 314 p. ISBN 978-606-749-085-5.
3. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_cadre\\_didactice.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf)
4. Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_de\\_conducere\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf)
5. VRABII V. Leadership în educație: premise de dezvoltare. In: *Cercetarea în Științe ale Educației și Psihologie. În memoria profesorului Nicolae Bucun*. Materialele Conferinței Științifice Naționale, 16 septembrie 2021. Chișinău: Institutul de științe ale Educației, 2021, pp.127-131 ISBN 978-99-75-56-934-7.
6. ZLATE M. *Lidership și Management*. Iași: Editura Polirom, 2004.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.17>

CZU: 37.01

## STRATEGII METODOLOGICE ÎN STUDIUL REPREZENTĂRII SOCIALE: EVOLUȚII ȘI TENDINȚE<sup>1</sup>

Olga GUȚU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0000-0002-0658-3388

**Rezumat.** Orice cercetare din domeniul științelor sociale se construiește pe argumente solide și capătă greutate științifică atunci când sunt utilizate metodologii științifice raportate la subiectul cercetat. În ceea ce privește studiul reprezentărilor sociale (RS), interesul cercetătorilor pentru utilizarea unor noi metodologii, inclusiv pentru identificarea celor mai optime modalități de îmbinare a metodelor pentru o mai bună cunoaștere a obiectului reprezentational studiat prezintă una din tendințele actuale în dezvoltarea domeniului RS. Prin acest articol, ne propunem să analizăm succint câteva direcții în evoluția strategiilor metodologice în studiul RS, prezentând metode clasice și recente în studiul unei RS.

**Cuvinte cheie:** reprezentare socială, chestionar de caracterizare, asociația liberă, analiza evocării, observația liberă.

### METHODOLOGICAL STRATEGIES IN THE STUDY OF SOCIAL REPRESENTATION: DEVELOPMENTS AND TRENDS

**Abstract.** Any research in the field of social sciences is built on solid arguments and acquires scientific weight when scientific methodologies related to the researched subject are used. Regarding the study of social representations (SR), researchers' interest in the use of new methodologies, including the identification of the most optimal ways of combining methods for a better knowledge of the studied representational object, is one of the current trends in the development of the field of RS. Through this article we propose to briefly analyse some directions in the evolution of methodological strategies in the study of RS, presenting the classical and recent methods used in RS research

**Keywords:** social representation, characterization questionnaire, free association, evocation analysis, free observation.

Odată cu elaborarea teoriei reprezentării sociale (TRS) de Moscovici (1961), interesul cercetătorilor pentru studiul RS capătă amploare pe parcursul următoarelor decade. Evoluția acesteia, dobândește, conform unor autori, titlul de paradigmă distinctă pentru cunoașterea realității sociale. Nevoia de a înțelege nu doar conduitele și reprezentările unui grup de indivizi, dar și contextul acțiunilor din trecut, este argumentul primordial prezentat de către cercetători în necesitatea utilizării unei abordări globale și holistice. Aceasta abordare presupune că, faptele umane sunt niște totalități care nu se pot explica raportându-se doar la studierea separată a diferitor părți componente, ci ar trebui utilizat un ansamblu al dimensiunilor care caracterizează acest fenomen [Jodelet, 2003/2007 *apud* 2].

În prezent, dezvoltarea continuă a TRS propusă de S. Moscovici se observă prin apariția unor abordări inovative utilizate în studiul RS prezentat de Moloney *et al.* [2015 *apud* 2] prin rolul *themată* în generarea unei RS; Sammut *et al.* [2015 *apud* 2] prin impactul diversității, caracteristicile comunității actuale, și felul cum este definit în prezent „socialul”.

#### Metode utilizate în studiul reprezentării sociale

Reprezentările ce gravitează în jurul cunoștințelor elaborate și diseminate în rândul subiecților sociali, practicile și „teoriile” acestora fiind configurate ca obiect al teoriei reprezentărilor sociale. Pe baza conceptelor fundamentale de obiectivare și ancorare, dezvoltate de S. Moscovici, această cunoaștere de bun simț poate fi identificată și reținută în diferite relații sociale. În acest scop, instrumentele metodologice alese pentru studierea anumitor fenomene pot fi adecvate prin alegerea abordării care se potrivește cel mai bine studiului specific.

Preocuparea de a scoate în prim plan, a proprietăților cantitative ale anumitor elemente a RS, constituie o etapă fundamentală a studiului oricărei reprezentări. Se observă că anumiți itemi apar în mod repetat în discursul spontan al subiecților, fie că sunt enunțați mai des în sarcinile de evocare liberă, fie că sunt considerați mai importanți de către subiectul însuși.

Abordările propuse de D. Jodelet, W. Doise și J.C. Abric sunt complementare ipotezelor teoretice ale

1 Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”. Cifru: 20.80009.1606.10.

lui S. Moscovici. Deși fiecare își prezintă modul său de abordare cu TRS, toți subliniază importanța studiului acestuia, în principal în căutarea înțelegerii interacțiunii subiectului cu mediul său social, și a modului în care RS sunt create din această interacțiune și influențează schimbarea sau durabilitatea comportamentelor, în timp ce acestea din urmă influențează crearea de noi reprezentări.

În lucrarea sa despre RS ale psihanalizei, S. Moscovici (1961/1979) a recurs la *analiza textelor scrise* prezentate în mass-media pentru a înțelege modul în care psihanaliza, o cunoaștere materialistă sau științifică, a fost interpretată de mass-media și reinterpretată în sens comun, devenind o reprezentare socială.

În comentariile sale despre TRS, R. Castro [2011, p. 6, *apud* 7] amintește că „topografia zilnică a lui Moscovici variază de la microcosmos la macrocosmos și limitele sale sunt stabilite la granițele interacțiunii sociale”. Autorul comentează de asemenea că diversitatea dezvoltărilor teoretice și însăși caracteristica obiectului, în complexitatea sa, creează condițiile pentru utilizarea diverselor instrumente și abordări metodologice sau chiar pentru realizarea de instrumente, ca în cazul Teoriei Nucleului Central (TNC). Un aspect unic al TRS și ramificațiile acesteia creează posibilitatea de a cerceta fenomenele RS folosind o mare varietate de metode de cercetare. Almeida [2001, p. 16 *apud* 8] consideră că „efectiv, nu avem, până acum, o singură tehnică care să permită elucidarea, în același timp, a tuturor informațiilor care implică obiectul unei reprezentări. Din acest motiv, de multe ori, metodologia de studiu a fost considerată lejeră/neserioasă, când de fapt ea este că se deschide tuturor posibilităților necesare pentru a înțelege și explica fenomenul investigat”.

*Abordarea structurală* a RS, dezvoltată de J.-C. Abric și echipa sa de la Universitatea din Aix-en-Provence, Franța, presupune existența unei structuri în RS, creat de un grup, pe un segment social sau comunitate, și că această structură are un nucleu central care se referă la aspectele cele mai sigure și permanente ale unei reprezentări, fiind mult mai rezistentă la schimbări.

Pentru a înțelege și a analiza structura RS, grupul de cercetători din Aix-en-Provence, condus de J.-C. Abric, a dezvoltat ca metodă de cercetare, *un chestionar de evocare*, la care s-a răspuns folosind un termen inductor ales de cercetător, pe care se intenționează ridicarea reprezentărilor construite pe acest termen, de către un anumit grup sau segment social. Răspunsurile sunt organizate ulterior de un software, EVOC, un set de programe care permite analiza evocărilor, care face posibilă realizarea unei analize a evocării efectuată de subiecți, furnizând date pentru recunoașterea structurii a RS. *Analiza*

*evocării* face posibilă identificarea atât a structurii, cât și a organizării interne a reprezentărilor pe baza a două criterii: frecvența și ordinea evocării. Încrușișarea acestor criterii face posibilă identificarea relevanței elementelor care sunt asociate cu termenul inductor. Rezultatele sunt organizate în cadrane structurate pe două axe. Axa verticală corespunde frecvenței de evocare a cuvintelor, iar axa orizontală, ordinii acestor evocări [Ribeiro, Almeida, 2003 *apud* 7]. Primul cadran corespunde elementelor sau cuvintelor și termenilor care sunt evocați primii și cu o frecvență mai mare în raport cu celelalte cuvinte sau expresii asociate termenului inductor. Cuvintele evocate cel mai frecvent și mai ușor de către participanți ar trebui, cel mai probabil, să facă parte din miezul central al reprezentărilor.

Al doilea și al treilea cadran corespund elementelor evocate mai rar și mai târziu decât cele din primul cadran și, prin urmare, sunt considerate mai puțin vizibile în structura reprezentării, dar importante și semnificative în organizarea lor. Ele corespund periferiei apropiate, adică elementelor constitutive probabile ale sistemului periferic. Al patrulea și ultimul cadran prezintă cele mai puțin evocate elemente, corespunzătoare periferiei îndepărtate sau a doua periferie. Ea corespunde celor mai individuale, credințe personale, evocări ale unui număr limitat de subiecți. Ca urmare a analizei evocării, poate fi efectuată o nouă analiză, *analiza cuvântului principal*. Sunt luate în considerare elementele sistemului central și periferic și se face o comparație a frecvențelor de evocare cu frecvența cuvintelor alese de respondenți ca fiind cea mai importantă. Această procedură face posibilă identificarea altor indicatori probabili, atât din nucleul central, cât și din sistemul periferic. De asemenea, este posibil să se efectueze o *analiză de categorii*, construind categorii care simplifică datele prin gruparea lor după similitudini.

Pentru a identifica legătura dintre termeni, asupra rezultatelor analizei anterioare a evocărilor se aplică *metoda analizei de similitudinii*. Aceasta se obține cu ajutorul software SIMI, care potrivit lui Almeida și Cunha [2003, *apud* 7, p.116] este rezultatul muncii efectuate încă din 1962 de Flament, Degenne și Verges. Acești autori adoptă următoarele ipoteze:

- a) că unei RS îi corespunde un set de caracteristici organizate prin relații multiple;
- b) că aceste relații pot fi orientate (incidență, causalitate, ierarhie), sau simetrice (echivalență, asemănare, antagonism), dar toate se pot „degrada” într-o relație simetrică, traducând o idee vagă de „merg împreună” și,
- c) că aceste relații, în general, sunt intranzitive.

Complexitatea fenomenelor se argumentează prin utilizarea unui demers pluri-metodologic și

acuratețea pe care o cere orice studiu al RS în selecția metodelor, în funcție de cadrul teoretic de care este precedat. Un exemplu de studiu pluri-metodologic clasic este cel realizat de Grize, Verges și Silem, 1987, [7] altă cercetare ar fi și cel efectuat de către o echipă de profesori din cadrul Institutului Național de Cercetare Pedagogică din Franța, având ca scop identificare reprezentării întreprinderii la elevii din diferite clase gimnaziale. În prima fază s-a identificat conținutul RS prin metoda asociației libere, unde elevul trebuie să zică/scrie de la 6-10 cuvinte sau expresii pe care le evocă cuvântul „întreprindere”, apoi să le sublinieze pe cele mai importante și să indice trei care sunt mai reprezentative după părerea lui. În faza a doua, li se cere să efectueze o alegere, apoi o ierarhizare a itemilor prezente dintr-o listă de 18 cuvinte. În faza a treia, pornind de la o listă din 35 de cuvinte, subiecții erau invitați să cupluri, apoi regrupări în jurul unui titlu ales de ei însăși. Spre final, ei au fost intervievați în legătură cu producția lor. Operațiile cerute subiecților s-au raportat la demersul coerent și complementar, ierarhizate astfel: producția, selecția și ierarhizarea; alegerea și clasamentul, plecând de la un corpus dat; relaționarea termenilor prin constituirea de îmbinări și familii de cuvinte și explicarea și argumentarea produsului subiecților despre alegerile făcute de către aceștia [1, p. 130].

Pornind de la ideea că analiza structurii oricărei RS are scopul de a identifica componentele acesteia, adică conținutul, nuclee centrale, elementele periferice, J.-C. Abric și colab., susțin ideea precum că studiul structurii RS trebuie să parcurgă 3 etape, fiecare la rândul ei având instrumentele sale de investigație [5].

În prima etapă are loc delimitarea conținutului RS. În cadrul acesteia pot fi aplicate 3 metode, considerate „cele mai pertinente [5] și anume: discuția, „metoda de evocare liberă” și chestionarul de caracterizare. Chestionarul de caracterizare face parte din categoria instrumentelor de cercetare prin care poate fi efectuată atât delimitarea conținutului unei reprezentări sociale, cât și identificarea formulei de organizare a acesteia.

Etapă a doua presupune identificarea nucleului central și a organizării reprezentării. În cadrul acestei etape se pot fi folosite metode precum: „metoda de evocare liberă” sau „chestionarul de caracterizare”, „schemele cognitive de bază” sau „tehnica analizei de similitudinii”.

A treia etapă constă în verificarea centralității. În această etapă se verifică dacă elementele depistate anterior se referă cu adevărat la nucleul central. Aici se pot folosi metode precum: „schemele cognitive de bază”, „punerea în discuție”, „scenariu ambiguu” [6].

Denise Jodelet, discipolă a lui S. Moscovici, a dezvoltat abordarea culturală a TRS și a folosit, în maniera antropologilor și etnologilor, *metoda etnografică* în investigarea nebuniei. D. Jodelet, [9, 2005 *apud* 7] și-a efectuat cercetările de teren într-o comunitate franceză, Ainay-le-Chateau, un orașel ales de guvernul francez pentru a găzdui bolnavii mintal ca oaspeți ai familiilor locale, într-o nouă propunere de tratare a acelor pacienți în afara azilului.

D. Jodelet a petrecut o perioadă ca locuitor al acelei comunități, locuind cu familiile, observând viața de zi cu zi a locuitorilor și a pacienților, participând la activitatea locală în măsura posibilității oferită ca cercetător. Metoda utilizată a fost cea a *observației participative*, urmărind viața de zi cu zi a oamenilor, a familiilor care găzduiau pacienții și oaspeții acestora realizând spre final *interviuri*. „Observația e metodă care necesită timp, dar care permite o analiză mai aprofundată a relațiilor sociale și a comportamentului oamenilor, pe lângă discursul acestora [9, 2005 *apud* 7].

O altă abordare metodologică a studiilor reprezentărilor sociale este introdusă de W. Doise, cea a luării de poziții, care inaugurează abordarea experimentală a RS prin prisma studiilor interacțiunii sociale. Potrivit lui Almeida [2009, *apud* 7] „...procedura pe care o susținem, dimpotrivă, lucrează asupra normelor de comportament și reprezentărilor pe care subiecții le aduc cu ei în situația experimentală. În acest sens, procedura noastră diferă în mod semnificativ de cele care urmăresc să construiască situații de așa-numite interacțiuni minime, care nu țin cont de relațiile sociale experimentate anterior.”

W. Doise [4] se detașează astfel de cercetarea experimentală tradițională a psihologiei sociale, care exclude mediul ca o variabilă de luat în considerare și include variabile sociale în experimentele sale. Împreună cu colegii și studenții săi de la Geneva, a dezvoltat această nouă abordare experimentală, aducând noi perspective teoretice și metodologice, nu doar studiilor în reprezentări sociale, ci și psihologiei sociale per ansamblu.

Alte instrumente de colectare și analiză a datelor au fost folosite în continuare de mai mulți cercetători. Diferitele tehnici de interviu: nestructurat, semi-structurat și structurat, precum și focus-grupuri, s-au dovedit a fi instrumente utile și adecvate pentru investigarea RS în diferite contexte. *Interviurile și focus grupurile* permit participanților să se exprime și să își verbalizeze gândurile și sentimentele despre subiectele propuse. Diferitele forme de analiză a rezultatelor obținute cu aceste tehnici permit cercetătorilor să înțeleagă modalitățile de gândire, explicații și justificări ale comportamentului, sursele reprezentărilor și să știe dacă se produc schimbări în reprezentări datorită contactului cu alte grupuri și cu diseminarea de noi cunoștințe.

Atât în discursurile intervievaților, cât și verbalizările solicitate în chestionare, precum și răspunsurile chestionarului de evocare, pot fi analizate de software ALCESTE (*Analiza lexicală după context a unui set de segmente de text*), care realizează o statistică textuală, analiză și permite interpretarea ulterioară a rezultatelor de către cercetători. *Analiza de conținut*, care se referă la diferite modalități de interpretare a discursurilor intervievaților [Bardin, 2011, *apud* 7], este o tehnică care a fost folosită de mai mulți cercetători cu abordări teoretice diferite, inclusiv cei care folosesc TRS.

În ultima decadă, studiul RS cunoaște aspecte noi, prin care se încearcă a contura elementele componente ale acesteia. Un exemplu este studiul realizat în Finlanda, de către Jari Martikainen și Eemeli Hakokongas, unde sunt explorate posibilitățile desenului ca metodă de cercetare a reprezentărilor sociale. În această lucrare, se discută despre desenul ca metodă de cercetare vizuală și modul în care metoda desenului poate promova și diversifica înțelegerea noastră asupra RS. Autorii vin cu sugestia că metoda desenului este deosebit de fructuoasă în analiza procesului de obiectivare (modul în care ceva abstract devine tangibil); polifazie cognitivă (ideea existenței simultane a reprezentărilor socia-

le diverse și contradictorii); și diferitele niveluri de analiză în care reprezentările sociale devin observabile: ontogeneza (nivel individual), microgeneza (nivel de interacțiune socială) și sociogeneza (nivel societal). Prin aceste perspective, această lucrare avansează înțelegerea actuală a metodei desenului în cercetarea reprezentărilor sociale calitative [8].

Concluzionând vom accentua faptul că varietatea de metode utilizate în studiul RS demonstrează disponibilitatea teoriei pentru abordări diverse. Moscoviți însuși a încurajat eclecticismul metodologic, demonstrând că diferite modalități concrete de cercetare sunt viabile și complementare. Problema este aceea a alegerii celor mai potrivite metode care permit accesul și înregistrarea completă și cu acuratețe a aspectelor cercetate.

În final, putem afirma că RS au fost studiate pe baza diferitelor dezvoltări teoretice ale propunerii fundamentale a lui S. Moscoviți, iar diferiți cercetători din cadrul mai multor științe conexe științei sociale, au utilizat abordări metodologice diferite, nu numai pentru caracteristicile obiectului în sine, ci și pentru multiplele perspective teoretice pe care obiectul le permite.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J.-C. *Psihologia comunicării*. Iași: Editura Polirom, 2002. 204 p. *apud* Cojocaru N. Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. Conceptualizări teoretico-metodologice și ilustrări empirice. Chișinău: Primex - Com. 2018. 158 p. ISBN 978-9975-3281-2-8.
2. Cojocaru N. *Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri. Conceptualizări teoretico-metodologice și ilustrări empirice*. Chișinău: Primex - Com. 2018. 158 p. ISBN 978-9975-3281-2-8.
3. Cărelaru M. *Reprezentări sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001, p. 62-115. ISBN 973-85475-3-9.
4. Doise W. *Psihologia socială experimentală*. Iași: Editura Polirom, 1996.
5. Șleahțișchi M. Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. 2013, Nr. 1 (30), p. 16-24., p. 22.
6. Șleahțișchi M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă. In: *Psihologie: Revista științifico practică a Asociației psihologilor-practicieni din republica Moldova*, 2013, Nr. 2, p. 98.
7. Bertoni L. M., Galinkin A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: Mororó, L. P., Couto, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. 101-122. ISBN: 978-85-7455-493-8.
8. Jari Martikainen, Eemeli Hakokongas. Drawing as a method of researching social representations. In: *Qualitative Research*, 2022 Vol. 0(0) 1-19. DOI: 10.1177/14687941211065165.
9. Jodelet D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989, p. 31-61.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.18>  
CZU: 37.015

## DEMERSUL EXPERIMENTAL AL REZOLVĂRII CONFLICTELOR (IMPLICAȚII PENTRU MEDIUL ȘCOLAR)

**Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEI,**  
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
ORCID iD: 0000-0003-2615-8677

**Rezumat.** *Perspectiva valorilor rezolvării conflictelor pentru elevi impune comunicarea persuasivă în rezolvarea conflictelor, care, ca strategie de intervenție, presupune dimensionarea ofertei curriculare astfel încât să ofere elevilor cadrul necesar pentru a depăși conflictele care, inevitabil, se manifestă în câmpul educațional. Elevii trebuie să fie implicați în rezolvarea unor situații concrete, fiind necesar ca ei să devină responsabili și cooperanți. Având ca premisă favorabilă oportunitățile educaționale promovate de comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor, elevii vor fi capabili să gestioneze cu calm și coerent, conflictele apărute și în mediul social. Este recomandabil ca școlile să joace un rol determinant în promovarea unor soluții care să funcționeze în gestionarea relațiilor interpersonale.*

**Cuvinte-cheie:** *conflicte interpersonale, comunicare persuasivă, principii ale rezolvării conflictelor, eficiență în rezolvarea conflictelor, Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor.*

### THE EXPERIMENTAL APPROACH OF CONFLICT RESOLUTION (IMPLICATIONS FOR THE SCHOOL ENVIRONMENT)

**Abstract.** *The perspective of conflict resolution values for students requires persuasive communication in conflict resolution, which, as an intervention strategy, involves sizing the curricular offer in such a way as to provide students with the necessary framework to overcome conflicts that inevitably manifest themselves in the educational field. Students must be involved in solving concrete situations, it being necessary for them to become responsible and cooperative. Having as a favorable premise the educational opportunities promoted by persuasive communication as a conflict resolution strategy, students will be able to calmly and coherently manage the conflicts that arise in the social environment. It is recommended that schools play a decisive role in promoting solutions that work in the management of interpersonal relationships.*

**Keywords:** *interpersonal conflicts, persuasive communication, principles of conflict resolution, effectiveness in conflict resolution, the Program for capitalizing on persuasive communication as a conflict resolution strategy.*

Analiza literaturii de specialitate ne-a indicat faptul că relațiile defectuoase sunt un fenomen prezent în mediul educațional și generează numeroase conflicte. Prin urmare, nu putem să nu menționăm, că majoritatea conflictelor în mediul educațional pot fi observate anume în procesul relaționării, dar mai ales atunci când relația este anevoioasă [13, p. 183]. În contextul ultimei tendințe, autoarea E. Țărnă susține că „atât studentul/elevul, cât și cadrul didactic se prezintă cu setul său de informații, fiind divers sau diferit conștientizat, dar și cu numeroase valori, atitudini, motive, interese, așteptări, convingeri, credințe, opțiuni, or, diferențele (viziunile) nu întotdeauna sunt acceptate și atunci

apare dezacordul, fie verbalizat (manifestat) sau nu; aceasta este, cu siguranță, prima formă de conflict, care, dacă nu este rezolvat corespunzător, conduce la conflicte deschise, uneori distructive, având toate consecințele negative” [14, p. 134-135].

Potrivit autoarei K. Horney [apud 13, p. 184]: „Nu este accidental faptul că un conflict care începe cu relația noastră cu semenii cu timpul afectează întreaga personalitate. Relațiile umane sunt atât de cruciale, încât ele trebuie să ducă la modelarea trăsăturilor pe care le dezvoltăm, a țărilor pe care ni le fixăm, a valorilor în care credem. Toate acestea, pe de altă parte, influențează relațiile noastre cu ceilalți și sunt astfel inextricabil întrețesute”.

După cum putem deduce, relațiile profesor-elev au o importanță deosebită în rezolvarea conflictelor școlare, influențând structurarea concepției despre celălalt, despre lume, iar pentru cei fără experiență par a fi complicate.

Cu referire la câmpul relațional dintre actorii educaționali, potrivit autorilor Watzlawick, Beavin și Jackson (1990), citați de I. Herman, „activitatea educațională trebuie să integreze pe lângă dimensiunea informativă și pe cea relațională (...). Ca urmare, profesorul este încurajat să creeze relații pozitive între el și elevi și totodată să stimuleze **relaționarea și comunicarea constructivă între elevi**, în vederea prevenirii sau diminuării conflictelor” [4, p. 43-44].

Practica educațională demonstrează că „rezolvarea situației conflictuale în dependență de esența ei înseamnă: (1) a stabili motivul situației conflictuale, cauza ei; (2) a defini zona de interese a situației conflictuale (premisele ei obiective, cercul întrebărilor abordate în situația de conflict); (3) a analiza motivele subiective de intrare a fiecărei părți în situația dată” [9, p. 252].

Strategiile implicate în rezolvarea conflictelor depind în mare măsură de amploarea situației conflictuale, dar și de stilul personal de abordare a conflictelor manifestat. Pe baza acestei afirmații și continuând ideea exprimată, în accepțiunea autorilor C. Tripon, M. Dodu, G. Penciu [12, p. 61], *teoria stilurilor* sugerează că indivizii au mijloace sau metode preferate de abordare a unei situații conflictuale pe care le utilizează ori de câte ori este posibil.

Conceptualizările contemporane vizând mediul școlar s-au axat asupra aspectelor negocierii, medierii și arbitrajului. Această direcție a fost susținută prin numeroase rezultate care demonstrează că diverse programe bazate pe aceste strategii funcționează și pot contribui la un climat educațional propice. În general, programele de educație a rezolvării conflictelor oferă elevilor o înțelegere asupra naturii conflictelor, a dinamicii puterii și influenței care acționează în conflict și a rolului culturii în care vedem și răspundem unui conflict [5, p. 234].

*Strategiile de rezolvare a conflictelor* se pot axa pe schimbări ale percepției și ale atitudinii pentru a crea o atmosferă de negocieri, destinată să reducă incompatibilitățile scopurilor [6]. Pe de altă parte, autorii D. Strutton, L.E. Pelton și J. R. Lumpkin (1993) au identificat faptul că dacă climatul psihologic al unei organizații este caracterizat prin niveluri mai mari de (1) coeziune, (2) corectitudine, (3) recunoaștere a succesului și (4) deschidere la inovare, membrii sunt mai predispuși să aleagă strategii

de rezolvare a problemelor și de persuasiune și mai puțin probabil să se angajeze în negocieri [11].

Pentru a înțelege importanța comunicării persuasive și a avea un instrument de lucru util, vom porni de la cele trei funcții pe care le propune T. Gamble și M. Gamble [apud 13]: 1) *funcția de înțelegere și cunoaștere* – comunicarea contribuie la o mai bună cunoaștere de sine, dar și la cunoașterea celorlalți cu care comunicăm. Aceste două tipuri de cunoaștere sunt interdependente – când îi cunoaștem pe ceilalți, simultan ne cunoaștem și propria ființă, observăm cum ne influențează ceilalți și cum îi influențăm noi; 2) *funcția de dezvoltare a unor relaționări consistente cu ceilalți* – oamenii au nevoie de comunicare, de relații prin care să împărtășească celorlalți emoții, sugestii. Astfel, comunicarea se definește ca un instrument de socializare a persoanei; 3) *funcția de influență și persuasiune* – putem să-i influențăm pe ceilalți cu un anumit scop. *Comunicarea persuasivă* este prin urmare, o *strategie* importantă în crearea unor soluții durabile între părțile aflate în conflict [8, p. 455]. Deși teoria și cercetarea privind persuasiunea au fost puse în practică în studiul negocierii, medierii și rezolvării conflictelor, examinarea de către autorii M. H. Bazerman, J. R. Curhan, D. A. Moore și K. L. Valley, [1]; D. G. Pruitt [10] a unor recenzii sugerează că cercetătorii conflictelor pot să nu fie, în mare măsură, conștienți de progresele actuale în înțelegerea persuasiunii. Pentru a pune în evidență necesitatea utilizării comunicării persuasive în context educațional, adoptăm viziunea autorilor C. Zamfir și L. Vlăsceanu, care identifică persuasiunea drept o activitate de convingere bazată pe o astfel de organizare a influențelor încât să ducă la adoptarea personală a schimbării așteptate, fiind opusul impunerii sau forțării unei opțiuni [apud 15, p. 172].

Principiile de rezolvare a conflictelor, propuse de autorii W. Ury, R. Fisher și Patton [2], în lucrarea *Getting to Yes*, devin fundamentale pentru a-i ajuta pe elevi să cunoască și să aplice strategiile de rezolvare a conflictelor: principiul separării oamenilor de problemă (de percepție, emoțională sau de comunicare); principiul concentrării pe interese, nu pe poziții; principiul creării de opțiuni pentru un câștig mutual; principiul folosirii criteriilor obiective.

În această ordine de idei, pentru a evalua rezolvarea conflictelor interpersonale pornind de la strategiile descrise de D. Weeks (1994) și R. Fisher și W. Ury (1991), autorul J. McClellan (1997) a elaborat un instrument nou, *Chestionarul Rezolvării Conflictelor*, care „își propune să măsoare nivelurile de conștientizare ale parteneriatului în conflicte și frecvența implicării în activități care pot fi să împiedice, fie să promoveze o astfel de relație” [3, p. 1].

**Cercetări și rezultate**

Pornind de la scopul inițial al proiectării *Chestionarului Rezolvării Conflictelor*, elaborat de autorul J. McClellan, acela de a „măsura nivelurile de conștiințozitate, de cunoștințe ale elevilor, frecvența implicării și a competențelor cu privire la rezolvarea conflictelor” [3, p. 45], am stabilit următoarele criterii, indicatori și descriptori de evaluare pentru comunicarea ideilor referitoare la situații conflictuale din mediul școlar și modalitatea de răspuns la acestea de către elevi, pe care le redăm în tabelul 1.:

Datele pe care le vom analiza în acest articol provin din prelucrarea și analizarea răspunsurilor pe

care 138 de elevi le-au dat la un chestionar standardizat prin care au fost operaționalizate modalitățile de răspuns în situații conflictuale. Elevii au vârste cuprinse între 11 și 15 ani și provin din două unități de învățământ din județul Botoșani: Școala Gimnazială „Leon Dănăilă”, Darabani și Școala Gimnazială Nr. 1, Dorohoi.

*Chestionarul rezolvării conflictelor (Conflict Resolution Questionnaire)* elaborat de autorul J. McClellan, a fost evaluat de autorul M. Henning și a demonstrat proprietăți psihometrice excelente. În cadrul cercetării noastre a fost tradus de noi și a fost folosit atât în etapa de constatare, cât și în cea

**Tabelul 1. Criterii, indicatori și descriptori de evaluare a rezolvării conflictelor de către elevi**

Criteria	Indicatori	Descriptori de evaluare
1. Viziune asupra conflictului	- perceperea conflictului ca un produs natural al diversității; - promovarea noțiunii de „câștig-câștig” a situațiilor conflictuale	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
2. Atmosfera	- recunoașterea efectului semnificativ al creării unei atmosfere terapeutice	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
3. Clarificarea percepțiilor	- exprimarea clară asupra chestiunilor referitoare la conflict; - separarea persoanei de problemă; - acceptarea emoțiilor ca fiind rezonabile	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
4. Nevoi	- identificarea nevoilor esențiale care trebuie satisfăcute în rezolvarea conflictelor; - distingerea între nevoile reale și dorințe secundare	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
5. Putere	- clarificarea asupra propriei persoane și a valorilor; - deținerea abilităților de a dezvolta relația, înțelege interesele, crea opțiuni și înțelegere pe baza unor criterii obiective	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
6. Viitor	- învățare din evenimentele din trecut; - focusare pe orientările viitoare	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
7. Opțiuni	- nevoia de a crea opțiuni pentru a optimiza șansa de a atinge câștiguri reciproce	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
8. Abilitatea de „a face”	- dezvoltarea unor scopuri reale pentru a crea metode prin care se poate obține ceva tangibil	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
9. Înțelegeri mutual benefice	- părțile dobândesc un sentiment al parteneriatului în procesul rezolvării conflictelor, îndeplinindu-și nevoile	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)
10. Extraconsiderații	- expresia furiei; - legitimitate emoțională	Nivel de achiziție: - minim (4-9); - mediu (9-13); - avansat (13-20)

**Tabelul 2. Rezultatele evaluării nivelului de rezolvare a conflictelor de către elevi  
(etapa de constatare)**

Indicator	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
viziune	experimental	69	12.1159	2.45271	.29527
	control	69	11.4348	2.45236	.29523
atmosfera	experimental	69	12.0870	2.39938	.28885
	control	69	12.0580	3.16174	.38063
clarificarea percepțiilor	experimental	69	12.9565	2.46406	.29664
	control	69	12.3478	2.34412	.28220
nevoi	experimental	69	13.0580	2.61716	.31507
	control	69	12.3333	2.70982	.32622
putere	experimental	69	12.2754	2.68374	.32308
	control	69	12.1304	3.14789	.37896
focusare	experimental	69	12.0870	3.08573	.37148
	control	69	12.5652	3.20605	.38596
opțiuni	experimental	69	11.7536	2.38504	.28712
	control	69	11.1739	2.21596	.26677
dezvoltare	experimental	69	12.0870	2.31198	.27833
	control	69	12.1304	1.90906	.22982
mutual	experimental	69	11.4638	2.37994	.28651
	control	69	11.3478	2.39991	.28892
extra	experimental	69	10.9275	2.07449	.24974
	control	69	10.7246	2.74871	.33091

de control. Chestionarul cuprinde 40 de itemi grupați pe 10 subscale: viziunea asupra conflictului (v), atmosfera (a), clarificarea percepțiilor (c), nevoi (n), putere pozitivă a relației (p), focusare asupra viitorului (f), deschidere spre opțiuni (o), dezvoltarea abilității “de a face” pași spre acțiune (d), aranjamente pentru beneficii mutuale (m), considerații extra (x). Chestionarul mai are un item suplimentar, al 41-lea, care evaluează eficiența în rezolvarea conflictelor. Fiecărui item i se poate acorda un punctaj de la 1 la 5 (1- aproape niciodată, 2 – ocazional, 3- jumătate din timp, 4- de obicei, 5 – aproape întotdeauna). Pentru întrebările 1, 3, 13, 18, 22, 24, 26, 27,31, 32, 33, 35 se face reversarea scorurilor. Scorul total se obține prin însumarea scorurilor obținute la subscale. Cel mai mic scor care se poate obține la o subscală este 4, iar cel mai mare 20.

Ca și interpretare a rezultatelor, autorul chestionarului menționează că, cu cât scorul total obținut este mai mare, cu atât subiectul deține modalități mai bune de rezolvare a conflictelor.

În contextul prelucrărilor statistice a fost abordată atât statistica descriptivă, pentru analiza frecvențelor și procentelor fiecărei variabile în parte,

cât și statistica inferențială, uzitată în scopul acceptării sau respingerii ipotezelor cercetării.

Rezultatele obținute în etapa de constatare sunt redate în tabelul 2.:

Din analiza datelor prezentate remarcăm că media valorilor în grupul de control și în grupul experimental nu diferă esențial: între 10,72 și 12,56, respectiv 10,92 și 13,05.

Tabelul 3 prezintă datele comparative în funcție de cele două grupuri care au participat la prezentul studiu. Comparațiile mediilor pentru indicatorii eficienței în conflict și ai rezolvării conflictelor au fost efectuate în vederea verificării primei ipoteze de lucru, potrivit căreia *în rândul celor două grupuri de elevi ai claselor V-VII (grup experimental, grup de control) există diferențe semnificative în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, nivelul rezolvării conflictelor.*

În ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor, mediile celor 2 grupuri sunt apropiate 2,46 și 2,27 iar abaterile standard la fel 1,10 și 1,19. Eficiența în conflict este măsurată pe o scală de la 1 la 5, scorurile mari indicând o estimare a eficienței în rezolvarea conflictelor mai mare. Testul Levene

**Tabelul 3.** Testul t pentru eșantioane independente, elevi (etapa de constatare)

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
<b>eficiența în rezolvarea conflictelor</b>	.113	.737	1.821	136	.071	2.56522	1.40888
			1.821	135.801	.071	2.56522	1.40888
<b>scorul rezolvării conflictelor</b>	.080	.777	.959	136	.339	.18841	.19637
			.959	135.119	.339	.18841	.19637

ne spune că variantele celor două grupuri sunt egale. Valoarea p calculată pentru acesta este egală cu 0,737. Fiind mai mare decât pragul teoretic de 0.05, nu putem respinge ipoteza de nul a egalității varianțelor. Din acest motiv, citim testul t de pe rândul Equal variances assumed. Testul t ne indică faptul că cele două medii sunt apropiate: valoarea p calculată este egală cu 0.071, care este mai mare decât pragul teoretic de 0.05.

Referitor la scorul total al rezolvării conflictelor, obținut din însumarea celor 10 dimensiuni importante ale rezolvării conflictelor, mediile celor 2 grupuri sunt apropiate 120,81 și 118,24, iar abaterile standard la fel 8,11 și 8,43. Fiecare din cele 10 dimensiuni poate fi apreciată printr-un scor între 4 și 20, deci scorul rezolvării conflictelor obținut poate fi situat între 40 și 200. Testul Levene ne spune că variantele celor două grupuri sunt egale. Valoarea p calculată pentru acesta este egală cu 0,777. Fiind mai mare decât pragul teoretic de 0.05, nu putem respinge ipoteza de nul a egalității varianțelor. Din acest motiv, citim testul t de pe rândul Equal variances assumed. Testul t ne indică faptul că cele două medii sunt apropiate: valoarea p calculată este egală cu 0.339,

care este mai mare decât pragul teoretic de 0.05. Datele au infirmat ipoteza, iar conform celor două asumții anterior formulate, remarcăm că cele două grupuri sunt omogene în ceea ce privește eficiența în rezolvarea conflictelor și respectiv, scorul total al rezolvării conflictelor, prin care am operaționalizat modalitățile de răspuns ale elevilor în situații conflictuale.

Distribuția procentuală a rezultatelor privind eficiența în rezolvarea conflictelor privită ca o modalitate care construiește relația pe termen lung cu ceilalți este redată comparativ în tabelul 4.

Din grupul experimental 2,9 % din elevi se consideră eficienți *întotdeauna* în rezolvarea conflictelor, 17,4 % *de obicei*, 24,6 % *jumătate din timp*, 33,3% *ocasional*, iar 21,7 % *aproape niciodată*. Din grupul de control 5,8 % din elevi se consideră eficienți *întotdeauna* în rezolvarea conflictelor, 13 % *de obicei*, 14,5 % *jumătate din timp*, 36,2 % *ocasional*, iar 30,4 % *aproape niciodată*. Aceste valori reflectă faptul că elevii din ambele grupuri se declară ineficienți în rezolvarea conflictelor, cu sensul de consolidare a relațiilor cu ceilalți postconflictual. Explicația acestui fapt rezidă în modul în care elevii înțeleg cu adevă-

**Tabelul 4.** Date privind exprimarea de către elevi a eficienței în conflict (experiment de constatare)

Grup	Nivel	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>experimental</b>	1	15	21.7	21.7	21.7
	2	23	33.3	33.3	55.1
	3	17	24.6	24.6	79.7
	4	12	17.4	17.4	97.1
	5	2	2.9	2.9	100.0
	Total	69	100.0	100.0	
<b>control</b>	1	21	30.4	30.4	30.4
	2	25	36.2	36.2	66.7
	3	10	14.5	14.5	81.2
	4	9	13.0	13.0	94.2
	5	4	5.8	5.8	100.0
	Total	69	100.0	100.0	

**Tabelul 5.** Rezultatele evaluării nivelului de rezolvare a conflictelor de către elevi (experiment de control)

Indicator	Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Viziune posttest	experimental	69	14.0000	2.49116	.29990
	control	69	11.6377	2.62886	.31648
Atmosfera posttest	experimental	69	13.2754	2.53147	.30475
	control	69	12.1159	2.45870	.29599
Clarificarea percepțiilor posttest	experimental	69	14.0290	2.69515	.32446
	control	69	11.9420	2.78063	.33475
Nevoi posttest	experimental	69	14.2754	2.94501	.35454
	control	69	11.5942	1.99499	.24017
Putere posttest	experimental	69	13.2609	2.52431	.30389
	control	69	11.4638	2.20681	.26567
Focusare posttest	experimental	69	14.8261	3.19906	.38512
	control	69	12.2609	2.16695	.26087
Opțiuni posttest	experimental	69	13.5217	2.89832	.34892
	control	69	11.5797	2.11024	.25404
Dezvoltare posttest	experimental	69	13.3913	3.27296	.39402
	control	69	11.8406	2.35536	.28355
Mutual posttest	experimental	69	13.1304	2.68937	.32376
	control	69	12.0725	2.70793	.32600
Extra posttest	experimental	69	12.0435	2.72480	.29410
	control	69	9.9710	1.94763	.32803

rat consecințele unor conflicte, pe care le percep, la momentul etapei de constatare, drept distructive și deci fără vreun potențial constructiv.

Doar 8,7 % dintre elevii chestionați declară că sunt aproape întotdeauna eficienți în rezolvarea conflictelor.

Rezultatele înregistrate la etapa de constatare a experimentului cu privire la modalitățile de rezolvare a conflictelor pentru elevii claselor gimnaziale au demonstrat că motivarea respectului și a încrederii reciproce sunt oportunități care duc la creșterea continuă a eforturilor academice și sociale. Când în rezolvarea conflictelor sunt conștientizate provocările și consecințele negative ale conflictelor, dar și impactul lor asupra grupului sau a părților aflate în conflict, apare întrebarea firească „Care este strategia potrivită de rezolvare a conflictelor?”.

Constatarea acestor rezultate a provocat elaborarea comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, și astfel, în cadrul anului școlar 2020-2021, cadrele didactice au implementat la clasele de elevi *Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* adresat elevilor din clase gimnaziale, ca și disciplină opțională și/sau în cadrul activităților de consiliere

educațională, cu scopul asigurării rezolvării conflictelor, au avut discuții cu elevii într-o manieră constructivă, „influențând cu tact pedagogic personalitatea copiilor” [7, p. 98].

La nivelul implementării în activitățile instructiv-educative, *Programul de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor* a inclus veriga importantă care a vizat rezolvarea conflictelor, nu pentru a reliefa că în spațiul educațional relațiile interpersonale mai nasc disensiuni, ci pentru că, prin competența de care dispune, profesorul oferă elevilor un spectru larg de posibilități, printre care: orientare corectă în situație, percepția problemei, posibilitatea de comunicare, gândire creativă și gândire critică.

În scopul evaluării impactului programului, am organizat retestarea subiecților din lotul experimental și din cel de control pentru a putea constata dacă s-au produs modificări, prin aplicarea aceluiași chestionar ca și în etapa de pretestare.

Comparațiile au fost efectuate în vederea testării celei de-a doua dintre ipotezele de lucru, potrivit căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește toate dimensiunile cercetate privind rezolvarea conflictelor între elevii care participă la *Programul*

**Tabelul 6.** Date comparative ale dimensiunilor privind rezolvarea conflictelor la etapele testării și retestării a GE și GC

Dimensiuni	Grup	Testul t	Prag de semnificație (p)
Viziune	GE	-4,806	.000
	GC	-0,564	.575
Atmosfera	GE	-2,470	.016
	GC	-0,124	.901
Clarificarea percepțiilor	GE	-2,451	.017
	GC	0.851	.398
Nevoi	GE	-2,348	.022
	GC	1.923	.059
Putere	GE	-2,264	.027
	GC	1,423	.159
Focusare	GE	-5,104	.000
	GC	.624	.535
Opțiuni	GE	-4,059	.000
	GC	-1,038	.303
Dezvoltare	GE	-2,971	.004
	GC	0,776	.440
Mutual	GE	-4,058	.000
	GC	-1,547	.127
Considerații extra	GE	-2,642	.010
	GC	1.869	.066

de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor și cei care nu au beneficiat de acesta.

Rezultatele celor 10 dimensiuni vizând rezolvarea conflictelor de către elevi, din etapa de control, sunt redată în tabelul 5:

Pentru constatarea diferențelor semnificative existente între grupul experimental și grupul de control, a fost efectuată analiza statistică a datelor cu ajutorul testului t pentru compararea a două eșantioane dependente, rezultatele fiind expuse în tabelul 6.:

Datele din tabel indică existența unor diferențe statistic semnificative în grupul experimental și lipsa diferențelor semnificative în grupul de control la toate cele 10 dimensiuni ale rezolvării conflictelor de către elevi.

Acest fapt validează contribuția Programului de valorificare a comunicării persuasive ca strategie de rezolvare a conflictelor, subliniind eficiența sa formativă în grupul experimental

La concluzii și recomandări vom menționa, rezultatele expuse demonstrează încă o dată faptul că la etapa de constatare nu se înregistrează diferențe semnificative între cele două grupuri ( $p > 0.05$ ), dar

la etapa de control diferențele sunt semnificativ statistice pe toate cele 10 dimensiuni ( $p < 0.05$ ).

Comunicarea persuasivă ca strategie de rezolvare a conflictelor nu răspunde doar nevoii rezolvării unui conflict prezent, actual, ci vizează învățarea și dezvoltarea experienței în rezolvarea conflictelor. Este incontestabil faptul că anume activitatea independentă a elevilor în mediul lor de viață stimulează aptitudinile rezolutive, dezvoltă gândirea creativă, gândirea creatoare, abilitățile emoționale, dar prin aplicarea modalităților de rezolvare a conflictelor care construiesc relația pe termen lung cu cealaltă parte.

Recomandările adresate cadrelor didactice vizează interiorizarea și antrenarea valorilor comunicării persuasive în cadrul activității educaționale, asigurând valorificarea competenței persuasive la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini, iar cele pentru elevi se referă la sporirea angajamentului în modificarea atitudinii și a comportamentului indezirabil; utilizarea abilității critice de argumentare; creșterea controlului asupra impulsurilor; sporirea sentimentului de eficacitate în rezolvarea conflictelor.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bazerman M. H., Curhan J. R., Moore D. A., Valley K. L. Negotiation. In: *Annual Review of Psychology*. 51, 2000. pp. 279-314.
2. Fisher R., Ury W. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving. In: *New York Penguin Books*, 1991.
3. Henning M. Evaluation of the Conflict Resolution Questionnaire. Auckland University of Technology, 2003.
4. Herman R.I. *Program pedagogic de optimizare a stilurilor manageriale ale profesorilor și stimularea climatului clasei de elevi*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2015. 302 p. ISBN 978-973-595-871-8.
5. Jones T.S. *Conflict resolution education: the field, the findings, and the future*. *Conflict Resolution Quarterly*. 2004, vol. 22, no. 1-2. Jeong H.W. *Conflict Resolution: Dynamics, Process and Structure* [https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dqubDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=persuasive+communication+in+school+conflict+resolution+programmes&ots=\\_yqOWeckpJ&sig=9a1-fSEUTgO688mmZ-KMP6GyndOM&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ro/books?hl=en&lr=&id=dqubDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=persuasive+communication+in+school+conflict+resolution+programmes&ots=_yqOWeckpJ&sig=9a1-fSEUTgO688mmZ-KMP6GyndOM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), 2018.
6. Jianu E. *Calitatea comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive în învățământul preuniversitar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. C.Z.U: 37.091 (043.3).
7. Ledgerwood A., Chaiken S., Gruenfeld D.H., Judd Ch.M. Changing minds: Persuasion in negotiation and conflict resolution. In: M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. Wiley Publishing. 2006. pp. 455-485.
8. Patrașcu D., *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7.
9. Pruitt D. G. Social Conflict. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, and G. Lindzey (eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 2 (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1998.
10. Strutton D., Pelton L. E., Lumpkin J. R. The Influence of Psychological Climate on Conflict Resolution Strategies in Franchise Relationships. In: *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21, 1993. pp. 207-215.
11. Tripon C., Dodu M., Penciu G. *Managementul conflictelor și tehnici de negociere. Suport de curs*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2015. 140 p.
12. Țărnă E. *Conflictologia. Note de curs*. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio, 2019, 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7.
13. Țărnă E. Perspective de cercetare vizând personalitatea studentului și rezolvarea conflictelor interpersonale. În: *Realizarea de sine. Interpretări psihologice și educative*. Volumul I (coord. M. RUSU). Iași: Editura Ars Longa, 2019. pp. 159-170.
14. Țărnă E. Distincția dintre persuasiune și manipulare – dimensiune importantă în educația nonconflictuală. În: *Materialele Conferinței Științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Seria 20. Vol. II. „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”. Chișinău: UPSC, 2018 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), p. 164-174.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.4.19>  
CZU: 37.0(092)

## PROFESORUL DUMITRU PATRAȘCU: MODUS VIVENDI, MODUS COGITANDI

Ludmila ARMAȘU-CANȚÎR,  
doctor în filologie, conferențiar universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID iD: 0000-0003-3494-6016

**Rezumat.** *Articolul de față reflectă viața și activitatea distinsului profesor universitar, doctor habilitat Dumitru Patrașcu, personalitate notorie în domeniul științelor educației, cu ocazia celor 70 de ani de la naștere, 51 ani de activitate didactică și 41 ani de activitate științifică. Dumitru Patrașcu este monoautor a 11 monografii, coautor la 18 monografii, 14 lucrări colective, 46 de lucrări metodico-didactice, lucrări și articole de specialitate, 1 articol în revistă din străinătate, 19 articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, 1 articol în reviste aflate în proces de acreditare, autor la 12 manuale, 3 ghiduri, 18 recomandări metodice - în total a peste 250 de publicații în domeniu, fiind unul dintre cei mai prolifici autori la nivel instituțional și național. Aria preocupărilor științifice ale profesorului Dumitru Patrașcu cuprinde o serie impunătoare de tematici de mare actualitate din domeniul științelor educației: Organizarea științifică a muncii elevilor și a cadrelor didactice, Educația tehnologică și pregătirea pentru viață, Tehnologiile educaționale, Creativitatea elevilor, studenților și cadrelor didactice, Managementul educațional, Cultura organizațională în școală, Managementul anticriză, Managementul calității învățământului, Schimbarea mentalității, Managementul conflictului în sistemul educațional, Fondarea și dezvoltarea noilor tipuri de școli, Pedagogia formării cadrelor ingineresti (domeniul de securitate), Managementul conflictului în sistemul educațional, Leadership educațional, Sănătatea mintală, Managementul timpului, Delegarea managerială etc. Contribuția științifică personală se manifestă la dezvoltarea cercetărilor prin elaborarea noilor concepții, ipoteze, teorii, deschidere de noi direcții științifice, amplificându-se astfel semnificația lucrărilor domniei sale pentru știință, cultură și practică.*

**Cuvinte-cheie:** *personalitate notorie, științe ale educației, management educațional, schimbarea mentalității.*

### PROFESOR DUMITRU PATRASCU: MODUS VIVENDI, MODUS COGITANDI

**Abstract.** *The present article reflects the life and activity of the distinguished Professor, Habilitated Doctor, Dumitru Patrascu, reputable personality in the field of education sciences, on the occasion of the 70<sup>th</sup> anniversary, 51 years of didactic activity and 41 years of scientific activity. Dumitru Patrascu is the author of 11 monographs, co-author of 18 monographs, 14 collective works, 46 methodological-didactic works, specialized works and articles, 1 article in international magazines, 19 articles in magazines included in the National Register of profile magazines, 1 article in magazines in the process of accreditation, author of 12 manuals, 3 guides, 18 methodological recommendations - a total of more than 250 publications in the field, being one of the most prolific authors at institutional and national level. Professor Dumitru Patrascu's area of scientific interests' extends to an imposing series of actual topics in the field of education sciences: Scientific organization of students and academic staff work, Handicrafts and skills for life, Educational technologies, Pupils', students' and academic staff creativity, Educational management, Organizational culture in school, Anti-crisis management, Education quality management, Mentality change, Conflict management in educational system, Creation and development of new types of schools, Pedagogy of training new engineering staff (security field), Educational leadership, Mental health, Time management, Managerial delegation etc. Professor's Patrascu personal scientific contribution is revealed in the development of research through the elaboration of new conceptions, hypotheses, theories; through opening new scientific directions, therefore enhancing the significance of his works for science, culture and practice.*

**Keywords:** *reputable personality, education sciences, educational management, mentality change.*

„Nicio pasăre nu are zbor prea înalt, dacă nu zboară cu aripi proprii”, - afirma William Blake.

Este valabil și în cazul oamenilor! E cu siguranță și despre profesorul Dumitru Patrașcu, descendent dintr-un neam de țărani gospodari, deportați în „Siberii de gheață”, vorba poetului Grigore Vieru. A muncit enorm, a „zburat cu propriile aripi”, ajungând pe cele mai înalte culmi profesionale, dar, cel mai important, rămânând a fi un Om de omenie, cu dragoste de istorie, de neam și de țară, un adevărat profesionist în domeniu, calm, echilibrat, onest, sufletist, gata să se implice oricând în descoperirea noilor oportunități, fiind un adevărat deschizător de drumuri pe tot parcursul a celor 70 de ani de viață, 51 de ani de carieră pedagogică și 41 de carieră științifică.



La UPSC, la o lansare de carte (2021)

Născut la 21 iulie 1951, în satul Domulgeni, raionul Florești, Republica Moldova, unde își face studiile medii incomplete, își urmează chemarea, demonstrând și dragostea unui copil ascultător, demn de așteptările familiei, înscriindu-se la Tehnicumul Politehnic din Bălți. La îndemnul bunicului Iacob, deportat în regiunea Kurgan (care, deși nedreptățit de vitregiile sorții, își dorea să-și vadă nepoții cărturari), atât tânărul Dumitru, cât și frații și sora, au îndrăgit cartea și au aspirat să-i îndeplinească visul bunicului. Astfel, Dumitru Patrașcu studiază concomitent la Facultatea de Fizică și Matematică a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, frecvență redusă (1973-1978) și la Facultatea de Mecanică a Institutului Politehnic „Serghei Lazo”, studii serale (1973 - 1979). Urmându-și destinul, ulterior își face studiile de doctorat la Institutul de Cercetări Științifice în Domeniul Instruirii prin Muncă și Orientare Profesională al Academiei de Științe Pedagogice din U.R.S.S. (1981 - 1984),

obținându-și, în 1984, titlul științific de doctor în pedagogie cu teza de doctor: „Formarea priceperilor și deprinderilor de organizare științifică a muncii elevilor din clasele a IX-a - X-a în procesul pregătirii pentru muncă în combinatele interșcolare didactice și de producție”. Tot din dorința de a-și face mândru bunelul și neamul, în anul 1990 își ia titlul de conferențiar universitar, după care avansează în domeniul cercetărilor pedagogice prin post-doctoratul la Institutul Autodeterminării Profesionale a Tineretului al Academiei Învățământului din Rusia (1990 - 1993), obținând în 1994 titlul științific de doctor habilitat în pedagogie cu teza: „Fundamentele pedagogice ale managementului procesului de pregătire a elevilor pentru muncă în Republica Moldova”.

Muncitor din fire și temerar, în anul 1996 obține titlul de profesor universitar, realizare importantă care îl propulsează vertiginos în cariera academică, științifică și managerială. Astfel, în anii 2007 - 2008, fiind implicat în procesul de organizare a studiilor de master la Academia de Administrare Publică pe lângă Președinția Republicii Moldova, exercită funcția de Consilier de Stat de clasa a treia.

A parcurs drumul inițiativ al profesorului, începând cu școala medie și până la Academii și Universități: a activat în calitate de profesor școlar în instituțiile preuniversitare din Chișinău, în calitate de profesor de matematică, desen liniar și instruire prin muncă (1970-1979), metodist și șef de cabinet metodic Educație prin Muncă și Orientare Profesională la Institutul de Perfecționare a Cadrelor Didactice (1979-1981), cercetător științific în Laboratorul de Educație Tehnologică al Institutului de Științe ale Educației (1990-1996), cercetător științific în Laboratorul Bazele Științifice ale Dirijării Școlii din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (1995-1998).

În calitate de lector universitar debutează în 1980 la Institutul Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea *Disciplini Tehnice*, ulterior (1996) la Universitatea de Stat din Moldova, catedra de Pedagogie și Psihologie, apoi, în 1997, își continuă activitatea științifico-didactică ca lector superior și conferențiar la Catedra Bazele Științifice ale Dirijării Școlii din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

De fapt, Alma Mater l-a îndrăgit, l-a așteptat oricând, oferindu-i posibilități de creștere profesională și managerială. Astfel, după studiile postdoctorale, începând cu 1994, Dumitru Patrașcu activează în calitate de conferențiar și profesor universitar la Catedra Management Educațional și în calitate de colaborator științific superior în cadrul Laboratorului Bazele Tehnologiei și Măiestriei Pedagogice al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Împreună cu doctorul conferențiar Ștefan Marchitan, Dumitru

tru Patrașcu a contribuit la fondarea Secției Doctorat în domeniul Științelor educației la UPSC (1993), fiind până în prezent președinte al Seminarului Științific de Profil și al Consiliului Științific Specializat în pedagogie, implicit conducător de doctorat.

Fiind o fire deschisă noilor oportunități, dorind să-și depășească zona de confort, să cunoască și alte locuri și alte ipostaze ale devenirii profesionale și personale, începând cu 1999, profesorul Dumitru Patrașcu pune bazele catedrei Pedagogie și Psihologie Inginerească a Centrului de Perfecționare a Cadrelor Didactice din Învățământul Secundar Profesional și a studiilor de doctorat în Teoria și Metodologia Instruirii Profesionale la Universitatea Tehnică a Moldovei, activând în calitate de șef catedră, director al centrului și profesor universitar (1999 – 2004).

Cu har managerial deosebit și abnegație tinerescă, între anii 2004 - 2010, activează în cadrul Academiei de Administrare Publică pe lângă Președintele Republicii Moldova, în calitate de *șef catedră Tehnologii Noi și Sisteme Informaționale, șef departament Management Public și director al direcției Organizarea învățământului*.

În căutare de noi perspective, între anii 2010–2012 este profesor universitar la catedra Pedagogie și Psihologie generală a Universității de Stat din Tiraspol, co-fondator al specialității Management educațional din cadrul universității, dedicându-se domeniului cu multă competență, dăruire și profesionalism.



Dumitru Patrașcu (rândul doi, primul din stânga) cu colegii catedrei Pedagogie și psihologie generală, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012

Alma Mater însă îl recheamă din nou. Cu o experiență frumoasă acumulată, cu o mare dorință de a pune umărul la schimbarea de „acasă”, în perioada 2012-2018, revine la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău în funcția de *șef de catedră Management educațional*, unde activează până în prezent în calitate de profesor universitar la catedra Științe ale Educației și Management, în Școala doctorală Științe ale Educației, fiind și Președinte al

Seminarului Științific de profil în Didactici pe trepte și discipline școlare și Pedagogie universitară.

Chiar dacă își luase doctoratul, post-doctoratul în pedagogie și deținea deja titlul de doctor habilitat, profesor universitar, nu-l oprește ca în 2008 să se înscrie la studiile de masterat la Academia de Administrare Publică pe lângă Președintele Republicii Moldova, *specialitatea Administrare publică*, fapt ce denotă calități de adevărat profesionist și de neobosit Om dedicat domeniului, dar și de adevărat fiu și nepot al neamului Pătrașcu.

Indiferent de ipostazele în care l-am cunoscut pe distinsul coleg Dumitru Patrașcu – profesor, cercetător, manager etc. – am remarcat deschiderea către nou și progresist, spiritul pacifist, colegial, demn de admirație și respect.



Împreună cu rectorul Alexandra Barbăneagră (în centru) și (de la stânga spre dreapta) colegele Valentina Ciobanu, Nina Garștea, Liliana Saranciu-Gordea, Ludmila Armașu-Canțîr și Tatiana Dubineanschi după lansarea noilor monografii (2021)

În decursul carierei prodigioase, pentru merite deosebite și dedicație profesională a fost apreciat la diferite etape prin decernarea de premii, distincții și titluri onorifice: Premiul Mihail Lomonosov - pentru merite deosebite și aport personal în dezvoltarea relațiilor științifice dintre Rusia și Republica Moldova, cu înmânarea medaliei de aur (Hotărârea Prezidiului Național al Comitetului obștesc pentru Decorații al Federației Ruse din 24 aprilie 2008); Diplomă de gradul întâi, oferită de Guvernul Republicii Moldova pentru activitate didactică prodigioasă și contribuție în dezvoltarea învățământului superior (2008); Medalia jubiliară „Eparhia Chișinău – 200 ani”, în semn de recunoștință pentru activitatea sârguincioasă spre binele și întru mărirea Bisericii Ortodoxe din Moldova (21 august/3 septembrie 2013); Diploma de recunoștință a Academiei de Științe a Moldovei (2015); Doctor Honoris Causa al Institutului de Științe ale Educației (2016);



*Dumitru Patrașcu cu Lilia Pogolșa (director IȘE), Nicolae Bucun (primul din stânga) și Nelu Vicol (directori adjuncți IȘE).*

Medalia onorifică „Ion Creangă”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”(2016); Medalia AȘM „Nicolae Milescu Spătaru”(2016); Professor Emeritus al Universității Pedagogice de Stat din Chișinău, pentru merite deosebite în dezvoltarea învățământului și implementarea valorilor general-umane (2018); Doctor Honoris Causa al UST (2021).



Aria preocupărilor științifice ale profesorului Dumitru Patrașcu cuprinde o serie impunătoare de tematici de mare actualitate din domeniul științelor educației: Organizarea științifică a muncii elevilor și a cadrelor didactice, Educația tehnologică și pregătirea pentru viață, Tehnologiile educaționale, Creativitatea elevilor, studenților și cadrelor didactice, Managementul educațional, Cultura organizațională în școală, Managementul anticriză, Managementul calității învățământului, Schimbarea mentalității, Managementul conflictului în sistemul educațional, Fondarea și dezvoltarea noilor tipuri de școli, Pedagogia formării cadrelor inginerești (domeniul de se-

curitate), Managementul conflictului în sistemul educațional, Leadership educațional, Sănătatea mintală, Managementul timpului, Delegarea managerială etc.

Contribuția științifică personală se pliază pe elaborarea de noi concepții, ipoteze, teorii, deschidere de noi direcții științifice, amplificându-se astfel ponderea lucrărilor domniei sale în știință, cultură și practică. Rezultatele cercetărilor și le diseminează activ în comunitatea academică, fiind prezent cu diverse comunicări la foruri științifice naționale și internaționale: doar în ultimii ani a prezentat peste 30 de comunicări la conferințe internaționale din țară, cca 20 de comunicări la conferințe naționale, 1 comunicare la conferință internațională de peste hotare.

Menționăm în acest sens contribuția valoroasă a cercetătorului în calitate de autor de lucrări științifice de sinteză, Dumitru Patrașcu fiind monoautor a 11 monografiilor, coautor la 18 monografiile, 14 lucrări colective, având în palmares 46 de lucrări metodicodidactice, lucrări și articole de specialitate, 20 articole în reviste științifice de profil din țară și de peste hotare, autor a 12 manuale, 3 ghiduri, 18 recomandări metodice - în total a peste 250 de publicații în domeniu, fiind unul dintre cei mai prolifici autori în domeniu la nivel instituțional și național.

O altă pagină din frumoasa biografie a distinsului profesor Dumitru Patrașcu este legată de multiplele activități în consiliile/colégiile de redacție ale revistelor și edițiilor științifice „Administrarea Publică” și „Inovația 2001” sau de participări la realizarea programelor/proiectelor naționale și internaționale: Proiectul Taces/ETF «Reforma Sistemului de Învățământ și Instruire Profesională din Moldova (1998 - 1999); Proiectul Organizației Națiunilor Unite Pentru Dezvoltarea Umană în Moldova, compartimentul Atenuarea sărăciei: Accesul celor săraci la învățământ (1997); Proiectul Management educațional preuniversitar cu participarea Universității Montana din Bozeman, SUA (2001-2002); Proiectul Reformei Învățământului din Moldova, cofinanțat de Banca Mondială (2001 - 2003); Proiectul „Managementul finanțelor publice”, compartimentul „Instruirea funcționarilor publici” (2005 - 2009); Proiectul Formarea competențelor digitale la cadrele didactice (2015 - prezent) etc., în toate demonstrându-și abnegația, spiritul de inițiativă și de echipă.

După cum mărturisește profesorul însuși, creativitatea, competența, eleganța, sinceritatea, onestitatea, munca asiduă, dragostea față de neam și de țară sunt principiile-cheie după care și-a construit viața. Înaltă ținută morală și cetățenească, respectarea normelor deontologice în domeniul științei și inovării îl caracterizează în toate: de la luarea de atitudine în probleme stringente de cercetare și de viață, până la susținerea inițiativelor din domeniul socio-politic și cultural lansate în mass-media etc.

Profesorul Dumitru Patrașcu s-a manifestat plenar și în calitate de conducător științific a peste 100 de teze de master în științele educației, concomitent având în palmares 27 de teze de doctor în pedagogie susținute de către discipolii aflați în coordonare, cu tematici de mare actualitate, majoritatea autorilor/autoarelor fiind doctoranzi/doctorande din cadrul Școlii Doctorale a UPSC, originari/o originare din R. Moldova, România, Iordania, Norvegia, Israel. Prilej de mândrie pentru profesorul Patrașcu, dar și pentru întreaga comunitate academică sunt discipolii domniei sale: Paiu Mihai, cu teza de doctor Fundamentele pedagogice ale proiectării conținutului educației tehnologice în învățământul gimnazial(1996), Zubenschi Ecaterina: Reformarea sistemului educativ ajutător pentru integrarea elevilor cu cerințe speciale în învățământul general(1998), Capățina Valentina: Tehnologiile educaționale în instruirea inovativă a procesorului tabelar EXCEL(1999), Carnauhov Anatolie: Bazele teoretice și aplicative ale dezvoltării creației tehnice a elevilor în instituțiile extrașcolare de tip centru de creație tehnică (1999), Omar Khalid Mohamed Al-Ajloni: Formarea deprinderilor și priceperilor în lucru cu culoarea la elevii școlilor de bază din Iordania (2000), Аль – Кадри Юсеф Хамад Мухамед: Технологические основы применения активных методов обучения математике в средней школе (2001), Muhamed Djraid Mustafa Ali-Nanakta: Организационно-педагогические основы деятельности руководителя учебного заведения (2001), Guzman Valentin: Dezvoltarea culturii organizaționale în unitatea școlară (2001), Benchechi Mihail: Proiectarea curriculum-ului în învățământul superior tehnic în formarea subinginerului constructor cu specializarea „Alimentări cu căldură și gaze, ventilație” (2007), Sugac Olga: Modelul pedagogic de pregătire inițială tehnologică și artistico-tehologică a inginerilor din industria ușoară (2008), Lipceanu Ala: Condițiile pedagogice de dezvoltare a învățării autonome la studenți în procesul studierii limbii germane (2008), Suhan Claudia: Dezvoltarea comunicării orale la elevi la lecțiile de limbă franceză prin metoda proiectului (2009), Frunze Lilia, Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar: (2008), Chirchina Olga: Formarea inițială a profesorilor de informatică (2010), Guțalov Lilia: Promovarea culturii tehnice în clasele primare (2010), Crudu Valentin: Metodologia evaluării calității învățământului în instituțiile preuniversitare (2011), Vinnenco - Marin Elena: Implementarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar (2012), Ixari Alena: Tehnologia dezvoltării lexicului de specialitate în limba engleză la studenții economiști(2013), Rotari Elena: Dezvoltarea aptitudinilor creative ale

studenților în procesul pregătirii tehnologice (2012), Croitor-Chiriac Tatiana: Valențe metodologice ale instruirii asistate de calculator în învățământul superior (2013), Popa Ștefan: Metodologia studierii formei și a spațiului la specialitatea design interior (învățământul preuniversitar(2014), Țap Elena: Eficientizarea managementului formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional, (2016), Taric Murat: Eficientizarea managementului formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional(2015), Oboroceanu Veronica: Formarea competențelor profesionale a cadrelor didactice prin tehnologii informaționale și comunicaționale (2016), Zgurean Olesca: Технология педагогического становления начинающих преподавателей высших учебных заведений și alții.

Talentul organizatoric și de manager creativ, competent, de vocație se manifestă plenar și în cadrul reuniunilor științifice naționale și internaționale, inclusiv în calitate de organizator, coordonator, moderator la diverse evenimente de anvergură atât în cadrul UPSC, cât și în alte universități.

Practic, nu este instituție de învățământ superior din țară, care să nu fi colaborat cu distinsul nostru coleg Dumitru Patrașcu, cert fiind un lucru - cariera științifico-didactică și-a desfășurat-o plenar și preponderent anume la Alma Mater, la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, care dorește să-și pună în valoare „copiii”.



*Rectorul UPS „Ion Creangă” Ion Guțu, Dumitru Patrașcu, Vasile Cojocar, Ion Constandoglo, 2011*

În acest context, recent, Laboratorul de pedagogie inovativă și dezvoltare personală și Biblioteca Științifică din cadrul UPSC, în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației, au lansat Colecția *Personalități marcante ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*, care va cuprinde cercetări biobibliografice, monografii biografice, tematice sau selective dedicate unor personalități marcante, profesori renumiți, deschizători de drumuri, pedagogi de vocație din marea și frumoasa fa-



*Profesorul Dumitru Patrașcu  
cu prorectorul Ludmila Armașu-Canțîr (2021)*

milie universitară crengiană, care au scris frumoase pagini în istoria științelor educației naționale, deve-

nind astfel modele demne de urmat pentru tinerele generații și pentru colegii din învățământul universitar și preuniversitar. Deloc întâmplător, primul Volum, *Dumitru Patrașcu: mod de viață și de gândire*, autoarea cărții și inițiatoarea colecției Ludmila Armașu-Canțîr, coperta realizată cu multă inspirație de pictorul Alexei Patrașcu, reflectă viața și activitatea distinsului profesor universitar, doctor habilitat, Dumitru Patrașcu, personalitate notorie în domeniul științelor educației, cu ocazia celor 70 de ani de la naștere și în semn de recunoștință și grațitudine pentru dăruire și devotament pentru întreaga activitate și pentru frumosul model de caracter uman, atât de necesar în educația tinerelor generații.

Dacă ar fi să generalizez, întrebându-mă ipotetic: care ar fi esența modului de viață și de gândire a Omului Dumitru Patrașcu, aș răspunde printr-un citat al colosului de la Tübingen: „Nu mă ofer pe mine însumi ca model, ci, mai curând, criteriile care m-au condus spre performanță ar putea constitui un model pentru alții.” Aceste cuvinte ale lui Eugen Coșeriu ar putea servi drept motto pentru întreaga viață și activitate a profesorului Dumitru Patrașcu, pe care îl consider pe bună dreptate un model demn de urmat nu doar pentru tinerele generații, ci și pentru comunitatea academică contemporană.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Armașu-Canțîr L. *Dumitru Patrașcu: mod de viață și de gândire*, Chișinău, CEP UPSC, 2021.
2. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: [S. n.], 2005.
3. Patrașcu D. *Cuget și zbucium asupra lumii, genului, neamului, familiei, omului, numelui, credinței, educației*. Chișinău: [S.n.], 2014.
4. Patrașcu D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău: [S.n.], 2017.
5. Patrașcu D. *Leadership educațional*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: [S.n.], 2019.
6. Patrașcu D., Carabet N. *Cartea fiecărui părinte și pedagog*. Chișinău: [S. n.], 2020.
7. Popa Gh. *Eugeniu Coșeriu: vocația universalității*, Chișinău, Știința, 2021.

# PARADIGMA PROFESIONALIZĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

## *Monografie Colectivă*

*Textul monografiei colective „Paradigma profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale” (Coordonatori științifici: Nelu Vicol, dr., conf. univ.; Lilia Pogolșa, dr. hab, conf. univ.; Victor Țvircur, dr. hab., prof. univ.) înglobează rezultatele cercetărilor din cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Cifrul 20.80009.0807.45”.*

Autorii textului (Nelu Vicol, dr., conf. univ.; Lilia Pogolșa, dr. hab, conf. univ.; Dumitru Patrașcu, dr. hab., prof. univ.; Angela Groza dr., conf. univ.; Mariana Zubenschi, dr.) au investigat ideea că nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență ale problemei principale a educației care o semnifică educatorul însuși (Jiddu Chrisnamurti). Cercetarea realizată a relevat un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*, și anume: schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate; nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi; profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă; lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc. Așadar, consideră autorii, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme.

Cercetările s-au axat pe anumite aspecte paradigmatică privind conformitățile epistemice și metodologice (modele teoretice/metodologice) ale paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice, relevând trei strategii semnificative în schimbări de paradigmă: 1. contextul general, peisajul, orizontul educației, schimbările societale ce survin și în profesionalizarea cadrelor didactice; 2. cadrul reglementar și instituțional ce „pune în mișcare” profesionalizarea cadrelor didactice; 3. comportamentul actorilor participanți (miniștri, funcționari publici, conducători de instituții de învățământ și alți din afara educației).

Astăzi profesorul trebuie să poarte povara tuturor responsabilităților. În contextul acesta se prefi-

gurează un „vacuum” al minimumului sociocultural și lingvistic adecvat în discursul didactic al profesorilor, deprivarea culturologică, sociologică, antropologică și politologică; astfel cadrele didactice depun eforturi considerabile în compensarea anumitor niveluri ale metaformării.

Rezultatele științifice, epistemice, metodologice și praxiologice ale proiectului confirmă că profesionalizarea cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, printre care: instruirea/formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii; unificarea sistemului și procesului de metaformare ca diferențiere socioculturală a profesionalizării; congruența paradigmei de profesionalizare; dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în profesionalizare; recrutarea și selecția personalului didactic; similitudinea și mentoratul în profesionalizare; disimilarea triadei transferabilitatea-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale; modelizarea formării inițiale; structura sistemului de angajare a cadrelor didactice; stagiatura în învățământul general; profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic; aprecierea și evaluarea performanțelor în școală; modelizarea evaluării în învățământul general și universitar; evaluarea psihologică în selecția profesională; tactul pedagogic/social; construcția identității mentale; conștiința pedagogică; instruirea lingvistică și comunicarea; optimismul și optimul pedagogic; ethosul pedagogic și ethosul axiologic; cultura și calitatea culturii profesionale; motivarea, motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența emoțională; satisfacerea nevoilor profesionale; profesorul cercetător; activitatea/practica reflectivă a cadrului didactic; profesorul reflectiv.

De aceea, profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou*.

## REPERE METODOLOGICE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Lucrările prezentate sunt realizate în Proiectul de cercetare „*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*” din cadrul Programului de Stat 2020-2023, care reprezintă un set de suporturi metodologice destinate cadrelor didactice din învățământul general din perspectiva implementării noilor modele și strategii didactice privind reconfigurarea procesului de învățare.

În viziunea autorilor Ghidurile metodologice actualizează conceptul de reconfigurare a procesului de învățare prin abordarea inter- și transdisciplinară pentru ariile curriculare *Matematică și Științe, Limbă și comunicare, Arte*, în vederea proiectării eficiente a învățării și implementării strategiilor integrate de învățare în învățământul general.

O învățare de calitate începe cu dorința cadrelor didactice de a se schimba în contextul cerințelor sociale actuale. Astfel, ghidurile metodologice sunt destinate cadrelor didactice pentru a proiecta și a dezvolta învățarea eficientă la clasă, a crea medii sigure de învățare, relații bazate pe încredere și pentru a valorifica conținuturi complexe și contexte integrate, pentru a dezvolta strategii eficiente de învățare.

Ghidurile metodologice sunt conceptualizate în baza aceluiași model metodologic care precizează actualitatea conceptului de învățare, dezvoltă strategii și modelele concrete de reconfigurare a învățării, valorifică experimental strategiile și modelele de reconfigurare a învățării și elaborează reperele de reconfigurare a procesului de învățare specifice pentru fiecare arie curriculară. Structura lucrărilor orientează cadrele didactice spre căutare, investigație și dezvoltare continuă a abilităților profesionale prin dialog, colaborare, viziune împărtășită cu colegii din cadrul aceleiași arii curriculare, dar și a altor arii curriculare. Ghidurile metodologice oferă o varietate de oportunități semnificative de învățare, adaptate la nevoile cu privire la *ce se învață*, precum și la *modul cum se învață*.

Lucrarea: *Repere metodologice de reconfigurare a aria curriculară Matematică și Științe* (Autori: Franțuzan L., Achirii I., Bocancea V., Simion C., Cazacioc N., Plăcintă D.), prezintă demersurile moderne ale învățării, precum abordările STEM/STE(A)M și temele cross-curriculare, care au fost proiectate în *Modelul metodologic al învățării inter/transdisciplinare*. Abordările STEM și STE(A)M îi pregătește pe elevi nu doar să înțeleagă știința, tehnologia, ingineria și matematica, dar și să știe cum să aplice principiile fiecăreia dintre aceste discipline pentru o rezolvare creativă a problemelor, inclusiv a problemelor din viața reală. În astfel de proiecte elevii sunt implicați în situații de



învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și elaborarea de noi produse originale.

Lucrarea: „*Repere metodologice de reconfigurare a procesului de învățare Aria curriculară Limbă și comunicare*” (Autori: Callo T., Bâlici V., Hadîrcă M., Straistari-Lungu C., Tâbuleac A.) are scopul de a ajuta profesorii de limbă și literatură să promoveze noi idei și să le dezvolte încrederea în competențele profesionale pentru a transforma acest lucru într-o practică de zi cu zi, și să orienteze spre utilizarea unor strategii și tehnici de învățare care promovează un dialog deschis și incitant. Profesorii/ formatorii/ cercetătorii au oportunitatea să investigheze probleme complexe, cu privire la o serie de tematici, cum ar fi: *rolul modularizării conținuturilor educaționale în învățare, colaborarea în învățarea inter- și transdisciplinară, importanța viziunii împărtășite în învățare, abordarea interacțională în învățarea limbilor, formarea competenței de a învăța să înveți etc.*

Lucrarea „*Repere metodologice de reconfigurare a procesului de învățare aria curriculară Arte*” (Autori: Morari M., Ursu Z.) oferă o viziune asupra calităților definitorii și a bunelor practici de integrare a artelor în procesul de învățare realizat în contexte inter- și transdisciplinare. Conținutul lucrării vizează: (1) fundamentarea teoretică a procesului de reconfigurare a învățării la disciplinele ariei curriculare Arte cu deschideri spre inter- și transdisciplinaritate; (2) descrierea metodologiei cercetării experimentale; (3) diseminarea bunelor practici în care s-a valorificat experimental reconfigurarea procesului de învățare la disciplinele ariei curriculare Arte.

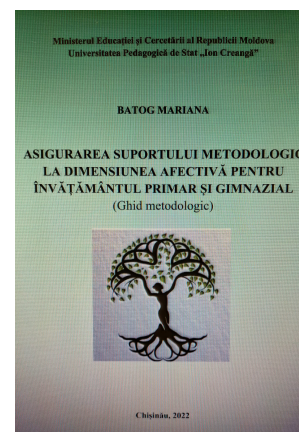
Învățarea este o zonă a experienței, a existenței umane. Prin ea, cadrele didactice, elevii sunt supuși continuu unor încercări, „ispite” ale cunoașterii, ale asimilării unor valori, ale unor modele de acțiune proprie, inedită. Ghidurile metodologice propun, în viziunea autorilor, o cale eficientă în aceste încercări, la finele cărora, fiecare cu dinamica și interogațiile sale, cu sensibilitățile și orizonturile sale de descoperire, îi așteaptă succesul.

## STRATEGII ȘI INSTRUMENTE APLICATIVE, RECOMANDĂRI PENTRU PSIHOLOGII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene și internaționale, relevantă pentru soluționarea problemelor și nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia. Astăzi, se sesizează agravarea bunăstării psihoemoționale, psihocomportamentale, a relațiilor, motivației, atitudinilor elevilor din varii motive. Totodată, în școala generală se atestă problema insuficienței serviciilor psihologice, psihopedagogice, logopedice. În ultimii ani, un obiectiv prioritar al politicilor educaționale naționale și internaționale, este menținerea și consolidarea bunăstării psiho-emoționale (psycho-emotional wellbeing) a tuturor actorilor educaționali, constituind scopul de bază al serviciului de asistență psihologică în sistemul de învățământ general.

Rezultatele cercetării echipei de cercetători din 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 au fost prezentate în ghidurile metodologice „Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental” și „Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial”.

Astfel ghidul metodologic „Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial” prezintă repere teoretice, strategii și instrumente aplicative, recomandări psihologice vizând dezvoltarea afectivității favorabile a școlărilor mici și a preadolescenților în context educațional și va constitui un suport fiabil pentru psihologii școlari. Acesta este structurat în patru capitole, recomandări psihologice, concluzii, resurse bibliografice și webografie, glosar de termeni psihologici, anexe. Capitolele sunt intitulate sugestiv: I. Afectivitatea elevilor în contextul provocărilor societale; II. Psihoprofilaxia dificultăților afective ale elevilor de vârstă școlară mică și preadolescent; III. Metode de evaluare/psihodiagnostic ale afectivității elevilor de vârstă școlară mică și preadolescentă; IV. Activitatea de intervenție psihologică în diminuarea afectivității negative a elevilor de vârstă școlară mică și preadolescentă.



Conținutul Ghidului metodologic „Prevenția, evaluarea, intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental” este structurat în două capitole, bibliografie, anexe. Primul capitol, intitulat *Abordări teoretico-metodologice ale asigurării asistenței psihologice în învățământul general*, abordează problema managementului asigurării asistenței psihologice în învățământul primar și gimnazial și a modalităților de aplicare a surselor și instrumentelor digitale în activitatea psihologului școlar din învățământul general. Capitolul II, *Domeniul psihocomportamental - tendințe moderne de prevenție, evaluare și intervenție psihologică în învățământul general* elucidează metodologiile de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general privind depășirea situațiilor de criză, conflict și risc, comportament antisocial la elevi. Totodată, în acest ghid sunt prezentate aspecte ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general prin prisma dezvoltării sferei relaționale, resurselor personale, motivaționale a elevilor.

Ținând seama de noile orientări strategice, autorii au elaborat aceste Ghiduri metodologice pentru a veni în sprijinul psihologilor care activează în învățământul general și care doresc să-și perfecționeze pregătirea teoretică și practică în domeniul psihologiei.

Sperăm, că, aceste Ghiduri metodologice vor trezi interesul și vor răspunde așteptărilor unui public mai larg: studenți, masteranzi, doctoranzi din domeniul psihologiei, psihologi, pedagogi cât și altor specialiști implicați în sistemul educațional.

<b>ADĂSCĂLIȚEI Andra-Mirabela</b>	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila</b>	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
<b>BARALIUC Nadejda</b>	<i>doctor în pedagogie, Centrul Formare Continuă și Leadership din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>BERTEA Iulian-Ciprian</b>	<i>doctorand, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>BRÎNZĂ Ionela</b>	<i>doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>COJOCARU Natalia</b>	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
<b>CUCER Angela</b>	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>DONCENCO Igor</b>	<i>doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova</i>
<b>FRANȚUZAN Ludmila</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>GUȚU Olga</b>	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova</i>
<b>HACEATREAN Olesea</b>	<i>doctorandă, Școala doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>OLĂRESCU Valentina</b>	<i>profesor universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>PATRAȘCU Dumitru</b>	<i>doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>PUZUR Elena</b>	<i>doctor în psihologie, Centrul Formare Continuă și Leadership din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>ROTARU Ioana Corina</b>	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>STRAISTARI-LUNGU Cristina</b>	<i>doctor în științe ale educației, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>ȘOVA Simona-Andreea</b>	<i>doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>VICOL Nelu</b>	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>VRABII Violeta</b>	<i>doctor în psihologie, Centrul Formare Continuă și Leadership din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”</i>

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de Pedagogie și Psihologie  
Nr. 4 (76) 2022

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](https://up.ise.md/?page_id=8)**



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8  
Tiraj: 444 ex., Comanda nr. 8868.  
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1  
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova