

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

Revista Univers Pedagogic este recunoscută în calitate de publicație științifică în domeniile „Științe ale Educației” și „Psihologie”.

Certificat Seria RȘP Nr. 013, emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC, nr. 14 din 28 februarie 2020.

Versiunea electronică este încărcată pe site-ul oficial al revistei *up.upsc.md* și în bazele de date internaționale eLIBRARY.RU (RINTs) și Index COPERNICUS.

Fondator: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

În revistă sunt publicate articole în conformitate cu profilurile științifice:

531 Pedagogie generală
532 Didactica științelor
511 Psihologie

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Oxana Raș – redactor principal
Oxana Uzun-Negrescu – redactor

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

<http://up.upsc.md>

e-mail: revista.univers.pedagogic@ise.md

Articolele publicate în revista „Univers pedagogic” reflectă punctul de vedere al autorilor care poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

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

COLEGIUL DE REDACȚIE

Redactor-șef: POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

Redactor-șef adjunct: VICOL Nelu, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

Redactor științific: AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr., conf.univ., UPSC, RM

ANTOCI Diana, dr. hab., conf.univ., UPSC, RM

ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, dr., conf.univ., UPSC, RM

COROPCEANU Eduard, dr. prof. univ., ICITT al UPSC, RM

CIMPOI Mihai, dr.hab., prof.univ., academician, AȘM, RM

MORARU Victor, dr.hab., prof.univ., membru corespondent, AȘM, RM

DĂNILĂ Aurelian, dr.hab., prof.univ., academician, AȘM, RM

TOPUZOV Oleg, dr.hab., prof.univ., academician, ANȘP, Ucraina

ȚVIRCUN Victor, dr. hab., prof. univ., ICITT al UPSC, RM, academician AȘSP, Rusia

CALLO Tatiana, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AIȘP, Rusia

CRISTEA Sorin, dr., prof. univ., Universitatea din București, România

ȘOITU Laurențiu, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

CUCOȘ Constantin, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, România

MARIAN Mihai, dr., conf.univ., Universitatea din Oradea, România

RUSU Dan Octavian, dr.,Universitatea Babes-Bolyai din Cluj-Napoca, România

MARIN Simona, dr. hab., prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D.Ușinschi”, Ucraina

ŁUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia

GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM, RM

PETROVSCHI Nina, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., conf. univ., ICITT al UPSC, RM

RACU Iulia, dr. hab., conf.univ., UPSC, RM

CUCER Angela, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

FRANȚUZAN Ludmila, dr. conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

ANDRIEȘ Vasile, dr., ICITT al UPSC, RM

ACHIRI Ion, dr. conf. univ., ICITT al UPSC, RM

GOLUBIȚCHI Silvia, dr. conf. univ., ICITT al UPSC, RM

HADÎRCĂ Maria, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM

CIOBANU Adriana, dr., conf. univ., UPSC, RM

TELEMAN Angela, dr., conf. univ., UPSC, RM

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Sorin Cristea. Științe ale educației fără ... pedagogie ?!</i>	5
<i>Victor Țvircun. Timpul în educație</i>	11
<i>Lilia Pogolșa, Victoria Perliman. Dinamica provocărilor societale asupra profesiei didactice</i>	18
<i>Angela Cara, Monalisa-Laura Gavriluț. Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă: relevanțe metodologice</i>	23
<i>Diana Donoagă. Relația libertate-educație: renegociere a paradigmei complexității ancorată în logica terțului inclus</i>	29
<i>Aurelia Balan. Determinante motivaționale ale cadrelor didactice în implementarea inovațiilor pedagogice</i>	34

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Ion Achiri, Carmen - Paula Andrei. Evaluarea rezultatelor școlarelor mici prin tehnologii digitale din perspectiva transdisciplinară</i>	41
<i>Viorel Bocancea, Doina Maria Dumitrașcu. Dezvoltarea competenței de cercetare/ investigare prin metoda crochiului geografic</i>	50
<i>Călin Sbîrciu. Abordări teoretice ale integralizării în contextul reconceptualizării procesului de învățare</i>	59
<i>Alina-Marilena Marin. Harta conceptuală – metodă interactivă de evaluare la limba și literatura română în ciclul primar</i>	64

DEZVOLTARE PERSONALĂ

<i>Dumitru Patrașcu, Monica-Vasilica Pleșcan. Necesitatea formării liderilor și dezvoltării competențelor de leadership în managementul motivării</i>	68
<i>Veronica Rusov. Profilul studentului ca subiect al profesionalizării didactice în învățământul universitar</i>	73

PSIHOLOGIE

<i>Lucia Savca, Nemes Madocsa Nándó. Rolul structurii familiei în geneza comportamentului agresiv la preadolescenți</i>	81
<i>Elena Losii, Ana Maria Crășmaru. Dezvoltarea personală a tinerelor femei supuse violenței domestice</i>	89
<i>Angela Potâng, Ruxandra Șterbeț. Influența anxietății asupra performanțelor mnezice la copii de vârstă școlară mică</i>	97
<i>Mariana Nița. Abordări de predare care ajută la depășirea fricii de a comunica în limba engleză</i>	104
<i>Nicoleta Croitoriu. Interconexiuni dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la pedagogi</i>	111



The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

The Pedagogical Universe magazine is recognized as a scientific publication in the fields of „Educational Sciences” and „Psychology” with a certificate RŞP Series No. 013, issued based on the Decision of ANACEC Board of Directors, no. 14 of February 28, 2020.

The electronic version is uploaded on the official website of the journal up.upsc.md and in the international databases eLIBRARY.RU (RINTs) and Index COPERNICUS.

Founder: „Ion Creangă”
State Pedagogical University.

Articles are published in the journal according to the scientific profiles:

531 General pedagogy
532 Didactics of sciences
511 Psychology

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

Oxana Raş – editor principal
Oxana Uzun-Negrescu – editor

SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:

<http://up.upsc.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@ise.md

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.

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

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: POGOLŞA Lilia, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
Deputy editor-in-chief: VICOL Nelu, dr., conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
Scientific editor: AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr., conf. univ., CSPU, RM
ANTOCI Diana, dr. hab., conf.univ., CSPU, RM
ARMAŞU-CANŢIR Ludmila, dr., conf.univ., CSPU, RM
COROPCEANU Eduard, dr. prof. univ., IRITT within the CSPU, RM
CIMPOI Mihai, dr.hab., prof.univ., acad., MAS, RM
MORARU Victor, dr.hab., prof.univ., corr. mem., MAS, RM
DĂNILĂ Aurelian, dr.hab., prof.univ., acad., MAS, RM
TOPUZOV Oleg, dr.hab., prof.univ., acad., NAE, Ukraine
ȚVIRCUN Victor, dr. hab., prof. univ., IRITT within the CSPU, RM
CALLO Tatiana, dr. hab., prof. univ., NQAER, RM, acad., IAPS
CRISTEA Sorin, dr., prof. univ., The University of Bucharest, Romania
ȘOITU Laurențiu, dr., prof. univ., The „A.I. Cuza” University of Iași, România
CUCOȘ Constantin, dr., prof. univ., The „A.I. Cuza” University of Iași, România
MARIAN Mihai, dr., conf. univ., University of Oradea, România
RUSU Dan Octavian, dr., Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca, România
MARIN Simona, dr. hab., prof. univ., Lower Danube University of Galati, România
MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., The National Pedagogical University „C.D.Usinschi”, Ucraina
ŁUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Pedagogical University of Krakow, Poland
GUȚU Vladimir, dr. hab. prof. univ., SUM, RM
PETROVSCHI Nina, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
RACU Iulia, dr. hab., conf. univ., CSPU, RM
CUCER Angela, dr., conf. cercet., IRITT within the CSPU, RM
FRANȚUZAN Ludmila, dr. conf. cercet., IRITT within the CSPU, RM
ANDRIEȘ Vasile, dr., IRITT within the CSPU, RM
ACHIRI Ion, dr. conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, dr. conf. univ., IRITT within the CSPU, RM
HADÎRCĂ Maria, dr., conf. cercet., IRITT within the CSPU, RM
CIOBANU Adriana, dr., conf. univ., CSPU, RM
TELEMAN Angela, dr., conf. univ., CSPU, RM

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Sorin Cristea. <i>Sciences of education without...Pedagogy?!</i>	5
Victor Țvircun. <i>Time in education</i>	11
Lilia Pogolșa, Victoria Perliman. <i>The dynamics of societal challenges on the didactic profession</i>	18
Angela Cara, Monalisa-Laura Gavriluț. <i>Arguments for creative reading and writing: methodological implications</i>	23
Diana Donoagă. <i>The freedom-education relationship: renegotiation of the complexity paradigm anchored in the logic of the included third party</i>	29
Aurelia Balan. <i>Motivational determinants in the implementation of pedagogical innovations</i>	34

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Ion Achiri, Carmen - Paula Andrei. <i>Assessing the results of young students through digital technologies from a transdisciplinary perspective</i>	41
Viorel Bocancea, Doina Maria Dumitrașcu. <i>Methodological framework for research / investigational competence in geography through cartographical croquies</i>	50
Călin Sbîrciu. <i>Theoretical approaches of integralization in the context of the reconceptualization of the learning process</i>	59
Alina-Marilena Marin. <i>Concept map – interactive method of evaluation in the wind and the romanian literature in the primary cycle</i>	64

DEZVOLTARE PERSONALĂ

Dumitru Patrașcu, Monica-Vasilica Pleșcan. <i>The necessity of forming leaders and developing leadership competences within the motivating management</i>	68
Veronica Rusov. <i>The student profile as a subject of didactic professionalization in higher education</i>	73

PSIHOLOGIE

Lucia Savca, Nemes Madocsa Nándo. <i>The role of family structure in the genesis of aggressive behavior in preadolescents</i>	81
Elena Losîi, Ana Maria Crâșmaru. <i>Personal development of young women victim of domestic violence</i>	89
Angela Potâng, Ruxandra Șterbeț. <i>The influence of anxiety on memory functioning for primary school students</i>	97
Mariana Nița. <i>Approaches reducing esl students' fear of speaking</i>	104
Nicoleta Croitoriu. <i>Interconnections between the dimensions of professional burnout and the job's resources for the auxiliar teachers</i>	111



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.01>
CZU: 37.01

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI FĂRĂ ... PEDAGOGIE ?!...

Sorin CRISTEA

profesor universitar, doctor emerit,
Universitatea din București
ORCID iD: 0000-0001-8080-564X

Rezumat. *Textul relevă anumite considerări/reconsiderări privind formulele „științe ale educației”/„științele educației” și „științele pedagogice” în învățământul universitar de licență și prin evoluția doctoratului, dar și în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice în Republica Moldova.*

Viziunile autorului se pretează la explicitarea, interpretarea și reconsiderarea formulei „științe ale educației” prin delimitarea concisă și clară între „științele educației autentice” și „pseudoștiințele educației”, care, în lipsa acesteia, favorizează și încurajează tendința de multiplicare a numeroase „științe și mini științe ale educației”.

Cuvinte-cheie: științe ale educației, concepte pedagogice, pedagogie, sistemul științelor pedagogice, școală doctorală, curriculum.

SCIENCES OF EDUCATION WITHOUT...PEDAGOGY?!...

Abstract. *The text reveals certain considerations/reconsiderations regarding the formulas „sciences of education”/”sciences of education” and „pedagogical sciences” in university undergraduate education and through the evolution of the doctorate, but also in the system of continuous training of teaching staff in the Republic of Moldova. The author’s views lend themselves to the clarification, interpretation and reconsideration of the formula „sciences of education” through the concise and clear delimitation between „authentic sciences of education” and „pseudosciences of education”, which, in its absence, favors and encourages the tendency to multiply numerous „sciences and mini sciences of education”.*

Keywords: educational sciences, pedagogical concepts, pedagogy, system of pedagogical sciences, doctoral school, curriculum.

Mediul academic din Republica Moldova, consolidat după 1990, a menținut formula de *pedagogie / științe pedagogice* în curriculumul universitar pentru formarea inițială și continuă a profesorilor, în acord cu modelul epistemologic afirmat în literatura de specialitate din țări importante în spațiul cultural european, precum Germania, Italia, Spania etc. Această perspectivă a favorizat și evoluția doctoratului în științele pedagogice, deschis spre *specialități* care stimulează aprofundarea cunoașterii în domeniul pedagogiei, în condiții epistemologice și praxiologice de cercetare fundamentală (specialitatea *Pedagogia istorică; Teoria generală a educației*) și operațională (specialitatea: *Didactica aplicată, Managementul educației* etc.).

În prezent „Școala doctorală”, organizată în universitățile consacrate, evoluează sub genericul de „Științe ale educației”. Pe fond această formulă, care poate fi reconstituită ca variantă determinată sub titlul de „Științele educației”, este echivalentă valoric, în plan epistemologic, cu formula clasică de „Științele pedagogice”.

Adoptarea formulei de „științe ale educației” solicită, însă, delimitarea clară între „științele educației autentice” – construite epistemologic pe baza *pedagogiei, a conceptelor fundamentale* ale acesteia definite de *teoriile generale* ale domeniului (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) – și „pseudoștiințele educației”, elaborate conjunctural sau ideologic prin aplicarea la educație / instruire / proiectare curriculară, a unor concepte proprii altor științe (psihologie, management, sociologie, teoria comunicării, filozofie etc.) [1, 3, 4, 5].

Lipsa unei astfel de delimitări, încurajează tendința de multiplicare a numeroase „științe și miniștiințe ale educației” care întrețin „un sectarism penibil” în cadrul căruia dispare tocmai *educația ca obiect de studiu specific* pedagogiei (care trebuie definit și analizat / aprofundat prin *concepte fundamentale proprii*). Confuzia este încurajată de mai multe decenii, inclusiv în mediul academic unde „facultățile propun sub titlul sforăitor de științe ale educației un fel de *ghiveci universitar* care juxta-

pune psihanaliza, medicina, psihologia, sociologia, antropologia socială, statistica – mai noi managementul, informatica, științele comunicării, politologia – pentru a ajunge la un limbaj confuz, fără o unitate reală; cu rare excepții, autori pseudoștiințifici vorbesc despre orice în afară de educație, singura rațiune care ar fi putut ordona această aglomerație de discipline disparate” [1 p. 138; 4, p. 84].

Soluția strategică necesară la nivel de politică a educației, presupune revenirea la *științele educației autentice*, construite epistemologic pe baza conceptelor fundamentale ale pedagogiei. Altfel, chiar la nivel de *curriculum universitar* persistă riscul promovării unor „pseudoștiințe ale educației”, care preiau necondiționat concepte operaționale din alte domenii, cu o legătură slabă, difuză cu pedagogia sau aflate chiar în opoziție cu pedagogia.

La nivel de „școală doctorală” în „științe ale educației”, riscul major, destabilizator în plan epistemologic și praxiologic, dar și *deontologic*, este întreținut prin generalizarea modelului de cercetare experimentală, tipic științelor naturii, extrapolat inclusiv la specialitatea *Teoria generală a educației*, în paralel cu marginalizarea sau chiar eliminarea specialității *Pedagogia istorică. Miza socială* proprie unui *doctorat academic* (nu doar *profesional*) poate fi atinsă doar prin reechilibrarea raportului dintre:

- a) *cercetarea pedagogică fundamentală (istorică și teoretică)*, cu *scop strategic* de consolidare și *emancipare epistemologică a teoriei pedagogice generale* (a educației / instruirii / proiectării curriculare a educației și a instruirii, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ), necesară, în mod obiectiv și subiectiv, pe termen lung și mediu;
- b) *cercetarea pedagogică operațională (empirică, experimentală; cantitativă și calitativă)*, cu obiective concrete de perfecționare a *practicii pedagogice* (a activității de educație / instruire / proiectare curriculară a educației și a instruirii), necesară pe termen scurt și mediu.

Revenirea la *pedagogie* ca reper epistemologic, praxiologic și deontologic unitar, aflat la baza construcției tuturor științelor educației, mai vechi sau mai noi, implică reactualizarea *teoriilor generale* ale domeniului definite prin obiect de studiu specific, normativitate specifică și metodologie de cercetare specifică, în funcție de care putem elabora *un sistem al științelor pedagogice / educației cu caracter deschis*.

TEORIILE PEDAGOGICE GENERALE construiesc *conceptele fundamentale* care definesc și analizează: **I. Educația – Teoria generală a educației; II. Instruirea**

– **Teoria generală a instruirii; III. Proiectarea pedagogică a educației și a instruirii – Teoria generală a curriculumului** (a proiectării curriculare / centrată asupra *finalităților educației*, ale sistemului și ale procesului de învățământ) [4, pp. 12-18, 21-25].

I. Teoria generală a educației asigură *fundamentele tuturor științelor educației* prin construcția logică și epistemologică a *conceptelor fundamentale*, articulate în calitate de

1. *Concepte pedagogice denotative*, care definesc și analizează:
 - a) *obiectul de studiu specific – educația*, analizată și aprofundată la nivel de *sferă de referință (activitățile pedagogice organizate formal și nonformal și influențele pedagogice neorganizate, informale)*;
 - b) *funcția generală, de formare-dezvoltare a permanentă a personalității umane, psihologică (cognitivă și noncognitivă) și socială (culturală, civică, profesională, comunitară, naturală)*;
 - c) *structura de bază*, necesară în orice context istoric, stabilizată la nivelul corelației *educator – educat*;
 - d) *finalitățile care orientează valoric, prospectiv, educația la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ*;
 - e) *conținuturile generale ale educației care reflectă valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică)* la nivel de educație: *morală, științifică (intelectuală), tehnologică, estetică, psihofizică*;
 - f) *formele generale ale educației, organizate (formală și nonformală) și neorganizate (informală)*;
 - g) *contextul în care este realizată-dezvoltată educația, la nivel de sistem și de proces de învățământ*;
 - h) *acțiunile integrate în activitatea de educație: elaborarea și comunicarea mesajului pedagogic – receptarea, asimilarea și interiorizarea mesajului pedagogic care asigură construcția unui răspuns dirijat – evaluarea continuă a răspunsului dirijat / autodirijat în condiții de conexiune inversă externă / internă, pozitivă și negativă*.
2. *Concepte pedagogice normative*, care prescriu *ordonarea educației*, la nivel *macrostructural* – prin *axiomele și legile educației* – și *microstructural*, prin *principiile de proiectare și realizare a educației*.
3. *Concepte pedagogice metodologice*, angajate *pragmatic*, în:

- consolidarea și emanciparea epistemologică a obiectului de studiu specific (educația) și a normativității specifice (axiomele și legile educației) prin cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică);
- perfecționarea practicii educației, realizată prin cercetare pedagogică aplicată (operațională, empirică, experimentală).

II. Teoria generală a instruirii (Didactica generală) este construită ca subteorie a teoriei generale a educației sau ca teorie generală a educației aplicată la activitatea de instruire proiectată în contextul deschis al procesului de învățământ. Are ca obiect de studiu specific activitatea de instruire, principal subsistem al activității de educație, realizată-dezvoltată în contextul procesului de învățământ, principal subsistem al sistemului de învățământ. În această perspectivă, instruirea (I) proiectată și realizată-dezvoltată în contextul procesului de învățământ (PÎ) (I/PÎ) îndeplinește funcția generală de formare și dezvoltare a preșcolarului, școlarului, studentului etc. în vederea integrării sale în viitoarea treaptă de învățământ sau / și în viața socială (comunitară, profesională etc.), angajată psihologic (cognitiv și noncognitiv) și social (cultural, civic, profesional, comunitar, natural).

Funcționarea I/PÎ în context deschis este asigurată la nivel de structură de bază perfectibilă permanent la nivelul corelației dintre profesor și elev / student etc. Analiza I/PÎ implică un ansamblu de **concepte pedagogice fundamentale** denotative raportate la **conceptele pedagogice fundamentale**, definite de Teoria generală a educației:

- a) finalitățile macrostructurale ale sistemului de educație / învățământ – finalitățile microstructurale ale I/PÎ (obiectivele generale, specifice, concrete / operaționale ale I/PÎ);
- b) conținuturile generale ale educației (morală, științifică, tehnologică, estetică, psihofizică) – conținuturile I/PÎ (planul de învățământ, programele / manualele / auxiliarele școlare);
- c) metodologia educației (morale, științifice / intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) – metodologia I/PÎ;
- d) evaluarea sistemului de educație / învățământ – evaluarea procesului de învățământ;
- f) contextul macrostructural al educației (sistemul de educație, sistemul de învățământ) – contextul microstructural al educației / instruirii (procesul de învățământ, activitățile și situațiile concrete de instruire);
- d) acțiunile integrate în activitatea de educație / în contextul sistemului de învățământ (comunicarea mesajului pedagogic – elaborarea răspunsului – evaluarea externă / internă; pozitivă / negativă

a răspunsului elaborat) – acțiunile integrate în activitatea de instruire în contextul procesului de învățământ (predarea – învățarea – evaluarea).

III. Teoria generală a curriculumului are ca obiect de studiu specific activitatea de proiectare curriculară a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, analizat și aprofundat pe baza următoarelor **concepte pedagogice denotative** care definesc:

- a) curriculumul în sens: filozofic / epistemologic, ca paradigmă a pedagogiei; tehnologic, ca tip special de proiect pedagogic, centrat asupra finalităților educației / instruirii;
- b) fundamentele generale ale curriculumului: etimologice, istorice, filozofice; sociologice, psihologice, politice;
- c) fundamentele specific pedagogice ale curriculumului = finalitățile educației, macrostructurale ale sistemului de învățământ și microstructurale, ale procesului de învățământ;
- d) conținuturile / documentele curriculare: planul de învățământ, programele / manualele / auxiliarele școlare;
- e) formele de curriculum: formal, nonformal; informal („ascuns”); general / comun, de profil, de specialitate; obligatoriu, opțional, facultativ; internațional, național, local; construit, realizat-dezvoltat;
- f) metodologia de elaborare a curriculumului: organizarea resurselor curriculumului – planificarea activității de referință – implementarea planificării / realizarea-dezvoltarea activității planificate, în context deschis, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.
- g) evaluarea curriculumului la nivel de sistem și de proces, cu scop de confirmare – corectare – perfecționare – neconfirmare;
- h) acțiunile necesare în proiectarea curriculară a educației și a instruirii în cadrul sistemului și al procesului de învățământ: definirea finalităților – selectarea conținuturilor de bază – inițierea metodelor necesare – evaluarea continuă / formativă (cu funcție de reglare-autoreglare).

În concluzie, la nivel de model-ideal vom fixa:

- **Conceptele fundamentale ale pedagogiei**, definite și analizate de teoriile generale ale domeniului, în funcție de care sunt construite epistemologice toate celelalte științe pedagogice sau științe ale educației, mai vechi sau mai noi.
- **Sistemul științelor pedagogice / educației**, cu caracter deschis, construit epistemologic în funcție de teoriile generale ale domeniului.

**CONCEPTELE FUNDAMENTALE ALE PEDAGOGIEI,
denotative, normative / prescriptive, metodologice / pragmatice,
construite epistemologic la nivelul științelor pedagogice / educației fundamentale
(teoriilor generale ale educației / instruirii / proiectării curriculare a educației și a instruirii),
care definesc *obiectul* de studiu *specific*, *normativitatea specifică*
și *metodologia* de cercetare *specifică***

Științele pedagogice / educației fundamentale, aflate la baza construcției tuturor științelor pedagogice / educației	Obiectul de studiu specific	Normativitatea specifică necesară pentru ordonarea logică și epistemologică a obiectului de studiu specific	Metodologia de cercetare specifică, necesară pentru consolidarea epistemologică a domeniului și pentru perfecționarea activităților de educație / instruire / proiectare a educației și a instruirii
Teoria generală a educației.	Educația: - Finalitățile educației - Conținuturile generale ale educației - Formele generale ale educației - Metodele educației - Evaluarea educației - Sistemul de educație / învățământ - Acțiunile integrate în activitatea de educație: comunicarea, receptarea și evaluarea – mesajului pedagogic	Ordonează educația la nivel de a. „Imperative categorice”: - axiomele educației (construite prin focalizarea / corelarea conceptelor fundamentale - legile educației (definesc conexiunile generale necesare între principalele componente ale educației) b. „Imperative condiționale”: - principiile de proiectare a educației; - principiile realizare a educației	Cercetarea pedagogică a educației: a. Fundamentală, istorică și teoretică, cu scop strategic de emancipare și consolidare epistemologică a pedagogiei, pe termen lung și mediu b. Operațională, empirică, experimentală, cu scop de perfecționare a activității de educație, pe termen scurt și mediu.
Teoria generală a instruirii	Instruirea: - Finalitățile (obiectivele) instruirii - Conținuturile instruirii (plan, programe, manuale etc.) - Formele instruirii - Metodologia instruirii - Evaluarea instruirii - Acțiunile integrate în activitatea de instruire: predarea, învățarea, evaluarea	Axiomele instruirii Legile instruirii Principiile instruirii, de organizare, planificare, realizare; Principiile didactice (ale lecției etc.): orientarea formativă pozitivă; esențializarea, sistematizarea, accesibilitatea, participarea eficientă, interdependența intuitiv - logic, teorie – practică; reglarea-autoreglarea	Cercetarea pedagogică a instruirii: a. Fundamentală, istorică și teoretică b. Operațională, empirică, experimentală
Teoria generală a curriculumului	Curriculum (paradigmă a pedagogiei; model de proiect pedagogic, centrat asupra finalităților educației): - Fundamentele generale și specific pedagogice (finalitățile educației) - Domeniile curriculumului - Produsele curriculumului - Procesul de elaborare al curriculumului	Axiomele curriculumului Legile curriculumului Principiile curriculumului	Cercetarea pedagogică a curriculumului a. Fundamentală, istorică și teoretică b. Operațională, empirică, experimentală

SISTEMUL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE / EDUCAȚIEI
conceput ca sistem cu caracter deschis

Tipul de știință pedagogică afirmat istoric și consolidat epistemologic	Obiectul de cercetare specific	Metodologia de cercetare valorificată predominant
1. Științe pedagogice fundamentale	Educația. Instruirea. Proiectarea educației și a instruirii abordate la nivel de maximă generalitate	Cercetare pedagogică fundamentală: istorică – teoretică
1.1. Teoria generală a educației / Fundamentele pedagogiei	Educația la toate nivelurile sistemului social / de educație / de învățământ	Cercetare pedagogică fundamentală a educației la nivel de sistem social / de educație / de învățământ
1.2. Didactica generală / / Teoria generală a instruirii	Instruirea la toate nivelurile procesului de învățământ	Cercetare pedagogică fundamentală a instruirii la nivel de proces de învățământ
1.3 Teoria generală a curriculumului	Proiectarea curriculară a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ	Cercetare pedagogică fundamentală a proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ
2. Științe pedagogice / ale educației aplicate	Educația. Instruirea. Proiectarea educației și a instruirii abordate la nivel particular	Cercetare pedagogică aplicată, operațională, empirică, experimentală, cantitativă, calitativă
2.1. Pedagogia învățământului: preșcolar; primar; secundar; superior; pedagogia adulților etc.	Educația. Instruirea. Proiectarea educației și a instruirii – aplicate pe trepte de învățământ și vârste psihologice	Cercetare pedagogică aplicată intradisciplinar, interdisciplinar
2.2. Didacticele particulare	Instruirea pe discipline și trepte de învățământ	Cercetare pedagogică aplicată pe discipline și trepte de învățământ
2.3. Pedagogia: socială; familiei; artei; sportului; militară; juridică; profesională etc.	Educația. Instruirea. Proiectarea educației și a instruirii – aplicate pe domenii sociale	Cercetare pedagogică aplicată pe domenii sociale
3. Științe pedagogice / ale educației construite pe baza unei metodologii proprii unor științe	- Istoria, Geografia – educației / instruirii / proiectării educației și instruirii, abordate fundamental - Schimbarea educației / instruirii / proiectării educației și instruirii, abordate experimental	- Cercetarea pedagogică fundamentală: istorică – comparată - Cercetarea pedagogică aplicată: experimentală, cantitativă, calitativă
3.1. Istoria pedagogiei	Istoria teoriei și a practicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii	Cercetarea pedagogică fundamentală istorică
3.2. Pedagogia comparată	Analiza comparată a teoriei și a practicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii, afirmate în diferite sisteme de învățământ determinate istoric	Cercetarea pedagogică fundamentală comparată
3.3. Pedagogia experimentală	Schimbarea educației / instruirii / proiectării educației și instruirii abordată pe termen scurt, verificată experimental	Cercetarea pedagogică aplicată, empirică, experimentală, cantitativă, calitativă

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

4. Științe pedagogice / ale educației construite intradisciplinar	Aprofundarea unor dimensiuni ale educației / instruirii / proiectării educației și instruirii, abordate în științele pedagogice fundamentale	Cercetarea pedagogică intradisciplinară, realizată la nivelul științelor pedagogice fundamentale
4.1. Teoria educației: morale, tehnologice, estetice etc.	Aprofundarea unor dimensiuni ale educației, obiectivate la nivel de: valori pedagogice generale – conținuturi generale ale educației	Cercetarea pedagogică intradisciplinară, realizată la nivel de <i>Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)</i>
4.2. Teoria predării / co munitării didactice; Teoriile învățării ca modele de instruire; Teoria evaluării	Aprofundarea acțiunilor subordonate activității de instruire la toate treptele și disciplinele de învățământ (predarea – învățarea – evaluarea)	Cercetarea pedagogică intradisciplinară, realizată la nivel de <i>Teoria generală a instruirii (Didactica generală)</i>
4.3. Teoria proiectării pedagogice a produselor curriculare: planului de învățământ, programelor școlare, manualelor școlare, lecției etc.	Aprofundarea problematicii proiectării curriculare a produselor curriculare: <i>fundamentale</i> (planul de învățământ) și <i>operaționale</i> (programe școlare, manuale școlare, lecție etc.	Cercetarea pedagogică intradisciplinară, realizată la nivel de <i>Teoria generală a curriculumului</i>
5. Științe pedagogice ale educației construite interdisciplinar	Aprofundarea problematicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii la nivelul relației dintre pedagogie și alte științe socio-umane	Cercetarea pedagogică interdisciplinară: <i>pedagogie</i> (științe pedagogice: fundamentale, aplicate etc.) – alte <i>științe socio-umane</i> (psihologie, sociologie, economie / management etc.)
5.1. Psihologia educației	Aprofundarea problematicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii la nivelul relației dintre pedagogie – psihologie	Cercetarea pedagogică interdisciplinară între științele pedagogice / educației (fundamentale etc.) – psihologie
5.2. Sociologia educației	Aprofundarea problematicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii la nivelul relației dintre pedagogie – sociologie	Cercetarea pedagogică interdisciplinară între științele pedagogice / educației (fundamentale etc.) – sociologie
5.3. Managementul educației (organizației școlare, clasei de elevi, lecției	Aprofundarea problematicii educației / instruirii / proiectării educației și instruirii la nivelul relației dintre pedagogie – management	Cercetarea pedagogică interdisciplinară între științele pedagogice / educației (fundamentale etc.) – management

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BÎRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 1-12*. București: Didactica Publishing House, 2016-2019.
3. CRISTEA, S. *Pedagogie. Hărți conceptuale, Volumul I*. București: Didactica Publishing House, 2021.
4. CRISTEA, S. *Pedagogie. Teoria generală a educației*. București: Didactica Publishing House, 2022.
5. GARRIDO JOSE, LUIS GARCIA. *Fundamente ale educației comparate*, 1991, trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.02>
 CZU: 37.01

TIMPUL ÎN EDUCAȚIE

Victor ȚVIRCUN,

doctor habilitat, profesor universitar,
 Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
 al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0003-3259-7692

Rezumat. *Educația, ca și alte sfere de activitate socială, își construiește propriul timp, propria durată, propriul cadru de mobilitate. Totodată, fiind produsă în timp ea, la rândul său, devine producător, facilitator, incitator de procese. Conceptele de timp și înțelegerea timpului iau naștere din temporalitate. Fenomenul educației contemporane constă în aceea, că ea dobândește conținut și sens datorită unei instanțe supratemporale, rezultată din diferite raporturi, care se încadrează în pluralitatea temporală, acumulările teoretico-practice generând organizări complexe dintre trecut-prezent-viitor. Prezent articol este dedicat problemei timpului în educație.*

Cuvinte-cheie: *Educația, pedagogie, timpul trecut-prezent-viitor.*

TIME IN EDUCATION

Abstract. *Education, like other spheres of social activity, builds its own time, its own duration, its own framework of mobility. At the same time, being produced over time, it, in turn, becomes a producer, facilitator, instigator of processes. The concepts of time and the understanding of time arise from temporality. The phenomenon of contemporary education consists in the fact that it acquires content and meaning thanks to a supratemporal instance, resulting from different relationships, which fall within the temporal plurality, the theoretical-practical accumulations generating complex organizations between past-present-future. This article is dedicated to the problem of time in education.*

Keywords: *Education, pedagogy, past-present-future time.*

Omul, ca atare, posedă un trecut și cucerește un viitor, adică se raportează la un orizont temporal cu ajutorul căruia acțiunea prezentă dobândește conținut și sens. Diversitatea concepțiilor cu privire la timp și maniera de a pune în discuție acest concept ilustrează multitudinea aspectelor legate de timp și diversitatea operațiilor în care este implicat [6, p. 27]. Noțiunea de timp este expresia unei coordonări între mai multe schimbări reale sau posibile, în concordanță cu o instanță generatoare de semnificații sau cu un anumit program dinainte stabilit. *Pluralitatea temporală* cuprinde o arhitectonică destul de complicată, alcătuită din straturi, etaje, secvențe, cele inferioare condiționându-le pe cele superioare, acumulările și reordonările generând interferențe dintre cele mai complicate, organizări ce pot merge către concretizări dintre cele mai paradoxale (trecutul ce invadează prezentul, viitorul ce se edifică încă din prezent, prezentul care nu mai trece etc.) [Ibidem, p. 30].

După cum se știe, activitatea socială, de producție și de orice altă natură a omului, întreaga sa evoluție ca individ se desfășoară în timp. În nici o altă peri-

oadă istorică însă atenția n-a fost îndreptată atât de pregnant spre problemele timpului ca în zilele noastre și aceasta, probabil, deoarece niciodată timpul fizic n-a părut a fi mai prețios, mai „neîncăpător”, iar instrumentele necesare pentru a-i dezvălui tainele și pentru a-l stăpâni n-au fost mai multe și mai eficiente ca astăzi [Apud 12, p.11]. Un loc deosebit ocupă timpul și în educație, care se raportează la coordonatele temporale, deoarece orice proiect formativ, după opinia lui C. Cucuș, presupune o modelare și o supunere a duratelor; *o luptă cu timpul*, cu vremurile, cu istoria. Devenirea preconizată de educație înseamnă nu numai schimbare a unor proprietăți interioare, personale, ci și o gestionare inteligentă a unor surse date. Timpul e un bun exemplu. Timpul este intrinsec legat de propria noastră existență. Dar timpul este evanescent, *nu are un contur precis*, nu posedă materialitatea fiecărui obiect [6, p 9]. Iar consumul de timp devine un semn al statutului, al puterii, al distincției și diferenței față de ceilalți [Ibidem, p 17].

Timpul este o dimensiune în care evenimentele *pot fi ordonate din trecut, trecând prin prezent și*

orientate spre viitor (The American Heritage Dictionary of the English Language) și, de asemenea, o măsură a duratei evenimentelor și a intervalelor dintre acestea. Acest concept a fost un subiect major de studiu al religiilor și filosofiilor înainte de a fi studiat în domeniul științelor și, evident, al științelor educației, dar definirea lui într-o manieră aplicabilă tuturor domeniilor nu a fost posibilă până azi, acest fapt explicând multitudinea de definiții invocate; timpul este inclus, definit de unitățile de măsură specifice unei multitudini de preocupări actuale ca afacerile, industriile, economia, sportul, științele, muzica și dansul etc. [Apud 12, p.7]. Timpul presupune și o accepțiune socială, având o valoare economică exprimată prin sintagma „timpul înseamnă bani” („time is money”), dar și o valoare personală, determinată de conștiința limitelor fiecărei zile și a vieții în ansamblul ei.

Timpul a fost cercetat din cele mai vechi timpuri de filosofi: Platon, Aristotel, I. Kant și oameni de știință, care au încercat să conceptualizeze și să analizeze timpul sub aspecte și în etape diferite. Încă din Antichitate, atât în filosofia greacă cât și a Indiei, natura timpului a prezentat un interes deosebit. Noțiunea de timp este abordată într-o *viziune ciclică* a timpului, numita Kalachakra (*roată a timpului*), în care se repetă timpurile peste viața infinită a universului, cuplată cu o credință într-un ciclu, fără sfârșit, de renașteri și reîncarnări ale indivizilor. În secolul al V-lea î.Hr. Parmenide credea că realitatea se limitează la ceea ce există *aici și acum*, iar trecutul și viitorul sunt ireale și imaginare. Heraclitus, pe de altă parte, a crezut ferm că fluxul de timp este real [Apud 8].

În acest cadru referențial, G. Mialaret afirmă că mulți filosofi au acordat timpului atenție, începând cu Aristotel, sfântul Augustin, Im. Kant – pentru care timpul este o formă a sensibilității – Descartes, Bergson, Husserl, Russell, Bachelard, Serres, Ardoino, Kundera, Pascal – care a afirmat că timpul este un cuvânt primitiv, greu definibil [23].

O viziune aparte o identificăm la Aristotel, care a explicat timpul ca un atribut al mișcării, ca ceva care nu există pe cont propriu, ci este relativ la mișcările lucrurilor. El a numit timpul „numărarea mișcării continue” sau „numărul de schimbări în ceea ce privește înainte și după”. Aristotel a susținut că timpul este în esență o măsură a schimbării și, prin urmare, nu poate exista fără nici o succesiune sau schimbare, și de asemenea necesită prezența unui suflet capabil să „numereze” mișcarea. Teologul creștin Augustin se întreabă „Ce este timpul?” ca să răspundă „Dacă nu mă întreabă nimeni, știu; dacă doresc

să-i explic aceuia care întreabă, nu știu”. Fiecărei dimensiuni temporale îi corespunde o *dimensiune a sufletului*: **trecutului** îi corespunde **memoria**, **prezentului** îi corespunde **atenția**, iar **viitorului** îi corespunde **așteptarea**. Pentru Augustin, timpul real este numai prezentul. Din cele trei momente ale timpului, doar unul singur ne este dat realmente, unul singur poate fi trăit/ experimentat efectiv: *prezentul* [Apud 8].

Conform lui Newton, **timpul absolut** există independent de orice perceptor, progresează într-un ritm consistent în tot universul, este imperceptibil și poate fi înțeles doar matematic. Timpul este, prin urmare, o entitate în sine și noi (și toate obiectele din univers) doar „o ocupăm” temporar. Cu toate acestea, ca oameni simpli, suntem capabili doar să percepem ceea ce el numea **timp relativ**, care este o măsură a obiectelor percepute în mișcare (cum ar fi Luna sau Soarele), din care deducem trecerea timpului [Apud 8].

Viziunea antirealistă a timpului, reprezentată de G. Leibniz, susține că acesta este doar un concept intelectual convenabil (cum ar fi spațiul și numărul), care ne permite să urmărim și să comparăm evenimentele. Astfel, timpul încetează să aibă vreun înțeles dacă nu există obiecte cu care poate interacționa sau care se leagă (din acest motiv această viziune este cunoscută și ca **timp relațional**), astfel încât, într-un sens foarte real, evenimentele care au loc în realitate să fie timp. Cu siguranță, timpul pare a fi un concept foarte abstract: dacă încercăm să ne gândim la un moment dat, la un eveniment care s-a întâmplat în acel moment; nu putem să îndreptăm sau chiar să descriem momentul în sine. Conform acestei concepții, timpul (și spațiul) sunt doar produsul felului în care ne reprezentăm lucrurile pentru noi înșine, pentru că suntem capabili doar să cunoaștem obiectele și evenimentele așa cum ne apar [*Ibidem*].

După Im. Kant, temporalitatea nu ține de spontaneitatea Eului, ci i se asociază într-un mod enigmatic, este aidoma unei plase care însoțește pretutindeni identitatea de sine a acestuia și-i conferă concretețe. Temporalitatea provine din afara Eului, dar Eul uman pare a nu putea fi fără ea. Și aici nu este vorba de o imposibilitate faptică, ci de una esențială, care ține de ceea ce este însuși Eul uman. Kant a încercat să soluționeze caracterul enigmatic al timpului **contopind timpul cu gândirea**, făcând din timp o „intuiție a priori”. Avem, așadar, două premise fundamentale ale criticismului kantian: faptul că gândirea se originează într-un Eu și aceea că Eul se asociază cu temporalitatea. Aceste

două condiții sunt piesele ultime ale activității de gândire [Apud 1].

Im. Kant descrie succint procesul categorial al unității: atunci când trec de la un moment la altul al timpului, **eu produc unități**, altfel spus devin conștient că în marea lipsită de orice conținut al posibilului Eu originar răsar elemente distincte, separate, pe care nu știu cum să le înțeleg, dar de care sunt cât se poate de conștient. Deși timpul ca intuiție, ca simplă curgere pură este un continuu (nicăieri noi neputând indica o breșă în interiorul acestuia), simpla conștientizare a acestei curgeri impune atenției noastre aspecte oarecum calitativ diferite în interiorul ei (momentul actual, prezentul, și momentul tocmai scurs, trecutul), aspecte pe care le distingem tot atât de clar ca și cum distingem o senzație de alta, caldul de rece. De altfel, la acest nivel gândirea este o formă de simțire și simțirea una de înțelegere: tocmai pentru că timpul este „simțit”, el este pentru Kant o **formă de intuiție** (intuiția fiind o caracteristică a sensibilității, iar nu a gândirii), însă, întrucât nu are un obiect la care să se raporteze, așa cum se petrec lucrurile cu intuiția empirică, obișnuită, în care a intui un obiect înseamnă a-l privi, a-l avea dat în preajmă, timpul pare să se ridice la puritatea gândirii [Apud 1].

La sfârșitul secolului al 19-lea, E. R. Kelley (ER Clay) introduce conceptul de „**prezent înșelător**”. El a văzut prezentul drept doar cea mai recentă parte a trecutului. Psihologul și filosoful W. James, a dezvoltat ideea, descriind prezentul ca fiind „durată scurtă a căreia suntem imediat și încontinuu de sensibili”. Dacă o secvență de evenimente are loc pe o perioadă suficient de scurtă a timpului fizic, este posibil să le simțim simultan în timp percepționat sau psihologic, dar ele totuși au loc într-o perioadă scurtă de timp fizic. Într-o oarecare măsură, percepem evenimentele ca fiind prezente, deși sunt de fapt trecute.

Fenomenologul M. Heidegger a concluzionat că nu există în timp, dar într-un mod foarte real *suntem timp* și întregul concept al timpului este inseparabil de experiența umană. De asemenea, el a menționat că, pentru că putem permite ca *trecutul să existe în prezent* prin memorie și chiar să permită existența unui *potențial viitor în viitor*, atunci nu suntem blocați în timp simplu sau secvențial liniar [Apud 8].

McTaggart (1908) a argumentat că timpul este de fapt ireal, deoarece descrierile noastre sunt în mod necesar fie contradictorii, fie circulare, fie insuficiente. McTaggart a subliniat că vedem momentul prezent în care trăim ca singurul moment prezent. Dar toate celelalte momente, trecute și viitoare, au

fost sau vor fi în prezent la un moment dat sau altul. Analiza detaliată a lui McTaggart a dus, ulterior, la o serie de domenii productive în filosofia modernă a timpului. Filosofia timpului care consideră că *numai prezentul este real*, se numește **prezentism**, în timp ce punctul de vedere că toate punctele în timp sunt la fel de „reale” se numește **eternism**.

Astfel, conform prezentismului, se poate spune că numai obiectele prezente și experiențele actuale există cu adevărat, iar lucrurile intră în existență și apoi cad din existență. Eternalismul, pe de altă parte, susține că astfel de evenimente trec deja, chiar dacă nu le putem experimenta imediat și că evenimentele viitoare pe care nu le-am mai experimentat încă există într-un mod foarte real. Există, de asemenea, o variantă a eternismului, care afirmă că trecutul și prezentul există în mod clar, dar viitorul nu este încă parte a acestui univers și, prin urmare, nu există. Acest lucru, în anumite privințe, influențează cu impresia noastră intuitivă faptul că trecutul (care este fix și poate fi accesat prin amintiri și înregistrări fizice) este foarte diferit în funcție de viitor (care este variabil, nesigur și nu poate fi accesat sau consultat) [Apud 8].

Filosoful și omul de știință englez John G. Bennett a creat un univers six-dimensional, cu cele trei dimensiuni obișnuite și trei dimensiuni asemănătoare timpului, pe care le-a numit *timp* (timpul cronologic), *eternitatea* (timpul cosmologic sau timp îndelungat) și *hiparxis* („capabilitate de a fi”). Timpul imaginar este un concept al lui Stephen Hawking, ca o modalitate de a evita ideea unei singularități la începutul universului, când începe brusc timpul și toate legile fizicii se descompun. Timpul imaginar nu este în sensul că este ireal sau făcut, dar este destul de greu de vizualizat [*Ibidem*].

Așadar, la nivel filosofic pot fi detectate două moduri diferite de a considera timpul: în Grecia antică aspectul său cantitativ, înțeles ca o măsură matematică, numită **chrònos**, a fost distins de timpul calitativ sau **kairós**, care este asociat cu o anumită valoare sau arhetip. Timpul are nu numai o cantitate, ci și o calitate. Astăzi, însă, aproape nimeni nu poate avea o idee vagă despre calitatea timpului. În trecut, exact opusul era adevărat. În acel moment, calitatea timpului a fost luată în considerare în primă instanță și, mai degrabă, cantitatea sa a fost neglijată. Calitatea timpului nu are nimic de-a face cu durata, dar afirmă că fiecare moment în timp, sau secțiune de timp (poate fi o oră, o secundă sau un deceniu), are o anumită calitate, care permite doar acele fapte care sunt adecvate pentru această calitate. Expresat cu alte cuvinte, acest lucru înseamnă că în acel

moment se pot realiza numai acele fapte ale căror conținuturi calitative corespund calității respective a timpului” [Apud 4].

Mai presus de toate, momentul inițial al unui eveniment a fost considerat cel mai important, ca o sămânță care conține întreaga plantă în sine. De aici conștientizarea faptului că trebuie să începi o activitate la momentul potrivit (kairos), adică corespunzător cu calitatea rezultatului pe care vrei să îl obții, cum ar fi o victorie militară, succesul unei căsătorii, succesul unei afaceri etc.

Un echivalent actual al termenului kairos, utilizat în contextul psihologiei analitice , este cel al **sincronicității**, cu care Jung a desemnat *influența reciprocă* sau interacțiunea dintre evenimente , care nu trebuie înțeleasă în sens cauzal, nici ca o acțiune materială reciprocă, dar se datorează faptului că ambele provin din același context sau au fost reglate pe aceeași lungime de undă . În timp ce *timpul calitativ* este legat de experiență , în încercarea de a o înțelege și interpreta, *timpul cantitativ* răspunde în schimb nevoii de a optimiza timpul disponibil și, în general, depinde de organizarea economică : abstractă și divizibilă, este văzută ca o entitate liniară și măsurabilă, în timp ce cea calitativă, bazată pe modele perene și atemporale, având tendința de a reapărea în cursul istoriei, este tipică unei viziuni ciclice [Apud 4].

Dacă revenim la concepția lui M.Heidegger referitor la timp, atunci trebuie să menționăm că acesta este hotărât să *înțeleagă timpul pornind de la timp*. Adică trebuie să procedăm astfel încât „din definiția timpului să iasă la lumină faptul că timpul înțeles în mod obișnuit, timpul pe care îl întâlnim nemijlocit, provine din temporalitate” [3, p. 10]. Omul are un trecut propriu, iar acest trecut se transferă în ceea ce este posibil, în potențialități. **Omul autentic se raportează la prezent în funcție de cum își vede viitorul (potențialitățile, posibilitățile de a fi) și de trecutul său.** Temporalitatea omului presupune această proiectare către viitor, evaluarea trecutului și crearea prezentului, care, desigur, afectează continuu modul în care se va proiecta individul în viitor. Temporalitatea oferă un fel de *orizont* în cadrul căruia viețuirea individului poate avea loc, este contextul mai larg în care viața capătă sens.

Umanitatea nu a discutat probabil niciodată mai mult despre timp decât în ultimii ani. Felul în care omul se raportează la realitate cunoaște o transformare. Trăim într-o lume obiectivă, în care există o sumedenie de lucruri, de procese, de ființe, de oameni, despre care spunem că rămâne la fel indiferent cine intră sau iese din ea. Această obiectivitate

a fost de-a lungul vremii una dintre permanentele pietre de „poticnire” ale gândirii. A concepe o lume obiectivă conduce adeseori la impas gândirea, care, odată ce formulează aserțiunea privind obiectivitatea lumii, cade în paradoxurile autorefecției: dacă lumea este obiectivă, atunci cum poate gândirea și cunoașterea umană să formuleze cunoștințe cu privire la ea, cunoștințe care nu sunt simple impresii sau percepții, pentru a fi explicate prin metafora oglinzii [Apud 1].

E posibil ca fuziunea *tehnologiei informației* și a *biotehnologiei* să scoată, în curând, miliarde de oameni de pe piața muncii și să submineze atât libertatea, cât și egalitatea. Se poate ca algoritmi Big Data să creeze dictaturi digitale în care toată puterea să fie concentrată în mâinile unei elite minuscule, iar majoritatea oamenilor să sufere nu din pricina exploataării, ci a unui lucru mult mai rău - **irelevanța** [9, p.12]. „Și mai important, cele două revoluții, a tehnologiei informației și a biotehnologiei, ar putea restructura nu numai economii și societăți, ci și corpul și mintea noastră. În trecut noi, oamenii, am învățat să controlăm lumea exterioară, dar am avut un control destul de limitat asupra lumii noastre interioare [9, p.20]. În a doua jumătate a secolului XX fiecare generație s-a bucurat de o educație mai bună, de servicii medicale superioare și de venituri mai mari decât cea dinaintea ei. În deceniile următoare însă, din cauza perturbărilor tehnologice și a colapsului ecologic, generația mai tânără s-ar putea să aibă noroc dacă rămâne măcar cu ce are. Prin urmare, este nevoie de **viziuni noi**. Următoarele decenii s-ar putea caracteriza printr-un **examen de conștiință** atent și formularea unor noi modele sociale și educaționale [Apud 9, p.29].

Omenirea se confruntă cu revoluții fără precedent. Cum putem să ne pregătim noi înșine și pe copiii noștri pentru o lume cu asemenea transformări fără precedent și incertitudini radicale? Un copil care se naște astăzi va avea puțin peste 30 de ani în 2050. Ce ar trebuie să-l învățăm pe acel copil ca să-l ajutăm să supraviețuiască și să o ducă bine în lumea anului 2050? Ce fel de abilități îi vor fi necesare ca să obțină un loc de muncă, să înțeleagă ce se petrece în jurul său și să-și găsească drumul în labirintul vieții? Cum nimeni nu știe cum va arăta lumea în 2050, nu cunoaștem răspunsul la aceste întrebări. Desigur, oamenii nu au putut prezice niciodată viitorul cu acuratețe. Însă astăzi este mai dificil decât oricând în trecut, deoarece, odată ce tehnologia ne permite să proiectăm corpuri, creiere și minți, nu mai putem fi siguri de nimic, inclusiv de lucrurile care înainte păreau fixe și eterne [9, p.259].

Mulți experți în pedagogie susțin că școlile ar trebui să înceapă să predea „cei patru C” – gândire **critică, comunicare, colaborare și creativitate**. În linii mari, școlile ar trebuie să reducă rolul abilităților tehnice și să pună accent pe abilități de ordin general necesare în viață. Cea mai importantă dintre toate va fi **abilitatea de a face față schimbării, de a învăța lucruri noi și de a-și păstra echilibrul mintal în situații neobișnuite**. Ca să ținem pasul cu lumea anului 2050, va trebui nu numai să inventăm idei și produse noi, mai presus de orice, **va trebui să ne reinventăm la nesfârșit** [Ibidem, p.262].

Ca să supraviețuim și să prosperăm într-o asemenea lume, vom avea nevoie de foarte multă **flexibilitate mentală** și de rezerve însemnate de **echilibru emoțional**. Va trebuie să renunțăm în repetate rânduri la unele lucruri pe care le stăpânim cel mai bine și să ne simțim în largul nostru în necunoscut. Dar este mult mai dificil să-i învățăm pe copii să accepte necunoscutul și să-și păstreze echilibrul mental decât să-i înveți o ecuație din fizică sau cauzele Primului Război Mondial. Nu putem învăța flexibilitatea citind o carte sau ascultând o conferință. Profesorilor înșiși le lipsește, de obicei, flexibilitatea mentală pe care o reclamă secolul XXI, întrucât ei înșiși sunt produsul vechiului sistem educațional [9, p.262].

În acest context, R. Sue optează, vorbind despre timpul școlar pe care îl asociază timpului muncii, pentru o **educație plurală**, sub influența timpului social și al schimbărilor sociale [26].

După cum cunoaștem, modernitatea se produce și se manifestă în toate societățile actuale în temeiul unor principii, însă nu prin simpla lor reproducere din spațiul modernității europene. De aici rezultă că este necesară identificarea principiilor și normelor modernității, fără de care este foarte greu de operat cu acest concept. Prin urmare, criteriul care poate identifica modernitatea unei societăți este dat mai degrabă de principiile și normele ce guvernează modernizarea acelei societăți ori intrarea acesteia în faza modernizării, iar în domeniul educației referința se face la principiile și normele care guvernează modernizarea acesteia. Ele afectează structura interioară a societății: credințe, obișnuințe, tradiții, cadrul instituțional, comunitatea etc. Trebuie spus că principiile societății moderne nu au fost aplicate la orice sferă a vieții sociale în prima modernitate europeană. Față de aceste principii a existat rezistență din partea structurilor premoderne chiar în cadrul modernității europene [15]. Primatul *autonomiei individuale* asociat cu *umanitatea universalistă comună* sunt principii fundamentale

ale societății moderne europene. De aici decurg celelalte principii: raționalitate, muncă remunerată, egalitarismul, principiul de includere funcțională, delimitarea naturii de societate, individualism competitiv, protecția drepturilor la libertate, egalitate și la diversitatea socială, secularismul, naționalitatea teritorială, statalitatea națională, auto-identificarea persoanei, protecție socială cuprinzătoare pentru toți cetățenii, progres [15].

Societatea modernă funcționează în baza principiului diferențierii funcționale, spre deosebire de societatea premodernă unde fundamental era principiul stratificării în raport cu originea socială. Fapte și evenimente au dovedit că se poate admite existența unor elemente de modernitate ce aparțin tradițiilor unei societăți. Prin urmare, pot coexista moduri de viață moderne și premoderne în diverse societăți [Ibidem].

Sunt, de fapt, două tipuri de abordare a principiilor modernității: după primul criteriu de analiză, cel istorist, modernitatea orientală tinde să împrumute, în timp, valorile modernității occidentale, și, în acest sens, am putea vorbi despre decalaje în primul rând în modernizare, mai mult decât despre simpla modernitate, conceptul din urmă fiind mai degrabă ontic, în cadrul „absorbției” geopolitice a unei părți a spațiului oriental de către cel occidental. Potrivit celei de a doua perspective – evoluționistă, este de cercetat nu atât plasarea în istoricitate după criteriul geografico-spirituale, ci mai degrabă etapizarea epocii moderne a Occidentului, de la epoca timpurie la contemporaneitatea noastră, numită târzie.

Modernitatea se distinge printr-o nouă structură socială, caracterizată prin trecerea de la produse la servicii, prin creșterea ocupațiilor manageriale și profesionale, prin dispariția locurilor de muncă agricole și a meșteșugarilor precum și prin conținutul informațional tot mai accentuat al muncii în majoritatea economiilor avansate: „În orice proces de tranziție istorică una din expresiile cele mai directe de schimbare sistemică este transformarea ocupării forței de muncă și structura ocupațională”. Modernitatea este descrisă prin progresul atins de acele națiuni care ating niveluri mai ridicate la următoarele variabile: educație, venit pe cap de locuitor, urbanizare, participare politică, gradul de ocupare a forței de muncă industriale [Apud 15].

Astfel, plasate pe axa timpului, menirea noțiunilor de modern (ca produs) și modernizare (ca proces) este de a marca distincția noutății, a schimbării. A fi modern sau a moderniza înseamnă a fi ancorat în prezent, a fi sau a deveni contemporan cu propriul timp; chiar mai mult, a te înscrie pe o traiecto-

rie ce rezonează cu viitorul sau îndrăznește să aducă viitorul în prezent pentru a-l configura cât mai repede. Dar modernul nu doar afirmă actualul ci, odată cu acesta, consacră „vechiul”, „tradiționalul”. Modernizarea ca proces este o căutare și o instituire perpetuă a noului ca nou, dar și ca mai bun, mai valoros tocmai pentru că este nou [21, p. 21]. În acest context, educația a fost adusă în educația dezvoltării pentru a fi analizată și proiectată împreună cu alte componente ale societății în vederea asigurării unei așteptate creșteri economice și a calității vieții. În educație, trecutul și prezentul sunt proiectate într-un viitor viu, personalizat, care asigură continuitatea, anunță și consacră schimbarea, descoperirea, creația [21, p. 224].

Vorbind despre timp, cercetătorul C. Cucuș identifică mai multe tipuri de timp, printre care putem să le semnalăm pe următoarele:

Timpul textual – afectează sistemul temporal, modulează atitudinea locutorului, predispunându-l la o mai bună înțelegere a mesajelor;

Timpul discursiv se ipostaziază direct, eficient în comunicarea de tip educațional. Timpul este un element relevant, cu un puternic caracter informativ în anumite contexte didactice. Timpul discursiv se metamorfozează în „timpuri” precum ar fi timpul subiectiv, timpul ficțional, timpul personajelor, situațiilor și faptelor invocate, timpul de enunțat și timpul enunțului [6, p. 22];

Timpul rostirii este unul semnificativ. Timpul vorbește. El vorbește mai ușor decât cuvintele. Mesajul pe care îl poartă se transmite tare și clar [6, p. 24];

Timpul privat este „sociofugal”, structurat pentru a descuraja sau a preveni cât mai mult contactele și dependența dintre oameni; este timpul care

aparține fiecăruia și care îl diferențiază pe un individ de altul. Este expresie a libertății [6, p. 47];

Timpul public este sociocentral, este constituit anume pentru alții; este un timp dedicat altora, consumat de individ dar mai mult în beneficiul semenilor [6, p. 47];

Timpul economic este un timp „inversat”, pentru că orice clipă prezentă este dictată de ceea ce va fi, de produsul care trebuie obținut. Timpul economic este, într-un fel, o față perversă a timpului: prezentul este subordonat bunăstării și fericirii viitoare. Iar viitorul este „forțat” să vină în prezent [6, p. 56];

Timpul școlar constituie o resursă pedagogică de natură materială, determinată și finită, antrenată la nivelul sistemului de învățământ prin intermediul unor variabile complementare pe verticala și orizontala acestuia. Timpul, ca resursă educativă, constituie o problemă de îmbinare, de combinare a diferitelor ipostaze ale timpului trăit [6, p. 65].

Conjugând cele expuse putem concluziona că timpul ocupă un loc central în tehnologia educației. În viziune filosofică timpul este perceput diferit, afirmându-se că **trecutului** îi corespunde *memoria*, **prezentului** îi corespunde *atenția*, iar **viitorului** îi corespunde *așteptarea*. Timpul este o **formă de intuiție** (intuiția fiind o caracteristică a sensibilității, iar nu a gândirii), însă, întrucât nu are un obiect la care să se raporteze, timpul se ridică la *puritatea gândirii*. La nivel filosofic sunt două moduri diferite de a considera timpul: în Grecia antică aspectul său cantitativ, înțeles ca o măsură matematică, numită **chrónos**, a fost distins de timpul calitativ sau **kairós**, care este asociat cu o anumită valoare sau arhetip. Astfel, în plan filosofic, *omul autentic se raportează la prezent în funcție de cum își vede viitorul (potențialitățile, posibilitățile de a fi) și de trecutul său*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BACIU, C. *Timpul ca mediu ireductibil al gândirii la Im. Kant*. Disponibil: institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Studii%20de%20epistemologie/Claudiu%20Baciu,%20Timpul%20ca%20mediu%20ireductibil%20al%20gândirii%20la%20Imm.%20Kant.pdf
2. BARSAN, GH. *Timpul în știință și filosofie*. București: Editura Științifică, 1973.
3. CIOABĂ, C. *Timp și temporalitate. Comentariu la conferința Conceptul de timp de Martin Heidegger*. București: Humanitas, 2000. ISBN: 973-50-0146-2.
4. Concepția timpului. [https://koaha.org/wiki/Tempo_\(filosofia\)](https://koaha.org/wiki/Tempo_(filosofia))
5. CRISTEA, S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: *Didactica Pro...*, 2019, nr. 1 (113), p. 51-56. ISSN: 1810-6455.
6. CUCUȘ, C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002. ISBN: 973-681-105-0.

7. CUȚITARU, C.L. *Akkedia*. <https://dilemaveche.ro/sectiune/editoriale-si-opinii/pe-ce-lume-traim/akkedia-631554.html>
8. FRUNZE, V. *Abordarea filosofică a timpului*, Universitatea Tehnică a Moldovei. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/524-527.pdf
9. HARARI, YU. N. *21 de lecții pentru secolul XXI*. Iași: Polirom, 2018. ISBN: 978-973-46-5856-5.
10. HEIDEGGER, M. *Ființă și timp*. București: Humanitas, 2006. 674 p. ISBN: 978-973-50-1375-2.
11. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. ISBN: 973-681-100-X.
12. LUCACIU, GH. *Filosofia timpului sau viața între mode și stil*. Oradea: Universitatea din Oradea, 2013. ISBN: 978-606-10-1037-0.
13. MACIUC, I. *Strategii de instruire*. Disponibil: cis01.ucv.ro/DPPD/STRATEGII%20DE%20INSTRUIRE_final.pdf
14. MATIC, A.E. *Timpul în filozofie și știință*. București: Lumen, 2017. ISBN: 978-973-16644-91.
15. SCHIFIRNEȚ, C. *Nici o societate nu devine, instantaneu, modernă*. Disponibil: <https://adevarul.ro/blogurile-adevarul/nicio-societate-nu-devine-instantaneu-moderna-1691465.html>
16. SMIL, V. *Cum funcționează lumea cu adevărat. Ghidul unui om de știință pentru trecutul, prezentul și viitorul omenirii*. Editura Life Style, 2023. ISBN: 978-606-789-345-8.
17. TOLLE, EC. *Puterea prezentului*. București: Curtea Veche, 2021. ISBN: 978-606-441-077-1.
18. TROC, G. *Postmodernismul în antropologia culturală*. Iași: Polirom, 2006. ISBN: 978-973-46-0238-4.
19. ȚVIRCUN, V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Litera, 2012. ISBN: 978-606-8481-91-3.
20. WERBERICH, M.D. *Mereologia temporală ca o chestiune de raționament*. Disponibil: https://philpapers-org.translate.googleusercontent.com/rec/WERAMT?_x_tr_sl=pt&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc
21. VLĂSCEANU, L. *Sociologie și modernitate*. Iași: Polirom, 2007. ISBN: 978-973-46-0547-7.
22. ANDRES, A.J., NORDENGREN CH. *Theory of action: The care and feeding of your mission*. Disponibil: <https://kappanonline.org/cartoonist-guidelines/>
23. MIALARET, G. *Le temps en éducation*. În: *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 2011, p.99-127. 194 p. ISBN: 978-213-058-525-1.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.03>
CZU: 37.091

DINAMICA PROVOCĂRILOR SOCIETALE ASUPRA PROFESIEI DIDACTICE¹

Lilia POGOLȘA,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-9387-2435

Victoria PERLIMAN,

doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-1325-1584

Rezumat. *Articolul de față reflectă o analiză a conceptului de provocare, care semnifică situație dificilă dar incitantă, punând la încercare calitățile, pricepera, îndemânarea cuiva. Astfel, am analizat accepțiunile unor autori care au expus o viziune distinctă asupra provocărilor societale cu care se confruntă cadrele didactice în prezent. Scopul cercetării constă în identificarea, analizarea și ameliorarea celor mai actuale provocări în educație și formare, stipulate în documentele naționale și internaționale, ce impun cadrului didactic posedarea, la cel mai înalt nivel, a competențelor profesionale, precum și soluționării precaute și rapide a tuturor incertitudinilor privind profesia pedagogică, contribuind la ameliorarea profesionalismului și la dezvoltarea continuă a carierei profesionale.*

Cuvinte-cheie: *dinamică, provocări societale, profesie didactică, formare profesională continuă, profesionalizare.*

THE DYNAMICS OF SOCIETAL CHALLENGES ON THE DIDACTIC PROFESSION

Abstract. *This article reflects an analysis of the concept of challenge, which means a difficult but exciting situation, testing one's qualities and skill. Thus, we have analyzed the meanings of some authors who set out a distinct vision of the societal challenges that teachers currently face. The purpose of the research is to identify, analyze and improve the most current challenges in education and training, stipulated in national and international documents, which require the teacher to possess, at the highest level, professional skills, as well as the cautious and rapid resolution of all uncertainties regarding the pedagogical profession, contributing to the improvement of professionalism and the continuous development of the professional career.*

Keywords: *dynamics, societal challenges, didactic profession, continuous professional training, professionalization.*

Introducere

În ultimii ani, sunt elaborate diverse reforme și schimbări în sistemul de învățământ din Republica Moldova care au menirea de a modifica percepția cadrelor didactice asupra modului în care înțeleg și văd exercitarea profesiei, îndeosebi, devine necesară, în noile condiții, o conexiune tot mai rezistentă dintre școală și societate. Trăind și dezvoltându-ne în totalitatea reformelor și schimbărilor rapide ce au loc în jurul nostru, observăm că doar educația este acea activitate prin care un individ se poate adapta

și integra în mediul social datorită comportamentului zilnic dar și prin activitatea sa profesională.

Globalizarea a creat o lume din ce în ce mai diversă și hiperconectată. Respectiv, pentru a face față noilor provocări, indivizii trebuie să dobândească noi competențe (înțelese ca abilități, atitudini și valori) în scopul atingerii obiectivelor individuale și autonome de dezvoltare, împreună cu scopuri colective care relevă interacțiunea necesară cu societatea. În societatea de informare și comunicare actuală, este nevoie ca educația să fie reorientată către inovare,

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45.

forța motrice în spatele schimbării și, ca profesorii să acționeze ca agenți ai acestei schimbări. Din acest motiv, scopul cercetării a constat în identificarea și analiza celor mai esențiale tipuri de provocări actuale, precum și dinamica acestora, care influențează și afectează direct, sau indirect, la nivel global, național sau local profesia didactică în contextul profesionalizării carierei profesionale didactice, astfel încât, profesorii sunt nevoiți să se orienteze spre noi metode de învățare-predare-evaluare, spre modele pedagogice noi, ș.a.

Evident, provocările sociale devin tot mai accentuate și impun oricărui specialist, fie din domeniul economic, politic, cultural sau psihopedagogic, cerințe de posedare la nivel înalt al competenței fiind predispus la soluționarea rapidă a anumitor probleme și provocări. Organizațiile atât europene, cât și internaționale, cum ar fi Comisia Europeană și Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) [4], au reflectat asupra transformărilor sociale, economice și culturale ale secolului XXI și au subliniat necesitatea de a anticipa noile cerințe, având în vedere contextul în continuă schimbare, impactul globalizării și complexul socio-cultural și economic, precum și relațiile care rezultă din aceasta. În conformitate cu practica europeană, la fel și Republica Moldova a identificat și evidențiat în *Strategia „Educația 2030”* 15 mari provocări care determină problema dezvoltării sistemului de educație și de formare. Racordate la profesionalizarea carierei didactice, ținem să menționăm unele dintre ele:

- conexiunea insuficientă a învățământului la cerințele pieței muncii, școala ne oferind încă toate calificările relevante pentru contextul economic al Republicii Moldova, cât și un nu-

măr de absolvenți care este doar parțial corelat cu aceste nevoi.

- deficit general de cadre didactice și manageriale calificate, bine pregătite și motivate (cu precădere, în rândul tinerilor absolvenți de studii medii de specialitate și superior).
- insuficiența, ineficiența și slaba calitate a învățării și educației adulților; integrarea redusă a educației nonformale și informale cu educația formală [5].

Astfel, observăm că documentele strategice elaborate în Republica Moldova sunt axate pe necesitatea soluționării problemelor și nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia, direcționate spre resursa umană și valorificarea abilităților de personalitate. Strategia „Educația 2030” menționează că provocările globale formează o presiune tot mai accentuată asupra sistemelor de educație contemporană prin (tabelul 1).

Acestea toate, luate în ansamblu, formează provocările lumii contemporane prin ezitări și factori economici, sociali, politici, culturali, profesionali, educaționali prefigurând „fenomenul sociologic” al populației, dat fiind că profesia didactică este perturbată de provocări, se necesită o viziune clară și pricepută a obiectivului spre care se îndreaptă, de o strategie socială pentru a ajunge la acel obiectiv; de varia mijloace pentru a convinge persoane-cheie, spre exemplu prieteni, familia, colegi care sunt dispuși să împărtășească în comun viziunea și strategia propusă, precum și implementarea eficientă a acesteia. Prin urmare, provocările formează un viitor activ, instigator și multidimensional ce apropie considerabile schimbări, iar factorii care-l determină sunt:

- *Viteza*. Frecvența schimbărilor va fi primejdi-

Tabelul 1. Provocările globale și influența lor asupra dezvoltării educației [5]

Provocări globale	Efect
Globalizare	Creșterea vitezei de transfer al informațiilor; Reforme educaționale „împrumutate” (devenind o practică internațională curentă).
Digitalizare	Integrarea tuturor domeniilor de activitate în sfera tehnologiilor; Dezvoltarea rapidă a rețelelor sociale generând modele comportamentale noi; Adaptarea conținuturilor și contextelor școlare pentru educația digitală.
Sustenabilitate	Facilitarea abordării inter- pluri- și transdisciplinară din perspectivă nouă asupra educației și sensurile sale în societatea viitorului.
Demografie	Fenomenul îmbătrânirii populației conduce la învățarea de-a lungul întregii vieți; Asigurarea accesului la educație al întregii populații.

oasă, cuprinzând un șir de domenii și va lovi toate elementele vieții.

- **Complexitatea.** Va fi observată o accelerare cuantificată înregistrată de forțe aparente, bineînțeles, fără vreun raport între ele, având un impact direct asupra tuturor domeniilor până la siguranțe naționale și personale.
- **Riscul.** Se va restructura fiecare aspect al vieții prin riscuri mici sau mari.
- **Schimbarea.** Se vor manifesta schimbări, în totalmente, la locul de muncă, în comunitate, modul de relaționare va fi constrâns cu scopul adaptării rapide la schimbările radicale.
- **Neprevăzutul.** „Elementele-surpriză” vor deveni niște lucruri obișnuite, fiind considerate, adesea, o provocare pentru sensibilitate și logică [8, p. 439].

Drept rezultat, considerăm o prioritate necesară a cadrelor didactice să prefigureze viziuni referitoare la viitor, strategii și metodologii praxiologice cu scopul realizării acestora în raport cu schimbările și rezultatele așteptate la nivel particular. Într-o societate a cunoașterii, aceste viziuni contribuie la dinamica viitorului, conferind dintr-o parte o fațetă pozitivă a evoluției și prosperității majore a individului, iar din altă parte, o aparență plină de primejdii referitoare la libertatea și individualitatea acestuia, prezentând o provocare considerabilă pentru specialiști psihologi și pedagogi solicitați să creeze strategii performante de modificare a problemelor și crizelor pe care le întâmpină orice individ în activitatea profesională.

Evident, provocările lumii contemporane favorizează schimbări esențiale în percepția statutului și rolului cadrului didactic în societate, deoarece, cunoaștem bine, sistemul educațional este implicat în cele mai intense schimbări fiind un sistem tradițional, în cele din urmă, este un sistem reorganizabil și modernizabil într-o conexiune continuă cu cerințele societății în care se exercită actul educațional. Dezvoltarea carierei didactice, de exemplu, este succe-

dată de un șir de transformări, precum: solicitarea echilibrată a sistemului educațional cu exigențele pieței muncii al UE, dar și de schimbarea de paradigme educaționale, sociale, economice, axiologice, constituind o dezvoltare perpetuă a calității sistemului de învățământ, reprezentând profesionalizarea carierei didactice prin realizarea standardelor profesionale în activitatea de formare personală și profesională continuă [1, p. 102]. În condițiile actuale, realitatea ne demonstrează, cu certitudine, că este nevoie de o dezvoltare continuă, permanentă. Fluctuațiile economice, politice, culturale conduc la noi ordini educaționale ce nu pot fi aplicate în lipsa unei mișcări pedagogice conceptuale, precum și a praxisului educațional. Într-o mare măsură, dezvoltarea societății contemporane se subordonează modului în care educația satisface nevoile acestei dezvoltări.

N. Vicol înaintează o clasificare a schimbărilor sociale prin diverse perspective, prezentate în figura 1. Astfel, din *perspectivă teoretică* schimbarea se referă la schimbarea văzută ca o condiție obișnuită a vieții și determină realitatea socială. Schimbarea socială din *perspectivă sistemică* – constă în schimbarea ce are loc la nivelul legilor universale, calea evoluției civilizației spre perfecțiune. Principiul de bază al acestei viziuni reprezintă – schimbare = dezvoltare. Altfel spus, dezvoltându-se, societățile ating apogeul perioadei de maximă prosperare și, după aceea, intră în regres. *Schimbarea socială: perspectivă procesuală* – semnifică o schimbare paradigmatică produsă cu ajutorul difuziunii prin procedeul mișcărilor sociale a ideilor unor comunități mici de persoane cu gândire analitică, cercetând și identificând problema, caută soluții, mijloace, metode de soluționare și de rezolvare a acestora [6, p.14-18].

Veritabila perspectivă epistemologică referitoare la conceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă în condițiile provocărilor și progresului social, este stipulată în Memorandumul

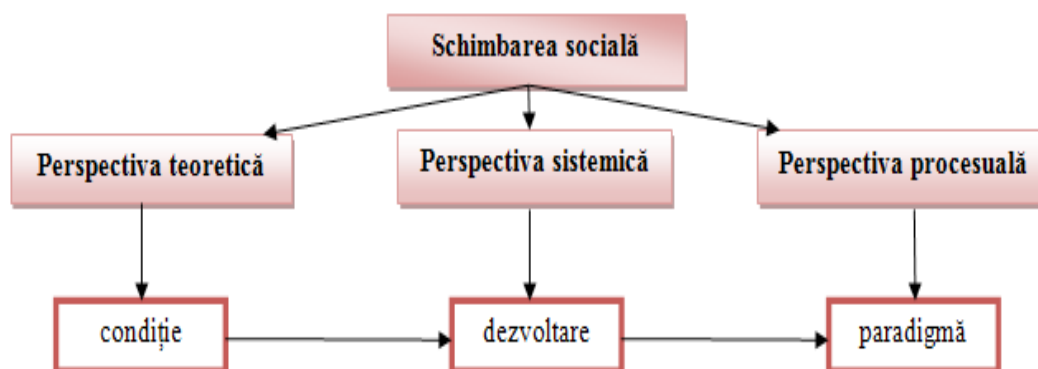


Figura 1. Schimbările sociale din diverse perspective

asupra învățării pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene (2000), în care este indicat că „modelele învățării, cele ale muncii, ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt presupune nu doar adaptarea individului la schimbarea modalităților de acțiune stabilite. Mișcarea către învățare permanentă trebuie însoțită de o tranziție reușită spre economia și societatea bazată pe cunoaștere” [7, p. 60].

Provocările ce au loc în societatea cunoașterii pentru învățământ sunt imense și presupun o derulare din partea formatorilor acomodați să muncească utilizând strategii vechi. Prin urmare, societatea cunoașterii este construită pe doi piloni incontestabili: educația și cercetarea – dezvoltarea și inovarea [Ibidem, p. 64]. În acest context, reiterăm relevanța educației și formării profesionale fiind o condiție decisivă în creșterea economică pe o perioadă îndelungată, fiind un scop dedus eficient pentru a facilita calitatea de viață a populației.

Profesorii, din totdeauna au suportat serii de provocări care afectau imaginea profesiei didactice prin intensificarea muncii cadrelor didactice, ceea ce duce inevitabil la acordarea prerogativelor unor activități care sunt recompensate în detrimentul celor care nu sunt. Dat fiind faptul că structura de recompensare a profesorilor depinde de concurența calificărilor pe piața muncii și, astfel, cadrele didactice își formează un stil de predare dezumanizat, ce conducea la o relație înstrăinată cu elevii lor.

O altă provocare care a zguduit societatea de pe glob dar, în schimb, a condus la evoluția rapidă a tehnologiei în sistemul educațional, este Pandemia globală „Covid-19”. Deoarece, domeniul educațional, ca și celelalte domenii socio-culturale, a fost afectat de această pandemie, profesorii au fost nevoiți să se orienteze către învățământul la distanță astfel, a început educația online, iar cadrele didactice încep să contureze noua normalitate a educației de criză printr-o serie de roluri noi:

- *inovatori* ai schimbării, deoarece inovația este acum o rutină zilnică pentru fiecare cadru didactic și fiecare școală. Fiecare cadru didactic și fiecare școală creează inovații în educarea elevilor lor deoarece ei au misiunea de a schimba destine pentru un viitor mai bun;
- *jucători* în echipă care colaborează cu membrii individuali ai comunității școlare – directori, cadre didactice, elevi, personal nedidactic, părinți, etc.;
- *motivatori* ai elevilor lor în ceea ce privește învățarea și socializarea. Fiecare cadru didactic realizează comunicarea informală și formală cu elevii săi și părinții acestora, oferă sprijin pentru lucrul pe o platformă electronică și resurse de învățare, precum și procesul lor educațional și bunăstarea lor;

- *mentori* pentru elevii lor. Cadrele didactice, ca mentori ai elevilor lor, îi instruiesc pe aceștia adaptându-și metodele de predare la posibilitățile oferite de tehnologiile electronice, la propriile stiluri de predare și la stilurile de învățare ale elevilor. Acestea aduc provocări odioase în dependență de potențialul elevilor și inspiră performanțele la învățătură, în școală și în viață.

În același timp, criza Covid-19 a accentuat necesitatea imediată de a integra tehnologiile informaționale în procesul de predare-dezvoltare. Potrivit unui studiu, realizat în 2021, de *Platforma Națională a Forumului Societății Civile din Parteneriatul Estic*, finanțat de către Uniunea Europeană, s-a constatat că profesorii dețin un nivel scăzut de pregătire privind utilizarea platformelor și instrumentelor digitale, precum și abilitatea redusă în crearea conexiunii eficiente cu elevii în mediul online [2]. Și, datorită implementării unor strategii de ghidare și monitorizare a cadrelor didactice a devenit posibilă dezvoltarea eficientă a competențelor digitale, profesorii au devenit nativi digitali adaptându-se și descoperind utilizarea tehnologiilor și platformelor noi, contribuind la o suplețe a traseului de profesionalizare a acestora în procesul de formare profesională continuă, prin integrarea, de prim ordin, a sistemului de învățare „e-learning in system”. Pandemia i-a provocat să colaboreze într-un mod altfel cu elevii lor, să caute cele mai bune soluții pentru ca actul educațional să se finalizeze cu atingerea obiectivelor propuse, totodată, profesorii au fost obligați să-și modifice nu doar stilul de predare ci și pe cel de evaluare. Așadar, sistemul educațional a devenit deschis spre noi oportunități în lărgirea bunelor practici de învățare la distanță, cu resurse educaționale deschise și proiecte de cercetare menite să mențină tendința progresului social și cultural.

Prin urmare, se constată că provocările societale oferă perspective la o continuă metamorfoză a personalității cadrului didactic privind exigențele social-istorice și individuale; o analiză continuă și o detectare a mijloacelor care provoacă satisfacție profesională [7, p. 439]. Această voință de a evolua pe plan profesional este dependentă de aptitudinile și competențele profesionale pe care le deține un cadru didactic. Deoarece, în condițiile și schimbările actuale, societatea cere existența unui sistem durabil de formare profesională a cadrelor didactice capabile să opună rezistență provocărilor și schimbărilor societale, oferind o educație flexibilă, centrată pe individ, totodată, să fie apte în formarea competențelor necesare în dezvoltarea inovațională a mediului social, precum și dezvoltarea competențelor creative la elevi, etc. Cadrul didactic își

ameliorează statutul profesional – din executant al unor dispoziții sau metode, el devine un factor activ al procesului educațional – învață și îi învață pe cei ce învață. Multitudinea de paradigme educaționale îl modifică pe profesor într-un agent al schimbării [3, p. 427]. Personalitatea cadrului didactic devine, astfel, multilaterală, fiind nevoie să facă față unor solicitări de tip nou, fiind nevoie de o recalculare a statutului profesional al profesiei didactice, de o restabilire a competențelor specifice profesiei, de extinderea profilului de competențe în plan de norme actuale, așa încât să fie garantat un proces educațional de calitate.

În concluzie, menționăm că activitatea pedagogică se efectuează în condițiile confruntării mai multor subiectivități, deoarece cadrul didactic ocupă un loc de vază, o reputație și respect, datorită rolului primordial pe care îl are educația pentru societatea contemporană, iar dinamica provocărilor societale

facilitează la o dezvoltare continuă atât a metodelor și procedeele de învățare-predare-evaluare, cât și la ameliorarea profesionalizării carierei cadrelor didactice. Dinamica provocărilor societale formează un profesor performant care își dezvoltă munca într-o misiune, deoarece alegerea profesiei este un pas semnificativ, ținând cont de coerența dintre aptitudinile/trăsăturile personale și exigențele profesiei didactice exercitate în timp, ceea ce ne-a și demonstrat experiența în pandemie, în timpul căreia toate cadrele didactice au aflat provocări care au confirmat necesitatea de inovație, creativitatea generată de izolare, reacția față de prejudecăți, precum și importanța formării continue. Dinamica provocărilor societale concentrează dezvoltarea integrală a personalității cadrului didactic, solicitând acestuia aptitudinea vigilentă de a se adapta rapid la cerințele specifice ale procesului educațional, în contexte actuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALAM, M. *Challenges for teachers in knowledge society*. In: *International Journal of Indian Psychology*, vol. 3, nr. 2, 2016, pp. 101-109. ISSN 2348-5396.
2. BANARI, R., BELDIGA, A. M. *Studiu privind situația sistemului de învățământ din Republica Moldova pe timp de Covid-19*. În: Platforma Națională a Forumului Societății civile din Parteneriatul Estic, Chișinău, 2021. Disponibil: <https://cntm.md/wp-content/uploads/2021/02/dreptul-la-educatie-ierarhie-modificata-1.pdf>
3. PERLIMAN, V. *Traseul de profesionalizare al cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării carierei profesionale didactice*. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională, 20 aprilie 2022*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Ediția LXXI, 2022, pp. 427-433. ISBN 978-9975-76-394-3.
4. Raport OCDE: *Education policy outlook 2022: Transforming pathways for lifelong learners*. Disponibil: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c77c7a97-en/index.html?itemId=/content/publication/c77c7a97-en&_csp_=a39dbf91e9956f976c226ebb098ab55f&itemIGO=oecd&itemContentType=book
5. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului din 09.03.2023*.
6. VICOL, N., POGOLȘA, L. (coord.). *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale. Monografie colectivă*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipog. „Print-Caro” SRL), 2020.
7. VICOL, N., POGOLȘA, L. (coord.), ISAC, Ș., [et. al.] *Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referințierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipog. „Print-Caro” SRL), 2021.
8. VRABII, V. *Premise și provocări societale în profesionalizarea cadrelor didactice*. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale: „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”, 9 octombrie 2020, IȘE*. Chișinău, p. 437-441.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.04>
 CZU: 373.3:82.0

PLEDOARIE PENTRU LECTURA ȘI SCRIEREA CREATIVĂ: RELEVANȚE METODOLOGICE

Angela CARA,
 doctor, conferențiar cercetător
 ORCID iD: 0000-0003-2269-0906

Monalisa-Laura GAVRILUȚ,
 doctorandă,
 Școala Doctorală Științe ale Educației
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
 ORCID iD: 0009-0004-1827-9254

Rezumat. Paradigma educațională actuală este profund marcată de viziunea constructivistă, axată nu atât pe transmiterea de cunoștințe cât, mai ales, pe construirea propriei cunoașteri, ca sursă a dezvoltării personale. Literatura, ca formă de cunoaștere, are în primul rând funcție ontologică, axată pe aflarea drumului către sine. Dacă în percepție tradițională literatura este evaluată doar din perspectivă cognitivă, astăzi se impune reconsiderarea acestui domeniu, prin dezvoltarea unor demersuri care să evalueze și capacitățile imaginative ale elevilor.

Întrebarea: Mai este nevoie de literatură? ridică probleme de interes general. Există ori nu politici educaționale în problemă? Este suficientă o pagină de recomandări în foaia de parcurs pentru îmbunătățirea competențelor de lectură pentru ca acestea să se producă? Este suficientă doar o modificare de perspectivă în subiectele de evaluare pentru ca să se producă modificări sesizabile la nivelul abordării lecturii în școală? Servesc programele școlare formării competențelor de literație?

Literația - iată un termen nu doar împrumutat pentru a fi în consens cu preocupările din sistemele educative ale altor țări, ci chiar o problemă reală și foarte gravă a învățământului românesc! Definiția cea mai potrivită a acestui termen este cea din testările PISA: „înțelegerea, folosirea și reflecția asupra textelor scrise cu scopul de a ne dezvolta cunoașterea și potențialul, pentru a deveni indivizi activi în societate”.

Cuvinte-cheie: literatură, literație, creativitate, lectură creativă, scriere creative.

ARGUMENTS FOR CREATIVE READING AND WRITING: METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

Abstract. The current educational paradigm is deeply marked by the constructivist vision, focused not so much on the transmission of knowledge as, above all, on building one's own knowledge, as a source of personal development. Literature, as a form of knowledge, primarily has an ontological function, focused on finding the way to oneself. If, in traditional perception, literature is evaluated only from a cognitive perspective, today it is necessary to reconsider this field, by developing approaches that also evaluate the imaginative capacities of students.

The question: Is there still a need for literature? raises issues of general interest. Are educational policies at issue or not? Is one page of recommendations in the roadmap for improving reading skills enough to make them happen? Is just a change of perspective in assessment subjects enough to produce noticeable changes in the approach to reading in school? Do school curricula serve to build literacy skills?

Literacy - here is a term not just borrowed to be in agreement with the concerns of the educational systems of other countries, but even a real and very serious problem of Romanian education! The most appropriate definition of this term is the one from the PISA tests: „understanding, using and reflecting on written texts with the aim of developing our knowledge and potential, to become active individuals in society”.

Keywords: literature, literacy, creativity, creative reading, creative writing.

Scopul acestui articol este găsirea celor mai potrivite căi în ceea ce privește abordarea creativității la elevii treptei primare de învățământ pentru dezvoltarea competențelor lectorale și a scrierii.

Spațiul de exersare a potențialului creativ al elevului, subordonat dezvoltării „competenței lectorale” [3, p. 58] la disciplina limba și literatura română, având ca finalitate asumarea conștientă a procesului de interpretare este discursul de creație,

parte componentă a discursului didactic. Acesta poate fi descris în termenii travaliului procesului de creație, spațiul literaturii, facilitând relația subiectului educației cu diverse „paratopii” [7, p. 87] aparținând literaturii române și universale, prin care acesta poate să-și manifeste reacția față de valențele simbolice ale operelor literare aprofundate. Preferința pentru termenul de „travaliu de creație” poate fi motivată prin raportare la semnificația ver-

bului „a crea“, care înseamnă „a te lăsa muncit, lucrat în gândirea ta conștientă, preconștientă și inconștientă” [1, p. 53]. Procesul de identificare a cititorului cu creația autenticată prin înscrierea într-un „canon școlar” trebuie să pornească de la reconstituirea procesului travaliului de creație a autorului, printr-o activitate participativă asociată travaliului întrebărilor. Acesta trebuie să pună la dispoziția elevului o *grilă de înțelegere și interpretare*, garanție a unei lecturi „reușite“, care să armonizeze diversele strategii interpretative” [7, p. 73]. Întrebarea care se pune este aceea referitoare la importanța creativității pentru formarea individului, motivare pe care, deseori, profesorul trebuie să o dezvolte în fața elevilor săi. Putem invoca aici mai multe argumente: pentru a amplifica reușita școlară, pentru conturarea identității și dobândirea autonomiei, pentru a fi recunoscut de către ceilalți, pentru a fi o personalitate complexă, aptă să transforme mediul în care trăiește. Un alt aspect vehiculat în studiile de pedagogie este acela referitor la posibilitatea educării creativității în școală, punându-se în evidență și factorii care ar putea bloca manifestarea creativă. Printre aceștia am putea evidenția: „conformismul”, „directivismul”, „rigiditatea metodologică”, „complacerea în soluții mediocre” [13, p. 53-57]. Deși elementul intelectual este determinant, cercetările din domeniul psihologiei au evidențiat importanța unor noi factori precum „orientarea motivațională” sau „orientarea creativă”, „experiența ca sursă creativă” [10, p. 113].

Formarea competenței lectorale constituie un obiectiv major al învățării limbii materne în ciclul primar. Sub impulsul lucrărilor de teorie a receptării, se manifestă astăzi o tendință care își propune să ofere soluții metodologice de lectură și interpretare. Evaluând parte din aceste cercetări, ne propunem să sugerăm un potențial algoritm de lectură și interpretare a textului de bază, literar, care este obiectul conturării demersului interpretativ, având în vedere etapele: *Pre-text - Text - Post-text*. Abordarea interpretării textului literar din perspectiva reperelor *pre-text, text, post-text*, denumită „metoda clesidrei”, este impusă în spațiul didacticii limbii și literaturii române de Ioan Dănilă.

Pre-text: intrarea în atmosferă este o condiție a conturării unui climat afectiv necesar pentru ieșirea de sub prizonieratul rutinei și al factorilor inhibitori pentru manifestarea comportamentului creativ. De regulă, printr-o serie de interogații retorice cu funcție fatică și rituală, prezența elevului este invocată nu atât în calitate de partener al unei relații pe verticală, cât în calitate de interlocutor. Acest „dialog” are rolul de a contura un „orizont de așteptare” la nivelul destinatarului și de a sugera aria tematică pe care discursul o va dezvolta pro-

gresiv. În aceeași categorie putem evidenția și rolul mobilizator al introducerii unui „memento” [13, p. 121], valorificat în vederea inducerii unei atitudini creative, care poate fi asociat fie cu invocarea unor îndemnuri și interdicții pentru elev, fie prin prezentarea unui film, prin răsfoirea unui album de artă, reprezentativ pentru epoca în care autorul a trăit, prin lectura unor texte sau crearea unei povești, parabole pornind de la termenul-cheie al textului.

Al doilea moment important al acestei etape este enunțarea obiectivelor, prin intermediul cărora destinatarul se vor familiariza cu sarcinile de învățat, moment căruia i se poate conferi și funcție anticipativă, având în vedere că le oferă elevilor reperele drumului pe care trebuie să îl parcurgă.

Etapa **Text** coincide cu momentul întâlnirii cu textul. De modul în care va fi regizată înțelegerea va depinde etapa finală, în care destinatarul va conștientiza că este în posesia unei calități, care se va afla la originea dezvoltării unui factor de personalitate necesar creației. Având în vedere că reușita oricărei interpretări este validată de modul în care „textul ce urmează a fi interpretat și comentariul său se instaurează în același timp” [7, p. 73], vom propune un traseu metodologic ce ar putea oferi o variantă de inițiere în explicația școlară a textului literar. În acest sens, avem în vedere „etapele travaliului creator”, teoretizate de Didier Anzieu. Prima fază coincide cu „surprinderea creatoare” [1, p. 113-128], proiectată pe fondul unui proces de regresie în care cel care simte presiunea unei alte lumi se retrage într-un spațiu propice creației. Această stare este, de obicei, proiectată pe fondul unei crize cauzate de o teamă fără obiect. Cadrele didactice ar trebui să valorifice starea elevilor, o vârstă a întrebărilor fundamentale, și să orienteze trăirile plene ale subiectului instruirii spre sentimente superioare, în încercarea de punere în legătură a textului literar cu destinatarul. Este vorba despre regizarea unei cuceriri a lectorului care trebuie să accepte provocările semantice ale textului nu din perspectiva unor evaluări, ci având în vedere edificarea propriei personalități. Cum eficiența partiturii regizate de profesor va coordona reușita comunicării didactice orale, care se va desfășura sub semnul unui ritual, a unui dispozitiv consacrat, conturarea spațiului securizant, propice creației, este dinainte garantat prin termenii contractului didactic. Încercări de instituire a unei legături emoționale, propice stimulării reacției la text, putem identifica astfel:

- 1) Identificați versul sau versurile din text care v-au plăcut mai mult, motivându-vă alegerea.
- 2) Citiți de mai multe ori textul și notați-vă apoi în caiete primele impresii.
- 3) **Gândesc, lucrez, comunic!**

Realizează pentru textul *Prietenul*, după Octav Pancu-Iași un jurnalul cu dublă intrare după exemplul prezentat în Tabelul 1, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea făcută.

Tabelul 1. Jurnalul cu dublă intrare

Fragmentul ales	Impresii
	Am ales acest fragment
	Fragmentul m-a făcut să mă gândesc
	Citindu-l, am simțit
	M-a impresionat ...
	Mă intrigă ...
	Aprob/dezaproab

A doua fază este asociată cu „conștientizarea unor reprezentanți psihici inconștienți” [1, p. 128-138], care vor deveni centri metaforici de organizare a universului semantic al textului. Aceștia au fost repudiați din trei motive principale: fie au fost asociați cu o imagine mentală respinsă din conștient în subconștient, fie sunt consecința înăbușirii unei reacții emoționale intense și de scurtă durată, fie se asociază cu o reprezentare a unui referent cu totul atipică. În această fază, creatorul conștientizează acest element pe care îl transformă în organizator al unui proces de reprezentare printr-un simbol. Pentru identificarea reprezentantului psihic întemeietor de realitate semantică, profesorul pune la dispoziția destinatarului său strategia interpretativă a „identificării centrilor de polarizare semantică” [2, p. 452], cu scopul instituirii coerenței textului. Aceștia se vor converti în cuvinte-cheie, devenind factori de organizare tematică. Iată câteva exemple pentru a reliefa rolul elementelor cu valoare de concentrare semantică, în sfera cărora se vor constitui macrostructurile care vor garanta unitatea și coerența textului:

1. Culoarea dominantă în poezia **Plumb** este gri, care rezultă dintr-un amestec de alb și negru. Prezența ei în text poate fi asociată unei stări precum singurătatea, apăsarea, monotonia etc. Alege una dintre aceste posibile semnificații și găsește argumente la nivelul textului, pentru susținerea ei.

2. Gândesc, lucrez, comunic!

Completează cadranele, apoi discută cu colegul de bancă rezolvarea făcută.

I. Cuvântul cheie	II. Sentimente
IV. Mesajul textului:	III. Legătura cu experiența

A treia fază se asociază cu „instituirea unui cod și corporalizarea lui” [1, p. 138-148] în sfera reprezentantului psihic, care va deveni centrul semantic

și ordonator al operei pe cale de a se face. Originalitatea derivă din distanța semantică dintre cod și semnificația textului. Momentul întrupării codului consacră autorul în ipostaza de Creator de lumi semantice. Prin orchestrarea unor procese inferențiale și euristice, profesorul dirijează drumul spre o interpretare adecvată. Este momentul în care se încearcă o primă încadrare semantică, pornind de la exterioritatea textului. Este, totodată, spațiul în care se formulează o serie de predicții, pornind de la titlu, incipit, apartenența la un anumit gen. Această etapă este urmată de studierea organizării macrostructurale, cu scopul desprinderii esenței textului analizat. Regizarea înțelegerii se raportează în această fază la principiile coerenței și coeziunii, ceea ce are ca finalitate necesitatea studierii sistematice a structurii textului. Pentru reliefaarea acestor particularități, putem avea în vedere următorul context:

Scrie opinia ta despre poezia *Luceafărul*, de Lucian Blaga, folosind drept schelet al recenziei textului Tabelul 1.

Tabelul 2. Recenzia textului

Scheletul de recenzie al textului	
Scrie într-un enunț informația esențială a poeziei.	
Scrie într-un cuvânt esența poeziei.	
Scrie care crezi că e culoarea sentimentală a poeziei.	
Completează enunțurile:	Cel mai interesant lucru din acest text... Poezia m-a făcut să mă gândesc... Citind-o, am simțit...
Desenează un simbol pentru această poezie.	

Post-text: această fază poate fi asociată cu a patra etapă a procesului creator, „compunerea propriu-zisă” [1, p. 149] a operei, reprezentativă pentru ceea ce se numește „travaliu stilistic”. La nivelul polului receptării discursului didactic, putem vorbi de momentul trecerii de la înțelegere la interpretare, ținând de redactare, de materializare a comprehensiunii. Dacă înțelegerea se bazează pe valorificarea unor procese cognitive, receptarea depinde de relația afectivă pe care destinatarul o instituie cu textul, consecință a unui proces de valorizare, în urma căruia opera literară este investită cu valențe simbolice. Interpretarea constituie faza supraordonată comprehensiunii. În vederea concretizării trecerii de la înțelegere la interpretare, profesorii pot formula cerințe de tipul:

1. Luceafărul stăpânește întinderile albastre ale cerului. Realizează un text în care să descrii o

zi din viața lui. Folosește figuri de stil, pentru a înfrumuseța comunicarea.

2. Lacrimile cerului și razele soarelui au țesut noi culori, ne-au spus povestea curcubeului. Scrie și tu un text pe această temă.

La nivelul procesului de creație, opera este desăvârșită în momentul în care a primit recunoașterea publică, înfruntând criticile. Pe scena discursului didactic, elevul poate trăi satisfacția recunoașterii propriei valori de către colegi, prin prezentarea operei finalizate în fața publicului, care, de fapt, este reprezentat de colegi:

1. Lucrați în grupe de patru-șase elevi. Scrieți un text poetic în care să apară cuvintele *primăvară, asfalt, floare, a zâmbi*. Transcrieți textul pe un poster, folosind și elementgrafice. Prezentați-l oral în fața colegilor.

Ne putem opri asupra unor probleme practice, fiind interesați mai ales de rezolvarea lor. Acestea se referă la cercetarea aspectelor ce implică literatura la nivelul școlilor în care funcționăm: elaborarea, aplicarea și prelucrarea unor chestionare ce măsoară nivelul de înțelegere a textului de către elevii de vârste diferite; microcercetări privind deprinderile elevilor de a citi (cum citesc?, când citesc?, din ce cauză citesc?, cât citesc?, ce texte citesc?, cum citesc când învață la limba și literatura română sau la alte discipline? ce citesc când o fac pentru plăcerea lor?); cercetări referitoare la dificultăți de înțelegere a textului și nivelurile la care apar: semantic, lexical, sintactic, textual; sondaje privind interesul profesorilor de alte discipline pentru această problemă. Pentru a putea acționa în direcția corectă, e necesar să vedem ce spun chestionarele din punctul de vedere al individului statistic, dar și ce se răspunde la întrebările deschise, care vizează atât lectura școlară, obligatorie cât și pe aceea liberă, particulară.

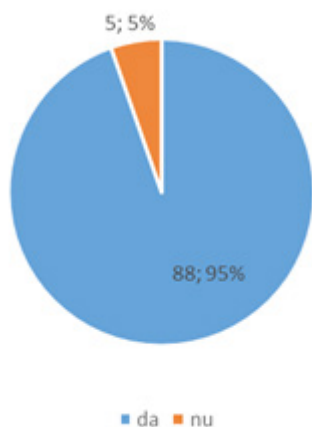


Figura 1. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Citești cu plăcere? (%)

Prezint o astfel de microcercetare, aplicată în România, în anul școlar 2020-2021, pe 93 de subiecți din clasele a IV-a. La întrebarea 1: Citești cu plăcere?, 88 de elevi (95%) au răspuns că citesc cu plăcere, iar 5 (5%) că nu (Figura 1).

La întrebarea 2: Există vreo carte care ți-a plăcut și pe care ai recomanda-o prietenilor tăi?, 85 de elevi (91%) au răspuns că au o carte preferată pe care ar recomanda-o prietenilor, iar 8 (9%) că nu (Figura 2).

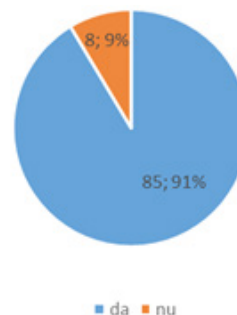


Figura 2. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Există vreo carte care ți-a plăcut și pe care ai recomanda-o prietenilor tăi? (%)

La întrebarea 3: Ce te motivează să citești?, 49 de elevi (53%) au răspuns că citesc din pasiune, 32 de elevi (34%) au răspuns că citesc din necesitatea pentru a-și îmbogăți cunoștințele, 12 elevi (13%) au răspuns că citesc ca un mod de a-și umple timpul. Niciun elev nu a asociat cititul cu o pierdere de vreme (Figura 3).



Figura 3. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Ce te motivează să citești? (%)

La întrebarea 4, referitoare la frecvența citirii, 53 de elevi (57%) au răspuns că citesc zilnic, 14 elevi (15%) au răspuns că citesc numai în anumite perioade, 24 de elevi (26%) au răspuns că citesc de două, trei ori pe săptămână și numai 2 elevi (2%) au răspuns că citesc rar (Figura 4).

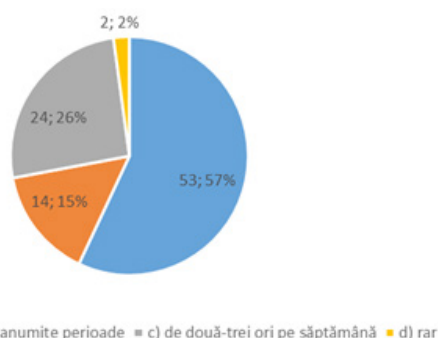


Figura 4. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Cât de frecvent citești? (%)

La întrebarea 5: Ce se poate produce în timpul cititului?, 1 elev (1%) a răspuns că își pune întrebări, 48 de elevi (52%) au răspuns că își creează imagini în minte despre ceea ce citesc, 8 elevi (9%) au răspuns că folosesc ceea ce știu de la alte discipline pentru a înțelege mai bine textul, 6 elevi (6%) au răspuns că își imaginează ce s-ar putea întâmpla mai departe, iar 30 de elevi (32%) au dat răspunsuri combinate (Figura 5, 6).



Figura 5. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea Ce se poate produce în timpul cititului? (%)

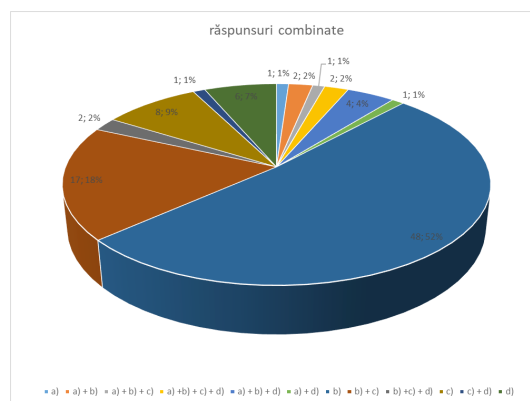
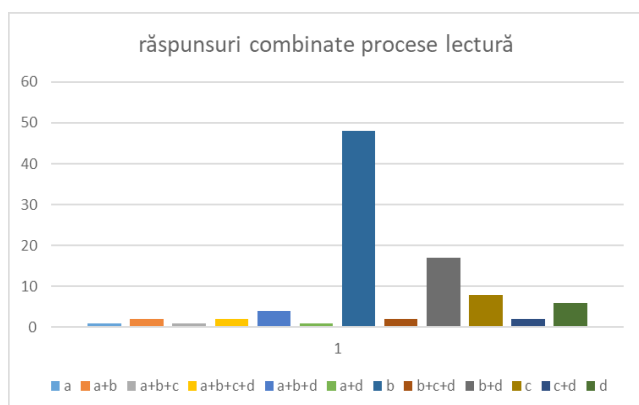


Figura 6. Rezultatul răspunsurilor combinate la întrebarea Ce se poate produce în timpul cititului? (%)

La întrebarea 6: În ce fel te îmbogățește lectura unei cărți?, 58 de elevi (37%) au răspuns că își dezvoltă vocabularul, 40 de elevi (25%) au răspuns că își dezvoltă imaginația, 13 elevi (8%) au răspuns că au parte de experiențe noi, 12 elevi (7%) au răspuns că se îmbogățesc cu formulări corecte, 11 elevi (7%) au răspuns că își îmbogățesc cunoștințele, 8 elevi (5%) au răspuns că își dezvoltă gândirea, 3 elevi (2%) au răspuns că citind se pregătesc pentru viață, 3 elevi (2%) au răspuns că își îmbunătățesc abilitățile de lectură, 3 elevi (2%) au răspuns că își îmbogățesc emoțiile, 2 elevi (1%) au răspuns că stimulează scrierea creativă, 2 elevi (1%) au răspuns că trăiesc în pielea unui personaj, 1 elev (1%) a răspuns că are posibilitatea de a trece mai ușor prin viață, 1 elev (1%) a răspuns că lectura cărții e o lecție, 1 elev (1%) a răspuns că își îmbogățește percepția asupra lucrurilor și persoanelor (Tabelul 3, Figura 7).

Tabelul 3. Rezultatul răspunsurilor la întrebarea În ce fel te îmbogățește lectura unei cărți?

Nr. de răspunsuri	Efectele lecturii
1	îmbogățirea percepției asupra lucrurilor și persoanelor
1	lecția din lectura cărții
1	posibilitatea de a trece mai ușor prin viață
2	trăirea în pielea unui personaj
2	stimularea scrierii creative
3	îmbogățirea emoțiilor
3	îmbunătățirea abilităților de lectură
3	pregătire pentru viață
8	dezvoltarea gândirii
11	îmbogățirea cunoștințelor

12	formulări corecte
13	experiențe noi
40	dezvoltarea imaginației
58	dezvoltarea vocabularului

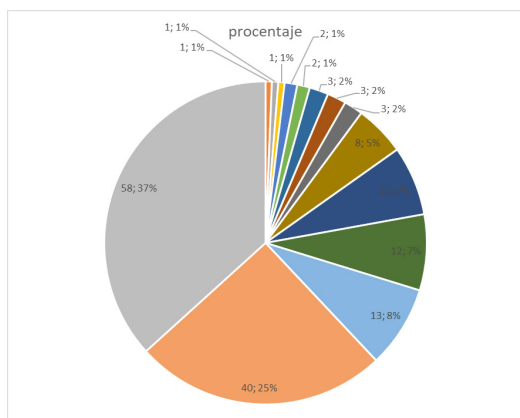


Figura 6. Rezultatul procentual al răspunsurilor prezentate în Tabelul 3 (%)

La întrebarea *Ce opere literare îți place să citești?* printre preferințele elevilor identificăm: operele literare care au aventuri, suspans, magie, mister/influență spirituală, amuzament, drăgălășenie, final fericit, limbaj expresiv.

Tot în preferințele lor se află cărțile care îi ajută să învețe, cele cu morală și învățături, operele cu personaje interesante, arătându-le cum privesc acestea lumea, care îi ajută să se identifice cu personaje.

Unii copii au scris că le plac operele literare în care subiectul, modul de scriere și acțiunile sunt

diferite, fiind pasionați de exprimarea autorului. Alții văd opera literară ca o nouă viață, ca un portal spre altă lume, afirmând chiar că sunt purtați pe aripa imaginară, desprinzându-se de lumea în care trăiesc, că pot călători prin lumi nevăzute.

Unii copii au făcut referire la emoțiile pe care le simt citind o operă literară, susținând că aceasta îi face fericiți, că se liniștesc și scapă de stres.

În schimb elevilor nu le plac Operele plictisitoare.

Concluzionând vom menționa faptul că aplicând astfel de chestionare, avem avantajul de a nu înregistra stări de spirit fluide sau opinii foarte schimbătoare, fiindcă problema lecturii nu e una atât de labilă cum sunt cele politice sau cele electorale, unde sondajele țin loc de profeții și induc opțiuni. De asemenea, trebuie să vedem dacă nu cumva generalizăm prea ușor, dacă nu cumva constatările noastre sunt viciate de subiectivitate, dacă nu cumva ne grăbim să etichetăm, fără a cântări destul ceea ce ne restituie atitudinea copiilor.

Vom sublinia că ar fi păcat să risipim șansa pe care o avem și la care elevii sunt îndreptățiți de a-i ghida ca prin lectură să se descopere pe sine, să-și formeze gustul și interesul pentru a citi, să câștige autonomie în folosirea strategiilor de lectură și să scrie cu plăcere. Părerea mea este că lectura și scrierea creativă pot deschide o cale spre bucuria lecturii, spre cultivarea potențialului creativ și spre formarea gândirii critice a elevilor, spre dezvoltare personală, contribuind astfel la valorizarea întregului potențial al ființei umane, bazat pe natura proprie a celui care învață, dar stimulat și structurat prin educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANZIEU, D. *Psihanaliza travaliului creator*, traducere din limba franceză și prefață de Bogdan Ghiu. București: Editura Trei, 2004.
2. CORNEA, P. *Interpretare și raționalitate*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Editura Polirom, 1998.
4. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, București: Didactica Publishing House, 2015.
5. DĂNILĂ, I., MĂNTESCU, D., FILIOREANU, C. *Literatura română în teme, texte și pre-texte*. Bacău: Editura Egal, 2002.
6. MAINGUENEAU, D. *Analiza textelor de comunicare*, traducere de Mariana Șovea. Iași: Editura Institutul European, 2008.
7. MAINGUENEAU, D. *Discursul literar*, traducere de Nicoleta Loredana Moroșan, prefață de Mihaela Mîrțu. Iași: Editura Institutului European, 2007.
8. MAINGUENEAU, D. *Pragmatică pentru discursul literar*, traducere de Raluca-Nicoleta Balațchi. Iași: Editura Institutului European, 2007.
9. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
10. POPESCU-NEVEANU, P., ROCO, M. *Cercetări privind factorii de creativitate în „Analele Universității București”, Seria Psihologie*, 1969.
11. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, 2005.
12. SĂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Editura Art, 2014.
13. STOICA, A. *Creativitatea elevilor*. Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.05>
CZU: 37.03/.04

RELAȚIA LIBERTATE-EDUCAȚIE: RENEGOCIERE A PARADIGMEI COMPLEXITĂȚII ANCORATĂ ÎN LOGICA TERȚULUI INCLUS

Diana DONOAGĂ,

asistent universitar, doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID iD: 0000-0003-1114-116X

Rezumat. Pornind de la un model de gândire ancorat în logica terțului inclus, acest articol își propune să studieze condițiile de existență ale raportului dintre libertate și educație, dat fiind faptul că umanismul renescentist le-a definit ca fiind consubstanțiale. Mai exact, referindu-ne la paradigma complexității, care este completată aici, cu contribuțiile logicii terțului inclus, vom studia relația dintre libertate și educație re poziționând-o într-o rețea complexă de influențe în încercarea de a evidenția elementele care au influențat-o succesiv. Problema libertății – figura principală a Noii Educații – prezintă interesul de a arăta, într-adevăr, că ideea de libertate este produsul influențelor anterioare, fiind în același timp și o renegociere complexă a acestui patrimoniu prin apariția unui nou concept de mediere care redefinește însăși posibilitățile relației dintre libertate și educație.

Cuvinte cheie: libertate, complexitate, logica terțului inclus, idee pedagogică, umanism renescentist, educație nouă.

THE FREEDOM-EDUCATION RELATIONSHIP: RENEGOTIATION OF THE COMPLEXITY PARADIGM ANCHORED IN THE LOGIC OF THE INCLUDED THIRD PARTY

Abstract. Starting from a thought model anchored in the logic of the included third party, this article aims to study the conditions of existence of the relationship between freedom and education, given that Renaissance humanism has defined them as consubstantial. More specifically, referring to the paradigm of complexity, which is completed here, with the contributions of the logic of the third party included, we will study the relationship between freedom and education by repositioning it in a complex network of influences in an attempt to highlight the elements that influenced it successively. The issue of freedom – the main figure of the New Education – has the interest in showing, indeed, that the idea of freedom is the product of previous influences, being at the same time a complex renegotiation of this heritage through the emergence of a new concept of mediation that redefines the very possibilities of the relationship between freedom and education.

Keywords: freedom, complexity, the logic of the third party included, pedagogical idea, renaissance humanism, new education.

Introducere

Natura consubstanțială a relației dintre libertate și educație de la apariția umanismului renescentist este cu siguranță un postulat, dar totuși unul insuficient, în primul rând pentru că nu oferă nicio informație cu privire la modalitățile sale de existență și evoluție. Prin urmare, acceptăm acest postulat fără ca să ne preocupăm cu adevărat de semnificația sa și de reprezentările sale multiple și complexe. Introducem aici, în mod deliberat noțiunea de complexitate, deoarece ne propunem, în această lucrare, să re poziționăm acest postulat al legăturii indestructibile între libertate și educație din paradigma complexității și a contribuțiilor logicii terțului inclus

[4, p. 152]. Scopul este de a înțelege natura relației dintre libertate și educație prin evidențierea părților implicate în această relație. Iar pentru că sarcina este una mare, ne concentrăm aici în mod special pe paradigma Noii Educații pe care o vom studia prin prisma interpretărilor a două personalități divergente, A. Ferrière și A. S. Neill, pentru a arăta că ideea de libertate care a fost atât de dragă acestei mișcări a făcut parte dintr-o rețea de influențe atât moștenite, cât și renegociate pentru a susține o nouă reprezentare a relației dintre libertate și educație.

Conceperea ideii pedagogice din paradigma complexității logicii terțului inclus.

Fără îndoială, este mai întâi necesar să se clari-

face statutul ideii pedagogice în lumina paradigmei complexității. Postulăm mai întâi că înțelegerea întregului este inseparabilă de înțelegerea fiecărei părți componente. Prin urmare, înțelegerea unei idei nu poate fi realizată decât prin conectarea ei la contextul care o înconjoară. Adică, este posibil să se atribuie sens reprezentării unei idei pedagogice numai prin legarea ei de perioada istorică și de afilierea sale chiar (și mai ales) nepedagogice.

La această etapă a cercetării noastre, respingem, prin urmare, posibilitatea oricărui determinism unic în elaborarea ideii pedagogice, precum și caracterul său intangibil. Dimpotrivă, evidențiem caracterul său schimbător repositionându-l în spectrul său de influențe iar dacă recunoaștem necesitatea de a înscrie ideea pedagogică într-o rețea complexă, trebuie să concepem modalitățile de interacțiune dintre ideea pedagogică și celelalte idei, sateliți ai înțelegerii ei. Folosim aici logica terțului inclus a lui Lupașcu pentru a caracteriza această conexiune care are loc între ideea pedagogică și ansamblul care o definește [3, p. 49]. Logica terțului inclus, prin introducerea unui terț, va face posibilă înțelegerea exactă a raportului educație/libertate prin referirea la un concept de mediere care organizează acest ansamblu antagonic. Se are în vedere aici, prezentarea unui al treilea concept pentru a defini posibilitatea unei relații între două elemente potențial contradictorii, în cazul nostru, relația dintre libertate și educație.

Schematic, ne putem imagina, reprezentarea a două elemente opuse, a căror relație este orchestrată de un al treilea concept inclus, sub forma unui triunghi, fiecare dintre polii săi fiind atât condiția purtătoare, cât și condiția sine qua non a ilustrării realității unei idei pedagogice (Figura 1).

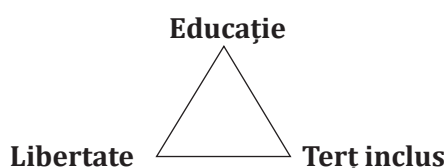


Figura 1. Relația educație-libertate raportată la un concept de mediere

Mai mult ca atât, în dorința noastră de a reprezenta complexitatea realității și de a ne imagina ansamblul în care este inscripționată relația dintre libertate și educație, nu trebuie să uităm că fiecare nouă reprezentare a libertății/educației, este influențată și de reprezentările din trecut. Cu alte cuvinte, ideea pedagogică este însăși rodul reprezentărilor din trecut. Spectrul său noțional caracterizează

un moment în evoluția gândirii, integrând prin rectificarea spectrele anterioare, deoarece nu există o dezvoltare a vechilor doctrine spre nou, ci reinterpretarea elementelor vechi de către cele noi.

Ideea acestui articol este, prin urmare, de a explica relația dintre libertate și educație în mișcarea Noii Educații, dar nu numai de a descrie această relație – ar fi atunci o monografie – ci de a restabili caracterul complex al acestei legături prin înscrierea ei în rețeaua de reprezentări și probleme succesive care au condus la aceasta și concentrându-se pe noul concept terț care, la rândul său, va transfera acest raport prin remodelarea versiunilor anterioare.

Influențele anterioare ale ideii de libertate în raport cu educația

Umanismul clasic al Renașterii l-a ancorat pe om într-un nou model de gândire, plasându-l în centrul lumii pe care o percepe în lumina propriei rațiuni și, conform caracterului său liber. Dumnezeu este reprezentat diferit: omul i se închină pentru că l-a făcut liber în alegerile și faptele sale și, după ce a depus har în el și i-a promis paradisul și viața veșnică, depinde de om să facă din această libertate o utilizare înțeleaptă și rațională. Erasmus spune, în acest sens: „Prin liberul arbitru înțelegem puterea voinței umane care conduce omul la mântuirea veșnică sau care îl îndepărtează de la ea” [1, p.712]. Educația trebuie să conducă la acest har suprem de comunicare cu Dumnezeu. A fi virtuos în gândirea umanismului renascentist înseamnă a-l iubi pe Dumnezeu mai mult decât pe sine, pentru că religia este eliberarea de viața pământească. Faptul că omul există, nu este deloc suficient pentru a permite dezvoltarea unui cuget înțelept, aici intervine educația, în numele eliberării copilului prin harul divin sinonim cu libertatea. (Figura 2) Acum, fiind recunoscut ca liber, el are voința de a alege: binele (prin împlinirea unei virtuți teologice), sau răul. În speță, ceea ce face posibilă realizarea legăturii dintre libertate și educație este anume acest pivot: virtutea teologică orchestrează condițiile acestei relații.

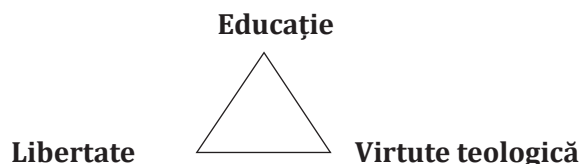


Figura 2. Relația educație-libertate raportată la virtutea teologică, ca concept de mediere

Iluminismul a renegociat acest raport în jurul moralității autonome. Ceea ce este nou aici este dorința afirmată de a perfecționa omenirea în totalitatea ei. Chiar dacă formarea rațiunii rămâne scopul

culminant al educației Iluminismului, finalitatea sa, nu este formarea unui spirit virtuos din punct de vedere teologic, ci a unui spirit virtuos din punct de vedere al moralității autonome. Adică o moralitate care se supune propriilor legi și nu una care se supune percepțiilor religioase exterioare, o moralitate, care este orchestrată pentru perfecțiunea nu doar a unui anumit individ, ci pentru perfecțiunea între gii umanității (Figura 3).

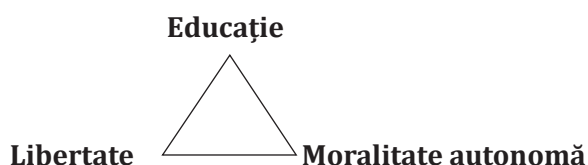


Figura 3. Relația educație-libertate raportată la moralitatea autonomă, ca concept de mediere

Devine necesară pregătirea copilului pentru societatea civilă iar viața umană încetează să mai fie supusă legii divine, prin urmare libertatea oamenilor devine corolară acestei stări naturale. Educația pentru libertate, în această perspectivă, va fi în același timp o educație a cetățeanului (în special la Helvetius, cu tema iubirii de țară), o educație în virtutea religioasă și o educație conform legii, care este înțeleasă aici cu siguranță în sensul său actual de „legislație”. [7, p.34]

Relația dintre libertate și educație a fost astfel influențată succesiv de virtutea teologică și de moralitatea autonomă iar succesiv, nu înseamnă că unul ar fi dispărut total în favoarea celuilalt, imediat ce relația dintre libertate și educație s-ar fi schimbat. Dimpotrivă, ideea virtuții teologice, în perioada Iluminismului, nu dispăre: ea este diminuată de introducerea moralității autonome.

Pe fundalul spectrului noțional libertate/educație, Noua Educație va veni să construiască o nouă față a figurii noastre a terțului inclus. Secolul al XIX-lea a abordat această problemă a moralității într-un mod foarte pragmatic, organizând condițiile practice în autonomia predării. Din moment ce libertatea este acel set de legi pe care cineva le transmite prin recunoașterea lor ca fiind bune, și pentru sine și pentru alții, având în vedere responsabilitatea pe care fiecare o are pentru progresul umanității, și cum educația este exact mijlocul, atunci a fost necesar să se dea acestei libertăți forma de drept, astfel încât să se impună tuturor. Cu alte cuvinte, conceptul de autonomie este acum recunoscut ca sinonim cu libertatea, iar educația trebuie să se îndrepte spre această formă de moralitate.

Într-adevăr, educația – și aceasta va fi una dintre marile misiuni ale Noii Educații – trebuie să fie prin

exelență, locul în care se exercită această autonomie. Adică, este vorba despre abandonarea pe cât posibil a funcției heteronome a educatorului, astfel încât școala să devină locul de eliberare a individualităților.

Școala, astfel cum a fost înțeleasă de Noua Educație și, în special, de Neill și Ferrière, este în primul rând o școală a libertății. Această libertate nu este neîngrădită iar ceea ce îi garantează condițiile de exercitare se referă la organizarea sa specifică în „democrație mică” în care copiii și, în primul rând, ei, sunt cei care organizează, elaborează și garantează, condițiile lor de viață. În acest sens, această școală este sinonimă cu școala vieții, în care libera exprimare este promovată și garantată de comunitate, o școală a spontaneității în care impulsurile vitale sunt recunoscute și încurajate prin faptul că sunt văzute ca motorul întregii învățări.

Această școală „nouă” nu are alt scop decât autonomia copilului, din acest considerent, ea nu alege forma instruirii: copilul este cel care cunoaște, pe cont propriu și în funcție de propriile interese, orientările care trebuie date învățării sale. Copilul este o persoană integră: nu pot fi împărțite interesele și nevoile cuiva în funcție de timp și de un calendar care necesită predarea unei anumite discipline la un anumit moment al zilei.

Pentru Noua Educație, educația tradițională este un proces anti-viață. Am vrut să creștem copilul din punct de vedere moral, dar am devenit moralști. Bazându-se pe imperativele morale inerente vieții în societate, educația a integrat mai puternic ca niciodată nevoia de disciplină; cu mai multă forță, pentru că acum o face sub acoperirea directă a unei educații, în numele moralității și autonomii [2, p. 8].

Ce-l face liber pe copil? O primă observație la Neill și Ferrière: sunt puțini copii liberi, dar nu pentru că nu ar fi liberi în mod natural, dar pentru că, de îndată ce se nasc, se grăbesc să-și constrângă libertatea. Fie prin impunerea de tabuuri și fobii, prin religie, moralitate sau conformism social, prin intermediul părinților (după cum menționează Neill, a mamelor în primul rând) sau în interiorul zidurilor școlii- totul pare făcut pentru a domina și disciplina copilul. Am văzut mai sus criticile severe pe care autorii noștri de referință le-au adresat educației tradiționale; astfel, pentru a înțelege, ceea ce alcătuiește natura liberă a copilului, este necesar să descoperim felul în care adultul – pedagog, profesor, părinte – împiedică copilul. Copilul este în mod natural predispus spontaneității, el are nevoi de cunoaștere specifice vârstei sale de dezvoltare. Neill spune că „libertatea este, de asemenea, o cucerire a ignoranței” [5, p. 157].

Ferrière, la rândul său, evidențiază o evoluție a acestor interese în funcție de vârstă, nu vom fi interesați de aceleași lucruri și, totuși, fiecare dintre interesele noastre succesive va fi un răspuns la propria noastră nevoie internă de dezvoltare. Dacă școala și părinții sunt considerați instituții sau persoane anti-viață, este pentru că îi interzic copilului să fie liber în ceea ce îl interesează să cunoască și să facă cunoscut ceea ce îl animă în natura sa profundă și interioară. Dimpotrivă, îi sunt impuse orarele școlare și programa școlară, el este obligat să rămână tăcut și imobil iar pentru a face lucrurile bine, îi este insuflată teama, pentru a fi sigur că se va conforma cererii adultului, în timp ce acesta din urmă ar trebui, dimpotrivă, să se conformeze naturii copilului. A-l priva pe copil de libertatea lui, de spontaneitatea, curiozitatea și activitatea sa, înseamnă a-l priva de copilărie. Este o greșeală a adulților să creadă că ar fi preferabil să constrângă copilul de la o vârstă fragedă pentru a fi sigur că, atunci când va crește, va fi mai capabil să se adapteze la constrângerile societății. Ca și cum ceea ce nu s-ar fi învățat prin lacrimi și constrângere ar fi fost sortit să fie doar superficial, sau temporar, în timp ce obiceiurile „bune” pe care am fi fost obligați să le luăm ar fi fost dobândite definitiv. Ar trebui să ne abținem în a forța copilul să facă ceva ce nu este capabil să facă el însuși și în funcție de ideea pe care o are despre el însuși.

Respectul pentru libertatea copilului merge mână în mână cu dragostea și bunătatea față de el, cu toate acestea, acest lucru nu înlătură datoria de responsabilitate a unui părinte față de copilul său, pentru că a crește un copil în libertate nu a însemnat niciodată să-l lași să facă ce vrea sub falsul pretext al autonomiei sale. În primul rând, există o obligație de protecție fizică, legată de faptul că copilul nu are aceeași experiență de pericol ca și adultul. Copilul nu este întotdeauna capabil să-și exprime sau chiar să recunoască unele dintre nevoile sale (somnia, de exemplu) și este de datoria adultului să aibă grijă de condițiile bune ale dezvoltării sale. Există, desigur, ideea că libertatea nu semnifică o dominare a celuilalt și a capacităților sale: ceilalți au la fel de multă libertate ca și mine și ceea ce recunosc a fi un drept pentru mine, trebuie să-l recunosc și pentru alții. Deci părinții care, sub pretextul creșterii copilului în autonomie, îl lasă să distrugă totul în calea lui nu cresc un copil liber: ei formează un tiran [6, p. 57].

Neill a recunoscut valoarea terapeutică a lui Summerhill în sine, în timp ce Ferrière, afirmând legea sa biogenetică, a subliniat valoarea educațională a mediului înainte de cea a adultului [5, p. 159]. De asemenea, se pune accent pe natura internă a liber-

tății copilului care este un individ activ capabil să se dezvolte, prin exprimarea spontană a impulsurilor sale naturale.

După cum am văzut, educația este de prea multe ori o constrângere a naturii sale libere, iar predarea atât a religiei, cât și a moralității, despre care se crede că este „autonomă”, este de prea multe ori un nonsens complet, deoarece nu rezonază cu copilul. Cu alte cuvinte, adultul, acel tip de lege superioară care știe mai bine decât copilul cum ar trebui să crească, își pierde și el superba autoritate. Educatorul este privat de orice drept de autoritate și se referă la exercitarea exclusivă a responsabilității pentru protecția copilului. După cum am înțeles, aceste condiții perfecte se datorează mediului, dar, dincolo de mediul pur fizic, dimensiunea educațională a comunității de copii este cea pe care o abordăm aici. A-l face pe copil direct responsabil pentru organizarea școlară din care face parte înseamnă a-i oferi posibilitatea de a fi liber, dar și de a-l confrunța direct cu imperativele libertății celorlalți. Autogovernarea este o comunitate de alter ego-uri în conformitate cu principiul justiției stricte, reiterând astfel capacitatea naturală a copilului de a-și exercita dreptatea [4, p. 153].

Care este moștenirea căreia îi rămâne fidelă noua Educație? - Formarea autonomiei morale. Aceeași care a devenit un terț inclus în relația dintre libertate și educație în secolul al XVIII-lea. Iluminismul a consfințit legea morală ca o condiție sine qua non pentru perfecțiunea umanității iar Noua Educație îi rămâne foarte atașată. În primul rând, există problema interesului, o preocupare majoră a Noului Educații și încrederea în curiozitatea copilului: el fiind deja competent în materie de libertate morală. Cu alte cuvinte, este deja capabil de autonomie. Pe baza acestui principiu, apare o a doua consecință: heteronomia, care este tot necesară pentru formarea autonomiei, ea nu poate fi rezervată doar educatorilor. Forma tradițională a școlii se bazează pe funcția disciplinară a profesorului. Considerată înrobitoare, această funcție este negată de Noua Educație: ceea ce are sens pentru copil este în primul rând ceea ce trăiește el zilnic, și nu cuvântul dogmatic al profesorului. Deci, a treia consecință, mediul trebuie să fie optim: dacă dorim să formăm viitori cetățeni liberi, atunci mediul educațional trebuie să fie un loc de exercitare a drepturilor cetățenești. Idealul este unul democratic, deci educația trebuie să ia forma lui. Atât de mult încât terțul inclus care face posibilă realizarea legăturii dintre libertate și educație ia acum forma exprimării libertății copilului în momentul copilăriei iar educarea morală atât de dragă

Iluminismului și preluată ca bază de Noua Educație, trece în spate (Figura 4).

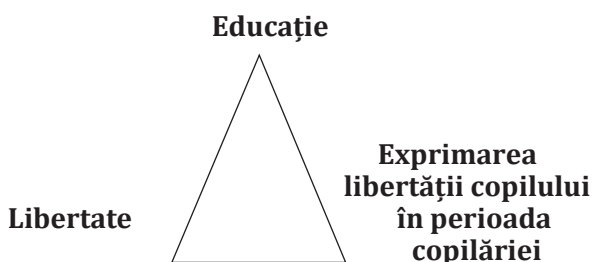


Figura 4. Relația educație-libertate raportată la exprimarea libertății copilului în perioada copilăriei, ca concept de mediere

Concluzie Recunoscând echivocul ideilor pedagogice și aici mai ales al conceptului de libertate în relația sa cu educația, am vrut să căutăm esența pentru a restabili relația dintre libertate și educație între continuitate și ruptură. Pentru a face acest lucru, cadrul nostru de reflecție, oferit atât de complexitate, cât și de logica terțului inclus, ne-a permis să construim un model de gândire care contribuie

într-un anumit fel la elucidarea semantică a conceptului de libertate. A fi liber și a ajunge liber, a fost inițial o chestiune de har și o chestiune de moralitate, pentru a ajunge, odată cu mișcarea Noii Educații, la problema eliberării spontaneităților din copilărie. Dacă o astfel de evoluție istorică nu este deloc surprinzătoare, este, pe de altă parte, remarcabil să observăm în ce măsură evoluția relației dintre libertate și educație a fost construită atât împotriva, cât și cu reprezentările anterioare printr-o adevărată învăluire a acestor influențe și al cărui rezultat nu este nici mai mult, nici mai puțin decât apariția unui al treilea aspect nou inclus, și care funcționează ca un mediator orchestrator al condițiilor însăși ale existenței legăturii dintre libertate și educație. Dacă, într-adevăr, ne străduim să definim ce este libertatea și cum pretinde educația să conducă copilul la ea, evidențierea acestui terț inclus permite să reliefăm, tocmai aceste date care, de obicei sunt ignorate. Între continuitate și ruptură, sensul acestei relații continuă să fie redefinit prin multiple reformulări, ca o reprezentare a actualizărilor succesive într-o anumită perioadă istorică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ERASME, D., BLUM, C. *Eloge de la folie, Adages. Colloques. Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie. Correspondance*. Paris: Robert Laffont, 1992, pp. 712-714. ISBN 2221059166.
2. FERRIÈRE, A. *L'école active*. Paris: Fabert, 2004, pp. 2-8. ISBN 2-907164-67-8.
3. LUPASCO, S. *Le principe de l'antagonisme et la logique de l'énergie*. Monaco: Éditions du Rocher, 1987, pp. 47-50. ISBN-13978-2268006062.
4. MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil, 2014, pp. 152-157. ISBN-13978-2757842003.
5. NEILL, A. S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte, 2004, pp. 157-159. ISBN 9782707142160.
6. RENAUT, A. *La libération des enfants*. Paris: Bayard, 2002, pp. 56-58. ISBN 978-222747080445-52.
7. SIMARD, D. *L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale?* In: *Revue Française de Pédagogie*, nr. 132, 2000, pp. 33-41.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.06>
CZU: 37.011.31:159.947.5

DETERMINANTE MOTIVAȚIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE ÎN IMPLEMENTAREA INOVAȚIILOR PEDAGOGICE

Aurelia BALAN,
doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0009-0008-8060-7203

Rezumat. *Articolul elucidează problematica motivării cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice. Sunt evidențiați factorii care influențează motivația pentru implementarea inovațiilor pedagogice; sunt descrise motivele implementării inovațiilor pedagogice și etapele de motivare a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor prin corelare cu reacțiile la inovații și comportamentul specific cadrelor didactice. De asemenea, sunt specificate formele de influență și condițiile de bază în vederea stimulării motivației cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice.*

Cuvinte-cheie: *motivație, motive, factori motivaționali, inovații pedagogice.*

MOTIVATIONAL DETERMINANTS IN THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Abstract. *The article considers the issue of motivating teachers for the implementation of pedagogical innovations. The factors that influence the motivation for the implementation of pedagogical innovations are highlighted; the reasons for implementing pedagogical innovations and the stages of motivating teachers to implement innovations are described by correlation with the reactions to innovations and the specific behavior of teachers. Also, the forms of influence and the basic conditions are specified in order to stimulate the motivation of teaching staff for the implementation of pedagogical innovations.*

Keywords: *motivation, motives, motivational factors, pedagogical innovations.*

În sistemul educațional mondial, inclusiv în cel național, permanent au loc schimbări referitoare la finalitățile educației, conținuturile curriculare, strategiile didactice, tehnologiile informaționale etc. Acest fapt solicită cadrelor didactice erudiție, flexibilitate în gândire, creativitate, inteligență, obiectivitate, simțul umorului, autoanaliză, autoperfecționare, autoactualizare și, desigur, renunțarea la anumite stereotipuri ale activității didactice, la anumite deprinderi și obiceiuri învechite. Din aceste raționamente se conturează contradicția dintre particularitățile individuale ale persoanei și cerințele mediului profesional, soluțiile căreia sunt destul de diverse. Mai mult decât atât, orientarea statului spre crearea și implementarea inovațiilor în educație presupune proiectarea și realizarea diverselor acțiuni orientate spre impulsivitatea motivației și a potențialului inovator al cadrului didactic, spre menținerea și stimularea sănătății psihice, fizice și emoționale a acestuia.

Este demonstrat faptul că cea mai înaltă productivitate la locul de muncă și perioada optimă de creștere și menținere în carieră este vârsta de 35-45 ani. Totodată, conform studiilor, la această vârstă se atestă cel mai frecvent arderea emoțională cauzată de multitudinea de roluri profesionale atribuite cadrului didactic și de rapiditatea schimbărilor ce trebuie realizate în practica educațională. Acestea sunt doar câteva dintre argumentele ce susțin ideea de acordare de către managerii instituțiilor de învățământ a suportului emoțional la timp cadrelor didactice prin motivarea acestora pentru autodezvoltare profesională. De motivație depinde direcția activității de implementare a inovațiilor pedagogice, precum și activismul cadrelor didactice. Un nivel înalt al motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice este condiționat de valorile autorealizării și autodezvoltării profesionale [6, p. 63-78].

De asemenea, motivația explică interdependența unor acțiuni precum selectarea inovațiilor pedago-

gice ce trebuie implementate, intensitatea și perseverența implementării și modalitățile de realizare a finalităților. Termenul motivație este interpretată în moduri diferite: (1) ca o combinație de factori care determină comportamentul; (2) ca un set de motive; (3) ca un impuls ce stimulează activitatea organismului și determină direcția acestuia. Menționăm că, de cele mai dese ori, motivația este interpretată ca proces de stimulare a sinelui și a altor persoane pentru activitate în vederea atingerii obiectivelor personale și organizaționale [4, p. 229-246].

În același timp, această activitate nu presupune neapărat implementarea a ceva complet nou, ci poate fi modernizat sau îmbunătățit produsul deja existent. Astfel, cadrele didactice trebuie motivate să perfecționeze întreg procesul educațional sau doar unele elemente separate. Sfera motivațională este, în mod tradițional, evidențiată ca o verigă în activitatea profesională, care determină natura intenționată, conștientă a acțiunilor umane și determină potențialul individului.

Întrucât activitatea de implementare a inovațiilor este asociată cu nevoia de schimbare, cadrele didactice se confruntă cu obstacole serioase în implementarea motivelor, aspirațiilor, orientărilor valorice ale acestora. Specialiștii în domeniu, tradițional, împart factorii care influențează implementarea inovațiilor pedagogice în două mari categorii:

- 1) *Factorii externi* – salariu, condiții de muncă și su-praveghere, politicile organizaționale etc.
- 2) *Factorii interni* – temperament, caracter, valori, nivel de anxietate, autoactualizare etc. [9, p. 69-77].

Ambelor categorii de factori sunt importanți în contextul formării continue a disponibilității cadrelor didactice pentru transferul inovațiilor pedagogice, dar primordiali, totuși, rămân a fi factorii interni, inclusiv, motivația. Or, după cum arată experiența de viață și chiar cea profesională, o persoană poate lua decizii sau acționa în dependență de factorii externi doar în cazul când acești factori devin importanți pentru persoana respectivă și satisfac necesitățile și dorințele acesteia. Astfel, în procesul de motivare a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice factorii de ordin externi se transformă în factori de ordin intern.

Pornind de la ierarhia motivelor profesionale ce influențează transferul inovațiilor pedagogice, trebuie de menționat că unele motive sunt dominate în anumite condiții. Uneori motivul de bază poate fi axat pe necesitatea existențială, în alte cazuri – pe tendința de autoafirmare și creștere profesională, și chiar cel mai interesant – se poate axa pe interesul științific al cadrului didactic pentru o anumită problemă pedagogică. Deci, conform teoriei lui A. Maslow, o persoană

lucrează pentru a-și satisface nevoile de auto-exprimare, recunoaștere și respect, apartenența la un grup social, inclusiv, nevoile fiziologice și de securitate [3, p. 167-179.]

Referindu-ne la motivele pentru care cadrele didactice decid să implementeze inovațiile pedagogice, autorii Iu. Zincenco și I. Volodarscaia (2007) propun o clasificare a acestora în figura alăturată [8, p. 65-66].

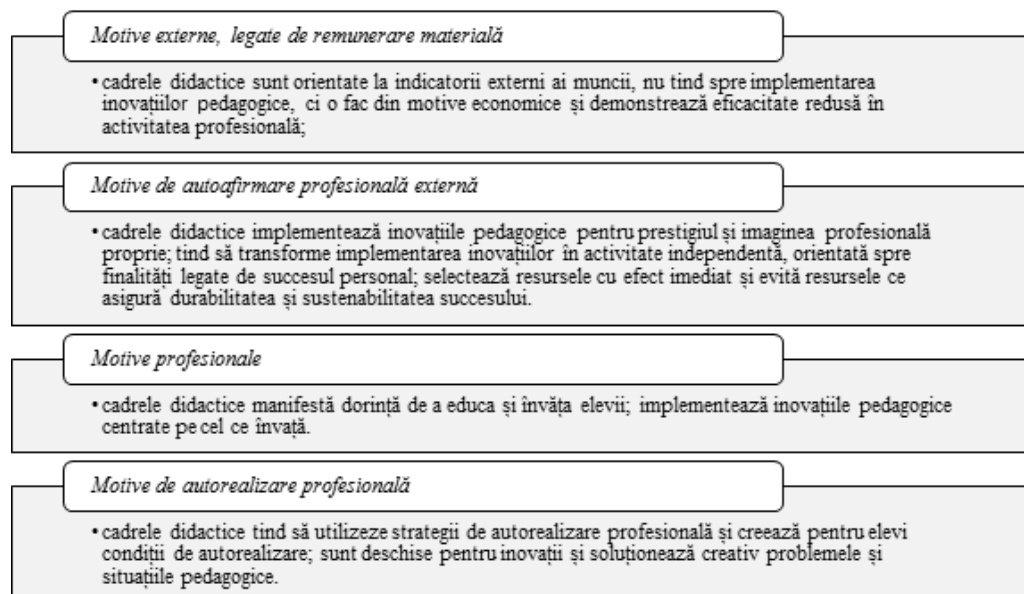


Figura 1. Tipologia motivelor implementării inovațiilor pedagogice [8, p. 65-66]

În condițiile implementării inovațiilor pedagogice optimal ar fi ca managerii să creeze condiții de comasare și combinare a motivelor de către cadrele didactice prin care motivele interne ar domina motivele externe și nu invers.

Din cele menționate se desprinde ideea că implementarea inovațiilor pedagogice va avea impact dacă cadrul didactic va fi motivat, procesul de motivare fiind unul complex, holistic, determinat de orientarea adecvată a cadrelor didactice, de conștientizarea de către aceștia a sensului în această activitate, de atitudinile profesionale față de inovații ale cadrului didactic. În dependență de atitudinea față de inovații, autorul rus A. Hutorșoi (2005) evidențiază două tipuri de persoane: *conservatorii* – persoane maturizate profesional, dure în decizii și stabile în acțiuni; *inovatorii* – persoane sociabile, active, independente, cu capacitate mare de adaptabilitate socială și încredute în forțele proprii [10, p. 15].

De aceeași părere este și autoarea B. Avachian (2018), care fiind preocupată de problematica pregătirii cadrelor didactice universitare pentru implementarea tehnologiilor inovative, a evidențiat *conservatismul pedagogic și pregătirea științifico-metodică insuficientă* printre caracteristicile cadrelor didactice ce opun rezistență transferului de inovații pedagogice [6, p. 63-78].

Trebuie de remarcat faptul că reacțiile cadrelor didactice la solicitările managerilor de a implementa inovațiile pedagogice pot fi destul de contradictorii: la unele persoane – negative, în același timp la altele – pozitive. Cele mai frecvente reacții sunt:

- *Negarea* – respingerea și îndoiala profundă în necesitatea implementării inovațiilor generate de lipsa sau insuficiența informării cadrelor didactice cu referire la caracterul inovației, de aceea este recomandabilă orientarea cadrelor didactice către viitor, oferindu-le timp pentru adaptare.
- *Rezistența* – opunerea și respingerea ideilor referitoare la inovații, manifestate prin iritare, depresie și sentimentul inevitabilității schimbării.
- *Cercetarea* – implicare în procesul de studiere a caracteristicilor inovațiilor și concentrare pe fenomene noi.
- *Angajamentul* – obligație asumată benevol și conștient, condiționată de acceptarea inovațiilor și de conștientizarea necesității schimbărilor.

- *Tradiționalizarea* – sedimentarea inovației pe o perioadă îndelungată de timp cu achiziționarea modelelor de comportament în situații similare [1, p. 624-667].

În contextul reacțiilor descrise, autoarea A. Vernaleken (2006) susține că profesorul motivat pentru implementarea inovațiilor întrunește *trei caracteristici de bază*: acceptarea noului, deschiderea spre schimbare și vocația profesională [5, p. 7].

De gradul de motivare pentru implementarea inovațiilor pedagogice depinde funcționalitatea și eficiența întregii instituții de învățământ. Cercetătorul german H. Kullman (2009) evidențiază profesionalismul pedagogic și stabilitatea emoțională a cadrelor didactice, precum și cultura organizațională promovată de managerul instituției de învățământ drept cele mai importante condiții pentru implementarea cu succes a inovațiilor pedagogice [2, p. 15-30].

Printre simptomele cele mai pronunțate ale motivației scăzute pentru implementarea inovațiilor pedagogice se înregistrează scăderea autoaprecierii, simțul singurătății la locul de muncă și epuizarea emoțională. Efectele acestor stări se răsfrâng nu doar asupra cadrului didactic, ci influențează calitatea relațiilor cu elevii, părinții, colegii de serviciu, administrația instituției.

Formele de influență care și-au demonstrat eficiența în vederea motivării cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice pot fi împărțite în 3 grupe mari, reflectate în figura alăturată.

Referindu-ne la *formele de influență din prima grupă*, menționăm că *rugămintea, sugestia și convingerea* vor fi eficiente dacă sunt formulate clar, argumentat și expuse într-o manieră politicoasă.

- *Rugămintea* – cerere insistentă, stăruitoare adresată cadrului didactic prin care se solicită implementarea inovațiilor pedagogice.
- *Sugestia* – influență exercitată asupra voinței cadrelor didactice de a implementa inovațiile pedagogice.
- *Convingerea* – formarea la cadrele didactice a unei păreri ferme asupra necesității implementării inovațiilor pedagogice.

Tot în cazul formelor de influență din prima grupă se recomandă de oferit cadrelor didactice posibilitatea de a spune „nu”, iar managerul trebuie să manifeste atitudine respectuoasă față de refuzul acestora.

Formele de influență din grupa a doua – ordinul, solicitarea și constrângerea, sunt percepute ca manifestare a puterii, ceea ce provoacă opunerea de către pedagogii a rezistenței.

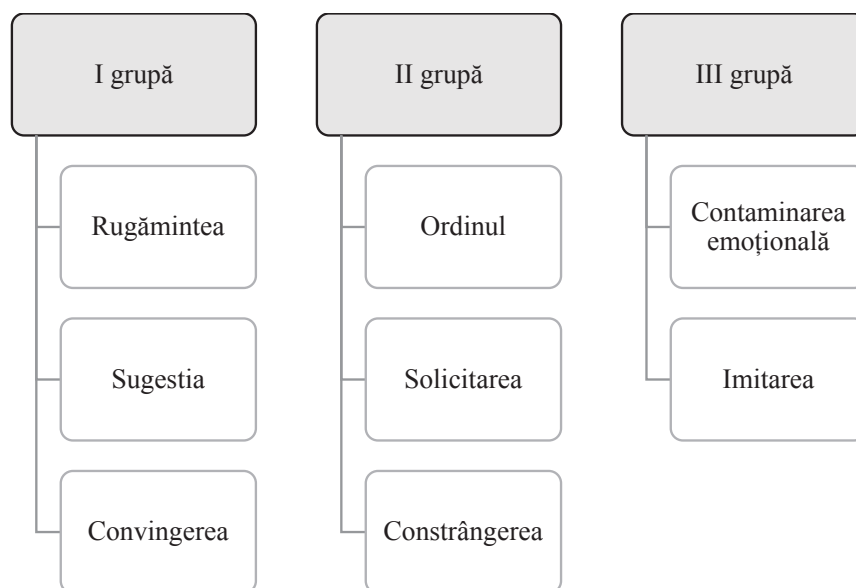


Figura 2. Forme de influență în vederea stimulării motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice

- *Ordinul* – dispoziție obligatorie, scrisă sau verbală, dată de managerul instituției de învățământ prin care se solicită cadrelor didactice implementarea inovațiilor pedagogice.
- *Solicitarea* – cererea cu insistență a implementării inovațiilor pedagogice de către cadrele didactice.
- *Constrângerea* – silirea cadrelor didactice de a implementa inovațiile pedagogice.

Diminuarea sau excluderea reacției negative la formele de influență din grupa a doua poate fi realizată prin argumentarea logică a cerinței și ca rezultat rezistența la implementarea inovațiilor pedagogice se va transforma din factor extern în factor intern. Aspectul pozitiv al constrângerii constă în faptul că poate reduce o situație de conflict pentru o anumită perioadă de timp, iar cadrul didactic poate să îndeplinească anumite acțiuni/ ordine solicitate, aceasta fiind una dintre modalitățile de cultivare a simțului datoriei.

Formele de influență din grupa a treia – contaminarea emoțională și imitarea, sunt eficiente cel mai frecvent în cazul cadrelor didactice debutante, care la începutul carierei pedagogice lucrează cu mult entuziasm și au alături mentori care îi ghidează și de la care preiau anumite comportamente profesionale.

- *Contaminarea emoțională* – transmiterea emoțiilor pozitive generate de procesul de implementare a inovațiilor de la managerii instituției de învățământ la cadrele didactice și invers.

- *Imitarea* – adoptarea întocmai a felului de gândire, a comportamentului sau a experienței pozitive de implementare a inovațiilor pedagogice.

Cu toate acestea, fiecare dintre *formele de influență în vederea stimulării motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice* poate avea efecte diverse asupra cadrelor didactice. De exemplu, pentru profesorii care lucrează creativ – formele de influență sunt un stimul motivator în implementarea inovațiilor; iar în cazul celor conservatori – un stimul demotivator (poate apărea retragerea, deziluzionarea profesională, atitudinea negativă, subestimarea stimei de sine și a autocontrolului profesional). Din această perspectivă, printre modalitățile tradiționale de motivare a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice se înscriu stimularea materială (premiu, diplome, spor de performanță, spor specific), concediul, îmbunătățirea bazei tehnico-materiale, conferirea/ confirmarea gradelor didactice, concursurile, activitățile științifico-metodice, orele publice etc.

De aici putem concluziona că stimularea motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice necesită cultivarea la cadrele didactice a sentimentului de a fi parte dintr-un întreg, conștientizarea de către aceștia a necesității și a importanței oricărei activități profesionale, precum și a respectului pentru succesul personal și organizațional.

Pornind de la ideea că formarea cadrelor didactice pentru activitatea de implementare a inovațiilor pedagogice începe în timpul studiilor universitare

și continuă în activitatea profesională, deducem caracterul polimotivant al activității de implementare a inovațiilor. Deseori motivele activității de implementare a inovațiilor nu sunt pe deplin conștientizate de cadrele didactice, de aceea este important de monitorizat direcțiile, acțiunile, resursele utilizate de cadrele didactice pentru implementarea inovațiilor. În acest sens, se recomandă de format cadrelor didactice următoarele caracteristici:

- încrederea în fezabilitatea inovației;
- nevoia de dezvoltare și autodezvoltare profesională;
- convingerea că rezultatele implementării inovațiilor vor fi recunoscute și apreciate de manageri [7].

Caracteristicile enunțate pot fi formate prin parcurgerea următoarelor etape de motivare a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor.

Motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice este direct proporțională cu motivația în muncă a cadrelor didactice. În această ordine de idei, J. Foster (2000) sugerează șapte practici care pot duce la creșterea motivației angajaților:

- locul de muncă trebuie să fie potrivit cu valorile și nevoile angajaților;
- stabilirea unor obiective de lucru clare, atrăgătoare și realizabile;
- asigurarea necesarului de resurse;
- crearea unui climat social suportiv;
- reîntărirea performanței;

- armonizarea tuturor acestor elemente într-un sistem sociocentric [1, p. 624-667].

În baza analizei teoriei și practicii transferului de inovații, cercetătorul A. S. Iliin (2012) evidențiază *trei condiții de bază în stimularea motivației pentru implementarea inovațiilor pedagogice*:

1) *Actualizarea potențialului inovativ al profesorului prin includerea acestuia în activități colective de proiectare a formării/ dezvoltării etapizate a imaginii profesionale a cadrelor didactice din instituție.*

Această condiție poate fi realizată prin organizarea seminarelor organizatorice în cadrul cărora se vor forma reprezentările cadrelor didactice despre etapele transferului de inovații pedagogice. Pentru aceasta vor fi identificate așteptările colectivului, în general, și ale fiecărui cadru didactic, în special; vor fi planificate în comun planuri instituționale și individuale de implementare a inovațiilor pedagogice. Realizarea acestei condiții permite analiza problemelor și identificarea soluțiilor reale pentru fiecare dintre etapele transferului de inovații pedagogice, oferă posibilitatea fiecărui cadru didactic de a acționa în măsura competențelor profesionale deținute și de a influența reprezentările altor persoane, precum și de a-și planifica și gestiona viitorul profesional.

2) *Organizarea formării profesionale a cadrelor didactice, în baza problemelor experienței profesionale identificate în timpul reflecției și a feedbackului.*

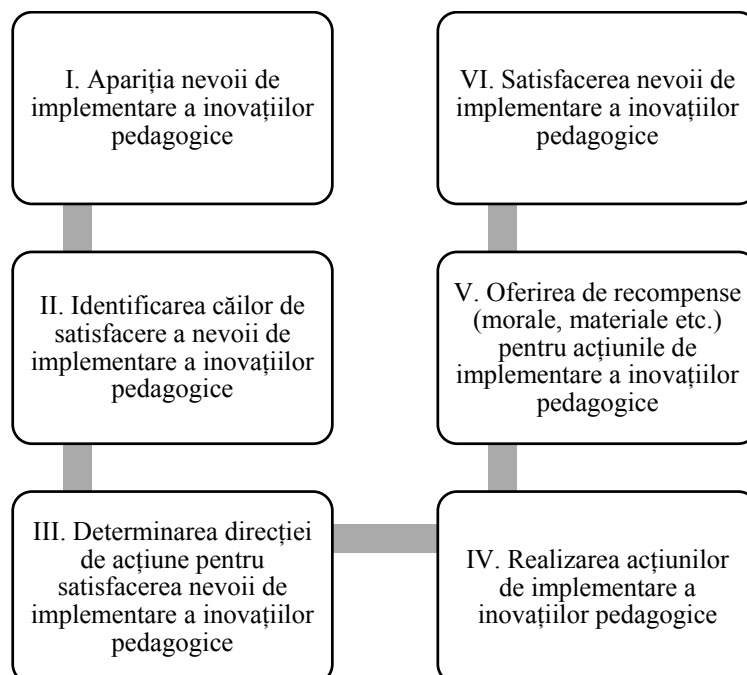


Figura 3. Etape de motivare a cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor [7]

Condiția respectivă constă în satisfacerea nevoilor profesionale individuale prin activități de formare continuă. Acest proces presupune dezvoltarea competențelor profesionale (cunoștințe, capacități, atitudini) necesare pentru implementarea inovațiilor pedagogice ca rezultat al reflecției pedagogice. Astfel, cadrul didactic face o autoanaliză detaliată a succeselor și insucceselor profesionale obținute, identifică cauzele, problemele și planifică finalități de stimulare a succeselor și de reducere a insucceselor. În baza acestor finalități, sunt elaborate planuri individuale de acțiuni, care sunt coordonate cu colegii și cu administrația instituției.

3) *Stimularea morală și materială a cadrelor didactice reieșind din rezultatele implementării inovațiilor pedagogice* [9, p. 73-74].

Îndeplinirea acestei condiții este posibilă în baza actelor normative naționale și instituționale. Astfel, cadrelor didactice li se pot oferi sporuri de performanță, sporuri specifice, premii, diplome, laude, ordine, medalii etc. De asemenea, cadrele didactice pot solicita conferirea/ confirmarea gradelor didactice și/sau manageriale.

Realizarea condițiilor enunțate are impact semnificativ asupra motivației cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice, dar și creează premise pentru inițierea schimbărilor în mana-

gementul instituției de învățământ, în conținutul, metodele și formele de organizare a formării profesionale a pedagogilor. Continuând ideea efectelor pozitive ale motivării cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice, menționăm că crește angajamentul în activitatea profesională; se observă o dedicație sporită pentru înțelegerea și aplicarea noilor metode sau tehnici; sporește receptivitatea la schimbare și la explorarea unor abordări noi și diferite în procesul didactic. De asemenea, implementarea inovațiilor pedagogice prin intermediul cadrelor didactice motivate poate duce la îmbunătățirea rezultatelor elevilor, ceea ce conduce la performanțe academice mai bune. Motivarea pentru implementarea inovațiilor pedagogice oferă oportunități de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice, poate stimula colaborarea și schimbul de experiență între profesori.

Este important de menționat că motivarea cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor pedagogice poate întâmpina și provocări. Acestea pot include rezistența la schimbare, lipsa de resurse sau suport instituțional și obstacole practice. Cu toate acestea, prin adoptarea unor strategii adecvate de motivare și prin oferirea de sprijin și resurse, se pot maximiza efectele pozitive ale implementării inovațiilor pedagogice în sala de clasă și în procesul de învățare al elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. FOSTER, J. J. Motivation in the workplace. In: *CHMIEL, N. An Introduction to Work and Organizational Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. 518 p., pp. 624-667. ISBN 978-0631-206-76-7.
2. KULLMAN, H. *Lehrerkooperation an Gymnasien – Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. Duisburg, 2009. 485 s. Disponibil: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00022359/Dissertation_Kullmann.pdf
3. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2013. ISBN 978-973-707-159-0.
4. POPESCU, C. Motivația pentru muncă. În: *BOGATHY, Z. (coord.). Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007, pp. 229-246. ISBN 978-973-46-0428-9
5. VERNALEKEN, A. *Zur Passung zwischen beruflichen Orientierungen von Lehrkräften und Schulprofil: Ihre Bedeutung für Arbeitserleben und Schulklima* In: Vom Fachbereich für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie (Dr.phil.), genehmigte Dissertation. Braunschweig, 2006. Disponibil: <https://d-nb.info/980555752/34>
6. АВАКЯН, И. Б. *Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий*. В: *Научный*

- журнал „Вестник Пермского университета”. Философия. Психология. Социология, 2018. Вып. 1. с. 63–78. ISSN 2078-7898. Disponibil: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/222436833.pdf>
7. ЕЛАГИНА, В. С., НЕМУДРАЯ, Е. Ю. *Мотивация инновационной деятельности будущего учителя*. В: *Концепт. Научно-методический журнал*, 2013. № 01 (январь). ART 13002. 0,3 п. л. УЛК 378.14:159.947.5. Disponibil: <http://e-koncept.ru/2013/13002.htm> Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. ISSN 2304-120X.
 8. ЗИНЧЕНКО, Ю. П., ВОЛОДАРСКАЯ, И. А. *Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ*. Москва: Издательство Московского университета, 2007. ISBN 978-5-211-05483-7.
 9. ИЛЬИН, А. С. *Мотивация педагога к инновационной деятельности: эрзац или реальность*. В: *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. № 2 (11). с. 69-74. УДК 379.091.398. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-erzats-ili-realnost>
 10. ХУТОРСКОЙ, А. В. *Типологии педагогических нововведений*. В: *Школьные технологии*. Научно-практический журнал, № 5/2005. с. 10–24. ISSN 2220-2641.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.07>
CZU: 373.3.091.27+004

EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARILOR MICI PRIN TEHNOLOGII DIGITALE DIN PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINARĂ

Ion ACHIRI,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-8874-2329

Carmen - Paula ANDREI,

doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0002-6591-6146

Rezumat. *Prezentul articol vizează aspecte metodologice și praxiologice ce țin de procesul evaluării rezultatelor școlarelor mici prin aplicarea tehnologiilor digitale în contextul realizării paradigmei transdisciplinare în învățământul primar. Optimizarea evaluării prin instrumente digitale este de actualitate în peisajul pedagogic modern. Argumentele pentru utilizarea tehnologiilor digitale în învățământul primar arată potențialul lor pentru valorificarea transdisciplinară a predării-învățării-evaluării, abordarea personalizată și diferențiată, stimularea creativității și dezvoltarea gândirii critice. Evaluarea asistată de calculator propune investigarea mijloacelor pe care ni le oferă instrumentele digitale Web 2.0. Sunt prezentate exemple de aplicare a unor platforme digitale în evaluarea școlarelor mici din perspectiva transdisciplinară.*

Cuvinte-cheie: *evaluare tradițională, evaluare modernă, evaluare formativă, transdisciplinaritate, tehnologii digitale, învățământ primar, predare, învățare.*

ASSESSING THE RESULTS OF YOUNG STUDENTS THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES FROM A TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Abstract. *This article focuses on methodological and praxeological aspects related to the process of evaluating the results of young schoolchildren through the application of digital technologies in the context of the realization of the transdisciplinary paradigm in primary education. Optimizing evaluation through digital tools is currently relevant in the modern pedagogical landscape. The arguments for using digital technologies in primary education show their potential for transdisciplinary teaching-learning-evaluation exploitation, personalized and differentiated approach, stimulating creativity and developing critical thinking. Computer-assisted assessment proposes investigating the means offered by Web 2.0 digital tools. Examples of the application of digital platforms in the evaluation of young students from a transdisciplinary perspective are presented.*

Keywords: *traditional assessment, modern assessment, formative assessment, transdisciplinarity, digital technologies, primary education, teaching, learning.*

Introducere

Evaluarea este cea de-a treia componentă a procesului educațional modern. Astfel, predarea-învățarea-evaluarea se află în strânsă interdependență și se interconstruiează reciproc. Scopul articolului constă în evidențierea rolului și avantajelor tehnologiilor digitale în procesul de evaluare a rezultatelor școlarelor mici în cadrul procesului educațional realizat din perspectiva paradigmei transdisciplinare.

Procesul evaluării didactice constituie o preocupare reală a pedagogilor. În viziunea lui M. Mano-

lescu, [6] „evaluarea este activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevului pe baza unor criterii calitative prestabilite, în vederea luării unor decizii în funcție de semnificația acordată demersului evaluativ: de reglare/ameliorare, de selecție, de certificare”. Deoarece procesul de instrucție și educație este într-o continuă schimbare, cadrul didactic trebuie să se adapteze la diferite concepții, teorii, modele educaționale, la diferite generații de copii. Totul se derulează cu o rapiditate uluitoare, de la o eră la alta, de

la un deceniu la altul, ba chiar de la un an la altul. Drumul parcurs/străbătut de la „*tăblița de ardezie*”, de la *ascultarea* tradițională la calculator, laptop, tabletă și „*evaluarea digitală*” a fost lung și marcat de salturi/evoluții majore, generate pe deoparte de evoluțiile din plan social, politic, economic, cultural, filosofic etc., iar pe de altă parte de achizițiile din domeniul științelor educației și al altor științe sau domenii cu care pedagogia colaborează, cum sunt psihologia, sociologia, informatica, științele comunicării etc” [7, 4, 23]. Dacă „*ascultarea*” se asociază cu evaluarea produselor învățării, introducerea și dezvoltarea metodelor alternative de evaluare se asociază cu deplasarea accentului spre procesele cognitive ale elevului, spre procesualitatea acestui demers. Procesele cognitive ale elevului devin din ce în ce mai mult obiective ale educației și ale formării” [7].

Didactica tradițională separă evaluarea de predare-învățare, în timp ce didactica modernă o integrează. În timp ce *evaluarea tradițională* (predarea-învățarea fiind centrate pe transmiterea de cunoștințe) presupune examinarea, controlul acestora, calificativul însemnând nivelul de învățare al elevului pe baza căruia se realizează o evaluare comparativă (un clasament), *evaluarea modernă* se constituie ca parte integrantă a actului instructiv-educativ, vizează adoptarea unor decizii și măsuri de ameliorare a rezultatelor școlare, manifestă atenție asupra aprecierii rezultatelor, emite judecăți de valoare, acoperă domeniile de dezvoltare cognitivă, afectivă și psihomotorie, oferă retroacțiune elevului, pune accent pe rezultatele pozitive, este transparentă, utilizează descriptorii de performanță, pune accent pe funcția educativă a evaluării, transformă copilul într-un partener al cadrului didactic în procesul evaluării, se creează un climat pozitiv, fără stres, iar cadrul didactic manifestă cooperare, deschidere, prietenie. Tehnologiile digitale contribuie la însușirea mai temeinică a cunoștințelor, deoarece cu un telefon inteligent, laptop/calculator sau tabletă conectate la Internet se poate naviga oriunde în lume. Practica demonstrează că folosirea tehnologiilor digitale în cadrul lecțiilor la clasă duce la creșterea calității procesului educațional.

Aspecte metodologice

La începutul pandemiei de COVID-19, cursurile cu prezență fizică din școli și universități au fost suspendate, iar profesorii au fost nevoiți să continue procesul instructiv-educativ. Astfel, au apelat la tehnologii pentru realizarea învățământului la distanță. O reală problemă care a îngreunat comunicarea a constituit-o lipsa conexiunii la internet

în unele zone dar și numărul limitat de dispozitive (telefoane, tablete, calculatoare).

Cu toate acestea, procesul de transferare a predării-învățării-evaluării în online a creat și nenumărate oportunități prin folosirea resurselor TIC. În privința profesorilor, în instituțiile de învățământ din România, la nivel instituțional sau individual, s-au căutat soluții pentru asigurarea tehnologiei și pentru creșterea nivelului de competență digitală, necesară pentru utilizarea acesteia și pentru adaptarea la noile situații [5, p.13]. O situație similară s-a manifestat și în sistemul educațional din Republica Moldova. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite profesional, să posede competențe pentru a utiliza tehnologiile moderne și să conștientizeze cum pot susține acestea activitatea instructiv-educativă la clasă.

În opinia autorilor, M. Manolescu și M. Frunzeanu, [7] **argumentele** privind utilizarea tehnologiilor digitale ce sprijină funcțiile procesului instructiv-educativ din școala primară sunt:

- Integrarea tehnologiei în educația primară are un impact major asupra stilurilor de predare și asupra varietății activităților de învățare ale elevilor, încurajând abordări mai personalizate și mai diferențiate care să servească condiții diferite, inclusiv nevoi speciale;
- Tehnologia Informațiilor și Comunicării facilitează profesorilor crearea propriilor *materiale digitale* și a unor scenarii de predare-evaluare variate, *la nivel disciplinar și transdisciplinar*;
- Elevii au oportunitatea de a-și prezenta rezultatele învățării, inclusiv în cadrul evaluării, prin diferite modalități, de a crea produse diferite, de a colabora pentru realizarea acestora și de a învăța din prezentările colegilor, folosindu-și *propriul stil de învățare*;
- Proiectele bazate pe utilizarea tehnologiei contribuie eficient la formarea și dezvoltarea *competențelor școlare*, cu accent pe stimularea creativității, a gândirii critice, a rezolvării de probleme și a cooperării;
- Tehnologia Informațiilor și Comunicării are un impact major și asupra învățării independente, asupra dezvoltării autonomiei și *a competenței de a învăța să înveți*;
- Faptul că elevii participă în comunități de învățare și în proiecte colaborative online permite dezvoltarea *competenței de comunicare*;
- Cadrele didactice au posibilitatea de a alege dintr-o paletă variată de instrumente digitale, în funcție de vârsta și nevoile elevilor, ceea ce face posibilă dezvoltarea tuturor nivelurilor din *Taxonomia lui Bloom*.

Aspectul de **noutate** în prezentul articol îl constituie perspectiva transdisciplinară a evaluării în clasele primare, realizată prin aplicarea tehnologiilor digitale. **Transdisciplinaritatea** reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând deseori până la fuziune. Fuziunea este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. Abordarea transdisciplinară plasează procesele individuale de învățare ale elevilor, nevoile, interesele și caracteristicile acestora în centrul experiențelor de învățare. Se produce o responsabilizare a elevilor în raport cu propria învățare, prin participare directă la toate etapele procesului [3].

Evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor mici din perspectivă transdisciplinară reprezintă imperativul educației moderne în învățământul primar. Multe țări din Europa implementează, deja un astfel de model de evaluare, iar altele lucrează intens la metodologie. De pildă, sistemul de învățământ finlandez atrage atenția deoarece a renunțat la divizarea cunoașterii pe discipline de învățământ și trece la o altfel de educație, bazată pe inter- și transdisciplinaritate [1]. E indicat să corelăm mono-, pluri-, inter-, pentru că nicio educație modernă nu va fi abordată doar din perspectivă transdisciplinară. La ciclul primar, transdisciplinaritatea este mai bine reliefată. Diferența dintre competențele curriculare și cele transcurriculare se găsește mai ales în zona pragmaticului, decât în domeniul teoreticului. Dacă prin abordarea monodisciplinară a învățării se formează în mod deosebit competențe specific nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează *competențe integratoare și durabile* prin însăși transferabilitatea lor [8].

Activitățile transdisciplinare sunt menite să ofere elevilor niște experiențe deosebite și motivante, creându-se, astfel, un cadru de manifestare a creativității. *Evaluarea prin tehnologii digitale, inclusiv în clasele primare, presupune a fi una formativă* ce oferă un feedback rapid, crește capacitatea de auto-evaluare la elevi, reduce timpul destinat evaluărilor ample, cei mici observă aspectele critice în învățare.

În cazul abordării transdisciplinare, evaluarea se dorește a fi un proces interactiv: măsoară dacă obiectivele au fost îndeplinite și măsura în care cei implicați își identifică nevoile de învățare în contextul adaptării metodelor de predare – învățare la nivelul clasei. Mulți profesori/învățători folosesc evaluarea formativă în contextual activităților la clasă prin interacțiunea permanentă cu elevii și adaptarea metodelor la nevoile identificate.

Calculatorul este și un instrument *transdisciplinar*. El îl poate motiva pe elev (dar și pe profesor/în-

vățător) să aibă o *gândire transdisciplinară*, să vadă lumea într-o rețea de semne, „texte” și sisteme care se întrepătrund. Astfel, el îl poate ajuta pe utilizator să își formeze o *gândire divergentă* (să formuleze mai multe ipoteze privind o situație, să stabilească raporturi, să își dezvolte spiritul inventiv și creativitatea); o *gândire flexibilă* (de a trece ușor de la un subiect și o soluție la altele, reflectându-le în toată complexitatea). Să nu uităm că TIC sunt solicitate să optimizeze, să prelucreze, să eficientizeze informații [2, p.84].

În continuare, evidențiem o serie de **platforme și aplicații digitale** eficient utilizate în evaluarea rezultatelor școlărilor mici:

- **Google Forms** <https://www.google.com/forms> - Teste și formulare de evaluare pentru lecții. Această aplicație poate fi utilă cadrelor didactice/învățătorilor deoarece ajută la crearea testelor pentru fixarea cunoștințelor. Se pot adăuga imagini, videoclipuri, pot fi alese răspunsuri multiple. De asemenea, se pot redacta formulare de evaluare pentru lecții, formulare consimțământ părinți etc. [11].
- **Kahoot** <http://kahoot.com> (asemenea *testului fulger*; promite evaluarea rapidă). E o platformă digitală care promovează învățarea prin joc și tehnologii. Întrebările pot avea caracter transdisciplinar, sunt de tip grilă și cu răspuns scurt. Elevilor le place atmosfera de concurs pe care o degajă această aplicație, dar și faptul că pot să-și ascundă identitatea sub unele nick-name-uri nostime.
- **Microsoft TEAMS** <https://www.microsoft.com/ro-ro/> [13] este o platformă pentru întâlniri online. Am utilizat-o aproximativ un an la cursuri cu elevii mei. Foarte utilă a fost tabla virtuală asemănătoare clasicului *scos la tablă*, dar și crearea testelor la Limba română, Matematică, Științe, Istorie, Geografie.
- **Padlet** <http://padlet.com> este o pagină web unde putem insera mesaje text, imagini, clipuri. Un astfel de padlet am creat cu ocazia unei serbări de Crăciun (în online): *Întâlnire de suflet...în prag de sărbători*. Am inserat linkuri către colinde, elevii au creat cuvinte frumoase cu ajutorul aplicației Word Art având la bază *Clasa delfinilor*, i-am provocat wordwall, au ascultat mesajul lui Moș Crăciun (creat cu aplicația PNP – Portable North Pole), au citit scrisorile pentru Moșul, redactate cu ajutorul *oscrisoare.ro*, de asemenea un tort virtual cu *gynzy.com* [14].
- **Wordwall** <http://wordwall.net> permite crearea după tipare de teste sub formă de jocuri educa-

ționale interactive și evaluate automat. Rolul de creator e limitat în funcție de contul ales: de bază (gratis), standard sau pro. Atractive au fost considerate și calculele la Matematică (de exemplu, *Găsește vecinii numărului*) sau *ortogramele* la Limba română ori *fenomenele naturii* la Științe [15].

- **Socrative** <https://www.socrative.com/> permite răspunsuri deschise care pot fi discutate cu toată clasa, în timp ce sunt proiectate. Cu ajutorul acestuia, putem crea teste, inclusiv transdisciplinare,

sau chiar numai o întrebare, elevii răspunzând de pe telefon [16].

- **Proprofs** <https://www.proprofs.com/> este un instrument de evaluare on-line preferat de cadrele didactice, elevi, instituții cu care putem crea teste, de diverse tipuri și aspecte, la finalul cărora putând beneficia de certificat [17].
- **Quizizz** <https://quizizz.com/>, aplicație foarte des utilizată pentru activități de grup și studiu individual, inclusiv în contexte de evaluare [18].

Aspecte praxiologice

Prezentăm un exemplu de aplicare a tehnologiilor digitale în cadrul realizării unei zile de activități transdisciplinare în clasa I-a cu genericul *Sănătatea, o comoară neprețuită*, în contextul predării-învățării-evaluării transdisciplinare [4, 22].

Pentru această activitate au fost determinate următoarele obiective:

La finalul activității, elevii vor demonstra că sunt capabili:

O_1 : să argumenteze necesitatea respectării regulilor de igienă;

O_2 : să determine rolul vitaminelor și al mineralelor pentru sănătatea oaselor și mușchilor;

O_3 : să indice organele vitale și rolul acestora în organism;

O_4 : să consume alimente sănătoase care contribuie la o dezvoltare armonioasă;

O_5 : să determine rolul exercițiilor fizice și al relaxării în menținerea sănătății;

O_6 : să respecte norme de comportament pentru asigurarea sănătății individuale.

Strategii de evaluare: *evaluare formativă interactivă, autoevaluare.*

Durata totală a activității: 08:30 – 12:15. Durata activității didactice: 4 × 45 min.

Locația: *sala de clasă, sala de sport.*

Parteneri: *părinții, asistenta medicală.*

Scrisoarea de intenție le-a fost transmisă părinților acasă:

Dragi părinți,

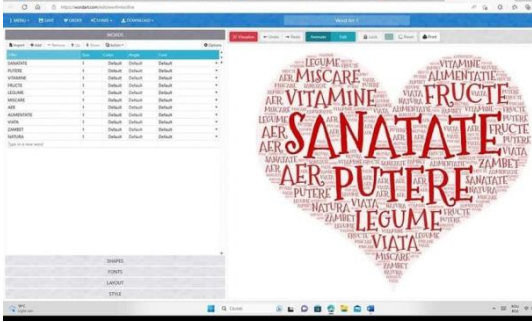
*În data de 15.05.2023, vom realiza activitatea transdisciplinară cu conținutul generic Educație pentru sănătate, cu subiectul tematic **Sănătatea, o comoară neprețuită**. Precizez că o vom avea invitată pe doamna asistentă care ne va furniza informații prețioase legate de starea de sănătate a corpului nostru. Vă rog să le amintiți copiilor cât de importantă este sănătatea în viața tuturor, iar dacă aveți materiale acasă, vă rog să le aduceți la școală, pentru ca, în final, să ne bucurăm de rezultatele obținute.*

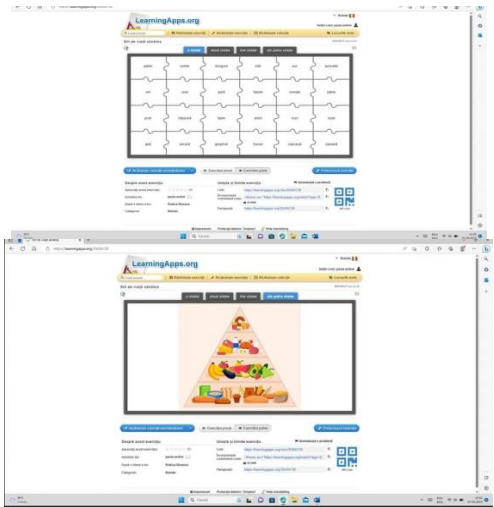
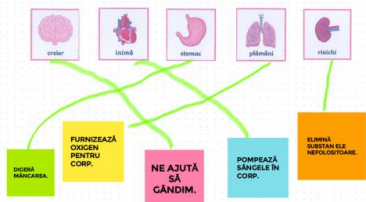
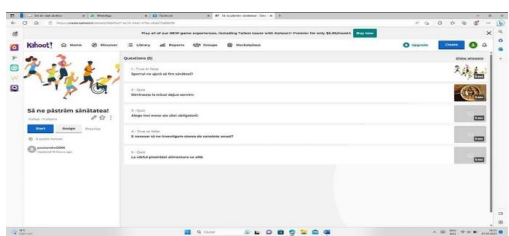
Cu respect, doamna învățătoare!

*În urma discuțiilor purtate cu copiii, am realizat **inventarul de probleme**:*

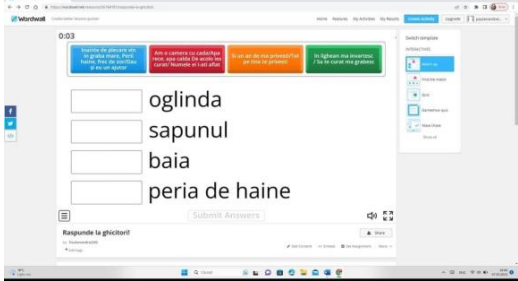
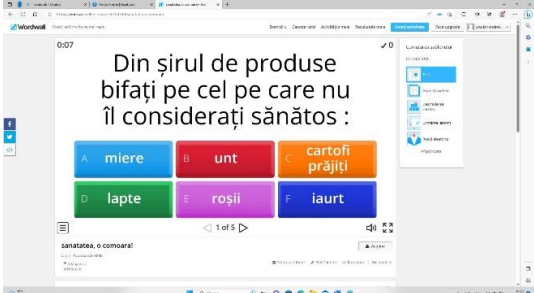


<i>Ce știu copiii?</i>	<i>Ce nu știu copiii?</i>	<i>Ce vor dori să afle?</i>
- alcătuirea corpului uman; - ce sunt microbi; - alimente sănătoase/ nesănătoase.	- rolul vitaminelor și mineralelor în structura oaselor și mușchilor; - rolul principalelor organe interne.	- importanța vitaminei D3 pentru oase; - metode de imunizare a organismului.

DEMERSUL DIDACTIC TRANSDISCIPLINAR [4, 22]

Nr. crt	Activitatea	Conținutul activității	Metode și procedee	Material didactic
E V O C A R E				
1.	Prezentarea temei	<p>Activitatea zilei începe cu Salutul - Ursuleții s-au trezit. Se anunță tema: Educație pentru sănătate. În fiecare anotimp sănătatea-ilucru sfânt - Sănătatea, o comoară nepretuită. În ce anotimp răcim mai des? Voi cât de des vă îmbolnăviți? Ce simptome ați avut? Cum v-ați imunizat? Ce înseamnă pentru voi sănătatea? Copiii răspund întrebărilor învățătoarei.</p>  <p style="text-align: center;">Figura1. Brainstorming – Sănătate</p> <p>(WordArt http://wordart.com) Vreți să fiți sănătoși? Vă rog să fiți atenți! Copiii observă la videoproiector:</p> <p>Poveste terapeutică „Nu vreau să mă spăl”, în care personajul principal, un ursuleț <i>spălător</i>, este foarte încăpățânat și nu dorește în ruptul capului să se spele oricât ar insista mama sa. Ce se întâmplă până la sfârșit este foarte interesant. Trece printr-o grămadă de peripeții până când ajunge să se privească în oglindă și, abia atunci, decide să facă o baie pe cîste în apa râului, spre bucuria mamei sale. Se discută pe marginea materialului prezentat: S-ar putea îmbolnăvi ursulețul? Ce sunt microbii? Noi de ce ne îmbolnăvim uneori? Cine ne ajută să ne însănătoșim? Ce metode de imunizare cunoașteți?</p>	<p>Activitate frontală</p> <p>Povestirea</p> <p>Observarea</p> <p>Conversația euristică</p> <p>Explicația</p> <p>Discuția dirijată</p> <p>Discuția dirijată</p> <p>Observarea dirijată</p> <p>Problematizarea</p> <p>Explorarea</p> <p>Exercițiul</p>	<p>Calculator</p> <p>Link - resursă</p> <p>https://wordart.com/edit/ewv8mbic18ve [19]</p> <p>Calculator.</p> <p>Link - resursă</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Vi6lKyy43d8 [21]</p> <p>Trusă sanitară, imagini, mulaje, cântar</p>
2.	Organizarea activității de proiect	<p style="text-align: center;">REALIZAREA SENSULUI</p> <p>Elevii sunt informați că, pentru a afla răspunsurile la întrebările necunoscute, vor fi vizitați de doamna asistentă. Discuție dirijată privind inventarul de probleme: - Ce nu știau elevii? - Ce au dorit să descopere? Concluzii .</p>		
3.	Explorarea și culegerea informațiilor	<p>Elevii sunt anunțați că vor desfășura câteva jocuri interactive, activități care îi încântă. a) Cu ajutorul aplicației Learning Apps (https://learningapps.org/), am creat un joc interactiv. Elevii vor stabili numărul de silabe al cuvintelor date. Dacă vor rezolva sarcina corect, vor descoperi piramida alimentelor.</p>		

		 <p>Figura 2. Piramida alimentelor</p> <p>Elevii observă cu atenție alimentele care se află la bază, cerealele, fiind considerate cele mai importante, iar cele situate în vârful ei, dulciurile, să se consume mai rar. Sunt întrebați ce alimente se consumă la cele trei mese principale ale zilei. Amintesc rolul vitaminelor din fructe și legume pentru buna funcționare a organismului; vitamina D fiind esențială pentru sistemul osos și muscular.</p> <p>În Jamboard, elevii vor descoperi care este rolul fiecărui organ important al corpului.</p>  <p>Figura 3. Rolul principalelor organe în corpul omenesc</p> <p>Cu ajutorul resursei Kahoot (https://kahoot.com/) am realizat un exercițiu ce pune în evidență rolul sănătății alimentare.</p>  <p>Figura 4. Să ne păstrăm sănătatea!</p> <p>Se formulează concluzii semnificative.</p> <p>Activitate practică: Coșul cu fructe-pictură</p> <p>După anunțarea temei, a normelor de lucru, de securitate, explic copiilor, pe etape, realizarea lucrării. După finalizare, câțiva copii vor evalua lucrările, ținând cont de aspectul estetic, respectarea temei și a culorilor. Pe parcursul orei, ofer îndrumare acolo unde este cazul. Pictează pe fundal muzical. În final, realizăm o expoziție.</p> <p>Evaluarea și utilitatea produsului.</p> <p>Cântec Mănâncă sănătos fructe și legume- audiere</p>	<p>Lucrul în grup</p> <p>Joc interactiv</p> <p>Joc interactiv</p> <p>Joc interactiv</p> <p>Joc interactiv</p> <p>Lucrarea practică</p> <p>Expoziția Demonstrația</p>	<p>Calculator. Link - resursă</p> <p>https://learningapps.org/display?v=pp6gnww223 [20]</p> <p>Videoproiector.</p> <p>Laptop.</p> <p>Telefoane.</p> <p>Jamboard</p> <p>Calculator. Link - resursă</p> <p>https://create.kahoot.it/details/b6bf3a27-ec35-44dc-878e-a8de75a89b96 [12]</p> <p>Acuarele, lipici.</p> <p>Imagini. Calculator.</p> <p>Link - resursă</p> <p>https://www.youtube.com/wat</p>
--	--	---	--	---

4. Realizarea practică
Implementarea

		<p>Vor răspunde la ghicitori. Copiii vor scana codul QR de pe telefonul mobil. Concurs de ghicitori. Am creat ghicitori și un joc cu ajutorul aplicației Wordwall.</p>   <p>Figura 5. Ghicitori – Wordwall (http://wordwall.com)</p> <p>Joc Baba oarba sanitară Tema jocului pune accent pe sănătate. Se pot folosi obiecte din trusa sanitară, lucruri ce țin de igiena personală, îmbrăcăminte, încălțăminte ș.a. Un copil, cu ochii acoperiți caută să atingă un alt coleg, când restul clasei se plimbă printre ei. Elevul prins trebuie să zică denumirea unui medicament sau a unui obiect din trusa sanitară. Dacă nu găsește o denumire, el însuși devine baba oarba. După explicarea regulilor jocului, se trece la executarea jocului de probă. Importantă este susținerea.</p> <p>Dramatizarea - La doctor REFLECȚIE Grila de reflecție</p> <table border="1" data-bbox="491 1518 938 1646"> <tr> <td>Am reușit...</td> <td>Mi s-apărut dificil...</td> <td>Pentru a reuși mai bine...</td> </tr> <tr> <td>să</td> <td>să</td> <td>Să</td> </tr> </table> <p>Azi la activitate am.. M-am simțit azi la activitate ... Se fac aprecieri globale și individuale. Activitatea se finalizează cu dans sportiv.</p>	Am reușit...	Mi s-apărut dificil...	Pentru a reuși mai bine...	să	să	Să	<p>Interpretarea</p> <p>Joc interactiv</p> <p>Dramatizarea</p> <p>Autoevaluarea</p>	<p>h?v=_qsZX4tEoo c [21] Cântec</p>  <p>EM IAD2</p> <p>Ghicitori. Calculator. Link - resursă</p> <p>https://wordwall.net/resurse/56164181/raspundela-ghicitori[15]</p>  <p>Aplicații</p> <p>Trusă medicală, costum, stetoscop</p> <p>Fructe.</p>
Am reușit...	Mi s-apărut dificil...	Pentru a reuși mai bine...								
să	să	Să								

Un alt exemplu al zilei de activități transdisciplinare sunt activitățile realizate cu elevii clasei I cu ocazia Sfințelor sărbători de Paști, reunite într-un padlet: <https://padlet.com/paulaandrei2006/minunata-sarbatoare-a-sfintelor-pasti-p387bd-vc02ynbi03> [14].



Figura 6. Padlet *Minunata sărbătoare a Sfințelor Paști*

Bineînțeles, la fel de interactivă în evaluare este și crearea cărților digitale, a povestirilor digitale, a prezentărilor audio, a posterului digital, a prezentărilor audio-video, a cărții digitale, a hărților conceptuale, a reclamei digitale, a e-portofoliului etc.

Concluzionând vom menționa faptul că evaluarea asistată de calculator (componentă a Instruirii asistate de calculator) prevede posibilitățile oferite de instrumentele digitale Web 2.0, însă utilizarea lor nu trebuie să devină o obsesie, ci un mediu eficient

de învățare. În fiecare caz particular, pentru elev trebuie găsite metode pedagogice adecvate, iar acestea pot include, într-o măsură mai mare sau mai mică, resurse multimedia [10, p.11]. Focalizarea pe forma prezentării produselor multimedia (prezentări în Power Point, Prezi, postere și cărți digitale etc.) în detrimentul conținuturilor (structura și coerența textului; corectitudinea, relevanța și volumul informațiilor; relația dintre text și materiale vizuale etc.) poate determina o învățare de suprafață a cunoștințelor, fără înțelegerea lor profundă. În fața acestor tendințe, profesorii/învățătorii pot reduce riscurile prin crearea unor contexte în care se produce învățarea autentică și se asigură, prin intermediul evaluării, că persoanele evaluate au dobândit cunoștințele vizate, și-au format și dezvoltat competențele specifice disciplinelor de învățământ prevăzute în programele/curricula școlare [5].

Folosirea tehnologiilor digitale sprijină predarea-învățarea-evaluarea școlarii mici, dezvoltă abilitățile lor și crește satisfacția învățării. Noi, ca și cadre didactice, trebuie să manifestăm interes pentru utilizarea platformelor și instrumentelor Web 2.0, inclusiv, în procesul de evaluare, alegând pe acelea care răspund necesităților elevilor dar, mai ales timpului disponibil, deoarece se cunoaște că sunt cronofage. Produsele copiilor reflectă calitatea educațională. Evident că aceste instrumente nu trebuie privite ca un scop în sine. Datoria noastră, a cadrelor didactice, este să le folosim eficient, să le adaptăm și să le utilizăm adecvat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ACHIRI, I. *Transdisciplinaritatea și integrarea curriculumului școlar*. În: *Materialele Conferinței Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective*, Chișinău, 16.09.2021, ISBN 978-9975-56-934-7.
2. CIOBANU, I. *Calculatorul – un instrument transdisciplinar*. În: *Didactica Pro...*, Nr. 4-5 (51), p.82-84, ISSN 1810-6455.
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, p. 280, ISBN 978-973-46-1034-1.
4. Curriculum național. *Învățământul primar*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
5. DULAMĂ, M. E. (coord.) *De la teorie spre practică în învățare on-line*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020.
6. MANOLESCU M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Universitară, 2010, p.328, ISBN 978-973-749-952-3.
7. MANOLESCU, M., FRUNZEANU, M. *Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală*. București: Editura Universitară, 2016, 230p.
8. PETRESCU, P., POP, V. *Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a*

- situațiilor de învățare (ghid pentru cadrele didactice)*. București: Editura Didactică și Pedagogică. R.A., 2007, 48p., ISBN 978-973-30-1950-3.
9. PISĂU, A., ACHIRI, I. *Implementarea tehnologiilor digitale în educație: experiențe naționale și internaționale*. În: Acta et commentationes (Științe ale Educației), 2020, Nr. 1(19), p.42-51, ISSN 1857-0623.
 10. VICOL, N., CEBAN, N. *Implementarea instrumentelor digitale în demersul de predare-învățare-evaluare a limbii engleze*. În: Univers Pedagogic, 2018, Nr. 3 (59), p.7-12.
 11. <https://www.google.com/forms>
 12. <http://kahoot.com>
 13. <https://www.microsoft.com/ro-ro/>
 14. <http://padlet.com>
 15. <http://wordwall.net>
 16. <https://www.socrative.com/>
 17. <https://www.proprofs.com/>
 18. <https://quizizz.com/>
 19. <http://wordart.com>
 20. <https://learningapps.org/>
 21. <https://www.youtube.com/>
 22. <https://pdfcoffee.com/activitate-transdisciplina-ra-bun-3docx-pdf-free.html>
 23. <https://tribunainvatamantului.ro/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.08>
 CZU: 373.02:91

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE/INVESTIGARE PRIN METODA CROCHIULUI GEOGRAFIC¹

Viorel BOCANCEA,

doctor, conferențiar universitar,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
 ORCID iD: 0000-0002-7055-678X

Doina Maria DUMITRAȘCU,

doctorandă,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
 ORCID iD: 0000-0002-8979-5588

Rezumat. *Articolul realizează o revizuire a literaturii în domeniul competenței de cercetare/investigare și propune o reîncadrare a dezvoltării ei prin intermediul crochiului geografic. Studiul este structurat în două direcții care conturează direcția procesului formativ al componentelor competenței de cercetare/investigare. Prima parte descrie elementele constitutive ale competenței vizate, într-o abordare constructivistă, conform paradigmei triplei logici și a competenței în acțiune. A doua parte, fixează particularitățile crochiului geografic în calitate de metodă pedagogică, prin reliefarea mecanismelor prin care se produce dezvoltarea componentelor competenței de cercetare/investigare respectând principiile didacticii disciplinei Geografie. De asemenea sunt reliefate opiniile profesorilor și elevilor anchetați asupra utilizării crochiului geografic. Materialul suport exemplifică contextualitatea tehnicii crochiului în desfășurarea unei investigații geografice.*

Cuvinte-cheie: *competență școlară, competența de cercetare/investigare, crochiu cartografic, gândirea spațial geografică, spațiul geografic trăit, spațiul geografic construit, liceu.*

METODOLOGICAL FRAMEWORK FOR RESEARCH /INVESTIGATIONAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY THROUGHT CARTOGRAPHICAL CROQUIES

Abstract. *The article carries out a review of the literature in the field of research competence and a proposal to re-frame the development by means of the geographical sketch. The study is structured in two directions that outline the direction of the training process of the research competence components. The first part describes the constitutive elements of the targeted competence, in a constructivist approach, according to the paradigm of triple logic and competence in action. The second part, fasten the particularities of the geographical sketch as a pedagogical application, by highlighting the mechanisms through which the development of research/investigation competence is produced, respecting the didactic principles of the Geography discipline. The opinions of teachers and students interviewed on the use of the geographical sketch are also highlighted. The supporting material exemplifies the contextuality of the sketch technique in carrying out a geographical investigation.*

Keywords: *school competence, research/investigational competence, geographical croquies, geographical spatial thinking, lived geographical space, constructed geographical space, high school.*

Introducere

Competența de cercetare/investigare în mediul școlar este un concept pedagogic actual, utilizat în cadrul tuturor ariilor curriculare. Documentarea literaturii de specialitate a relevat că, în pofida introducerii acestui concept în practica educațională de peste zece ani, nu există până în prezent o fundamentare teoretică, epistemologică care să impună o

conduită unitară la toate disciplinele din Planul cadru de învățământ și la toate nivelurile de școlarizare. Structural și funcțional problema cercetării derivă din definirea diferită a competenței școlare.

În lucrarea de față, inovațiile metodologice din sfera Științelor Pământului și a Științelor sociale, au servit drept capital de resurse privind desfășurarea procesului de formare/ dezvoltare a competen-

¹ Articol a fost realizat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru 20.80009.0807.27.

țelor specifice Geografiei mai cu seamă a cunoștințelor procedurale și epistemologice. Psihologia, psihopedagogia cognitivă, a conturat abordarea cercetării noastre din perspectiva mecanismelor operatorii cognitive implicate în demersul investigativ al elevilor în timpul orelor de Geografie.

Școala canadiană, reprezentată de un colectiv de experți educaționali UNESCO, printre care Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra, Patrick Charland, Denis Chabot, abordează existența competenței școlare doar în contextul acțiunii [4]. Deoarece nu este un concept apriori definit, se impune abordarea competenței ca finalitate a sistemului de învățământ din perspectiva acțiunii în situații sau familii de situații de învățare. Autorul Guy Le Boterf clarifică conceptual diferența, sub aspect operațional, dintre matricea de tratare competentă a situațiilor de învățare - „matrice du traitement compétent de situations” și a faptului de a deține competența de cercetare/investigare în cazul nostru. El propune definiția „duală” a competenței sub formă de resurse interne și acțiune, care asigură statutul conceptului doar ca un cuplu de forțe. Se realizează astfel, în termeni de cunoștințe evoluția de la „savoir vivre” la „savoir agir”, „agir competent”: a ști să trăiești, mai precis, a ști să acționezi și a acționa competent echivalent pentru profesorul Masciotra D. cu a activă inteligentă în situații de învățare „l’intelligence des situations” [4]. În acest sens, am ales pentru cercetarea noastră un criteriu de evaluare a competenței de cercetare/investigare argumentat prin prisma psihologiei gândirii numit „eficiența gândirii”, indicator descris prin caracteristicile situației-problemă în care se află elevul în cadrul procesului de investigare numit de Mielu Zlate [10, pp. 295 -296] „obiectivitatea gândirii”. Acesta se referă la raportul dintre „urmărirea într-un mod rezonabil a procedeelelor stabilite și utilizarea procedeelelor complete”.

În Republica Moldova, profesorul Guțu Vladimir [3] descrie paradigma educațională a abordării competenței școlare din perspective triple logici: a acțiunii în situație, a logicii curriculare și a logicii învățării în conformitate cu Cadrul de referință din Republica Moldova, dinamica cadrului de evaluare PISA, a competențelor și teoria și metodologia instruirii și a învățării. Aceasta a stat la baza conceperii modelului teoretico-operațional a competenței de cercetare/investigare la disciplina Geografie în cadrul cercetării întreprinse și a alegerii crochiului geografic ca una dintre metodele de formare eficientă a componentelor sale.

Cercetările din Republica Moldova sunt semnificative în direcția studierii competenței de cercetare/investigare ca o competență școlară necesară de-

opotrivă școlarului mic cât și absolventului de liceu. În cadrul tezelor de doctor, cercetătorii au denumit diferit acest concept: competența de cercetare științifică [7], competența de explorare/ investigare [8]. În studiul de față vom distinge la fel ca în literatura germană, competența de cercetare, al cărei obiect de studiu este domeniul academic, numită „forschung”, de investigația desfășurată în mediul școlar, ancheta propriu-zisă, numită „erforschung”. În acest sens, prin competența de cercetare/investigare, vom înțelege definiția propusă de autoarea Sclifos Lia „un ansamblu integrat de competențe specific procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite” [7, p. 42]. Considerăm că, V. Robinson [apud 8]. aduce o precizare importantă în clarificarea conceptului utilizat la disciplina Geografie: cercetarea se deosebește de activitatea experiențială al cărei scop este confirmarea, redescoperire pe cale practică a adevărilor științifice organizate în teorii, principii, noțiuni, prin desfășurarea unor sarcini investigative, creative, dar care sunt structurate conform etapelor unei cercetări științifice.

Înscrind-se procesului de descoperire științifică, între cele două concepte există scopuri diferite - descoperire de noi adevăruri științifice de către cercetători versus redescoperirea principiilor și legităților fenomenelor geografice de către elevi, fără însă a neglija elementele de creativitate exprimate în soluții rezolutive ale problemei de cercetare. Există și similitudini între metodele și tehnicile de cercetare. Deoarece în cadrul lecțiilor de geografie cercetarea din perspectivă instructivă, ia forma unui demers investigativ - „intervenție cu scopul de obținere a unui rezultat” cum este definit de DEX, Programa școlară de geografie pentru gimnaziu din România (2017), formulează această competență generală astfel: elaborarea unui demers investigativ din perspectiva educației permanente și pentru viața cotidiană. Menționăm că documentul reglator al procesului de învățământ precizat anterior nu face precizări concrete asupra structurii competenței de investigare, detalieri existând doar asupra abilităților desfășurării unui demers investigativ.

Considerăm că toate domeniile geografice studiate în ciclul liceal inferior și superior își aduc contribuția la dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de cercetare din perspectiva gândirii spațiale geografice la nivelul valorificării lor inter și transdisciplinare, racordând învățarea

prin Geografie la învățarea pe tot parcursul vieții. Taxonomia dezvoltării pe verticală a competen-

ței de cercetare urmează vectorul: competență specifică dezvoltată anual în cadrul unei discipline geografice, competență generală construită de-a lungul unui ciclu de învățământ, competență transversală a secolului al XXI - lea.

Materiale și metode

Premisa studiului o constituie necesitatea racordării absolventului de liceu la mediul academic, ulterior la mediul profesional sau, doar la implicarea activă în proiectele științifice deschide comunității de tip investigație cetățenească (lb. eng. - citizen inquiry) prin competențele școlare ca finalități de sistem educațional.

Metoda de cercetare utilizată este *revizuirea literaturii* existentă pe tema crochiului geografic sub forma unui *studiu integrativ*, critic. Torracco, (2005) consideră că rolul metodei este „ să evalueze, să critice și să sintetizeze literatura pe o temă de cercetare într-un mod care să permită apariția unor noi cadre teoretice și perspective de abordare” [9, p. 357].

Analiza reperelor teoretice ale metodei crochiului am îmbinat - o cu metoda calitativă a interviului care a avut drept scop colectarea opiniilor actanților principali (profesori, elevi) ai procesul instructiv - educativ în urma utilizării acesteia.

Scopul acestui studiu rezidă în sistematizarea particularităților metodologice ale dezvoltării competenței de cercetare/investigare prin intermediul crochiului geografic.

Ipoteza: dezvoltarea competenței de cercetare/investigare ar fi mai eficientă dacă în procesul de predare - învățare a Geografiei s-ar utiliza mai frecvent metoda crochiului geografic îmbinată reușit cu alte tehnici care dezvoltă gândirea spațială geografică.

Obiectivele urmărite au vizat realizarea unui pa-lie-r comparativ între metodele de cercetare a Geografiei ca știință și a Geografiei ca disciplina școlară în vederea identificării elementelor importante pentru transpunerea didactică a metodei de investi-gare în activități formative de dezvoltare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de investigare în cadrul orelor de Geografie fizică, Geografie umană și Geografie economică utilizând crochiului geografic:

- identificarea metodelor și a mijloacelor de cercetare utilizate de către savanți în investi-garea elementelor, proceselor și fenomenelor geografice;
- descrierea comparativă a caracteristicilor etapelor cercetării de laborator în cele două medii de construire a cunoașterii științifice și extrapolarea strategiilor optime de realizare;
- argumentarea importanței crochiului geo-grafic ca metodă de dezvoltare competenței

de cercetare/investigare la liceeni, expresie a: cunoștințelor geografice - cunoștințe științifice ca nucleu tare al disciplinei, a abilităților de investigare echivalentul cunoștințelor procedurale [6] în cadrul de evaluare PISA 2015, a cunoștințelor epistemice și a atitudinilor specifice demersului investigativ.

Principiile și metodele utilizate în cercetarea Geografiei fizice ca știință descrise de literatura în do-meniu: metoda observației, metoda comparației, metoda experimentală și metoda prognozei [5, pp. 23 - 60] se utilizează în diferite etape ale cercetării calitative și cantitative ale elementelor, proceselor și fenomenelor geografice. Referirile vizează eta-pa de cercetare a materialului bibliografic, etapa de cercetare a materialului cartografic, etapa de fixare a itinerariului studiului și a întocmirii planului in-vestigației, etapa de selectare a instrumentelor de lucru, etapa de teren care implică pe lângă preva-larea probelor și cartarea fenomenului și colecta-rea informațiilor prețioase de la localnici și în final etapa de redactare a unui raport de corelare a pro-blematicii depistate în teren cu istoricul cercetării identificat în etapele premergătoare cercetării pro-priu - zise.

Se observă o corespondență științifică între me-todologia de cercetare aplicată de savanți și eta-pele unei investigații desfășurată în cadrul orelor de Științe, a orelor de Geografie sub forma educației formale și nonformale. Etapele unui ciclu investi-gativ, respectiv etapele de redactare a unui crochiu cartografic de către elevi, denotă științificitate toc-mai prin respectarea caracteristicilor prezentate mai sus.

În vederea realizării unui crochiu de lucru, pre-alabil investigației propriu-zise, care orientează di-recția de abordare a situației de învățare se realizează evaluarea informațiilor prezentate în diferitesur-se de informare. În cazul în care procesul de inves-tigare este planificat să cuprindă și etapa expedițio-nală de teren, inclusă în cadrul unor drumeții, apli-cații practice, excursii școlare cu scop și obiective bine definite pentru colectarea datelor de teren, se impune ierarhizarea variabilelor cercetării în func-ție de situația reală identificată în orizontul local conceput ca spațiul situat la o distanță de aproxi-mativ 50 km în raza localității natale extins sau de-limitat de infrastructura căilor de comunicație.

Rezultate și discuții

Un concept geografic important cu care operează crochiul cartografic este cel de *spațiu*, sub formă de suport cartografic, contur de localizare prin co-ordonate sau nomenclatori geografici. Spațiul, situ-

at în relații fizico-geografice, demografice, economice și culturale cu alte teritorii, spațiu organizat în direcția unei perspective de scară sau de evoluție a fenomenelor în procesualitatea lor devine sinonim cu termenul de spațialitate propus în 2018 de către Samuel Depraz într-o manieră constructivistă, de determinism dinspre caracteristicile spațiale spre cele sociale. Pe de altă parte, autorul Michel Lussault (2013), pledează pentru conceptul de „choses-en-soi”, o identitate spațială în sine, rezultată la intersecția geosferelor, pe care o vom considera în studiul de față sorgintea autentică a situațiilor semnificative de învățare, modelate curricular sau a situațiilor reale de viață care asigură contextualitatea competenței de cercetare/investigare în cadrul lecțiilor de Geografie. Și, deoarece cunoașterea se realizează doar prin intermediul unei reprezentări conform autorului Orain (2007), considerăm crochiul geografic o metodă de facilitare a euristicii investigaționale care, prin etapizarea redactării produsului investigației dirijează metodologic rezultatele cercetării. Importanța conceptului de spațiu geografic și a noțiunilor de specialitate conexe, utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare l-am surprins în (tabelul nr.1), sub forma unei sinteze structurate în funcție de domeniile disciplinei Geografia în ciclul liceal în România și în funcție de scara contextului de operare a competenței de cercetare/investigare, în conformitate cu recomandările PISA 2015 privind competențele pentru științe: local, național sau global.

Crochiul de hartă [1], reprezintă o metodă de învățare euristică și algoritmică în același timp. Este

un suport cartografic sistematizat, simplificat raportat la o hartă, care delimitează teritorial problema de învățare cercetată. Conceput ca un răspuns argumentat, o demonstrație vizuală precisă, concretă la investigarea geografică cuprinde două elemente științifice obligatorii: titlu care exprimă clar problema cercetată și legenda, structurată pe baza scopului și obiectivelor cercetării și a caracteristicilor elementelor, fenomenelor și a relațiilor care se stabilesc prin prisma unei perspective geografice.

Elementele obligatorii de conținut care conferă corectitudine crochiului și reflectă cunoașterea, aplicarea și integrarea cunoștințelor geografice se referă la:

- titlu care exprimă caracterul problematic al investigației;
- scara hărții care calibrează elementele reprezentate în funcție de specificul lor; nordarea crochiului impune spațialitatea componentelor teritoriale pe direcția nord;
- gradul de generalizare în concordanță cu gradul de lizibilitate cartografică a organizării spațiale;
- legenda este organizată ierarhic;
- nomenclator geografic în corespundere cu legenda;
- semiologia grafică [2] (termen introdus de Jacques Bertin), și configurarea cartografică după legitățile „chorème” - lor (Roger Brunet), sunt respectate: scala culorilor, scara altitudinilor, logica reprezentărilor de aceeași categorie, logica similitudinii culorilor și specificitatea elementelor.

Tabelul 1. Taxonomia categoriilor de spațiu geografic cu care operează disciplina Geografie în ciclul liceal din învățământul românesc

Nr. crt.	Domenii geografice /Disciplina/clasa	Tipul de context		
		Local	Național	Global
1.	Geografia fizică - Pământul planeta oamenilor;/ clasa a IX - a	geosferă	geosistem	Univers
		biotop	ecosistem	Biom
2.	Geografia mediului înconjurător. Probleme contemporane ale lumii înconjurătoare;/ clasa a XI - a	Rezervație naturală	Parc național	Rezervație abiosferei
		Mediu natural	Mediu antropizat	Mediu antropic
	Geografia regională; Europa, România, Uniunea Europeană. Probleme fundamentale ale lumii contemporane; /clasa a XII - a	Orizontul local	Mediul geografic național	Mediul geografic european
3.	Geografia populației și a așezărilor umane;/ clasa a X - a	Locuință/localitate	Metopolă/me-galopolis/arii metropolitane	Unități administrative/ Stat/ continent

Construirea unui crochiu de hartă la disciplina Geografie pe baza unui stimul: text, hartă sau grafic, cuprinde patru etape de redactare. În funcție de etapa în care se utilizează metoda, analiza noastră vizează obiective operaționale care trebuie realizate în cadrul evaluării formative sau finalitățile procesului de învățare sub formă de cunoștințe științifice, epistemice și procedurale [4].








Începând din 2017, în spațiul sistemului de învățământ francez, crochiul cartografic este introdus ca metodă de fidelizare a rezultatelor nivelului de dezvoltare a competențelor în cadrul probelor de bacalaureat și este susținut de o vastă literatură didactică normativ-reglatoare. Acestea sunt criteriile pe baza cărora am selectat sursele bibliografice în descrierea specificului etapelor procesului de redactare a crochiului cartografic ca metodă de investigație geografică.

În continuare prezentăm etapele de realizare a unui crochiu de hartă la disciplina Geografie pe care

le vom exemplifica în (Tabelul 2) sub forma unui model șablon de sarcini de lucru și mod de rezolvare.

În *etapa I*, elevii își formează și își dezvoltă abilități de citire și înțelegere a textului. Recomandăm modelarea competenței de cercetare/investigare pe baza unui text științific, care prezintă deopotrivă caracteristicile geografice, specifice elementelor implicate, dar mai ales surprinde problematizat și integrat interconexiunile relaționale. În cazul în care se utilizează ca material suport un text literar care redă printr-un limbaj plastic informația geografică, aceasta trebuie verificată sub aspectul corectitudinii și a gradului de ambiguitate interpretativă pentru a asigura funcționalitatea științifică a demersului investigativ. Acțiunile elevilor de identificare a cuvintelor cheie, a conceptelor geografice în jurul cărora gravitează situația de investigat pot fi ghidate sau nu, în dependență de dezvoltarea cognitivă și psihopedagogică a elevilor prin întrebări refe-

Tabelul 2. Model de construire a unui crochiu geografic pe baza sarcinilor de lucru

Text suport	Etape	Sarcini de lucru/Acțiuni	Produs final
<p>PROBLEMA ENERGIEI ÎNLUME Resurse energetice inegal localizate pe Glob. Principalele bazine de exploatarea a hidrocarburilor în ordinea mărimii lor sunt: <i>Orientul Mijlociu, Alaska și Golful Mexic, Rusia, Marea Nordului, Asia și Africa</i>. Fluxurile de consum se realizează dinspre Siberia și Orientul Mijlociu spre marile zone industrializate. Presiunea cerințelor energetice crescând.</p> <p>Statele dezvoltate economic din <i>America de Nord, Orientul Mijlociu, Asia de Est și Australia</i> consumă jumătate din rezervele mondiale fiind în consecință mari emițătoare de gaze cu efect de seră. Gestionarea resurselor <i>Bazinul Mării Mediterane, Zona Oceanului Arctic Marea Chinei de Sud</i> reprezintă zone ale conflictelor energetice tradiționale de hidrocarburi. La polul opus, state precum <i>Canada, Franța, Brazilia, India</i> utilizează resurse energetice regenerante și nepoluante.</p>	Etapa I	Evidențiați cuvintele - cheie după gradul de generalizare: problemele de ansamblu - subliniat; problemele specifice - (caractere bold); problema primară a investigației (caractere italic).	Titlu problematizat: Provocările industriei energetice mondiale
	Etapa II	Reformulați textul sub formă de idei principale.	1. Resurse energetice inegal localizate pe Glob. 2. Presiunea cerințelor energetice crescând. 3. Resursele energetice.
	Etapa III	Reprezentați în limbaj cartografic elementele investigației conform părților identificate anterior.	<p>Legendă structurată:</p> <p>Bazine de hidrocarburi </p> <p>Fluxuri energetice principale </p> <p>Fluxuri energetice secundare </p> <p>Emițători de gaze de seră </p> <p>Mari zone de consum </p> <p>State cu conflicte energetice </p> <p>State producătoare de energie verde </p>
	Etapa IV	Utilizați suportul geografic pentru evidențierea unei soluții la problema cercetată.	Crochiul geografic (Figura nr.1)

ritoarea la organizarea spațiului sau tematica textului. Împreună cu indicarea sugestivă de către elev a titlului crochiului se constată, în plan evaluativ, prezența unui operator cognitiv reprezentativ și anume, capacitatea de evaluare a datelor pe baza diferitor suporturi interpretative a informației.

Etapa a II - a, constă în identificarea informațiilor textuale cu caracter cartografic în vederea organizării unei legende ierarhizate în funcție de diferite criterii: mărimea, dinamica, importanța elementului exprimat. Taxonomia științifică factuală sau procesuală a informației reflectată de text structurează legenda crochiului. Respectarea principiilor și regulilor de manipulare a limbajului cartografic pentru redarea cu claritate și sugestivitate a situației-problemă poate fi identificată prin gradul de supraîn-cărcare a crochiului cu figuri.

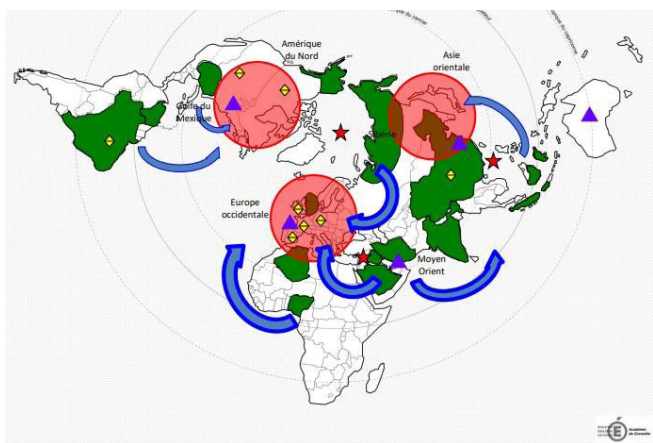


Figura 1. Model de crochiu geografic
(după Académie de Grenoble)

Etapa a III - a, numită și etapa construirii propriu-zise a crochiului geografic, cuprinde mai multe acțiuni: nordarea crochiului prin indicarea în partea lui superioară a punctului cardinal nord, introducerea pe crochiu a unui nomenclator geografic sub diverse forme: toponime, indicarea unui caroiaj de coordonate geografice cu rol sugestiv în explicarea problematicii studiată spațio-temporal. O atenție sporită trebuie acordată limbajului semnelor.

Etapa a IV - a se referă la redactarea sub formă de listă a legendei, obligatoriu pe aceeași pagină cu crochiul geografic, în apropierea sa vizuală. Legenda face corp comun cu informația sistematizată în crochiu. Trebuie să existe o corespondență precisă, inseparabilă între semnele convenționale explicate în legendă și prezența lor în cadrul crochiului. Recomandăm explicarea deplină, chiar sub formă de fraze a semnelor convenționale pentru ilustrarea perspectivei geografice abordate în investigarea desfășurată.

Ordinea corectă a rezolvării sarcinilor de lucru este în corespondență cu obiectivele operaționale propuse privind dezvoltarea competenței de cercetare/investigare. Elevii va fi capabili să:

- problematizeze o situație cartografică pe baza unei perspective geografice;
- localizeze spațial interconexiunile unei situații problematizate;
- utilizeze limbajul cartografic pentru sistematizarea datelor investigate;
- desfășoare algoritmic un ritual de construcție cartografică;
- obțină autonomie cognitivă prin dezvoltarea gândirii spațial geografice.

Prin construcția unui crochiu de hartă tematică cunoștințele științifice considerate produse decontextualizate, impersonale se metamorfozează în cunoștințe vii, contextualizate și personale [4].

În vederea susținerii teoriei privind calitățile formative ale crochiului geografic ca metodă de investigare a proceselor și fenomenelor geografice naturale și antropice am aplicat două chestionare: unul adresat unui număr de 76 de elevi din clasele a IX a și a X a de la Colegiul Tehnic „Gheorghe Cartianu” Piatra Neamț și unul unui număr de 56 de profesori de geografie din România care predau la gimnaziu cât și la liceu. Menționăm că ambele categorii de respondenți au avut măcar odată experiența de a construi un crochiu geografic.

Limitele metodei rezidă în eșantionul mic, heterogen ca nivel de pregătire profesională și nivel de dezvoltare cognitivă (elevi).

Chestionarul adresat elevilor a cuprins șase întrebări care au vizat aspectele formative ale competenței de cercetare/investigare prin metoda crochiului geografic, înțelese în studiul de față ca abilități de investigare: formularea problemei cercetării, identificarea variabilelor situației problemă, emiterea de ipoteze de lucru, prelucrarea cartografică a datelor, argumentarea științifică versus opinia personală, gândirea spațial-geografică a fenomenului cercetat. Scopul aplicării chestionarului a fost de a evidenția aspectele pe care elevii consideră că le-au însușit și de a le diferenția de preachiții și de aspectele care mai trebuie exersate prin tehnica vizată. Elevii au fost rugați să aleagă varianta de răspuns corect în urma construirii unui crochiu geografic. Rezultatele, exprimate în număr de elevi, sunt redade comparativ în Tabelul 3. Se observă că cel mai mare de număr de răspunsuri a fost înregistrat în coloana „am învățat” - cu o variație cuprinsă între 42 - 51 de răspunsuri, urmat de coloana „aș vrea să știu” cu un număr de răspunsuri cuprinse între 14 și 20 iar cel mai mic număr de răspunsuri cuprinde coloana „știu” cu un

Tabelul 3. Categoriile de răspunsuri privind abilitățile dezvoltate prin metoda crochiului geografic

Nr.crt	Elementele investigației	Nr. elevi		
		Știam	Am învățat	Aș vrea să știu
1.	Să formulez problema cercetării	6	50	20
2.	Să identific variabilele situației problemă	5	51	20
3.	Să emit ipoteze de lucru	0	49	27
4.	Să prelucrez cartografic datele	12	48	16
5.	Să argumentez științific versus opinia personală	18	42	16
6.	Să gândesc spațial fenomenul cercetat	15	47	14

număr cuprins între 5 - 18 răspunsuri. Aceste rezultate conduc către concluzia că, indiferent de disciplina care a contribuit la formarea abilităților de investigație urmărite în ancheta de față, ele au fost dezvoltate prin metoda crochiului în cea mai mare parte. Figurile 2, 3 și 4 organizează vizual răspunsurile afe-

rente celor trei tipuri de răspunsuri: preachiziții, abilități formate prin metoda crochiului și abilități care din varii motive mai necesită dezvoltate.

Chestionarul adresat profesorilor a avut drept scop colectarea opiniilor avizate privind oportunitățile utilizării crochiului geografic în dezvoltarea

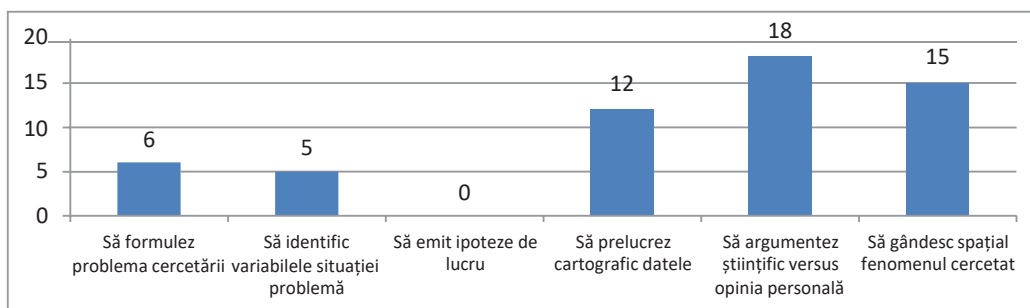


Figura 2. Numărul de elevi care declară deținerea de abilități investigative anterior aplicării metodei crochiului

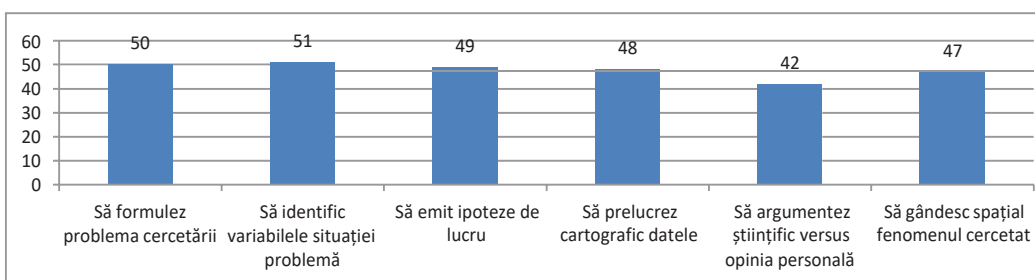


Figura 3. Numărul de elevi care declară formarea de abilități investigative în urma aplicării metodei crochiului

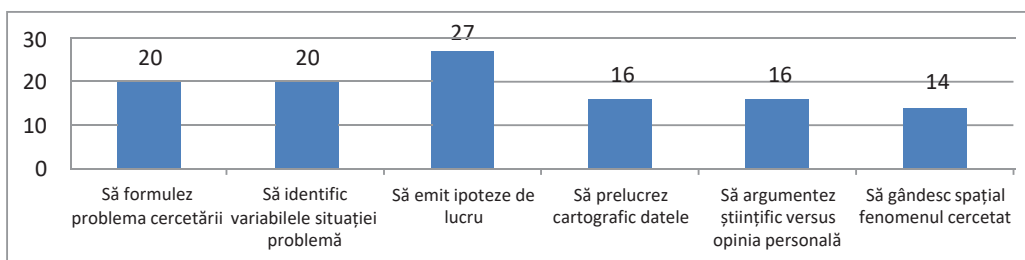


Figura 4. Numărul de elevi care nu au reușit să-și formeze abilități investigative nici în urma aplicării metodei crochiului

competenței de cercetare/investigare. Au fost formulate cinci întrebări care au vizat:

1. În ce măsură utilizarea unui crochiu geografic ca metodă de investigare favorizează eficientizarea dezvoltării componentelor competenței de cercetare/investigare.
2. Avantajele crochiului geografic ca instrument de investigație.
3. Optimizarea dezvoltării competenței vizate prin combinarea metodelor didactice.
4. Limitele metodei crochiului geografice.
5. Condițiile întrunite de crochiul geografic ca metodă de evaluare a rezultatelor la disciplina Geografie.

Tabelul 4. *Ponderea răspunsurilor privind măsura eficientizării dezvoltării competenței de cercetare/investigare*

Nr. crt.	Competența de cercetare/investigare	Ponderea răspunsurilor (%)	
		Foarte mult și mult	În aceeași măsură ca celelalte metode de cercetare
1.	Dezvoltarea gândirii geografice spațiale	100	0
2.	Abilitatea de lucru cu mijloace cartografice	95	5
3.	Abilitatea de organizare a design-ului cercetării	87	13
4.	Abilitatea de rezolvare a problemei investigate	89	11
5.	Atitudinea de responsabilitate față de corectitudinea prelucrării datelor	83	17

În Tabelul 4 putem observa opinia unanimă a profesorilor asupra faptului că utilizarea crochiului geografic ca metodă de cercetare dezvoltă la elevi gândirea spațial geografică prin diferite activități: 95% dintre cadrele didactice apreciază foarte mult și mult importanța metodei vizate în dezvoltarea abilității de lucru cu mijloace cartografice; abilitatea de organizare a design-ului cercetării este răspunsul a 87% dintre cadrele didactice; abilitatea de a rezolva proble-

me este opinia a 89 % dintre participanți la studiu; iar atitudinea de responsabilitate față de corectitudinea prelucrării datelor unei investigații geografice este menționată de un procent de 83 de respondenți. Datorită spectrului larg de metode și tehnici pedagogice, a resursei de timp îndelungate în care se cristalizează elementele axiologice exprimate prin atitudinea de responsabilitate asupra datelor cercetării, 17% dintre profesori iau în calcul pentru acest indicator și alte metode care favorizează dezvoltarea lor. Analiza răspunsurilor reprezentate în Figura 5 demonstrează eficiența formativă a crochiului geografic în opinia cadrelor didactice.

Crochiul cartografic este o metodă care prezintă avantaje în procesul de investigare geografică în toate cele patru componente urmărite în anchetă – Figura 6: sistematizarea variabilelor - 56 răspunsuri, identificarea clară a soluțiilor - 49 de răspunsuri, testarea ipotezelor de lucru - 47 de răspunsuri, prelucrarea datelor - 45 de răspunsuri.

Recomandările și sugestiile profesorilor de geografie la întrebarea: Ce metodă didactică ar trebui combinată cu metoda crochiului geografic pentru optimizarea unei investigații? Cele mai frecvente variante de răspuns au fost: problematizarea, proiectul STEAM, proiectul de cercetare, metoda prelucrării statistice sau GIS, studiul de caz, dezbaterea. Aceste metode, moderne, inovative le vom lua în considerare în perfectarea ulterioară a metodei crochiului în cadrul orelor de Geografie.

Observațiile profesorilor referitor la limitele metodei crochiului geografice au adus în atenție două probleme neașteptate: lipsa suporturilor cartografice de tip hartă contur pentru spații geografice locale și necesitatea utilizării investigației ghidate prin sarcini de lucru ca o formă algoritmică de investigație, versus investigația liberă. Acest fapt determină o eficientizare a dezvoltării competenței de cercetare/investigare, o însușire a etapelor unei cercetări științifice în urma exersării repetate.

Ponderea răspunsurilor obținute privind evaluarea rezultatelor învățării prin crochiul geografic ca metodă de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare pe categorii de condiții de proiectare îndeplinite, au fost peste medie spre maxim: fidelitate 98%, validitate de construct 95%, obiectivitate în notarea rezultatelor 89% și aplicabilitate 87%. Studiul confirmă ipoteza de lucru.

Concluzionăm că, utilizarea metodei crochiului geografic deopotrivă în activitățile educative de formare a competențelor școlare la disciplina Geografie, a competenței de cercetare/investigare dar și ca metodă de evaluare a rezultatelor școlare în cadrul probelor standardizate precum evaluările sumative anuale sau naționale, eficientizează învățarea prin Geografie.

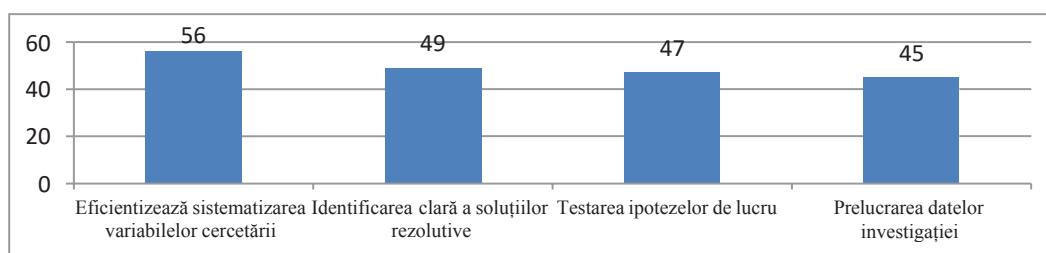


Figura 5. Avantajele crochiului geografic ca instrument de investigație

Vom concludiona, importanța primordială a utilizării metodei crochiului geografic în dezvoltarea competenței de cercetare/investigare la liceeni derivă din logica sistematizării cunoștințelor în procesul de redactare a crochiului ca instrument de lucru și ca produs final. El favorizează structurarea cunoștințelor geografice în rețele semantice, scheme cognitive și scenarii cognitive, racordând vizual elementele studiate la realitatea înconjurătoare prezentă sub formă de suport cartografic. Elevul își restructurează legile de funcționalitate ale gândirii științifice, ale

gândirii investigative în legi ale gândirii spațial geografice. Conferă astfel noi valențe spațiului geografic care se construiește mental în funcție de percepția personală odată cu derularea demersului investigativ și se transformă în spațiu trăit, spațiul vieții, spațiul practicilor cotidiene, spațiul social și devine spațiul locuit. În măsura în care cunoștințele au fost interiorizate conștient, ulterior exteriorizate, putem observa un constructivism ontologic al spațiului geografic (Olivier Orain).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. DIEUDONNÉ, D., CRAMPON, J.P., LABRUNE, G. *Histoire-Géographie methodes techniques*. Paris: NATHAN, 1991, 256 p, ISBN: 2.09.176107.9.
2. GÉOCONFLUENCES. *Ressources de géographie pour les enseignants*. Disponibil: Espace Géoconfluences (ens-lyon.fr) [Accesat la 10.02.2023].
3. GUȚU, V. Cadrul situațional al competenței: logica acțiunii, logica curriculară, logica învățării. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale*. Chișinău: CEP USM, 2018, pp. 97-100. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/79820https://www.researchgate.net/publication/2337527_11_Vers_une_approche_situee_en_education_Reflexions_pratiques_recherches_et_standards [Accesat la 13.02.2023].
4. MASCOTRA, D., MEDZO, F., JONNAERT, P. *Vers une approche située en éducation: réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal (Québec), 2010, 233 p. ISBN: 978-2-89245-136-8. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000206977> [Accesat la 13.02.2023].
5. MORARIU, T., VELCEA, V. *Principii și metode de cercetare în geografia fizică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1971, 284 p.
6. OECD. *PISA 2015 Draft Science Framework*. Disponibil: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264305274en.pdf?expires=1674655476&id=id&accname=guest&checksum=3015D1D063EF849829F18487FFC4F8F1>
7. SCLIFOS, L. *Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007, 199 p.
8. TELEMAN, A. *Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2010, 133 p.
9. TORRACO, R. J. *Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples*. In: *Human Resource Development Review*, Nr. 4, 2005, pp. 356-367.
10. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 2004.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.09>
 CZU: 37.091

ABORDĂRI TEORETICE ALE INTEGRALIZĂRII ÎN CONTEXTUL RECONCEPTUALIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Călin SBÎRCIU,
 doctorand,

Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
 ORCID iD: 0000-0003-0160-0107

Rezumat. *Cunoașterea umană a atins un nivel ridicat de dezvoltare, volumul de cunoștințe nu mai poate fi dobândit la fel de ușor ca în trecut. Așadar, problema esențială în asigurarea eficienței învățării constă în selectarea acelor cunoștințe care deschid drumul către domenii vitale în existența umană. În acest context de învățare, integrarea este necesară pentru abordarea fenomenelor din perspective diferite, pentru a construi structuri de învățare flexibile, dinamice, capabile să susțină cele mai potrivite demersuri în vederea înțelegerii și aplicării. Punctarea aspectelor teoretice de referință ale integralizării este obiectivul prezentului discurs analitic.*

Cuvinte-cheie: *integralizare, curriculum integrat, educație integrală, metodologia integrării, competențe, mediu integrat.*

THEORETICAL APPROACHES OF INTEGRALIZATION IN THE CONTEXT OF THE RECONCEPTUALIZATION OF THE LEARNING PROCESS

Summary. *Human knowledge has reached a high level of development, the volume of knowledge can no longer be acquired as easily as in the past. So, the essential problem in ensuring the effectiveness of learning lies in the selection of the knowledge that opens the way to a field of culture. In this learning context, integration is necessary to approach phenomena from different perspectives, to build flexible, dynamic mental structures capable of supporting the most appropriate decisions.*

Keywords: *integration, integrated curriculum, integral education, integration methodology, skills, integrated environment.*

Schimbările sociale mondiale de la sfârșitul sec. al XX-lea și începutul sec. al XXI-lea au dat naștere unui nou concept al educației axat pe *valori*, ce impune schimbarea accentelor de pe învățarea prin predare pe cultura învățării. Acest nou concept reclamă o nouă *reconceptualizare a procesului de învățare* pentru asigurarea educației în formula subiect – subiect (profesor - elev), când motivația, individualizarea, diferențierea instruirii și educației, aplicarea tehnologiilor noi didactice creează condiții pentru transformarea învățării cu accent pe rezultate, standard, pe creșterea calității în instruire, cercetare.

În acest context, postmodernitatea în educație desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, formulând ca obiectiv major *dezvoltarea integrală a personalității umane*. Paradigma postmodernă pune în centrul preocupărilor ființa umană dintr-o *perspectivă globală, totalizatoare și integratoare*, fapt care generează, evident,

reveniri la abordarea fenomenului pedagogic al integralizării [10, p. 170-171].

În contextul noilor provocări societale tot mai activ se promovează ideea că organizarea învățării pe criteriul disciplinelor în variantă clasică este insuficientă într-o lume caracterizată de o dezvoltare puternică a tehnologiilor și a cunoașterii. Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru adaptarea la schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care încă nu au fost create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate. În societatea cunoașterii, accesul la cunoașterea prin învățare a crescut în mod surprinzător, datorită noilor tehnologii informaționale și poate fi realizat în mai multe formate și prin alte moduri. Aceste împrejurări, după cum susține L. Ciolan, au impus în fața cercetătorilor din domeniul științelor educației problema identificării unui *nou mod de producere a cunoașterii*, implicit și a modului de *reproducere a cunoașterii* prin învățare [5].

De asemenea, spre deosebire de modul clasic, subliniază cercetătorul L. Ciolan, noul mod de producere a cunoașterii provine din două mari surse – cognitivă și socială și „se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic disciplinar, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană, fiind generat de *emergența transdisciplinarității, de gândirea transversală și orientat spre aplicarea cunoașterii*” în vederea soluționării problemelor cu care se confruntă oamenii. Respectiv, noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: „*una de tip integrat, care să fie puternic angajată social, orientată de contextul aplicării și neapărat centrată pe rezolvarea de probleme*”, astfel încât să asigure dobândirea de competențe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă față noilor provocări [5, p. 35].

Prin noul mod de cunoaștere identificat de L. Ciolan, se are în vedere, în opinia cercetătoarei M. Hadîrcă, *instituirea cunoașterii transdisciplinare* – o schimbare fundamentală de perspectivă și în ceea ce privește reproducerea cunoașterii prin învățare, care este asociată cu soluționarea *problemelor lumii actuale*, care au influențat puternic direcțiile de dezvoltare a educației și formării în secolul XXI, determinând apariția de noi concepte, viziuni, concepții și chiar paradigme educaționale și antrenând cele mai largi dezbateri cu privire la natura, funcțiile și, mai ales, scopurile educației în societatea postmodernă [6, p. 41].

Astfel, dacă ne referim la învățare, atunci constatăm că, dincolo de discipline, învățarea poate fi mai aproape de nevoile omului contemporan. Științele izolate și teoriile exclusiviste nu mai fac față solicitărilor, nu pot explica problemele și fenomenele tot mai complexe. În acest context, apare necesitatea reactualizării ideii de *educație integrală*. Precum afirmă și cercetătoarea T. Callo, abordarea integralizată presupune crearea de conexiuni între teme, domenii, subiecte sau competențe care sunt, de regulă, formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și vizează formarea de *valori și atitudini* [3, p.18].

Tot din perspectiva acestor abordări, este rațional să amintim de faptul că abordarea științifică a *educației integrale* se prezintă sub forma mai multor elemente, nu numai pentru a oferi o reprezentare corectă a funcționării mecanismelor integralității, ci, în special, pentru a arăta dovezi științifice și a obține adeziunea factorilor de decizie care sunt antrenați în acțiuni educaționale clare. Ne raliem

totalmente ideii că o nouă viziune asupra educației integrale urmărește obținerea unui consens din partea actorilor educației, care vor trebui să valideze o idee sau anumite acțiuni, cărora să le dea ulterior curs. Scopul este, deci, unul practic și imediat, în consens cu noile orientări în educație. Acest lucru se poate obține însă doar printr-o oarecare „presiune” asupra discursului pedagogic existent în spațiul actual al educației [3, p.12].

Integralizarea este un *fenomen general, cu caracter fundamental*, ce determină organizarea și funcționarea diverselor sisteme educaționale, care se bazează pe *legea diversității*. Actualmente se formulează noi principii de organizare a vieții omului, se schimbă ierarhizarea normelor sociale și a valorilor. În acest context, unul din aspectele integralizării vizează *formarea personalității* care poate percepe procesele globale ale umanității. *Integralizarea* reprezintă, în sens general, ajustarea reciprocă a elementelor constitutive ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru sau combinarea părților dintr-un întreg în procesul de atingere a stadiului de uniune, iar uniunea este un întreg, rezultat din combinarea unor părți sau a unor entități.

La nivelul procesului de învățământ, *integralizarea* se manifestă ca un demers al educației și vizează încadrarea, în discipline integrate, a modulelor care au aceleași obiective și metodologii de predare-învățare-evaluare. Prin integralizare are loc înțelegerea unitară, multiaspectuală a conceptelor învățate, drept rezultat obținându-se performanțe școlare de tip integrat, exprimate în termeni de competențe funcționale, necesare elevului în viață. Integralizarea domeniilor de conținut apropiate și centrarea procesului educațional pe formarea de competențe, asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalității.

Aici trebuie să punem în evidență și faptul că *integralitatea*, ca unitate a diversității, este un instrument de totalizare, care se deosebește de interconexiune și interrelație, care sunt doar niște legături ce se stabilesc fie în interiorul unui întreg, fie între două părți, dintre care una este dependentă de cealaltă, sau niște sume, în care fiecare element are anumite trăsături caracteristice și se unesc doar ca o sumă în care excluderea unui element nu influențează ansamblul de elemente. Într-o învățare integrată elevilor nu li se oferă doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, dar se motivează și se dezvoltă capacitatea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri, fapt care este un element al culturii învățării [9].

Prin urmare, integralizarea presupune construcția unui mediu integrator în care elevii vor putea să relaționeze cu sens experiențele școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese. Astfel, integrarea poate fi definită ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitelor mediului integrator, în scopul formării unor modele comportamentale, ceea ce ar însemna modelarea libertății de acțiune a elevului în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator [1, p. 30].

Integralizarea conduce la stabilirea de relații între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare diferite. Ajungem să înțelegem, după cum subliniază N. Petrovski, că integrarea ajută elevii să identifice legăturile nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile și procesele din domenii diferite și din afara școlii, astfel asigurându-se dezvoltarea integrală a elevului [8].

Abordând problema integralității în educație, cercetătoarea T. Callo formulează următoarele *criterii ale integralității*:

- necesitatea descoperirii cauzelor și a condițiilor de posibilitate ale integralității;
- determinarea clară a relațiilor dintre elementele componente ale integralității;
- examinarea efectelor atât la nivelul întregului, cât și la nivelul elementelor componente;
- considerarea întregului ca principiu înaintea părților, a porni de la părți spre întreg, asigurând comprehensiunea;
- întregul este temeiul posibilității formei sale și baza de punere în relație a părților care depind de această formă [4, p. 10].

În același timp, cercetătoarea este de părere că integralitatea are loc dacă se manifesta *următorii factori*:

- mediul integrator, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot;
- sistemul integrator, în care se produce integrarea;
- sistemul integrativ, elementele care se integrează;
- un stimulente al integrării - elementul integrator care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu - agentul care integrează;
- elementele comune, care fac posibilă unirea ca atare;
- potențialul integralizator - relațiile dintre argumente [2, p. 310].

Instrumentul care asigură efectivitatea procesului de integrare este *metodologia integrării cunoștințelor*. Referindu-se la acest aspect, în opinia N. Petrovski, integrarea cunoștințelor presupune câteva procese:

- sistematizarea cunoștințelor asimilate deja;
- obținerea de noi cunoștințe și integrarea la cele existente;
- planificarea procesului ulterior de obținere a cunoștințelor [7, p. 124].

În felul acesta, deduce cercetătoarea, această metodologie are *caracter triadic*, adică este un proces de cunoaștere și tot ce este legat de el din trei componente: *ceea ce cunoaștem, cel ce cunoaște și cunoașterea însăși*. Prin urmare, instrumentul metodologic al cunoașterii trebuie să neutralizeze această situație, ca să asigure integralitatea cunoașterii. Instrumentul elementar al cunoașterii, care se numește *sistem* (sau *model*) conține trihotomia în formă de trei principii de bază: *totalitatea* care generează existența unei trăsături sistemice caracteristice și este specific doar sistemului în totalitate, nu elementelor sale componente în parte; *cauzalitatea* care determină existența în fiecare sistem a așa-numitului „factor de formare a sistemului”, adică un astfel de complex de cauze care asigură integralitatea sistemului, nepermițându-i să se „dezintegreze” în părți; *cognoscibilitatea (relativă) a lumii* o formă specifică, ce se exprimă prin trăsătura „modelizării”. Or, modelizarea înseamnă că unei trăsături oarecare a sistemului îi poate corespunde o altă trăsătură a celui alt sistem, adică modelul este o corespundere între două sisteme după un anumit criteriu [Ibidem].

Sintetizând într-un cadru hermeneutic specificările integralității, N. Petrovski constată următoarele caracteristici definitorii ale acesteia:

- integralitatea este un fenomen, dar neintenționat este și o *procesualitate*;
- este *mai mult decât suma părților*, adică stimulează un efect mai bun;
- nu are „personalitatea” sa, nu este un obiect în sine, ci un *instrument* în atingerea unui scop;
- reclamă o *ordine riguroasă*, perfectă, însumând o multitudine de raționalități;
- presupune o puternică *legătură cu viața*, cu realitatea, cu cotidianitatea;
- este orientată mai mult spre *formarea valorilor și atitudinilor*, relaționând diverse discipline în structurile mentale ale elevilor [7].

În opinia cercetătorului L. Ciolan învățarea devine într-o măsură tot mai mare un proces social, centrat pe formarea de competențe, care să-i asigure tânărului premise cât mai solide pentru succesul personal, social și profesional [5, p. 142]. Reiese că organizarea educației, pornind de la probleme, realități ale vieții, de la experiențele cotidiene ale elevilor, contextul în care ei trăiesc, ar contribui la o mai bună contextualizare a învățării, accentul fiind pus pe *formarea valorilor, atitudinilor și competențelor transversale*. Acest mecanism ar oferi un model de învățare ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, transformând-o într-un proces cu rezultate durabile și eficiente pentru *dezvoltarea personală și socială a elevului*.

În felul acesta, constatăm că învățarea are ca specific un caracter viu și dinamic, iar ceea ce contează cu adevărat în învățare este faptul ca să se aplice cu multă rigoare metodele sale specifice de analiză și cultivarea capacității de a asimila permanent noi achiziții cognitive.

Din cele analizate reiese că *învățarea integrată* pune accent pe dezvoltarea socială și personală a copilului ca ființă umană complexă, integrală, elevul este activ în cadrul experiențelor de învățare personale, valorifică cu adevărat cooperarea dintre profesori și elevi, abordează probleme ce țin de provocările lumii contemporane și ale vieții cotidiene.

Astfel, integralizarea în educație nu este altceva decât un proces, precum și rezultatul interacțiunii diferitelor elemente. În cele din urmă, acest lucru conduce la apariția unor elemente integrate, noi. Principiul integralizării în educație este o stare pentru care sunt caracteristice *consistența, ordinea și stabilitatea legăturilor dintre diferite elemente*. În al doilea rând, este procesul care duce la această stare. În plus, integralizarea în pedagogie este un indicator foarte important al eficienței întregului proces educațional, deoarece servește drept criteriu pentru integralitatea acestuia. Interacțiunea dintre diferite elemente constituie un proces complex și pe mai multe niveluri [Apud 6].

Prin urmare, integrarea este în pedagogie o interrelaționare bine structurată, multi-componentă

și perfect organizată a tuturor părților procesului educațional. Scopul său final este *formarea competențelor-cheie ale elevului și dezvoltarea de sine a acestuia*. În plus, contribuie la satisfacerea intereselor și abilităților lui, asigurând coordonarea influenței asupra sferei emoționale, motivaționale, intenționate și eficiente, practice a individualității elevului [Apud 6].

Am identificat faptul că, în contextul integralizării, sunt relevante elementele componente ale unei conexiuni integrate și relațiile care se stabilesc între aceste elemente. Într-un sistem integrativ elementele își pierd, într-un fel, specificitatea, fiecare căpătând unele însușiri noi, conferite de raporturile cu celelalte elemente ale întregului. Specificitatea devine atributul întregului mai mult decât al elementelor componente. Integralizarea nu anulează astfel intradisciplinaritatea, care formează un sistem disciplinar bine pus la punct. Dacă „dizolvăm” acest sistem, riscăm să ajungem la situația în care elevii nu vor putea asimila conținuturile învățării, confirmându-se faptul că oamenii nu în zadar au creat disciplinele științifice și pe cele școlare.

Prin urmare, concluzionăm că valorificarea integralistă a fenomenelor educaționale aduce cu sine o abordare mai complexă asupra cunoașterii, asupra posibilităților de asimilare mai amplă și mai diversă a acesteia, aspecte care ni se par esențiale pentru tentativa noastră de a argumenta faptul că, în cazul când promovăm o învățare integrală, valorile conținute în această acțiune pot și trebuie să fie substanțiale. Așadar:

- Dezvoltarea personalității integrale, ca deziderat postmodern, reclamă abordarea integralizării în învățare prin emergență transdisciplinară;
- Abordarea integralizării, la rândul său, „deschide” cunoașterea spre lumea reală prin ajustarea reciprocă a elementelor componente într-un tot întreg;
- Integralizarea devine un catalizator al învățării, respectându-se anumite criterii și luând în considerare un șir de factori, consemnând plener formarea/ dezvoltarea atitudinilor și promovarea valorilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BUZĂRNESCU, Șt. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
3. CALLO, T. *Educație integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și applicative*. Academia de științe a Moldovei, Institutul de științe ale Educației, Chișinău, 2015.
4. CALLO, T. *Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice*. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 2, p. 10-18.
5. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
6. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2021.
7. PETROVSCHI, N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Print – Caro SRL, 2012.
8. PETROVSCHI, N. Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. În: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 1(65), pp. 3-6. ISSN 1811-5470. CZU: 37. 091.
9. PETROVSCHI, N. Conceptul de integralizare pedagogică ca element al culturii învățării. Paradigma umanistă – subiect al managementului culturii învățării. *Materialele Conferinței Științifice teoretico – practice*, 16 – 17 aprilie, Chișinău: „Garomont – Studio” SRL, 2010. p. 51 – 56.
10. PETROVSCHI, N. *Didactica istoriei în educația postmodernistă*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2014. 133 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.10>
 CZU: 373.3.091.27:[811.135.1+821.135.1]

HARTA CONCEPTUALĂ – METODĂ INTERACTIVĂ DE EVALUARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN CICLUL PRIMAR

Alina-Marilena MARIN,
 doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
 ORCID ID: 0009-0003-5510-0316

Rezumat. Scopul acestui articol este de a prezenta rolul formativ al hărții conceptuale, metodă interactivă de predare-învățare-evaluare. Modul în care învățăm determină la nivel personal calitatea actului educativ în esență, reprezentată de gradul de înțelegere al conceptelor, al interrelațiilor dintre acestea, de modul de interiorizare al noilor cunoștințe și de implementarea acestora în contexte noi de învățare. Utilizată ca instrument de evaluare, harta conceptuală are un rol formativ, contribuind la evaluarea de tip pro-învățare, care generează sistematizarea și interiorizarea conceptelor, dezvoltarea gândirii critice și, nu în ultimă instanță, a creativității.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, învățare, hartă conceptuală, strategie didactică, metodă de învățare activă.

CONCEPT MAP – INTERACTIVE METHOD OF EVALUATION IN THE WIND AND THE ROMANIAN LITERATURE IN THE PRIMARY CYCLE

Abstract. The purpose of this article is to present the formative role of the concept map, an interactive teaching-learning-evaluation method. The way we learn determines at a personal level, the quality of the educational act, in essence, represented by the degree of understanding of the concepts, the interrelationships between them, the way of internalizing the new knowledge and their implementation in new learning contexts. Used as an assessment tool, the conceptual map has a formative role, contributing to pro-learning evaluation, which generates the systematization and internalization of the concepts, the development of critical thinking and, not at least, of creativity.

Keywords: formative assessment, learning, conceptual map, teaching strategy, active learning method.

În accepție largă, Harta conceptuală sau organizatorul grafic reprezintă o tehnică de reprezentare vizuală a conceptelor și a legăturilor dintre ele. Aceste reprezentări grafice care cuprind cel puțin 10-15 subteme secundare, nu sunt altceva decât un instrument de organizare și sistematizare a informațiilor, prin stabilirea conexiunilor dintre concepte și idei, având următoarea structură: *conceptele* încadrate în pătrate, cercuri sau ovale, conectate prin *linii* pe care sunt notate verbe sau enunțuri ce clarifică relațiile dintre noțiuni.

Teoria psihologiei învățării a fost descrisă de psihologul american David Paul Ausubel, în 1960, prin care evidențiază faptul că „învățarea temeinică a noilor concepte depinde de conceptele deja existente în mintea elevului și de relațiile care se stabilesc între acestea.” [1, p. 267-272]. Teoria lui Ausubel are ca fundament asimilarea noilor concepte într-o structură cognitivă complexă, inter și trans-disciplinară, cumul al cunoștințelor dobândite. Psihologul

american face o distincție clară între „învățarea pe de rost” și „învățarea prin asimilare” [2, p.519-564], evidențind importanța celui de-al doilea concept, în vederea obținerii unei învățări active, conștiente, de durată.

Ulterior, cercetătorul Joseph D. Novak introduce hărțile conceptuale în anul 1972, la Universitatea Cornell, din S.U.A., bazându-se pe Teoria lui Ausubel. Cercetările sale privesc modul în care se produc schimbările în vederea înțelegerii de către copii a cunoștințelor din domeniul științelor naturii [3, p.19-79; p.227-230].

Cercetătorul I. Neacșu [4, p. 62] a denumit conceptul hartă mentală. Constatăm așadar că hărțile conceptuale sunt rețele de informații specifice unei teme, în care fiecare persoană își construiește propria înțelegere, prin creativitate și mod original de punere în legătură a conceptelor și ideilor.

Cercetările de specialitate identifică patru mari categorii de hărți conceptuale:

- **Harta conceptuală de tip Pânză de păianjen:** în centru se află conceptul central, de la care pleacă legăturile sub formă de raze către conceptele secundare, care ușor de configurat, de citit și de înțeles, toate informațiile fiind legate de tema centrală (Figura 1).

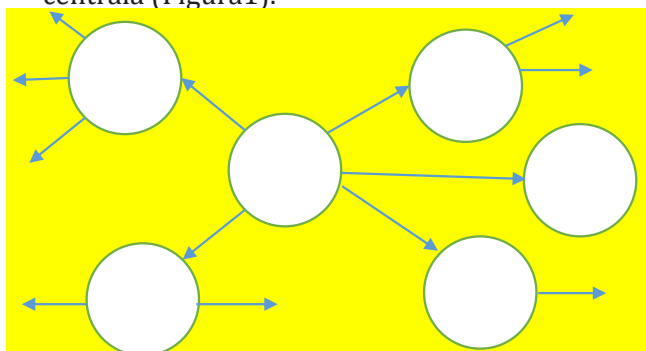


Figura 1. Harta conceptuală de tip Pânză de păianjen

- **Harta conceptuală ierarhică** (sub formă de copac): prezintă informațiile din punctul de vedere al importanței lor. Cea mai importantă se află în vârf, urmând așezarea celorlalte conștețe descrescătoare, în funcție de gradul de generalitate sau de relațiile dintre ele (Figura 2).

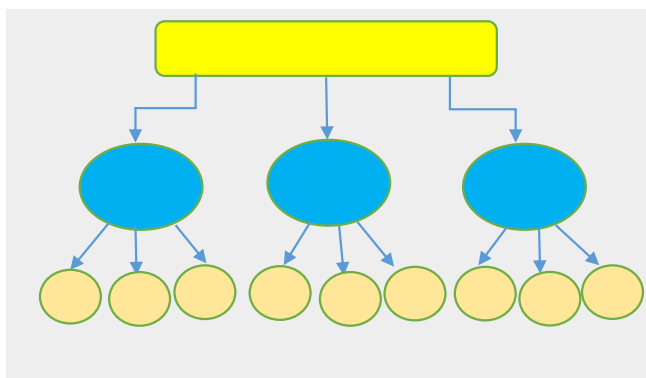


Figura 2. Harta conceptuală ierarhică

- **Harta conceptuală lineară:** după cum ne sugerează numele categoriei, conceptele sunt prezentate linear. Ea poate fi citită într-o singură direcție (Figura 3).

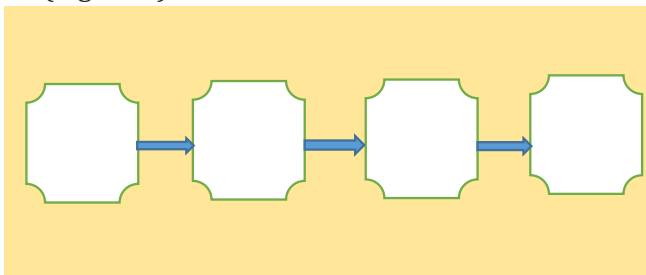


Figura 3. Harta conceptuală lineară

- **Sisteme de hărți conceptuale:** informația este organizată într-un mod asemănător celor ante-

rioare, în plus adăugându-se intrări (INPUTS) și ieșiri (OUTPUTS). Hărțile sistematice sunt hărți conceptuale mai complexe care permit demonstrarea relațiilor reciproce dintre concepte (Figura 4).

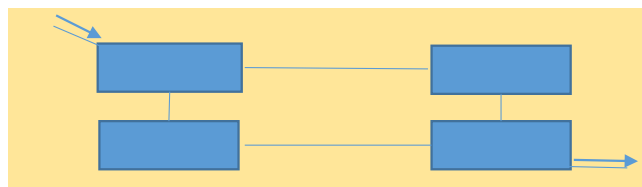


Figura 4. Sisteme de hărți conceptuale

Care ar fi avantajele hărților conceptuale în evaluare? În procesul de evaluare, hărțile conceptuale promovează învățarea activă, conștientă și durabilă, dezvoltă gândirea critică, analiza și sinteza, facilitează memorarea mai rapidă și mai eficientă a informației. Mai mult, dezvoltă capacitatea de învățare care este în strânsă legătură cu etapa de evaluare a cunoștințelor dobândite sau a competențelor formate. Totodată, comentarea hărților conceptuale între elevi este o formă eficientă de evaluare și de colaborare, un mod de raportare critică a propriei munci la produsele celorlalți. Cu precădere în mediul on-line, aplicații precum www.genial.ly, www.canva.com sau www.miro.com permit elevilor să acorde și să primească feedback.

În acest context aducem unele argumente pertinente în favoarea utilizării hărții conceptuale în cadrul orelor de evaluare la limba și literatura română, în ciclul primar: folosirea hărții conceptuale ca metodă interactivă de evaluare facilitează evaluarea competenței de **înțelegere** a unui text prin reprezentarea de sinteze semantice, conexe. În plus, dezvoltă creativitatea elevilor, gândirea critică, limbajul și inteligențele celorle.

În scopul susținerii celor afirmate supra, cu ajutorul aplicației www.miro.com am realizat o activitate de evaluare la clasa a III-a, având ca obiectiv recunoașterea componentelor textului și a semnificațiilor acestora (Figura 4).

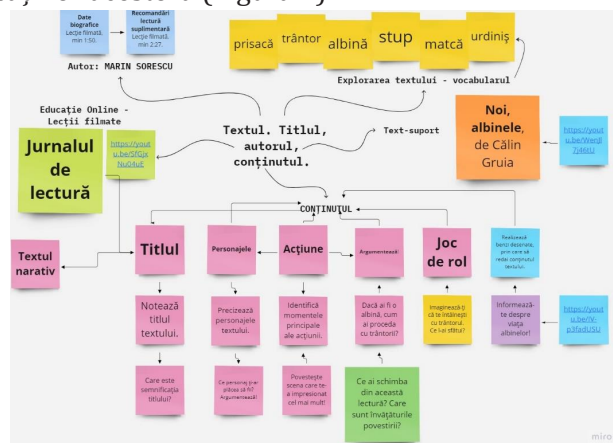


Figura 4. Evaluare, clasa a III-a (Jamboard)

Competența specifică: 2. Perceperea mesajului citit/ audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare.

Secvența de conținut:

- a. Lectura textelor narative și în versuri.
- b. Aprecierea textului literar și valorificarea vocabularului textual.

Subcompetențe:

- 2.3. Recunoașterea părților structurale (introducerea, cuprinsul, încheierea) într-un text.
- 2.3. Desprinderea ideilor din părțile structurale ale textului în scopul formării planului simplu.

Obiectivul activității de evaluare: Recunoașterea componentelor textului și a semnificațiilor acestora.

Evocarea: Imaginează-ți că ești o floare! Cine te-ar ajuta la polenizare? Pornind de la răspunsurile elevilor, profesorul explică conținuturile ce urmează a fi evaluate.

Realizarea sensului:

1. Notează titlul textului.
2. Explică, în două-trei rânduri, semnificația titlului textului.
3. Explică sensul cuvintelor noi întâlnite și introdu-le în enunțuri proprii.
4. Care sunt personajele povestirii?
5. Care sunt momentele principale ale acțiunii?
6. Povestește scena care te-a impresionat cel mai mult!

Reflecția:

1. Ce personaj ți-ar plăcea să fii? Argumentează!
2. Dacă ai fi o albină, cum ai proceda cu trântorii?
3. Imaginează-ți că te întâlnești cu trântorul! Ce sfat i-ai da?
4. Ce ai schimba din această lectură?
5. Care sunt învățăturile povestirii?

Extinderea:

1. Realizează benzi desenate prin care să redai conținutul textului.
2. Informează-te despre viața albinelor!

Indicatori de performanță:

Foarte bine:

1. Notează corect titlul textului.
2. Explică **în mod** corect, coerent, semnificația titlului.
3. Explică **în mod** corect sensul tuturor cuvintelor noi întâlnite și formulează enunțuri clare, coerente.
4. Identifică personajele acțiunii.
5. Indică, formulând ideile principale, cele patru momente ale povestirii.

6. Povestește, utilizând vorbirea indirectă, scena care a creat emoția cea mai puternică.
7. Argumentează alegerea făcută.
8. Explică, formulând o propoziție/ un enunț, modul de acțiune în situația dată.
9. Formulează un sfat, respectând cerințele de conținut și de scriere ale acestuia.
10. Identifică și enumeră corect învățăturile povestirii.
11. Realizează benzi desenate, pornind de la cele patru idei principale ale textului.
12. Utilizează calculatorul și caută informații despre viața albinelor.

Bine:

1. Notează titlul textului, cu 1-2 greșeli de scriere.
2. Explică semnificația titlului, utilizând o exprimare incorectă.
3. Explică **în mod corect** sensul a patru cuvinte nou întâlnite și formulează enunțuri clare, coerente.
4. Identifică parțial personajele acțiunii.
5. Indică, formulând ideile principale, trei din cele patru momente ale povestirii.
6. Povestește scena care a creat emoția cea mai puternică, dar nu respectă regulile vorbirii indirecte.
7. Argumentează alegerea făcută, cu 2-3 greșeli de exprimare scrisă.
8. Explică, lapidar, modul de acțiune în situația dată.
9. Formulează un sfat, fără a respecta cerințele de conținut și de scriere ale acestuia (2-3 greșeli).
10. Enumeră parțial învățăturile povestirii.
11. Realizează 2-3 benzi desenate, pornind de la cele patru idei principale ale textului.
12. Utilizează calculatorul și caută informații despre viața albinelor, dar nu reușește să le atașeze într-un document nou.

Satisfăcător/ Suficient:

1. Notează titlul textului, cu 3-4 greșeli de scriere.
2. Explică lacunar, evaziv, semnificația titlului.
3. Explică în mod corect sensul a trei cuvinte nou întâlnite și formulează enunțuri clare, coerente.
4. Identifică parțial personajele povestirii – 1 personaj.
5. Indică, formulând ideile principale, două din cele patru momente ale povestirii.
6. Povestește scena care a creat emoția cea mai puternică, dar nu respectă regulile vorbirii indirecte și ale scrierii corecte (4-5 greșeli).
7. Argumentează alegerea făcută, cu 4-5 greșeli de exprimare scrisă.

8. Explică, lapidar, modul de acțiune în situația dată.

9. Formulează un sfat, fără a respecta cerințele de conținut și de scriere ale acestuia (4-5 greșeli).

10. Enumeră parțial, incomplet și nerelevant, învățăturile povestirii.

11. Realizează 1-2 benzi desenate, pornind de la cele patru idei principale ale textului.

12. Utilizează calculatorul, dar nu reușește să găsească informații despre viața albinelor.

Sintetizând cele expuse anterior, am ajuns la concluzia că evaluarea modernă încurajează **gândirea independentă**, vizuală, reflecția și creativitatea. Prin urmare, hărțile conceptuale sunt premise pentru dezvoltarea operațiilor gândirii: analiza, sinteza, generalizarea și interpretarea. Organizarea logică a informațiilor contribuie la promovarea unui stil de învățare ordonat, sistematic, cu abordări trans-disciplinare și la o evaluare/ autoevaluare reală, bazată pe cunoaștere și înțelegere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AUSUBEL, D.P. *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal materials*. In: Journal of Educational Psychology, New York, 1960, 51(5).
2. AUSUBEL, D.P., NOVAK J.D., HANESIAN H. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Reinhart&Winston, a doua ediție. 1968.
3. HANNE FOSS HANSEN. *Choosing Evaluation Models: A Discussion on Evaluation Design*. In: Evaluation, 2005 11(447).
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr 319-324, intrat în vigoare la 29.11.2014.
5. NOVAK, J.D. *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum&Assoc., 1998.
6. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militara, 1990.
7. ORDIN nr. 3371 din 12 martie 2013 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, Publicat în Monitorul oficial Nr. 192 din 5 aprilie 2013, intrat în vigoare al 5 aprilie 2013.
8. Educație Online (educatieonline.md)
9. <https://padlet.com>
10. www.genial.ly
11. www.canva.com
12. www.miro.com

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.11>
CZU: 37.07:005.95/.96

NECESITATEA FORMĂRII LIDERILOR ȘI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP ÎN MANAGEMENTUL MOTIVĂRII

Dumitru PATRAȘCU,

doctor habilitat în științe ale educației, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0001-7153-7727

Monica-Vasilica PLEȘCAN,

doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0009-0001-0928-9088

Rezumat. Acest studiu propune extinderea perspectivei de înțelegere a importanței liderilor prin prisma analizei nevoii de formare și dezvoltare a competențelor de leadership. Cadrele didactice au roluri centrale în cadrul actului educațional și al întregii activități desfășurate la nivelul instituției educaționale, drept pentru care, în demersurile pe care le inițiază directorii școlari, au nevoie de sprijin pentru a-și dezvolta competențele de leadership pe care le folosesc în scopul obținerii performanțelor. Ca rezultat al acestui management motivant, cadrele didactice devin mai motivate și își asumă rolul de lider cu încredere, contribuind la dezvoltarea culturii organizaționale și obținerea performanțelor.

Cuvinte cheie: leadership, lideri educaționali, cultură organizațională, performanțe, motivare, dezvoltare profesională.

THE NECESSITY OF FORMING LEADERS AND DEVELOPING LEADERSHIP COMPETENCES WITHIN THE MOTIVATING MANAGEMENT

Abstract. This study proposes an extension of the understanding of leaders' importance through the analysis of their leadership competences development needs. Teachers have central roles within the educational process and the entire activity developed in the educational institution, therefore, within the school manager's activity, they need support in order to develop the competences they use in order to achieve performances. As a result of this type of motivating management, teachers become more motivated and they take more responsibility for their roles as leaders, contributing to the organizational culture development and the achievement of organizational performances.

Keywords: leadership, educational leaders, organizational culture, performances, motivation, professional development.

În era globalizării, rolul liderilor educaționali a suferit diverse modificări, în concordanță cu nevoile și așteptările părților implicate în actul educațional și în cel managerial, lucru care a dus la sporirea nevoii de dezvoltare profesională a liderilor din acest domeniu, pentru a îndeplini sarcinile în mod corespunzător. Pentru a contribui la cultura organizațională și pentru obținerea performanțelor, dezvoltarea profesională s-a dovedit a fi necesară, drept un proces continuu, prin participarea cadrelor didactice la programe de dezvoltare profesională, menite să extindă cunoștințele și să îmbunătățească perfor-

manța organizațională, aplicând noi competențe în implementarea celor mai bune practici.

Ne-am propus, prin acest studiu, să extindem perspectiva de înțelegere a responsabilităților și caracteristicilor liderilor din domeniul educațional, contribuind cu idei de dezvoltare profesională, ce le vor fi folos pentru îmbunătățirea practicilor.

Conceptele de manager și lider sunt abstracte, greu de asimilat de cei din afara sistemului. Managementul presupune trasarea sarcinilor, monitorizarea activității și utilizarea eficientă a resurselor de toate tipurile, creativitate și analiză, urmărind

nivelul maxim al rezultatelor. [10] Mielu Zlate evidențiază în cercetările sale faptul că există numeroase teorii ale conducerii. Literatura de specialitate s-a concentrat asupra tipurilor de leadership. În viziunea noastră, leadership-ul este stilul superior de conducere prin care membrii unui grup și liderul sunt motivați să lucreze împreună pentru atingerea obiectivelor organizaționale, determinați fiind de o viziune comună și inspirația asigurată de lider prin implicare și model personal. Prin implicarea și modelul personal, liderul facilitează formarea noilor lideri, fiind preocupat de dezvoltarea lor continuă și făcând abstracție de ierarhizare și birocrație, fără a se abate, însă, de la misiunea sa. Liderul, de cele mai multe ori, se identifică cu directorul, în cadrul instituțiilor educaționale, al căror produs și obiectiv principal este atingerea performanței și chiar a excelenței. Directorul cu competențe de lider are posibilitatea de a monitoriza atent desfășurarea activității din interiorul grupului, devenind un membru care își sprijină colegii și îi motivează, oferindu-le siguranță și posibilitatea de a-și dovedi competențele.

Leadership-ul reprezintă un subiect de interes în diverse domenii, nu doar în cel educațional: afaceri, sănătate, tehnologie etc., întrucât „leadership-ul, ca proces de influență socială, poate maximiza eforturile celorlalți pentru atingerea unui obiectiv.” [5] În instituțiile educaționale, la care facem referire în studiul nostru, liderii sunt aleși pentru funcțiile de conducere în mod formal sau non-formal, în funcție de cei care îi urmează și care împărtășesc aceeași viziune [1]. Obiectivul principal al leadership-ului educațional este obținerea succesului școlar la nivel de performanță, motiv pentru care, cadrele didactice și cercetătorii din acest domeniu caută constant noi modalități de optimizare a activității.

Factorii de decizie politică și cercetătorii, au acordat o atenție deosebită leadership-ului principal, prin numeroase cercetări efectuate asupra școlilor eficiente din anii 1980. Conform lui McEwan [7], leadership-ul pune accentul pe implementarea curriculum-ului, implicând instruirea și învățarea. Conform lui Hallinger și lui Murphy [4, pp.217-248], rolurile instructive ale liderilor sunt următoarele:

1. „Definirea misiunii școlii (încadrarea obiectivelor școlii foarte clar și comunicarea acestora foarte clară);
2. Gestionarea programului instructiv (supravegherea și evaluarea procesului de instruire, coordonarea curriculumului și monitorizarea progresului elevilor);
3. Crearea unui climat școlar pozitiv (protejarea timpului de instruire, promovarea dezvoltării profesionale, menținerea vizibilității, asigurarea

de stimulente pentru învățare și pentru cadrele didactice)” [4].

Leithwood și Jantzi [6] au definit semnificația și dimensiunile leadership-ului educațional de tip transformațional după cum urmează: „leadership-ul transformațional destinat modificărilor de reformă necesară în școli, focusare pe motivație, inspirație și influență asupra cadrelor didactice și a părinților pentru a lucra împreună prin cooperare pe baza unor credințe și valori esențiale” [6].

În cadrul actului educațional, cadrele didactice sunt recunoscute ca părți care dețin poziție centrală în activitatea organizației școlare, în procesul educațional [9, pp.255-316]. Acestea influențează în mod semnificativ practica prin activitatea desfășurată la nivelul colectivului, prin colaborare pentru atingerea unui scop. Cadrele didactice au nevoie de sprijin în acest demers, în ceea ce privește creativitatea, inovația și spiritul de colaborare. Prin asumarea rolului de lider, cadrele didactice devin mai încrezătoare, mai motivate în activitatea desfășurată la nivelul școlii, lucru care duce la creșterea numărului celor care rămân în sistem [8, pp.134-137]. Cooper menționează în studiile sale rolul important al leadership-ului educațional, manifestat în anul 1980, prin contribuția sa la o reformă educațională de succes [2, pp. 85-113].

Acesta evidențiază faptul că obținerea performanței organizaționale depinde de: cultura organizațională, relațiile deschise, bazate pe sprijin și relaționarea pozitivă dintre director, lideri și colegi, comunicare și feedback constant [2, pp.85-113].

Pentru a da încredere în sine și pentru a le sprijini, a pune la dispoziția cadrelor didactice programe de formare și dezvoltare constantă este necesar, luând în considerare tiparele, modalitățile de livrare, nivelul corespunzător, practicile școlare, resursele umane, planificarea strategică și administrarea financiară, pentru a asigura dezvoltarea continuă atât a directorilor, cât și a liderilor din instituțiile educaționale și a culturii organizaționale.

Liderii din instituțiile educaționale au responsabilități clar stabilite de către Ministerul Educației din fiecare țară. Responsabilitățile liderilor educaționali pot fi asemănătoare, dar pot fi și diferite în funcție de instituția educațională și specificul acesteia, dar și țara de proveniență.

În instituția școlară, rolul manager-ului este de a cunoaște și de a aplica toate aspectele legislative, de a administra eficient resursele economice și resursele umane, și de a conduce colectivul de cadre didactice, aspecte care se reflectă în cele patru funcții manageriale: planificare, organizare, coordonare și control. Pe de altă parte, rolul liderilor este de a dez-

volta și de a aplica mecanisme care vor determina membrii colectivului să participe în mod voluntar la atingerea obiectivelor organizaționale propuse, cunoscând și gestionând eficient provocările echipei din care fac parte. Raportul de forță și poziție este diferit în cazul managerilor și al liderilor: managerul conduce echipa prin raportare la funcția pe care o deține, iar liderii exercită influență asupra membrilor echipei. În cadrul organizației școlare, rolurile și responsabilitățile liderilor și ale managerilor educaționali se îmbină, prin punctul comun pe care îl au – componenta pragmatică – ambii confruntându-se cu diversitatea și complexitatea procesului educațional și a activității pe care o coordonează. Rolul liderului este de a crea un climat democratic de conducere, prin valorizarea membrilor echipei, și obținerea performanțelor organizaționale.

Management-ul și leadership-ul educațional implică și conducerea activității didactice, formarea cadrelor didactice prin programe de dezvoltare profesională de management și leadership educațional, ceea ce face acest domeniu o prioritate a zilelor noastre.

Liderii, împreună cu managerii, au în vedere aplicarea unor strategii pentru obținerea performanțelor: modelare, monitorizare și dialog, care vor influența actul educațional.

Obținerea performanței, ca obiectiv suprem al organizației, poate fi realizabilă prin competențele oamenilor, scopul organizației fiind de a-i face pe cei angajați cât mai productivi. Angajații cu abilități deosebite cresc capacitatea organizației de a atinge performanțe și obiectivele, un efect cu adevărat dezirabil. Persoanele care se concentrează asupra competențelor cresc performanța organizației ca întreg. O adevărată provocare pentru directorii școlari este gestionarea acestor persoane, întrucât acestea se pot dovedi persoane dificile, cu cerințe exagerate. Recunoașterea și aprecierea calităților acestora sunt esențiale, deși uneori gestionarea se poate dovedi dificilă. Scopul este de a crește standardele organizației la nivelul performanței angajaților capabili, menținându-i motivați [3].

Pe de altă parte, în cadrul organizațiilor, angajații au oportunitatea de a face tot mai productive calitățile și de a suprima punctele slabe nerelevante. Scopul este de a neutraliza punctele slabe ale celor din jur prin competențele altora. Pentru îmbunătățirea domeniilor de competență și a cunoștințelor, sunt necesare energie și eforturi, pentru a face saltul de la performanță la excelență. Cadrele didactice cu abilități înalte au nevoie de motivație pentru atingerea continuă a obiectivelor, iar directorii școlari tre-

buie să gestioneze cât mai bine performanța organizațională. Acest lucru este posibil prin evaluarea obiectivă a abilităților acestora și manifestarea leadership-ului, punând în evidență exemplul acestora și permițând colegilor să apeleze la ajutor, transformându-i în lideri la nivelul colectivului [3].

Însă împuternicirea pentru preluarea sarcinilor de lider nu este suficientă, întrucât liderii se formează în timp și au nevoie de sprijin constant din partea managerilor pentru a-și dezvolta competențele de leadership, în funcție de tipologia potrivită.

Pentru a dezvolta competențele de leadership, directorii școlari, prin natura funcției lor, evaluează competențele reale ale fiecărui angajat, identificând nevoile de formare ale cadrelor didactice. Nevoile de formare sunt identificate prin chestionare și observare, ore de asistență și discuții deschise, prin implicarea efectivă a angajaților în activitățile de grup. De exemplu, în cadrul Școlii Gimnaziale „Ion Creangă” Gâștești, am aplicat metoda chestionarului la nivelul întregului eșantion de cadre didactice, pentru a evalua cunoștințele legate de leadership și nevoia de formare în acest domeniu. Același chestionar de evaluare a fost aplicat și în rândul directorilor din școlile din județul Iași, tot cu scopul de a evalua cunoștințele de leadership. De menționat este faptul că a fi lider nu este o poziție rezervată doar managerului instituției, diferența fiind evidențiată mai sus în studiul nostru. În urma rezultatelor colectate și analizei răspunsurilor la fiecare întrebare, s-a constatat necesitatea dezvoltării *Programului de formare a cadrelor didactice, desfășurat în scopul dobândirii competențelor specifice Leadershipului Educațional – „Rolul Leadershipului în Managementul Organizației”, acreditat de Ministerul Educației prin OMEN nr. 3937/19.04.2019*, adaptat nevoilor cadrelor didactice, la finalul căruia a urmat o nouă evaluare în care s-a observat creșterea nivelului competențelor în domeniu, la nivel teoretic. Pentru aplicarea acestora la nivel practic, cadrele didactice au fost solicitate să se implice în conceperea și implementarea unui proiect cu finanțare europeană, „PNRAS – Prin Noi Resurse, Asigurăm Succesul”, având ca obiectiv principal reducerea abandonului școlar, o prioritate a școlii, raportată la mediul de proveniență și la Standardele ARACIP [11].

Implicarea cadrelor didactice în stabilirea și desfășurarea unor obiective de performanță măsurabile au stat la baza dezvoltării competențelor practice de manifestare a leadershipului la nivelul colectivului. Circuitul și rezultatul vizat al acestui experiment etapizat este ilustrat în figura următoare:

Tabelul 1. Indicatori de rezultat și indicatori de realizare, în cadrul proiectului

Denumirea indicatorului	Unitatea de măsură	Valoarea de referință 2020/2021	Valori estimate			
			An școlar* 2021/2022	An școlar 2022/2023	An școlar 2023/2024	An școlar 2024/2025
Indicatori de rezultat						
Rata de abandon școlar în învățământul gimnazial	%	4%	4%	3,75%	3,50%	3%

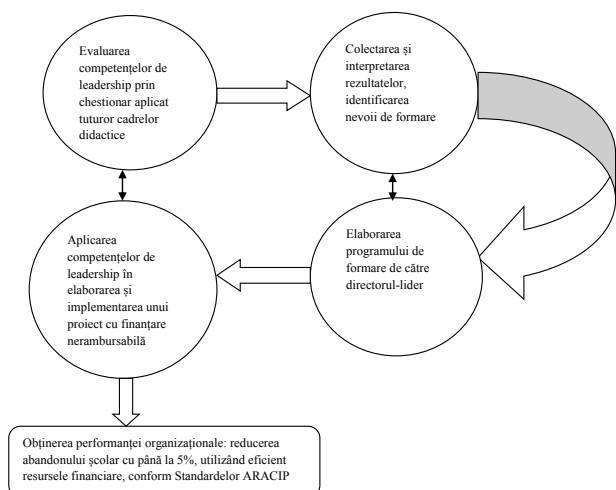


Figura 1. Experiment etapizat de evaluare, dezvoltare și aplicare a competențelor de leadership

Acest experiment etapizat, finalizat prin studii de caz, se raportează la Standardele de referință și indicatori de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar [11].

În urma evaluării, atât programul de formare cât și însăși activitatea colectivă vor contribui la dezvoltarea competențelor de leadership și la evoluția colectivă, nu doar individuală, spre atingerea unui obiectiv comun, performanța. Competențele de leadership stau la baza trăsăturilor definitorii ale liderilor, iar pentru acest lucru, ne vom concentra pe piramida competențelor de leadership, urmărind a fi dezvoltate prin programul de formare:

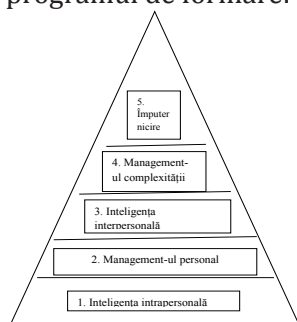


Figura 2. Piramida competențelor de leadership, adaptare [12]

Inteligența intrapersonală cuprinde cunoașterea și valorificarea propriei identități și a propriilor valori, recunoașterea acestora la alt nivel decât cel pur declarativ, acționarea în sensul principiilor proprii și a capacității de autocunoaștere. Management-ul personal face referire la abilitățile unei persoane de a gestiona activitatea spre evoluție, resursele și creativitatea pentru crearea strategiilor potrivite în diverse situații. Inteligența interpersonală are la bază capacitatea fiecăruia de a relaționa, de a comunica și de a interacționa în sensul stabilirii noilor parteneriate, dezvoltând constant abilitatea de a direcționa oamenii, prin comunicare și transparență, dinamizând conexiunile spre atingerea obiectivelor comune, printre care și performanța. Management-ul complexității se referă la abilitățile de a gestiona și de a găsi soluții pentru toate provocările, gândirea strategică și critică, implementarea deciziilor prin strategii eficiente, gestionarea tuturor tipurilor de resurse, rezistență la efort și presiune, inovare și definirea clară a obiectivelor măsurabile/ SMART, susținerea inițiativelor de mentorat și formare continuă. Împuternicirea se referă la capacitatea directorului de a forma noi lideri și de a-și exercita influența prin încredere [12].

În procesul de evaluare și formare a competențelor de leadership, s-a dovedit prin experimentul etapizat prezentat succint mai sus și mai amplu în lucrarea noastră de cercetare, faptul că este necesar și foarte important ca zona teoretică să se îmbine cu cea practică, într-un context de lucru activ, după definirea clară a obiectivelor de performanță. Performanța și toate obiectivele pot fi atinse cu succes numai dacă sunt formulate SMART și expuse clar, membrii grupului având o ghidare atentă din interior [12].

Programul de formare își dovedește eficiența combinând elemente care nu formează doar competențe, ci și aptitudini.

În opinia noastră, în urma programului de formare desfășurat pentru dezvoltarea competențelor de leadership, s-au cuantificat rezultatele și indicatorii necesari pentru crearea ambintelui corespunzător

obținerii performanțelor, stabilindu-se criteriile de bază prin care este evaluată performanța. Acestea conferă siguranță, satisfacție și garanție pentru atingerea performanței, aflându-se la baza managementului motivării cadrelor didactice.

Având în vedere experimentul desfășurat, concluzionăm faptul că managementul eficientizat prin leadership este un proces complex, motivant, axat pe eficientizarea resurselor materiale și umane, prin implicarea cadrelor didactice în procesul decizional, iar eficientizarea actului managerial și obținerea

performanțelor organizaționale sunt obiective tangibile, atâta timp cât sunt măsurabile, clar prezente, prin motivarea cadrelor didactice cu competențe de leadership și contribuția la dezvoltarea continuă a acestor competențe.

Având în vedere aspectele menționate, atât manager-ul, cât și liderul trebuie să își dezvolte în timp competențe de ordin științific, practic și aptitudinal, pentru a eficientiza activitatea instituției educaționale și pentru a obține performanțe organizaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOTTERY, M. *The Challenges of Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing, Sage Publication Company; 2004.
2. COOPER, K.S., STANULIS, R.N., BRONDYK, S.K., HAMILTON, E.R., MACALUSO, M., MEIER, J.A. *The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems*. In: Journal of Educational Change, 2016, Nr. 17, pp.85-113.
3. DRUCKER, P. *Curs de formare pentru manageri, 52 de săptămâni de coaching pentru un leadership eficient*. București: Litera; ISBN 978-606-33-0622-8.
4. HALLINGER, P., MURPHY, J. *Assessing the instructional leadership behavior of principals*. In: Elementary School Journal, 1985, Nr. 86(2), pp. 217-248.
5. KRUSE, K. *What Is Leadership?* In: *Forbes Magazine*. 2013 <https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/#773a01b85b90>
6. LEITHWOOD, K., JANTZI, D. *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. In: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, April 19-23, 1999.
7. MCEWAN, E.K. *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*, California: Corwin Press, 2002.
8. WENNER, J.A., CAMPBELL, T. *The theoretical and empirical basis of teacher leadership*. In: Review of Educational Research. 2016, Nr. 87(1), pp.134-137.
9. YORK-BARR, J., DUKE, K. *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. In: Review of educational research. Fall. 2004, Nr. 74(3), pp. 255-316.

Sitografie:

10. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Management>
11. <https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Infiintare/Evaluare%20periodica/Standarde/hg%201534-2008%20-%20standarde%20de%20referinta%20a%20indicatorilor%20de%20performanta%20pentru%20evaluarea%20si%20asigurarea%20calitatii%20in%20invatamantul%20preuniversitar.pdf>
12. https://www.linkedin.com/pulse/piramida-competentelor-de-leadership-oana-niculae?trk=public_profile_article_view

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.12>
CZU: 378.048

PROFILUL STUDENTULUI CA SUBIECT AL PROFESIONALIZĂRII DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

Veronica RUSOV,

doctorandă,

Școala doctorală Științe ale Educației

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID ID: 0000-0003-4831-2938

Rezumat. *Articolul este consacrat problemei formării profesionale inițiale a viitoarelor cadre didactice în contextul învățământului superior. Este prezentată sinteza caracteristicilor studentului ca subiect a procesului de învățământ după diferiți autori, care sunt necesare pentru formarea unui specialist modern. Sunt ilustrate rezultatele studiului empiric care demonstrează aprecierile caracteristicilor studentului ca subiect oferite de studenți și cadre didactice universitare.*

Cuvinte cheie: activitate profesională, învățământ superior, formare profesională inițială.

THE STUDENT PROFILE AS A SUBJECT OF DIDACTIC PROFESSIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the issue of initial vocational training of future teachers in the context of Higher Education. The synthesis of the characteristics of the student as a subject of the educational process according to different authors, which are necessary for the formation of a modern specialist, is presented. The results of the empirical study are illustrated. The results demonstrate the appreciations of the characteristics of the student as a subject offered by students and teaching staff.*

Keywords: professional activity, higher education, initial vocational training.

Introducere

În situația actuală a dezvoltării rapide și nesigure a societății, viitorul specialist este provocat să acționeze nu numai ca purtător al unui anumit set de cunoștințe, aptitudini și abilități profesionale, ci și ca subiect al activității profesionale, al propriei vieți, capabil să transforme creativ realitatea înconjurătoare, realizându-și potențialul interior și găsirea sensului personal în activitatea profesională. Învățământul superior se preocupă tot mai mult de identificarea strategiilor psihopedagogice care ar asigura asumarea și realizarea de către student a rolului de subiect a procesului de formare profesională inițială.

Un număr tot mai mare de cercetători au ajuns la concluzia că în procesul de învățământ superior este nevoie să fie create condiții pentru dezvoltarea unei personalități cu abilități de auto-perfecțiune, auto-transformare și auto-dezvoltare pentru a fi capabilă să rezolv problemele personale și profesionale din ce în ce mai complexe. Prin această abordare, o

persoană, în toate etapele de educație și socializare, acționează ca subiect auto-organizator al activităților educaționale și profesionale, autor al propriului său traseu de formare

Cadrul teoretic

Importanța dezvoltării capacității de autoeducație a unui specialist modern a fost mult timp dincolo de cea mai mică îndoială. Universitățile contemporane se preocupă prin cercetările teoretico-aplicative să soluționeze o multitudine de întrebări care de tipul: „Cum să se asigure calitatea pregătirii profesionale a viitorilor specialiști capabili să-și dezvolte propriul traseu de dezvoltare personală și profesională?”, „Ce înseamnă a fi un subiect al învățării?”, „Cum trebuie să fie relația pedagogică de tip subiect-subiect?” ș.a. Întrebarea care ne-a ghidat cercetarea noastră a fost „Care sunt caracteristicile studentului ca subiect al învățării?”.

Termenul de „subiect” este prezent sub formă explicită și implicită în principalele concepte ale psihologiei și pedagogiei, care se adresează studiu-

lui unei persoane ca subiect al activității. Tendința generală, care poate fi urmărită în lucrările cercetătorilor, este ideea că personalitatea este cea care acționează ca purtătoare a proprietăților specifice subiectului. Subiectul ia naștere la un anumit nivel de dezvoltare a personalității și reprezintă noua sa calitate sistemică, care determină specificul vieții umane. De asemenea, întâlnim în literatura de specialitate și conceptele „subiect al învățării”, „subiect al predării”, „poziția de subiect”, „rol de subiect”.

Cercetările de astăzi asupra conceptelor de subiect și rolul de subiect sunt asociate cu necesitatea clarificării semnificației care definește termenul, care, în ciuda faptului că a intrat mai întâi în uz european și apoi în uz național, cu destul de mult timp în urmă, este înzestrat de diferiți autori cu caracteristici destul de contradictorii. Cu toate acestea, caracteristica principală a subiectului este, dincolo de orice îndoială - implicarea în activitate, unde, pe de o parte, subiectul se formează prin activitate, iar pe de altă parte, implementarea activității este un semn al rolului de subiect. Astfel, activitatea devine un atribut al statutului de subiect. Dar nu orice activitate poate mărturisi în mod egal rolul de subiect al unei persoane.

Pornind de la ideea că calitatea de subiect apare când persoana deține experiență de interacțiune cu cei din jur și de utilizare a mijloacelor de autoreglare, A. Osnițkii definește conceptul de „subiect” ca „un produs al unui drum de viață determinat de durată și plenitudine”. [10, p.52] Individul nu se naște cu calitățile de subiect, dar se naște cu potențialul de a deveni subiect, calitatea de subiect se formează și se dezvoltă în procesul de ontogeneză și dezvoltare a personalității, iar calitățile subiectivității sunt clar corelate cu calitățile unei personalități, cu gradul de maturitate a acestuia.

K.A. Abulhanova definește subiectul prin „capacitatea de a rezolva contradicțiile vieții”. Autorul notează că mediul nu va putea satisface toate nevoile subiectului, la fel cum o persoană nu îndeplinește pe deplin condițiile și cerințele vieții. Prin rezolvarea acestor contradicții, subiectul se realizează pe sine în conformitate cu condițiile obiective de activitate [1, p. 38]. Subiectul îndeplinește funcțiile de transformare reală a lumii, de adaptare la aceasta, de auto-creare, de reflecție, de afirmare și de realizare a spiritualității sale, a valorilor morale.

V. Znakov subliniază că actualmente, se produce o regândire a conceptului de „subiect” „de la înțelegerea sa ca principiu activ la autoconstrucție, la căutarea unor astfel de tehnologii în care se realizează dezvoltarea pluralității de opțiuni pentru dinamica

dezvoltarea subiectivității” [7 p. 953]. Această abordare susține relevanța soluțiilor practice a problemei devenirii subiectului activității pedagogice și alegerea unei baze metodologice pentru construirea modelelor teoretice și empirice de poziționare a studentului în rol de subiect. Autorul evidențiază astfel de caracteristici care permit unei persoane să devină subiect, precum „libertatea interioară a unei persoane, prezența convingerilor morale care reglementează relațiile cu societatea, dezvoltarea abilităților de autocunoaștere, autoînțelegere și reflecție” și susține că astăzi psihologia subiectului a dobândit un statut metodologic: ar trebui considerată ca o bază metodologică pentru studierea problemei existenței umane [7, p. 953].

Pentru A. Brușlinski subiectul reprezintă „conceptul atotcuprinzător, cel mai larg concept despre om, care dezvoltă continuu complexul de calități: naturale, sociale, publice, individuale etc. [4, p. 22]. Definind conceptul de „subiect” ca un „mod de auto-organizare”, autorul menționează că „orice om nu se naște subiect, dar devine la nivelul cel mai înalt de autonomie, integritate și activism”. Activismul subiectului poartă un caracter creativ, iar scopul oricărui tip de activitate se formează și se dezvoltă prin reflecția personală. Subiectul este considerat ca o integritate sistemică a tuturor calităților cele mai complexe și contradictorii ale personalității umane, în primul rând, procesele mentale, stările și proprietățile conștiinței sale și ale inconștientului.

Analiza efectuată de L.A. Stakhneva, face posibilă identificarea mai multor interpretări ale conceptului de „subiect”. În primul rând, „subiect este o calitate personală asociată cu abilitățile și proprietățile de transformare activă”, în al doilea rând, este „o caracteristică acțională și de conținut a activității umane” și, în al treilea rând, este „formarea centrală a realității umane, care ia naștere la un anumit nivel de dezvoltare a personalității, reprezentând o nouă abilitate sistemică, implicând capacitatea de a crea o viață independentă, capacitatea de a face schimbări în lume și în sine” [15, p. 349]. Pornind de la complexitatea structurală a calității de subiect, conturată în viziunea autoarei, conchidem că, pentru a susține studentul în asumarea rolului de subiect al propriului proces de formare profesională, este nevoie de o intervenție complexă.

I. Slobodchikov notează că calitatea de subiect a unei persoane, în baza sa inițială, este asociată cu „capacitatea individului de a-și transforma propria activitate vitală într-un obiect al transformării practice”. Proprietățile esențiale ale acestui proces sunt „capacitatea unei persoane de a-și controla acțiuni-

le, de a transforma practic realitatea, de a planifica modurile de acțiune, de a implementa programele planificate, de a controla demersul și de a evalua rezultatele acțiunilor realizate cu responsabilitate asumată [14, p. 131].

O atenție deosebită merită de acordat viziunilor cercetătorului V. Petrovskii, care rezumă că calitatea de subiect („Eu”) este considerată ca o caracteristică definitorie a personalității. Ideea activității neadaptative și subiectivitatea reflectată i-au permis cercetătorului să regândească în mod semnificativ fenomenul dezvoltării personalității și să-l exprime în termeni de auto-mișcare. Dorința subiectului de a reflecta asupra tuturor domeniilor existenței umane precum „Viața (Vitalitatea), Cultura, Alții semnificativi, Eu însumi” se corelează cu nevoia lui de a „exista în orice” [11, p. 247].

N. Annencova oferă următorii parametri ai profilului studentului modern (inclusiv viitor profesor) ca subiect al procesului educațional: „conștientizarea și acceptarea finalităților procesului pedagogic; posesia competențelor cheie; însușirea metodelor învățării independente; străduința de a obține rezultate academice înalte; dezvoltarea conștiință a reflexivității și gândirii creative; concentrarea pe auto-dezvoltare holistică, auto-perfecționare, auto-organizare, auto-reglare ca o condiție prealabilă pentru dezvoltarea profesională de succes; auto-educare și auto-formare profesională planificată și asumată; străduința pentru fluența în competențe profesionale; pregătirea pentru concurența sănătoasă pe piața serviciilor educaționale; proiectarea perspectivelor de creștere și autoafirmare; depășirea optimistă a dificultăților naturale ale procesului de învățare și introducere în profesie; optarea pentru implementarea creativă a proiectelor personale; o poziție activă în alegerea diferitelor roluri sociale” [3, p.113].

Cercetând personalitatea viitorului cadru didactic, E. Krolevțcaia determină elementele structurale a „polisubiectului”. Autoarea consideră că este important să luăm în considerare nivelul de dezvoltare a personalității viitorului profesor într-un anumit spațiu al vieții sale și în contextul unei anumite activități desfășurate de acesta pentru că „fiind activ în același timp în interacțiunea cu societatea, mediul educațional socio-cultural al universității, grupul de studiu, curatorul, profesorii, oamenii din jur, imaginea lui „Eu”, viitorul profesor acționează în mai multe poziții de subiect: „Eu-l cultural”, „Eu-l pluri-social”, „Eu-l profesional”, „Eu-l interpersonal”, „Eu-l intrapersonal”. Pornind de la multitudinea rolurilor subiectului, este oportun ca fenomenul să fie cer-

catat la nivel personal, sociocultural și profesional [apud 11, p.248].

T. Olkhova cercetând calitatea de subiect ca fenomen pedagogic menționează că este „caracteristică axiologică a unei persoane, relevantă în productivitatea activității, în autoorganizarea valorică și conceptuală a comportamentului studentului și în creativitatea de viață, indiferent de direcția specializării profesionale alese” [9, p.4]. Potrivit lui T.A. Olkhova, orientarea, alegerea și utilizarea de către student a condițiilor existente de educație predetermina acumularea de către viitorul profesionist a unei experiențe subiective educaționale deosebite în rezolvarea problemelor care apar în timpul procesului de învățământ, ceea ce duce la îmbogățirea calității de subiect, apariția noii sale calități în noile condiții de educație, când studentul își determină propria educație a sensului personal, apar sau sunt îmbunătățite modalități de realizare și exprimare eficientă a acestui sens [9, p.4].

E. Volkova, care a studiat calitatea de subiect a profesorilor, consideră că aceasta este un „integrator al abilităților profesionale ale unei persoane care îi oferă acestuia posibilitatea de a îndeplini cerințele profesiei la un nivel înalt. Expresia sa se reflectă în atitudinea profesorului față de sine și față de elevi ca subiecți ai propriei activități, întrucât subiectivitatea este o condiție pentru implementarea modului uman de a fi”. Autoarea admite, pe bună dreptate, că, calitatea de subiect apare și se dezvoltă în timpul interacțiunii oamenilor în cadrul activității. Principalii factori ai calității de subiect, în viziunea cercetătoarei E. Volkova, sunt „semnificația sporită a vieții, motivația cu o orientare umanistă și localizarea internă a controlului activității, o imagine de sine pozitivă, flexibilă, deschisă”, care în integritate determină condițiile interne pentru dezvoltarea conștiinței de sine, ca actor activ. În cea ce privește caracteristicile de bază ale studentului ca subiect, cercetătoare menționează „activismul, capacitatea de proiectare, conștiința de sine, calmul, autoevaluarea, autocontrolul activității, libertatea responsabilitatea pentru rezultatele activității, unicitatea personalității” [5, p. 38].

K. A. Abulhanova identifică următoarele atribute ale subiectului activității ca „abilitatea de a se auto-regla; atitudine creativă față de implementarea activităților; integritatea activității; independență; capacitatea de auto-perfecționare și îmbunătățirea activității” [1, p. 37].

V.V. Davîdov consideră că subiectul unei activități cu drepturi depline are calități psihologice precum „conștiința de sine, independența, responsabilita-

tea, inițiativa și capacitatea de a reflecta” [6, p. 126].

G. Acsenova identifică următoarele componente „motivațional-valoric (motive valorice și profesionale); relațional (auto-relație, atitudine față de personalitatea copilului); reglativ-activ (abilitatea de a-și gestiona propria viață, personalitate, comportament) [2, p. 13].

A. Serfih referă la principalele componente structurale ale subiectului următoarele componente: „epistemologică (cunoașterea lumii și a sinelui), axiologică (atitudinea valorică față de lume și față de sine), praxiologică (transformarea lumii și a sinelui)” [13, p. 313].

În structura psihologică a subiectului, I. Sereghina introduce „activismul creativ conștient, capacitatea de a reflecta, conștientizarea unicității personale, conștiințe de sine, înțelegerea și acceptarea altuia” [12, p.15].

În urma analizei caracteristicilor conceptual-metodologice definitorii ale termenului de „subiect”, s-a constatat că acesta deține o structură complexă, care se manifestă în dependență de vârsta, trăsăturile de personalitate, experiența personală a studentului. Pentru a facilita percepția structurii caracteristicilor subiectului a fost elaborat Tabelul 1.

Sinteza caracteristicilor studentului ca subiect identificate în literatura de specialitate a contribuit la conturarea unei poziții personale și definirea în următorul mod a studentului ca subiect: stare motivată intern de dezvoltare personală și profesională, exprimată în capacitatea de a se adapta cu succes la situațiile educaționale și socioculturale în continuă schimbare susținută de nevoia de a fi activ și independent în organizarea interacțiunilor pedagogice productive.

Tabelul 1. Sinteza caracteristicilor subiectului după diferiți autori

Caracteristici	Autor
Conștiința de sine; Independența; Responsabilitatea; Inițiativa; Capacitatea de a reflecta.	V.V. Davîdov (1996)
Motivul valoric și profesional; Auto-relaționare; Atitudine față de personalitate; Abilitatea de a-și gestiona propria viață.	G. Acsenova (1998)
Activismul; Capacitatea de proiectare; Conștiința de sine; Calmul; Autoevaluarea; Autocontrolul activității; Libertatea; Responsabilitatea pentru rezultatele activității; Unicitatea personalității.	E. Volcova (1998)
Activismul creativ conștient; Capacitatea de a reflecta; Conștientizarea unicității personale; Conștiințe de sine; Înțelegerea și acceptarea altuia.	I. Sereghina (1999)
Capacitatea de a rezolva contradicțiile vieții; Abilitatea de a se auto-regla; Atitudine creativă față de implementarea activităților; Integritatea activității; Independența; Capacitatea de auto-perfecționare și îmbunătățirea activității.	K.A. Abulhanova (2001)
Valorile personale; Productivitatea activității; Autoorganizarea valorică și conceptuală a comportamentului; Creativitatea de viață.	T. Olkhova (2006)
Conștientizarea și acceptarea finalităților procesului pedagogic; Posesia competențelor cheie; Însușirea metodelor învățării independente; Străduința de a obține rezultate academice înalte; Dezvoltarea conștientă a reflexivității și gândirii creative; Concentrarea pe auto-dezvoltare holistică, auto-perfecționare, auto-organizare, auto-reglare ca o condiție prealabilă pentru dezvoltarea profesională de succes; Auto-educare și auto-formare profesională planificată și asumată; Străduința pentru fluența în competențe profesionale; Pregătirea pentru concurența sănătoasă pe piața serviciilor educaționale; Proiectarea perspectivelor de creștere și autoafirmare; Depășirea optimistă a dificultăților naturale ale procesului de învățare și introducere în profesie; Optarea pentru implementarea creativă a proiectelor personale; Poziția activă în alegerea diferitelor roluri sociale.	N. Annencova (2008)
Cunoașterea lumii și a sinelui; Atitudinea valorică față de lume și față de sine; Transformarea lumii și a sinelui.	A.Serfih (2009)
Auto-mișcarea; Dorința de a reflecta supra tuturor domeniilor existenței umane.	V. Petrovskii (2010)
Reflecția; Inițierea activismului în baza motivației interne; Controlul acțiunilor; Dezvoltarea abilităților de autocunoaștere; Autoînțelegerea; Prezența convingerilor morale care reglementează relațiile cu societatea; Libertatea interioară a unei persoane.	V.V. Znacov (2017)

Metodologie

Pentru a identifica strategiile de facilitare a procesului învățării centrate pe student în cadrul căreia rolul de subiect al studentului este fundamental, a fost realizat un studiu preliminar. Scopul studiului a fost determinarea gradului de apreciere a caracteristicilor studenților ca subiecți în viziunea studenților și cadrelor didactice universitare. Pentru realizarea scopului s-a pornit de la elaborarea unei liste de 20 de caracteristici specifice subiectului. Lista a fost sintetizată în urma analizei teoretice a literaturii de specialitate. A urmat elaborarea și administrarea unui chestionar de opinie pe un eșantion, care a fost constituit din 25 de cadre didactice universitare și 120 de studenți din anul I – 30 de studenți, anul II – 30 de studenți, anul III – 30 de studenți, anul

IV – 30 de studenți, care urmează studiile la specialitățile „Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză” și „Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Întrebarea de bază a chestionarului a fost „În ce măsură considerați că următoarele caracteristici ale studentului ca subiect determină succesul formării inițiale a competențelor profesionale?”.

Rezultate și discuții

Datele colectate au fost prelucrate matematico-statistic și prezentate în Tabelul 2.

Pentru a facilita vizualizarea rezultatelor obținute a fost creată figura 1.

Interpretarea rezultatelor obținute a permis realizarea următoarelor constatări:

Tabelul 2. Rezultatele chestionării studenților și cadrelor didactice privind caracteristicile studentului ca subiect al formării profesionale inițiale

Caracteristicile studentului ca subiect	Studenți				Total studenți (120)	Cadre didactice (25)
	I (30)	II (30)	III (30)	IV (30)		
1. Activismul cognitiv	22 (73,33%)	18 (60,00%)	27 (90,00%)	28 (93,33%)	24 (79,16%)	19 (76,00%)
2. Auto-controlul	26 (86,66%)	25 (83,33%)	26 (86,66%)	23 (76,66%)	25 (83,32%)	15 (60,00%)
3. Auto-cunoașterea	18 (60,00%)	15 (50,00%)	19 (63,33%)	24 (80,00%)	19 (63,33%)	20 (80,00%)
4. Auto-determinarea profesională	18 (60,00%)	18 (60,00%)	20 (66,66%)	27 (90,00%)	21 (69,16%)	21 (80,00%)
5. Auto-evaluarea	20 (66,66%)	20 (66,66%)	25 (83,33%)	27 (90,00%)	23 (76,66%)	16 (64,00%)
6. Auto-organizarea	21 (70,00%)	22 (73,33%)	26 (86,66%)	28 (93,33%)	24 (80,83%)	15 (60,00%)
7. Auto-perfecționarea	23 (76,66%)	23 (76,66%)	25 (83,33%)	27 (90,00%)	25 (83,33%)	11 (44,00%)
8. Auto-reglarea	20 (66,66%)	20 (66,66%)	25 (83,33%)	27 (90,00%)	23 (76,66%)	20 (80,00%)
9. Conștientizarea învățării	22 (73,33%)	18 (60,00%)	27 (90,00%)	28 (93,33%)	24 (79,16%)	18 (72,00%)
10. Creativitatea	15 (50,00%)	19 (63,33%)	21 (70,00%)	20 (66,66%)	19 (62,49%)	17 (68,00%)
11. Dorința de a colabora	19 (63,33%)	20 (66,66%)	21 (70,00%)	20 (66,66%)	20 (66,66%)	11 (44,00%)
12. Gestionarea emoțiilor	25 (83,33%)	25 (83,33%)	21 (70,00%)	19 (63,33%)	23 (74,99%)	11 (44,00%)
13. Independența	18 (60,00%)	23 (76,66%)	24 (80,00%)	23 (76,66%)	22 (73,33%)	16 (64,00%)

DEZVOLTARE PERSONALĂ

14. Inițiativa	18 (60,00%)	24 (80,00%)	24 (80,00%)	27 (90,00%)	23 (77,50%)	15 (60,00%)
15. Libertatea interioară	19 (63,33%)	23 (76,66%)	24 (80,00%)	28 (93,33%)	24 (78,33%)	17 (68,00%)
16. Motivația internă	29 (96,66%)	28 (93,33%)	27 (90,00%)	28 (93,33%)	28 (93,33%)	21 (80,00%)
17. Planificarea activităților personale	20 (66,66%)	20 (66,66%)	25 (83,33%)	27 (90,00%)	23 (76,66%)	14 (56,00%)
18. Reflecția	11 (36,66%)	15 (50,00%)	19 (63,33%)	24 (80,00%)	17 (39,49%)	17 (68,00%)
19. Responsabilitatea	28 (93,33%)	27 (90,00%)	27 (90,00%)	29 (96,66%)	28 (92,41%)	23 (92,00%)
20. Valorile personale	17 (56,66%)	19 (63,33%)	23 (76,66%)	21 (70,00%)	20 (66,66%)	11 (44,00%)

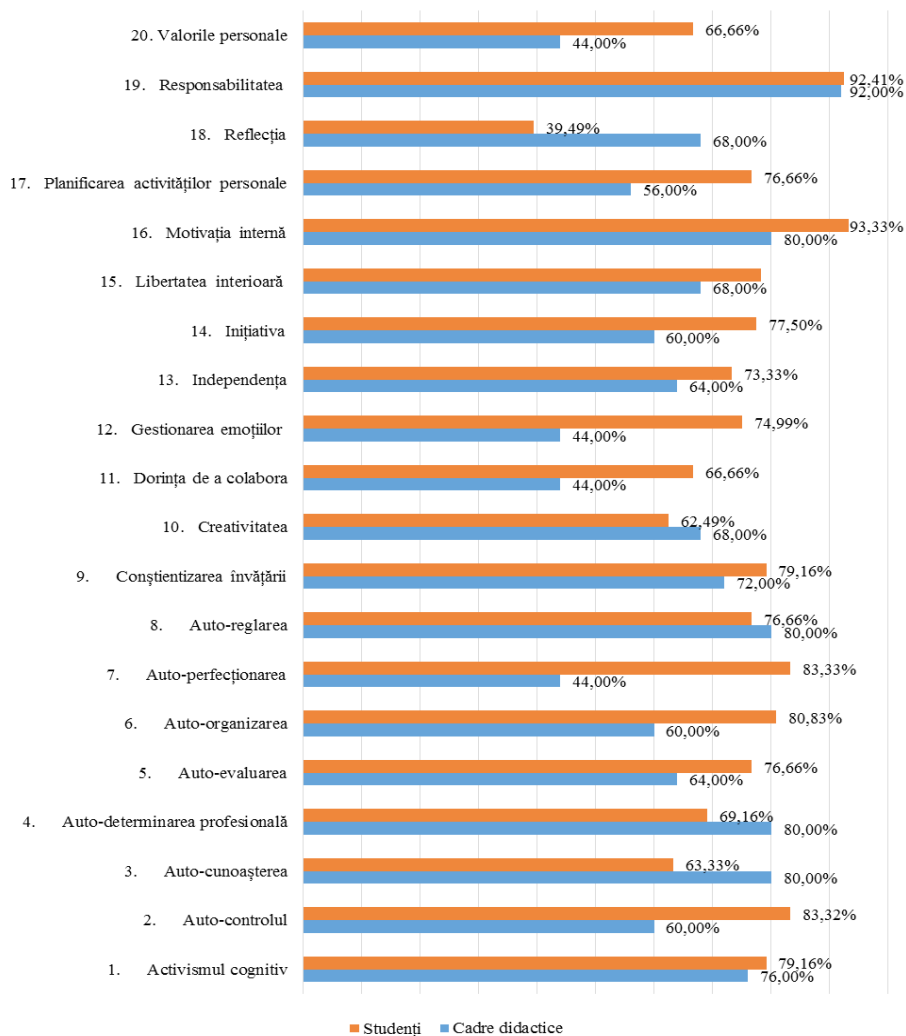


Figura 1. Distribuția caracteristicilor studentului ca subiect al procesului de formare profesională inițială

- Caracteristicile studentului ca subiect care s-au plasat printre primele 5 în clasamentul realizat de către studenți au fost: „motivația internă” – 93,33%, „responsabilitatea” – 92,41%, „auto-controlul” – 83,32%, „auto-perfecționare” – 83,33%, „auto-organizarea” – 80,83%. Primele cinci caracteristici care au fost obținute cea mai înaltă apreciere din partea cadrelor didactice au fost: „responsabilitatea” – 92,00%, „motivația internă” – 80,00%, „auto-reglarea” – 80,00%, „auto-determinarea profesională”, „activismul cognitiv” – 76,00%. S-a observat că „responsabilitatea” și „motivația internă” sunt cele două caracteristici din extrema de vârf care au fost indicate atât de cadrele didactice, cât și de studenți incluși în anchetare.
- Printre ultimele cinci caracteristici care au obținut aprecieri înalte la studenți au fost „reflecția” – 39,49%, „creativitatea” – 62,49%, „auto-cunoașterea” – 63,33%, „dorința de a colabora” – 66,66%, „valorile personale” – 66,66%. Cele cinci caracteristici din coada clasamentului realizat de către cadrele didactice s-au dovedit a fi „auto-perfecționare” – 44,00%, „valorile personale” – 44,00%, „gestionarea emoțiilor” – 44,00%, „dorința de a colabora” – 44,00%, „planificarea activităților personale” – 56,00%. S-a determinat că „valorile personale” și „dorința de a colabora” sunt cel mai puțin apreciate ca fiind importante în manifestarea rolului de subiect de către studenți.
- Analiza comparativă a opiniilor oferite de către studenți și cadre didactice a evidențiat divergența de opinii cu privire la majoritatea caracteristicilor. Opinii identice au fost înregistrate privind calitățile „responsabilitatea”, „activismul cognitiv” și „conștientizarea învățării”.
Realizarea cercetării a permis evidențierea următoarelor **concluzii**:
- Științele moderne caracterizează subiectul ca o personalitate înzestrată cu activism, independență, capacitatea de a desfășura activități spe-

cifice vieții cotidiene a omului modern. Astfel, cea mai utilizată categorie este „subiect al activității practice”. A deveni subiect al activității înseamnă a o stăpâni, a fi capabil de implementare și transformare creativă a acesteia. Conceptul de „subiect” este asociat cu capacitatea de „inițiere a activismului pe baza motivației interne”, implicând creativitatea ca una dintre caracteristicile de bază. O direcție specială a activității subiectului este crearea lumii sale interioare, crearea de sine însuși, prin dezvăluirea și acceptarea sinelui.

- Pentru învățământul superior modern este relevantă problema asigurării condițiilor pentru asumarea rolului de subiect de către viitorii specialiști în stadiile incipiente de profesionalizare. Cadrele didactice universitare trebuie să valorifice predarea reflexivă, care permite crearea și aplicarea mijloacelor motivaționale și stimulativе, pentru autorealizarea resurselor educaționale individuale și a potențialului creativ al studenților. Prin valorificarea componentei reflexive în sistemul metodologic, cadrele didactice vor reuși să sporească activitatea metacognitivă a studenților, să-i ajute să înțeleagă propriile metode de învățare și gestionare a comportamentelor profesionale.
- Subliniem, de final, că primul pas către învățământul superior centrat pe subiect, este încurajarea studentului să-și exprime trăirile din lumea interioară manifestate în procesul de învățare. Studenții încetează să se simtă obiect al manipulării ci, dimpotrivă, încep să acționeze ca parteneri într-un dialog în care o persoană caută cunoștințe, iar cealaltă îl ajută constructiv și deschis. Practica învățării centrate pe student este fără îndoială dificilă, dar, în același timp, aceasta este o formă unică de autocunoaștere care necesită flexibilitate, disciplină, care conduce ferm spre creștere profesională și personală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К. А. *Проблемы определения субъекта в психологии. В: Субъект действия, взаимодействия, познания.* М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. сс. 36-52.
2. АКСЕНОВА, Г.И. *Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. д-ра пед. наук.* Москва, 1998.
3. АННЕНКОВА, Н. *Основные характеристики студента как субъекта образовательного процесса. В: Знание. Понимание. Умение.* В: Междисциплинарный журнал Московского гуманитарного университета, 2008. №4, с. 111-113. ISSN 1998-9873.

4. БРУШЛИНСКИЙ, А. В. Проблемы субъекта в психологической науке. В: *Психологический журнал*. Т. 12, 1991. № 6. с. 3-11.
5. ВОЛКОВА, Елена. *Субъектность педагога: теория и практика*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Специальность 19.00.07— педагогическая психология. Москва, 1998.
6. ДАВЫДОВА, Г.И. *Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза*. Москва: РИД ВЛАДИ, 2008.
7. ЗНАКОВ, В.В. Перспективное направление исследований психологии субъекта. В: *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. Москва: Изд-во Институт психологии РАН, 2017. сс. 953-960, ISBN 978-5-9270-0362-4.
8. МЕНЩИКОВА, И. А. Содержание субъектной позиции студента вуза как будущего профессионала. In: *Russian Journal of Education and Psychology*. 2012. №2.
9. ОЛЬХОВАЯ, Т.А. *Теория и практика становления субъектности студента университета*. Нижний Новгород, 2006.
10. ОСНИЦКИЙ, А. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 1. В: *Психологические исследования*. 2009. № 5 (7).
11. ПЕТРОВСКИЙ, В. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
12. СЕРЕГИНА, И.А. *Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М., 1999. 20 с.
13. СЕРЫХ, А.Б. Развитие субъектности как условие формирования психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. В: *Закономерности развития высшего профессионального образования: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф.* М.: МАНПО, 2009. сс. 311–314.
14. СЛОБОДЧИКОВ, В., ИСАЕВ, Е. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
15. СТАХНЕВА, Л. Психологические условия развития субъектности личности. В: *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского*. М.: Институт психологии РАН, 2013. Т 1. 584 с. сс. 349-351. ISBN 978-5-9270-0266-5.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.13>
CZU: 316.356.2+159.922.7

ROLUL STRUCTURII FAMILIEI ÎN GENEZA COMPORTAMENTULUI AGRESIV LA PREADOLESCENȚI

Lucia SAVCA,

doctor, conferențiar universitar,
Institutul de științe penale și Criminologie Aplicată
ORCID iD: 0000-0001-6858-0011

Nemes Madocsa NÁNDOR,

doctorand,
Școala Doctorală Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
ORCID iD: 0000-0001-9286-9130

Rezumat. În studiul dat am explorat impactul structurii familiei asupra comportamentului agresiv la preadolescenți. Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din 219 preadolescenți: $N=61$ din familii monoparentale și $N=158$ care provin din familii complete. În urma aplicării testului t , rezultatele au relevat diferențe statistic semnificative în defavoarea respondenților din familii monoparentală. Diferențele apar la nivelul subscalelor Furie și Ostilitate, cât și pentru scorul total al agresivității. Pentru variabila Furie diferența este de $\Delta M=-0.46$ (monoparentală $M=2.847$; la familia completă $M=2.378$), semnificativă pentru $t_{(217)}=-3.333$, $p=0.001$. Nu au fost observate diferențe statistic semnificative la nivelul agresivității fizice sau verbale.

Cuvinte-cheie: agresivitate, preadolescenți, familie, monoparental.

THE ROLE OF FAMILY STRUCTURE IN THE GENESIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PREADOLESCENTS

Abstract. In this study we explored the impact of family structure on aggressive behavior at preadolescents. The research sample represent 219 preadolescents: $N=61$ from single-parent families and $N=158$ coming from complete families. Following the application of the t -test, the results revealed statistically significant differences against of respondents from single-parent families. Differences appear at the level of the Anger and Hostility subscales, as well as for the total aggression score. For the Anger variable, the difference is $\Delta M=-0.46$ (single parent $M=2.847$; in the complete family $M=2.378$), significant for $t_{(217)}=-3.333$, $p=0.001$. No statistically significant differences were observed at the level of physical or verbal aggression.

Keywords: aggression, preadolescents, family, single parent.

Introducere

Famiiliile monoparentale, caracterizate prin absența unui părinte, au devenit din ce în ce mai răspândite în societatea modernă. Părinții singuri se confruntă adesea cu cerințe și responsabilități crescute, ceea ce poate duce la o supraveghere redusă a preadolescenților, care este o vârstă destul de vulnerabilă. Supravegherea insuficientă a copilului la orice vârstă poate crea oportunități de implicare în comportamente riscante și poate crește probabilitatea agresiunii. Calitatea relațiilor dintre preadolescent și părinți poate influența la rândul său relația

adolescentului cu figurile de autoritate, în cadrul școlar, acestea fiind profesorii și influențează respectarea normelor stabilite de aceste autorități informale. Relațiile negative dintre copil și părinte pot duce la un sentiment de dezamăgire și deziluzionare în ceea ce privește figura părintească, iar efectele se vor resimți și în relația profesor - elev. Lipsa percepției de protecție și ghidare din partea părinților determină unii adolescenți căutarea unei reputații sociale bazate pe nonconformism, agresivitate și rebeliune, ca mecanisme de protecție în interacțiunile sociale.

Scopul studiului este de a identifica cunoștințele teoretice și aplicative a impactului structurii familiei asupra comportamentului agresiv la preadolescenții din familii complete și monoparentale.

Cercetările efectuate de Amato [5] au descoperit că preadolescenții din familiile monoparentale au parte de mai puțină monitorizare parentală și au mai multe șanse să se angajeze în comportamente agresive în comparație cu cei din familiile cu ambii părinți. Supravegherea redusă poate duce la un mediu în care preadolescenții au mai puține constrângeri și consecințe pentru acțiunile lor agresive. Un alt studiu, de data acesta longitudinal, realizat de Chen și Kaplan a examinat relația dintre structura familiei și comportamentul agresiv la adolescenții din diferite grupuri etnice. Ei au descoperit că familiile monoparentale au fost asociate cu niveluri mai ridicate de comportament agresiv la adolescenții afro-americani și hispanici, dar nu și la adolescenții europeni sau asiatici [8]. Autorii sugerează că acest lucru se poate datora diferențelor de stiluri parentale și de valori culturale dintre diferitele grupuri etnice. Este important de menționat că nu toți adolescenții din familii monoparentale prezintă un comportament agresiv și există mulți alți factori care pot contribui la comportamentul agresiv la adolescenți. Cu toate acestea, cercetarea sugerează că structura familiei este un factor important de luat în considerare atunci când se examinează agresivitatea la adolescenți.

Monitorizarea parentală consecventă a fost recunoscută de mult timp ca factor protector în victimizare sau perpetuarea violenței, iar bătașii tind să aibă părinți care nu oferă o supraveghere adecvată sau nu sunt implicați activ în viața copiilor lor [14, 16]. Copiii care sunt victime ale intimidării provin cel mai des din familii cu istoric de abuz sau inconsistență parentală și familii dezbinat [1, 3]. Preadolescenții din familii destrămate prin divorț sau familii reconstituite după divorț în vârsta pubertară a copilului, prezintă niveluri mai mari de agresiune, nonconformism, conduită deviantă și niveluri scăzute de auto-reglare, neascultare, conduită necorespunzătoare în clasă și scădere a nivelului de auto-reglare [9].

Studiile empirice bazate pe teoria învățării sociale [6, 11], în special pe un model cognitiv-ecologic în această perspectivă mai largă, susțin o relație între expunerea la violență și comportamentul agresiv și perpetuarea trans-generațională a acestuia. Este lesne de înțeles de ce acest model a fost adoptat de numeroși cercetători ai comportamentului agresiv, recunoscând că tinerii se dezvoltă și reacționează

în conformitate cu sistemele de influență, fie directă sau indirectă. În cadrul studiilor asupra violenței școlare, acest model a fost utilizat pentru înțelegerea modului în care caracteristicile individuale ale copiilor interacționează cu mediul școlar și cum aceste medii pot fi transformate și utilizate în scopul reducerii agresivității și victimizării [16].

Cercetările psihologului Huesmann au arătat cum copii expuși la violență în familie, comunitate și mass-media sunt mai predispuși la comportamente agresive [11].

Perioada turbulentă de tranziție din familie completă în familia monoparentală manifestă efecte negative și asupra comunicării dintre părinte și copil. Comunicarea eficientă în cadrul familiei este vitală pentru înțelegerea și gestionarea emoțiilor, rezolvarea conflictelor și interacțiunile sociale. Familiile monoparentale se pot confrunta cu provocări în menținerea unei comunicări deschise și de susținere din cauza diferiților factori, cum ar fi constrângerile de timp și stresul emoțional. Astfel, modelele de comunicare inadecvate în familiile monoparentale sunt asociate cu niveluri mai ridicate de agresivitate la preadolescenți. Abilitățile de comunicare scăzute și exprimarea emoțională limitată pot genera starea de frustrare, care se manifesta prin comportament agresiv la preadolescenți. Copiii își stabilesc primele relații sociale cu figurile parentale, iar natura și calitatea acestor relații dintre părinți și copii și contextul în care sunt susținuți pot determina abilitățile sociale și relațiile sociale pe care le va dezvolta copilul mai târziu în viață. Preadolescenții cu ambii părinți biologici care se angajează în discuții și raționamente pozitive pentru rezolvarea problemelor și care și-au descris familiile ca fiind coerente, sunt mai susceptibili să raporteze niveluri mai mari de perspectivă atunci când încearcă să empatizeze și să înțeleagă o altă persoană. În sens contrar, un mediu familial conflictual, comunicare ineficientă sau negativă, familii dezbinat cu părinți divorțați și lipsa sprijinului parental au un efect negativ major asupra dezvoltării unor abilități sociale necesare oricărui individ [4]. Comunicarea eficientă include capacitatea de a anticipa consecințele negative ale comportamentelor sale asupra victimei, demonstrând un nivel scăzut de empatie. Familia favorizează dezvoltarea empatiei adolescenților prin faptul că oferă terenul de pregătire pentru însușirea abilităților empatice și prin oferirea unui exemplu de răspuns empatic pe care copilul îl poate folosi apoi în cursul interacțiunilor cu ceilalți [13]. Părinții singuri pot adopta stiluri parentale distructive din cauza circumstanțelor unice de viață. Stilurile pa-

rentale eficiente influențează semnificativ comportamentul și bunăstarea psihologică a preadolescenților. Anumite cercetări sugerează că stilul democrat de parenting, caracterizat prin amabilitate, sprijin și disciplină consecventă, este asociată cu niveluri mai scăzute de agresivitate la preadolescenți [12]. Cu toate acestea, părinții singuri se pot confrunta cu stres crescut și povară financiară, ceea ce poate duce la stiluri parentale mai puțin încurajatoare și mai autoritare sau permissive, contribuind potențial la niveluri mai ridicate de agresivitate. Literatura de specialitate a demonstrat că comportamentul agresiv este în mare parte un comportament învățat [6]. Nu numai că agresivitatea se învață, dar modalitatea în care are loc o astfel de achiziție nu este diferită de modul în care sunt învățate toate celelalte comportamente – atât antisociale, cât și prosociale. Astfel, agresivitatea, manipularea, înșelăciunea, hărțuirea, intimidarea, precum și altruismul, ajutarea, cooperarea și empatia par a fi învățate în mare parte prin intermediul experiențelor observaționale, indirecte (alții sunt observați ca efectuând comportamentul și primind recompensă pentru acest lucru) sau experiențe directe (de exemplu, acționarea în sine a comportamentului și primirea unei recompense, sau prin simpla lipsă de pedeapsă). Tinerii agresivi cronic sunt în mod caracteristic, indivizi cu o istorie de viață în care, încă de la începutul lor, agresivitatea a fost folosită frecvent și folosită cu succes de către familie, apropiați, figuri din media și alții care constituiau mediul real al tinerilor. O astfel de agresiune a altora, din ce în ce mai învățată și folosită de puber, este adesea recompensată. Astfel un comportament întărit devine destul de greu de schimbat. Faptul că astfel de tineri sunt adesea semnificativ deficienți în comportamente alternative pro-sociale – adică în obținerea satisfacțiilor vieții prin căi prosociale, mai degrabă decât antisociale – face ca agresivitatea lor cronică să fie cu atât mai dificil de schimbat. Tinerii agresivi prezintă deficiențe larg răspândite în abilitățile interpersonale, de planificare, de management al agresiunii și alte deficiențe prosociale.

După cum observă Navarro și Yubero [16] fiecare schimbare de comportament este asociată cu o anumită cauză, astfel încât violențele copiilor tind să se regăsească în rândurile comportamentelor preluate de la părinți. Majoritatea bătașilor din școală provin din familii cu antecedente de comportament agresiv, iar comportamentul agresiv este cuplat cu nepăsarea celor din jur. Victimele vizate sunt persoanele cu probleme de integrare socială, iar agresorii profită de o astfel de slăbiciune pentru a le intimida în încercarea de a recrea scenariile de

neputință din postura de putere. Un copil care a fost martorul unui comportament agresiv la părinții săi este mult mai susceptibil să devină la rândul său agresiv cu ceilalți, decât unul care nu a experimentat astfel de acte de agresiune de la părinții săi [4]. Pe măsură ce părinții fac astfel de acte de agresiune în cadrul familiei, ei ar trebui să înțeleagă că aceste comportamente vor fi copiate și însușite de către copii, iar comportamentele agresive de intimidare exprimate în școală sunt o urmare a comportamentului învățat.

Famiiliile monoparentale pot suferi schimbări frecvente ale reședinței, inclusiv relocări din cauza constrângerilor financiare, a instabilității locului de muncă sau a schimbărilor relațiilor. Aceste perturbări pot avea un impact negativ asupra dezvoltării preadolescenților. Cercetările indică faptul că schimbările frecvente în reședință sunt asociate cu niveluri mai ridicate de agresivitate și comportamente de externalizare la preadolescenți [7]. Instabilitatea aranjamentelor de locuit poate perturba conexiunile sociale, continuitatea educațională și bunăstarea emoțională, crescând riscul unui comportament agresiv.

În același timp, părinții singuri se pot angaja în întâlniri sau pot forma noi relații, care pot introduce schimbări suplimentare și factori de stres în sistemul familial. Adaptarea la noi parteneri sau familii vitrege poate influența nivelurile de agresivitate ale preadolescenților. Studiile lui Fomby și Cherlin [7] sugerează că schimbările relațiilor în cadrul familiilor monoparentale pot fi asociate cu o agresivitate crescută la preadolescenți. Loialitățile conflictuale, competiția pentru atenție și schimbările în dinamica familiei pot genera instabilitate emoțională, care pot duce la agresiune ca expresie a frustrării sau a nesiguranței.

În afară de factorii menționați mai sus, familiile monoparentale se pot confrunta cu alte forme de instabilitate, cum ar fi dificultăți financiare, acces limitat la resurse și suferință emoțională. Cercetarea lui McLoyd [15] indică faptul că acești factori de stres contextuali pot contribui la niveluri mai ridicate de agresivitate la preadolescenți. Dificultățile economice și stresul care rezultă pot limita oportunitățile de implicare pozitivă și pot crește expunerea la influențe negative, exacerbând astfel comportamentul agresiv. Climatul familial și cel școlar au fost observate ca fiind buni predictorii pentru problemele de ajustare psihologică, socială și de comportament mai ales în perioada adolescenței [2]. Calitatea relațiilor dintre preadolescent și părinți va influența la rândul său relația adolescentului cu figurile de auto-

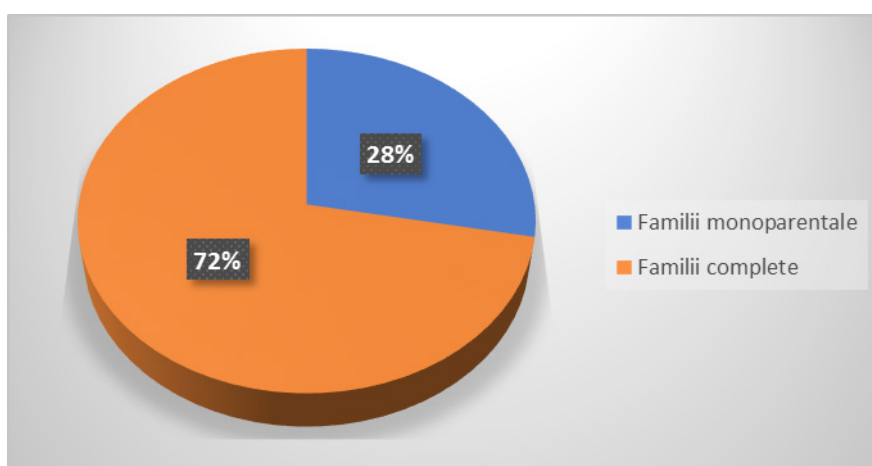


Figura 1. Structura familiei de origine a preadolescenților din lotul experimental (%)

ritate, în cadrul școlar acestea fiind profesorii, dar și relațiile tânărului cu colegii săi și poate determina, modul în care adolescenții se raportează în relațiile cu alții, atitudinile și comportamentele lor. Nenumărate studii au demonstrat că mediul familial conflictual, agresiv, disruptiv și perturbator, caracterizat prin niveluri ridicate de conflict familial, cu o situație materială precară, comunicarea deficitară cu părinții și lipsa de sprijin parental, are un impact substanțial și negativ asupra dezvoltării abilităților sociale sănătoase la copii, cum ar fi empatia și capacitatea de a identifica soluții pașnice de rezolvare a problemelor și se vor manifesta ulterior sub formă de comportament agresiv [9, 10, 11, 13, 17].

Metodologia cercetării:

Eșantionul din cadrul experimentului constatativ este format din 219 preadolescenți cu o vârstă medie de 14 ani, din cadrul unui liceu din Bacău, dintre care: 61 (27,4%) preadolescenți provin din familii monoparentale și 158 (72,6%) preadolescenți, provin din familii complete.

Instrumentele utilizate: am aplicat **Chestionarul Agresivității Buss-Perry** și **chestionarul demografic** pentru părinți prin care am identificat situația familială de dezvoltare a respondenților (familie completă sau familie monoparentală, vezi figura 1).

Ipoteza de cercetare stipulează că preadolescenții care provin din familii monoparentale manifestă nivele mai ridicate în medie pentru dimensiunile agresivității, decât cei care provin din familii complete.

Rezultate și discuții: rezultatele **Chestionarului Buss-Perry** sunt reflectate în tabelul 1 din care observăm că conform statisticilor descriptive pentru cele două grupuri, preadolescenții proveniți din familii monoparentale manifestă în medie valori

mai ridicate pentru toate dimensiunile agresivității decât cei care provin din familii complete.

Tabelul 1. Mediile dimensiunilor agresivității pentru preadolescenții din cele două grupuri

	Medie	
	Familie monoparentală	Familie completă
Agresivitate fizică	2.07	1.99
Agresivitate verbală	2.87	2.60
Furie	2.85	2.38
Ostilitate	2.82	2.58
Agresivitate totală	2.60	2.35

Pentru o vizualizare mai bună datele **Chestionarului Buss-Perry** sunt reflectate și în figura 2. Datele reflectate în tabelul 1 și figura 2 indică la toate din cele patru subscale și agresivitate totală sunt diferențe slab semnificative, însă mai pregnante devin la scalele agresivitate verbală, furie și ostilitate.

În continuare vom testa dacă aceste diferențe sunt semnificative statistic cu ajutorul **testului student t** pentru eșantioane independente (tabelul 2). În cadrul dimensiunilor de agresivitate evaluate cu ajutorul Chestionarului Agresivității Buss-Perry cele două eșantioane testate manifestă variante echivalente la testul Lavene (tabelul 2). Pentru testul student t două dintre cele patru subscale nu obțin diferențe semnificative între medii: *Agresivitatea Fizică* și *Agresivitatea Verbală*. Diferența de medii pentru variabila *Agresivitate fizică* este de $\Delta M = -0.081$ dar ne semnificativă statistic cu $t_{(217)} = -0.721$,

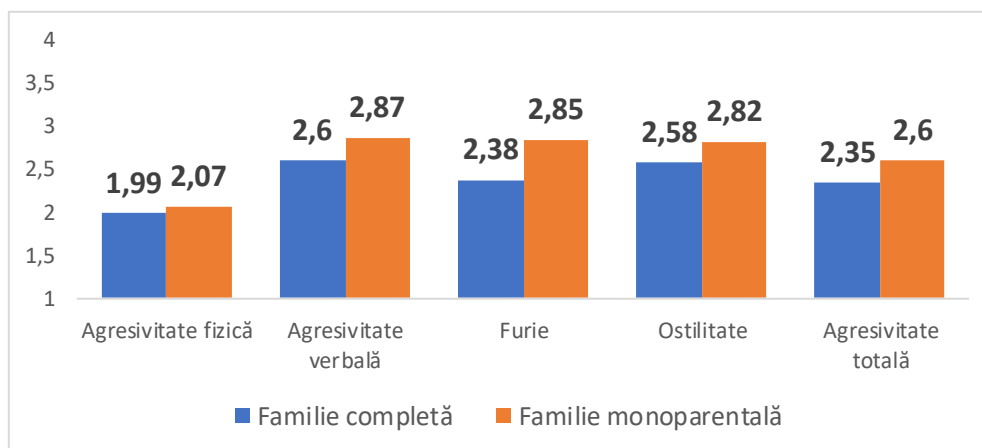


Figura 2. Mediile dimensiunilor agresivității la preadolescenți în funcție de structura familiei

$p=0.472$, media grupului monoparental fiind 2.069 (SD=0.716), pe când media participanților din familii complete cu ambii părinți biologici este de 1.988 (SD=0.758), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între -0.303 și 0.14. Pentru variabila *Agresivitate verbală* diferența observată este de $\Delta M=-0.267$, media grupului monoparental fiind de 2.868 (SD=0.992), pe când media respondenților cu ambii părinți este de 2.601 (SD=0.903); valoarea obținută pentru testul t este de $t_{(217)}=-1.91$, $p=0.057$, unde nivelul de semnificație obținut este mai mare decât nivelul critic de decizie stabilit.

Diferențele apar la nivelul subscalelor *Furie* și *Ostilitate*, cât și pentru scorul total al agresivității. Pentru variabila *Furie* diferența este de $\Delta M=-0.46$ (monoparental $M=2.847$, $SD=0.982$; la familia completă $M=2.378$, $SD=0.914$), semnificativă pentru $t_{(217)}=-3.333$, $p=0.001$, iar intervalul de încredere

arată că diferența adevărată dintre medii este între -0.746 și -0.191. diferența de medii pentru variabila *Ostilitate* este de $\Delta M=-0.244$, media grupului monoparental fiind 2.821 (SD=0.804), pe când media participanților cu ambii părinți biologici este de 2.576 (SD=0.801). Valoarea testului-t este de $t_{(217)}=-2.026$, $p=0.044$, iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii se situează între -0.483 și -0.006. Pentru nivelurile variabilei *Agresivitate totală* diferența este de $\Delta M=-0.252$ (monoparental $M=2.6$, $SD=0.669$; părinți împreună $M=2.35$, $SD=0.719$), iar intervalul de încredere arată că diferența adevărată dintre medii este între -0.461 și -0.042. Valoarea testului-t este de $t_{(217)}=-2.369$, $p=0.019$, indicând că grupul de participanți care provin din familii monoparentale manifestă în medie un nivel mai ridicat de agresivitate nemanifestată (furia și ostilitatea influențând scorul total).

Tabel 2. Diferențele de medie a testelor t și Lavene în funcție de structura familiei pentru dimensiunile agresivității

	Testul Lavene al egalității varianțelor		Testul t pentru eșantioane independente					
	F	Sig.	t	df	Sig.	ΔM	95% Interval încredere	
							Min	Max
Agresivitate fizică	0.34	0.561	-0.721	217	0.472	-0.081	-0.303	0.141
Agresivitate verbală	3.701	0.056	-1.91	217	0.057	-0.268	-0.544	0.009
Furie	0.81	0.369	-3.333	217	0.001	-0.469	-0.746	-0.192
Ostilitate	0	0.984	-2.026	217	0.044	-0.245	-0.483	-0.007
Agresivitate totală	0.003	0.957	-2.369	217	0.019	-0.252	-0.462	-0.042

Astfel ipoteza cercetării, precum că preadolescenții care provin din familii monoparentale manifestă nivele mai ridicate a agresivității, decât cei care provin din familii complete **este parțial confirmată**, observând diferențe semnificative statistic la nivelul subscalelor *Furie* ($\Delta M = -0.46$, $t_{(217)} = -3.333$, $p = 0.001$), *Ostilitate* ($\Delta M = -0.244$, $t_{(217)} = -2.026$, $p = 0.044$) și *Agresivitate totală* ($\Delta M = -0.252$, $t_{(217)} = -2.369$, $p = 0.019$).

Cu toate că există diferențe în defavoarea preadolescenților din familii monoparentale la toate subscalele evaluate, după cum se poate observa și din figura 1, nu toate aceste diferențe au fost semnificative statistic conform testului t. Agresivitatea la adolescenți este o problemă complexă care poate apărea din diverși factori, inclusiv din structura familiei. Copiii din familiile monoparentale, în care doar un părinte este responsabil pentru creșterea copiilor, s-au dovedit a avea o prevalență mai mare a agresivității în comparație cu familiile complete.

Cercetările au arătat în mod constant că copiii din familii monoparentale au mai multe șanse de a experimenta o serie de rezultate negative, inclusiv probleme de comportament și delincvență [5]. Mai multe studii s-au concentrat în mod special pe legătura dintre familiile monoparentale și agresivitatea la adolescenți. De exemplu, într-un studiu s-a constatat că copiii din familii monoparentale aveau mai multe șanse să se implice în comportamente agresive, cum ar fi luptele fizice și agresivitatea verbală, în comparație cu copiii din familiile complete. Autorii sugerează că acest lucru se poate datora supravegherii și sprijinului redus disponibil în familiile monoparentale, ceea ce poate duce la o lipsă de reglare emoțională și control al impulsurilor la adolescenți [19].

Studiul realizat de Wadman, R., și col. a relevat impactul adversității familiale timpurii asupra comportamentelor de risc și asupra sănătății mintale ale adolescenților, explorând stabilitatea și tranziția profilurilor de adversitate familială în timp, inclusiv pentru copiii din familii monoparentale [18]. În ceea ce privește comportamentul de risc al copiilor din familii monoparentale, studiul a constatat că aceștia au fost expuși unui risc crescut de adversitate familială timpurie în comparație cu copiii care trăiesc cu doi părinți biologici, ceea ce, la rândul său, le-a crescut comportamentul de risc în următorii ani de viață. Mai exact, copiii din familii monoparentale au avut un nivel crescut de consum de substanțe, delincvență și comportament sexual riscant, comparativ cu copiii care trăiesc cu doi părinți biologici. Adversitatea familială timpurie, cum ar fi

problemele de sănătate mintală a părinților, abuzul de substanțe și conflictele familiale, a fost asociată cu un risc mai mare de delincvență a adolescenților și activități criminale. Copiii din familii monoparentale sunt expuși unui risc crescut de delincvență și activitate criminală în comparație cu copiii care locuiesc cu doi părinți, ceea ce a fost explicat parțial prin nivelul mai mare de adversitate familială timpurie experimentat de acești copii. Totuși, studiul nu a găsit o asociere semnificativă între statutul familial monoparental și activitatea criminală după ajustarea pentru adversitatea familială timpurie și alți factori potențiali de confuzie. În general, rezultatele sugerează că copiii din familii monoparentale sunt expuși unui risc crescut de adversitate familială timpurie și de comportamente de risc ulterioare în timpul adolescenței, în special fetele. Studiul subliniază nevoia de intervenții direcționate și de sprijin pentru familiile monoparentale pentru a reduce nivelul de adversitate familială și pentru a îmbunătăți rezultatele pentru copii.

Rezultatele cercetării realizate de noi sunt similare cu cercetările mai multor autori [2, 15;], care arată în mod constant că agresivitatea la adolescenți este mai răspândită în familiile monoparentale comparativ cu familiile complete. Acest lucru se poate datora lipsei de supraveghere, sprijin și reglare emoțională în familiile monoparentale. În timp ce structura familiei este un factor important de luat în considerare atunci când se examinează agresivitatea la adolescenți, este doar unul dintre mulți factori care pot contribui la comportamentul agresiv.

Vom concluziona:

1. În cadrul cercetării noastre am putut observa diferențe mici dar semnificative ale nivelurilor de agresivitate în defavoarea preadolescenților care sunt crescuți de către un singur părinte. Dimensiunea eșantionului este relativ modest, motiv pentru care nu s-au putut compara diferite situații sociale de dezvoltare, fără să putem face distincția între familiile monoparentale ca urmare a divorțului sau decesului unui părinte.

2. Furia la preadolescenți este un factor negativ, influențat și de stilul educațional parental din familiile monoparentale. Această caracteristică este semnificativă și ar putea explica observațiile altor cercetători în privința angajării în comportamente agresive ale preadolescenților din familii monoparentale [2; 5; 18; 19].

3. Relațiile în familiile monoparentale și nivelurile de agresivitate la preadolescenți este complexă, influențată de diverși factori din mediul familial. Supravegherea parentală redusă, stilurile de comu-

nicare neeficiente, schimbările frecvente ale locului de trai, întâlnirile parentale sau schimbările relației și alte forme de instabilitate în familie contribuie la probabilitatea unei agresiuni crescute la vârsta pubertară. Recunoașterea acestor factori și a impactului lor potențial este esențială pentru dezvoltarea intervențiilor eficiente și a sistemelor de sprijin care promovează dezvoltarea pozitivă și reduc agresivitatea la preadolescenții din familii monoparentale.

Cu toate acestea, este important de menționat că comportamentul agresiv al minorilor din familii monoparentale poate varia în funcție de o serie de factori, cum ar fi calitatea relației părinte-copil, nivelul de sprijin din partea altor membri ai familiei și a comunității. Este necesar ca viitoarele studii să examineze multiaspectual factorii nocivi din familiile monoparentale care au un impact negativ în dezvoltarea comportamentului agresiv la preadolescenți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. MUNTEANU, A., MUNTEANU, A. *Violență, traumă, reziliență*. Editura Polirom, Collegium. Psihologie, 2011, ISBN: 978-973-46-1308-3.
2. SAVCA, L. Delincvența juvenilă - sursă a climatului familial nefavorabil. În: *Materialele Conferinței internaționale UPS „Ion Creangă” „Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență”*, pp. 410-422. Accesat în data de 22.08.2022, la adresa: https://ibn.idsi.md/en/vizualizare_articol/71064#
3. SAVCA, L. Violența domestică asupra copilului. În: *Psihologie*, 2017, nr. 3-4, pp. 69-77. Accesat în data 19.02.2022, la adresa: <https://key.upsc.md/wp-content/uploads/2017/11/Lucia-SAVCA.pdf>
4. SAVCA, L., PATRAȘCU, A. Inteligența emoțională la adolescenții din familii monoparentale și din familii complete. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.18, Partea 4, 1 ianuarie 2019, Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, pp. 64-77. ISBN 978-9975-46-235-8.
5. AMATO, P. R. The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. In: *The Future of children*, vol. 15(2), 2005. p. 75-96.
6. BANDURA, A. *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
7. CHERLIN, A. J, FOMBY, P. Family Instability and Child Well-Being. In: *American sociological review*, vol. 72(2), 2007. p. 181-204.
8. CHEN, Z.-Y., KAPLAN, H. B. Intergenerational transmission of constructive parenting. In: *Journal of Marriage and Family*, vol. 63(1), 2001. p. 17-31.
9. HETHERINGTON, E. M., & ELMORE, A. M. *Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University. 2003. p. 182-212.
10. HIRSCHI, T. Causes of delinquency. *Berkeley: University of California Press. Social Forces*, vol. 49, 1971. pp. 648-651.
11. HUESMANN LR, ERON LD, LEFKOWITZ MM, WALDER LO. The stability of aggression over time and generations. In: *Developmental Psychology*, vol. 20(6), 1984. p. 1120-1134.
12. LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S., STEINBERG, L., DORNBUSCH, S. M. Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. In: *Child Development*, vol. 62, no. 5, 1991. pp. 1049-1065. JSTOR.
13. LEE, C. H., SONG, J. Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean

- middle school students. In: *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 27(12), 2012. p. 2437-2464.
14. LOW, S., ESPELAGE, D. L. Conduits from community violence exposure to bullying and victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity and deviancy. In: *Journal of Counseling Psychology*, vol. 61(2), 2014. p. 221-231.
 15. MCLOYD, V. C. The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development. In: *Child Development*, vol. 61, no. 2, 1990. p. 311-46. *JSTOR*.
 16. NAVARRO, R. E., YUBERO, S. Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary school students: the role of gender stereotypical traits. In: *Journal of Social Psychology Education*, vol. 14(4), 2011. pp. 457-473.
 17. OLWEUS, D. School Bullying: Development and some important challenges. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 2013. pp. 751-780.
 18. WADMAN, R., HILLER, R. M., ST CLAIR, M. C. The influence of early familial adversity on adolescent risk behaviors and mental health: Stability and transition in family adversity profiles in a cohort sample. In: *Development and psychopathology*, vol. 32(2), 2020. p. 437-454.
 19. YANG, Y, JIANG, J. Influence of family structure on adolescent deviant behavior and depression: the mediation roles of parental monitoring and school connectedness. In: *Public Health*. v. 217, 2023. pp. 1-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.14>
 CZU: 159.923.072-055.2(498)

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A TINERELOR FEMEII SUPUSE VIOLENȚEI DOMESTICE

Elena LOSÎ,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-5032-9993

Ana Maria CRĂȘMARU,

doctor în psihologie,
 GTL Medical Clinic, Bacău, România
ORCID iD: 0000-0003-1761-4669

Rezumat. În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental privind identificarea particularităților psihologice a tinerelor femei descendente din medii familiale agresive, precum și Programul de dezvoltare personală de tip experiențial aplicat acestor femei. Este demonstrat eficiența acestuia în dezvoltarea personală a tinerelor femei descendente din medii agresive, contribuind la creșterea capacității de identificare a unui mediu agresiv, diminuarea agresivității generale proprii și a componentelor ei, optimizarea personalității prin diminuarea afectelor negative și antagonismului, creșterea rezilienței și a stimei de sine, prin îmbunătățirea inteligenței emoționale, ameliorarea generală a stării de bine psihologic, diminuarea tendințelor depresiv-anxioase, reducerea stresului, precum și reducerea nivelului de detașare ca semn al traumei.

Cuvinte-cheie: agresivitate, abuz, violență domestică, femei tinere, traumă, factori de risc, factori protectivi.

PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNG WOMEN VICTIM OF DOMESTIC VIOLENCE

Abstract. The article contains the results of the experimental research on the identification of psychological particularities of young women descended from aggressive family environments, as well as the experiential personal development programme applied on those women. The effectiveness of the programme in personal development of women descended from aggressive family environments are demonstrated. As consequences of programme we consigned some changes: increasing the abilities to identify an aggressive environment, diminishing own aggression, optimizing personality by reducing negative affects and antagonism, developing resilience and self-esteem, improving emotional intelligence, well-being, decreasing depressive and anxious tendencies, diminishing stress and the reducing the level of detachment as sign of trauma.

Keywords: aggression, abuse, domestic violence, young women, trauma, risk factors, protective factors.

Violența domestică este un fenomen care ia amploare în întreaga lume și afectează femeile indiferent de vârstă, condiție, rasă sau nivel de educație. Mediul familial agresiv este mediul familial unde se produc acțiuni sau proceduri în forță, cum ar fi atacuri de orice fel (fizice, emoționale, sexuale) neprovocate, mai ales atunci când acestea sunt destinate să domine sau să stăpânească, pentru a deține controlul în familie. Agresivitatea în familie reprezintă o problemă socială care, deși bine cunoscută, este încă asociată cu incertitudinea și tabuurile. Multe femei, în relațiile lor intime sau în mediul social imediat, experimentează violență psihologică și/sau fizică, ceea ce devine pentru ele o problemă serioasă de sănătate. Sondajele care investighează vi-

olența în România au arătat că aproximativ fiecare a cincea femeie, la un moment dat în timpul vieții sale, va deveni victimă a violenței psihologice sau fizice [15]. Violența împotriva femeilor ia amploare și în Republica Moldova. În Raportul pentru anul 2020 cu privire la violența în familie și violența față de femei al Ministerului Sănătății al Republicii Moldova se prezintă dinamica adresărilor privind cazurile de violență în familie, pe parcursul anilor 2012 – 2020 astfel: dacă în anul 2012 numărul adresărilor ajungea la 6569, la nivelul anului 2020 - numărul adresărilor a atins alarmant cifra de 12970.

Noi ne-am propus să realizăm un studiu experimental pentru a identifica particularitățile psihologice ale femeilor tinere descendente din medii

familiale agresive și a elabora și verifica experimental eficiența unui program de ajutor psihologic. *Eșantionul de cercetare* a fost constituit din 182 de femei din România. Prezentăm în continuare datele socio-demografice. Media de vârstă 27.07 (AS=3.2, min 22 ani, maxim 32), durata relației 6.8 (AS=2.03, min 4, max 10 ani), nr. mediu de copii 1.2 (AS=0.9, min 0, max 3). 103 femei provin din mediul urban (56.6%) și 79 din mediul rural (43.3%). 96 (52.7%) sunt casnice și 86 (47.3) sunt angajate. În urma interviurilor de selecție și a aplicării Chestionarului de date demografice la lotul de cercetare am identificat 92 de femei provenite din medii agresive și 90 de tinere femei din medii non-agresive.

Metodologia cercetării. Pentru realizarea scopului propus, am selectat și aplicat următoarele instrumente psihologice: Scala de Evaluare a pericolului (Danger Assessment – DA); Chestionarul de agresivitate; Inventarul de personalitate pentru DSM 5 (PID 5) care evaluează disfuncționalitățile de la nivelul personalității precum: afect negativ, detașare, antagonism, dezinhibiție, psihotism; DAS 21 R pentru măsurarea depresiei, anxietății și stresului; Scala Rosenberg a stimei de sine; Scala stării de bine psihologic; Scala de reziliență; Scala de locus control; Scala de inteligență emoțională Schutte.

Rezultate și discuții. Demersul de cercetare întreprins ne-a condus către următoarele constatări și către formularea următoarelor concluzii, care se realizează cercetărilor desfășurate în acest domeniu de stringentă actualitate și urgență:

1. Agresiunea domestică afectează femeile indiferent de datele lor demografice, iar femeile descendente din medii agresive au un nivel de *agresivitate* mai ridicat decât cele care provin din medii familiale de origine non-agresive. Deși femeile victime ale violenței domestice au un partener violent, unele dintre ele rămân în relații violente, răspunzând la rândul lor cu *violență fizică, verbală indirectă*, de asemenea manifestă afecte negative și comportamente asociate lor precum *furie și ostilitatea* [1, 2].
2. Expunerea la agresivitate încă din copilărie afectează dezvoltarea propriului eu, diminuează capacitatea potențială a persoanei de a se înțelege pe sine și pe ceilalți, fapt constatat în studiul experimental prin scorurile mai joase obținute la *inteligenta emoțională* de femeile tinere care provin din medii agresive comparativ cu femeile din medii non-agresive. Remarcăm diferențe semnificative la următoarele componente: *recunoașterea emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor, optimismul ca trăsătură de inoculare a speranței* [2].

3. În cercetare am stabilit că tinerele femei victime ale violenței domestice înregistrează scoruri semnificativ mai ridicate la scalele clinice care măsoară *depresia, anxietatea, stresul, afectele negative, detașarea, antagonismul* [2]. Am constatat că femeile tinere descendente din medii agresive înregistrează un nivel al *stimei de sine* mai scăzut decât femeile din medii non-agresive. Femeile care provin din medii agresive raportează un nivel de *reziliență* semnificativ mai scăzut decât populația feminină provenită din medii non-agresive, aspect explicat prin faptul că violența experimentată a slăbit sau chiar a afectat reziliența tinerelor femei, ceea ce este de o importanță crucială pentru procesul de recuperare după traume. Rezultatele obținute de noi se realizează cercetărilor care au investigat, la rândul lor, efectele distructive pe care violența le are asupra sănătății psihice, cu repercursiuni asupra întregii vieți [1].

4. Toți acești factori de mai sus, afectați de mediul abuziv, agresiv și violent, generează o stare de *bine psihologic* drastic diminuată. Am stabilit diferențe semnificative pentru toate dimensiunile binelui psihologic și, implicit, pentru binele psihologic global, în funcție de mediului de proveniență al participantelor. Expunerea timpurie și în cursul vieții la agresivitate și violență afectează grav starea de bine psihologic a persoanelor în toate dimensiunile acesteia. Le afectează modul de a funcționa în mod autonom, sentimentul eficacității, relațiile cu ceilalți, acceptarea de sine din cauza controlului pe care abuzatorii îl exercită permanent. Este afectată, de asemenea creșterea personală și sentimentul unui scop în viață, persoanele fiind mai degrabă preocupate de supraviețuire și auto-apărare fizică și psihologică decât de planurile pe termen lung sau viziunea propriei vieți [1, 2].

Pornind de la nevoia de acordarea ajutorului psihologic acestor femei, ne-am propus pentru experimentul formativ elaborarea și aplicarea unui *Program psihologic de dezvoltare personală a tinerelor femei provenite din medii agresive*. Programul cu caracterul unui *Grup de dezvoltare personală de tip experiențial* a fost orientat la ameliorarea anumitor probleme emoționale și comportamentale, precum și la creșterea dimensiunilor de personalitate precum reziliența, internalizarea atribuirii responsabilității, inteligența emoțională în vederea creșterii și întăririi capacității de a obține și păstra starea de bine psihologic. De asemenea, ne-am propus ame-

liorarea depresiei, anxietății, stresului, afectelor negative, antagonismului și disocierii specifice experiențelor de tip traumă.

În cadrul experimentului formativ au participat 24 de femei, media de vârstă a eșantionului fiind 26 de ani. Criteriul de selecție al participantelor a fost proveniența din medii agresive și indicii înalți obținuți la agresivitate, violență, anxietate etc. în experimentul de constatare. Lotul integral de cercetare a cuprins un grup experimental (GE) și un grup martor, de control (GC). Fiecare grup a fost compus din 12 persoane, aceasta fiind mărimea maximă acceptată în grupurile de dezvoltare și psihoterapie. Grupul de control a fost constituit pentru a valida rezultatele obținute în experimentul formativ și pentru a surprinde dinamica evoluției componentelor de personalitate studiate în toate manifestările posibile, cum sunt stagnarea, regresia sau evoluția. Am alcătuit cele două grupuri aleator, apoi am verificat omogenitatea grupurilor din punctul de vedere al vârstei, vechimii relației și a riscului domestic, dar și a lipsei diferențelor statistice în rezultatele cantitative obținute în experimentul de constatare.

Variabila independentă folosită în această a doua etapă a cercetării este Programul de dezvoltare personală de tip experiențial. Variabilele dependente sunt următoarele: 1. abilitatea de evaluare a pericolului, adică Riscul domestic, 2. agresivitatea (fizică, verbală, indirectă, furia și ostilitatea), 3. disfuncții ale personalității (afect negativ, detașare, antagonism, dezinhibiție, psihotism, stres, anxietate, depresie), 4. stima de sine, 5. reziliența, 6. locusul control, 7. inteligența emoțională (aprecierea propriilor emoții, aprecierea emoțiilor celorlalți, utilizarea propriilor emoții, reglarea emoțională, abilități sociale, optimismul), 8. starea de bine psihologic (autonomie, controlul mediului – autoeficacitate, relații pozitive cu ceilalți, acceptare de sine, creștere personală, scopul în viață).

Programul de dezvoltare personală realizat și implementat s-a axat pe fixarea unor obiective și principii concrete, specifice terapiei unificării, ca formă de terapie experiențială. Organizarea și desfășurarea grupului de dezvoltare personală pentru tinerele femei descendente din medii agresive s-a întemeiat pe fundamentele teoretice de sorginte umanistă, pe viziunea integratoare și holistică a orientării de tip experiențial, valorificând diversitatea creatoare a metodelor oferite. Acest cadru conceptual a deschis o cale către un proces de dezvoltare și de vindecare, către actualizarea potențialului uman de care dispun femeile victime ale abuzului de orice fel. Acest program și-a propus să vină în întâmpina-

rea nevoilor lor de a se înțelege, de a se reconcilia cu sine și cu ceilalți, de a se restructura armonios și de a dobândi o stare de bine psihologic. Principiul central al abordării experiențiale unificatoare este experimentarea în condiții de *hic et nunc*, pas cu pas, autoexplorarea fiind asistată de facilitatorul grupului. Membrii grupului își deblochează treptat propriile resurse, le testează și le dezvoltă în modalități creative, în urma insight-urilor dobândite în cadrul activităților de grup.

Factorii terapeutici și de dezvoltare în grup sunt următorii [3; 6]: 1. *Inocularea speranței*. Membrii grupului se află în stadii diferite de adaptare-impas. Membrii grupului observă mai ușor îmbunătățirile în starea celorlalți și acest fapt le dă speranță. 2. *Universalitatea*. În cadrul grupului este infirmat sentimentul de unicitate al experienței dureroase, iar aceasta duce membrii grupului mai în contact cu ceilalți, îi încurajează să se dezvăluie. Pentru grupurile în care se află persoane abuzate, cum este grupul nostru, acest factor are virtuți importante. 3. *Transmiterea informațiilor*. Membrii grupului împărtășesc informații importante privind specificul situației în care se află și nu numai. În cazul grupului nostru s-au dovedit foarte utile informațiile privind cadrul legislativ, privind posibilitățile de instruire, de autoapărare etc. 4. *Altruismul*. Unul din beneficiile acestui factor este reconfigurarea sau revelarea sensului vieții, care vine din procesul obiectivării personale. 5. *Reconfigurarea a grupului primar familial*. Acest factor este important pentru grupul nostru, dată fiind istoria de abuz a membrilor, încă din familia de bază. 6. *Dezvoltarea tehnicilor de socializare*. În grupurile de dezvoltare/terapie membrii achiziționează abilități sociale, cum să ofere și să ceară ajutor, cum să rezolve conflicte. Tendințele de a judeca se reduc în folosul trăirii empatic. Aceste abilități dezvoltă inteligența emoțională în ansamblul său pentru că stau la baza ei. 7. *Dezvoltarea comportamentului prin imitație*. Acest factor dezinhibă membrii grupului și îi determină să încerce comportamente noi, care pot sta la baza schimbării. Prin procesele de încercare-eroare, membrii grupului află, mai ales, ceea ce nu sunt, ca prim pas în procesul de dezvoltare/vindecare. 8. *Învățarea interpersonală*. În cadrul grupului membrii experimentează importanța relațiilor interpersonale, valorizează experiențele emoționale corective și se raportează la grup ca la un microcosmos social, cu interacțiune dinamică unde se cunosc și se transformă tipare de comportament. 9. *Coeziunea grupului* este analogă relației client-terapeut și este un factor esențial în funcționarea celorlalți. Reprezintă

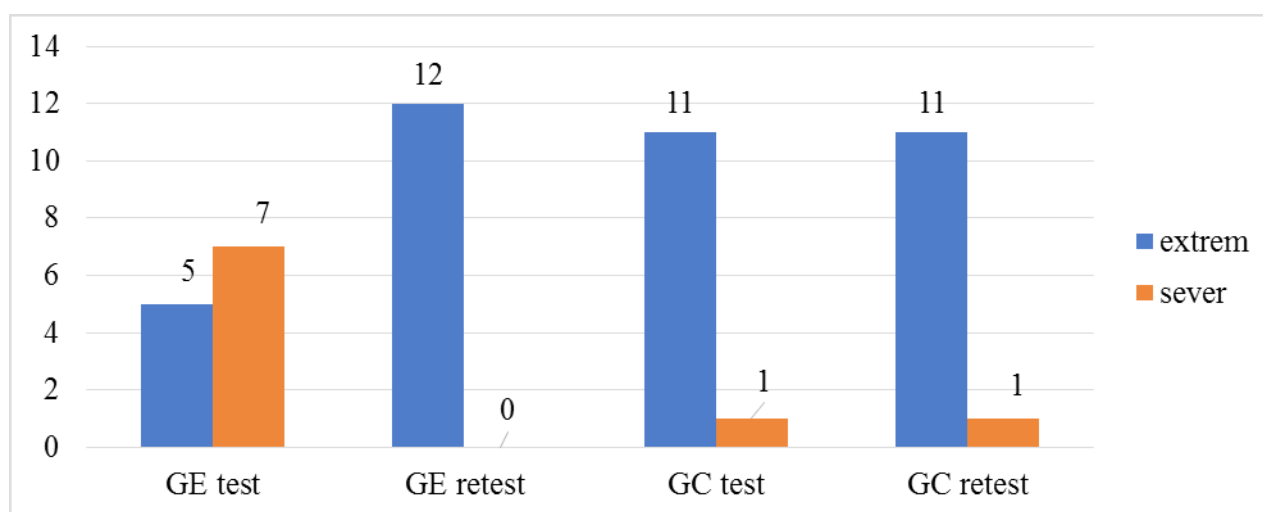


Figura 1. Frecvențele test și retest pentru GE și GC

rezultatul tuturor forțelor care se manifestă în grup, astfel încât membrii grupului să aleagă să rămână în el, cu alte cuvinte atractivitatea grupului pentru cei care îl formează, astfel încât membrii grupului să formeze relații cu sens, de suport și acceptare. 10. *Catharsisul*. Trăirea și exprimarea sentimentelor este un factor terapeutic de grup, mai ales când este însoțit de experiențe de învățare cognitive, în sensul în care capacitatea de a reflecta la propriile experiențe emoționale este o componentă fundamentală în procesul schimbării. 11. *Factorii existențiali* sunt legați de acceptarea caracterului uneori nedrept al vieții, acceptarea caracterului inevitabil al morții și durerii, acceptarea singurătății în anumite circumstanțe, confruntarea onestă cu dificultățile vieții, asumarea responsabilității propriei vieți în pofida ghidării și a sprijinului obținut de la ceilalți.

În concluzie, *obiectivele dezvoltării personale în grup* țin de maturizarea, armonizarea și unificarea eu-lui cu sinele, printr-un proces de autotransformare creatoare. Aptitudinile latente intră în stare de activism transformând persoana într-o entitate autentică, independentă, spontană și creativă. Nu doar comportamentul este cel care se schimbă, ci și emoțiile, gândurile, abilitățile, procesele instanțelor inconștiente [3; 6].

Metodele și tehnicile aplicate în grup creează oportunitățile de creștere și dezvoltare pentru fiecare participant și îl încurajează să se simtă în siguranță, însoțit, cu toate problemele pe care le are, pe drumul autocunoașterii, autoacceptării și înțelegerii de sine și de alții. În cadrul programului de dezvoltare am utilizat următoarele tehnici: exerciții provocative-suport bazate pe utilizarea metaforei corporale și verbale, tehnici de restructurare de

sorginte gestaltistă, jocuri simbolice interactive, jocuri experiențiale cu simboluri universale, exerciții posturale de grup, dramaterapie, meditație creativă. Având în vedere că trauma provocată de un mediu de dezvoltare agresiv și violent are nevoie de timp de integrare, programul de dezvoltare psihologică a avut loc pe o perioadă de 6 luni, în întâlniri de grup organizate la un interval de două săptămâni. Fiecare întâlnire a fost proiectată pentru patru ore.

Pentru a surprinde diferențele, progresele, ameliorările și optimizările obținute în urma Programului de dezvoltare personală de tip experiențial, am reaplicat testele din etapa constativă. La *Chestionarul de evaluare a riscului domestic*, înainte de desfășurarea Programului de intervenție psihologică, GE a înregistrat o medie de 22.17, iar în etapa retest media a scăzut la 17.1. Testul Wilcoxon este semnificativ ($W=-3.077$, $p=0.002$). Pentru GC în etapa test media a fost 21.9, iar în etapa retest media a fost 21.8. Testul Wilcoxon este nesemnificativ ($W=-1$, $p=0.317$). Observăm că în GE postintervenție s-a redus nivelul de percepție a riscului domestic pentru 5 participante de la extrem la sever, în timp ce pentru GC nu se constată nici o modificare semnificativă.

La *Chestionarul de agresivitate*, înainte de desfășurarea Programului de intervenție psihologică, la agresivitate globală pentru GE în etapa test media a fost 132.08, iar în etapa retest media a scăzut la 112.83. Testul Wilcoxon este semnificativ ($W=-3.07$, $p=0.002$). Pentru GC în etapa test media a fost 127.42, iar în etapa retest media a fost 127.17. Testul Wilcoxon este nesemnificativ ($W=-979$, $p=0.327$).

În urma participării la programul de dezvoltare personală, în GE constatăm o reducere a agresivității

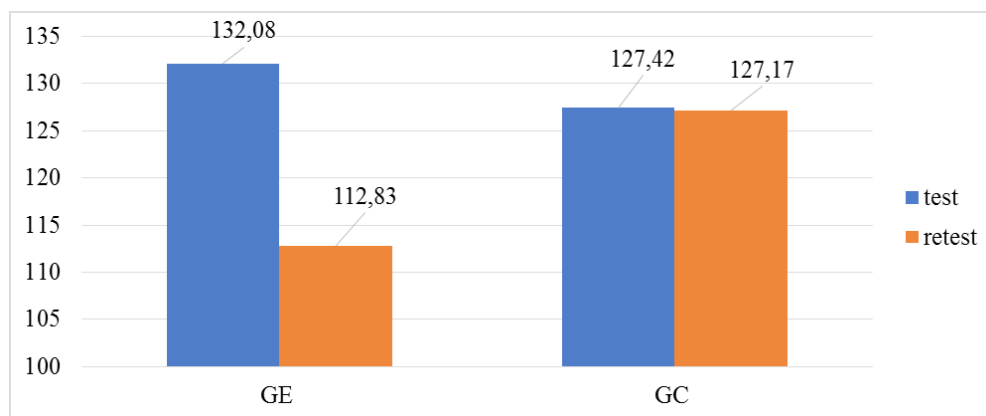


Figura 2. Valorile medii test și retest pentru GE și GC, Agresivitate globală

ții globale în rândul participantelor. La *DASS-21*: La *Chestionarul de evaluare a Depresiei* înainte de desfășurarea programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 7.1, nivel moderat, iar după încheierea programului de intervenție o medie de 4.1. În urma aplicării testului neparametric Wilcoxon identificăm semnificația statistică a diferenței test-retest ($Z=-3.078$; $p=0.002$). GC în faza test a raportat o medie de 7.25 corespunzătoare unui nivel moderat de depresie, iar în faza retest o medie de 7.17. Testul Wilcoxon este ne semnificativ ($Z=-378$; $p=0.705$).

La *Chestionarul de evaluare a Anxietății*, înainte de desfășurarea programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 7.05, nivel moderat, iar după participarea la program o medie 4.42. Testul de semnificație Wilcoxon este valabil ($Z=-3.097$, $p=0.003$). GC a înregistrat în faza de test o medie de 7.58, corespunzătoare unui nivel moderat de anxietate, iar la retest 7.67. În urma aplicării testului neparametric Wilcoxon identificăm lipsa semnifica-

ției statistice a diferenței dintre cele două distribuții ($Z = 0.378$; $p=0.705$).

La *Chestionarul de evaluare a Stresului*, înainte de desfășurarea programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 12.58, nivel sever, iar în faza de retest o medie de 8.08. Testul Wilcoxon este semnificativ ($Z=-2.971$, $p=0.003$). GC a obținut în test o medie de 11.17, corespunzătoare unui nivel sever de stres, în retest – media 11.08. În urma aplicării testului neparametric Wilcoxon identificăm lipsa semnificației statistice a diferenței dintre cele două distribuții ($Z = -0.577$; $p=0.564$).

După realizarea experimentului formativ constatăm în GE o reducere semnificativă a factorilor măsurați în *DASS-21*.

Datele obținute la *PID-5* le vom prezenta în tabele sintetice în cele ce urmează.

Constatăm o reducere semnificativă a scorurilor la Afectul negativ, Detașare și Antagonism pentru GE retest față de GE test.

În GC nu au fost constatate diferențe semnificative test – retest.

Tabel 1. Comparații (testul Wilcoxon) pentru mediile test și retest GE – scale *PID-5*

Scală <i>PID-5</i>	MEDIA (AS)		Z	p
	test	retest		
Afect negativ	6 (AS=3.27)	2.2 (1)	-2.699	0.007
Detașare	6.17 (2.3)	3.7 (1.7)	-3.090	0.002
Antagonism	5.7 (4)	2.7 (1.6)	-2.813	0.005
Dezinhibiție	3.8 (6.7)	3.6 (2.1)	-0.816	0.48 ns.
Psihotism	4.3 (3)	4.08 (3.23)	-1.134	0.257 ns.

Tabel 2. Comparații (testul Wilcoxon) pentru mediile test și retest GC – scale PID-5

Scală PID-5	MEDIA (AS)		Z	p
	test	retest		
Afect negativ	8.08 (AS=5.4)	8.1 (5.2)	-0.997	0.317 ns.
Detășare	4.17 (3.3)	4.4 (3.1)	-0.690	0.490 ns.
Antagonism	6.2 (3.8)	6.6 (3.7)	-1.134	0.257 ns.
Dezinhibiție	4.9 (2.6)	5 (2.5)	-0.378	0.705 ns.
Psihotism	3.6 (3.2)	3.8 (3.2)	-0.998	0.317 ns.

La *Chestionarul Stimă de sine*, înainte de desfășurarea programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 20, iar în etapa de retest o medie de 25.75. Testul Wilcoxon este semnificativ ($Z=3.071$, $p=0.002$). GC în faza de test a avut o medie de 18.25, corespunzătoare unui nivel mediu, în etapa de retest participantele au raportat o medie de 18.75. Testul Wilcoxon fiind nesemnificativ ($Z=1.066$, $p=0.286$).

Deci, după desfășurarea Programului constatăm o creștere a nivelului stimei de sine pentru GE în comparație cu GC.

La *Chestionarul stării de bine psihologic (WB)* înainte de desfășurarea Programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 20.92 (nivel la limita dintre redus și mediu), în faza retest am înregistrat o medie de 27.67. Testul Wilcoxon este semnificativ ($Z=3.088$, $p=0.002$).

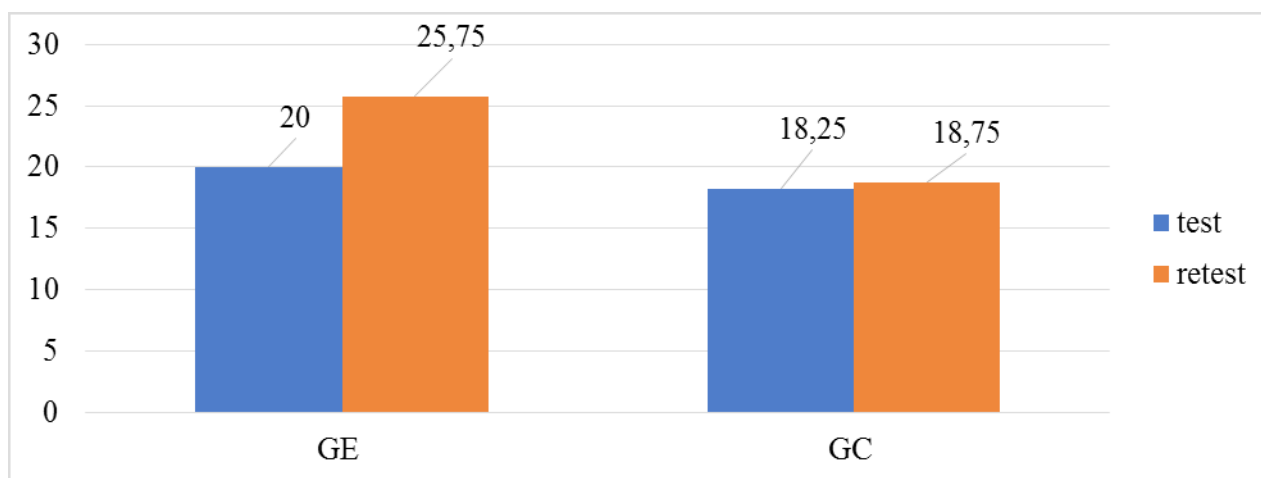
GC a înregistrat în etapa test o medie de 21.25

corespunzătoare unui nivel mediu și în etapa de retestare o medie de 21.5. În urma aplicării testului neparametric Wilcoxon identificăm lipsa semnificației statistice a diferenței dintre cele două distribuții ($Z = -1.732$, $p=0.083$).

Deci, la nivelul global al Binelui psihologic, înregistrăm o creștere pentru GE în comparație cu GC.

La *Scala de Reziliență* înainte de desfășurarea Programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 30.08 (la limita nivelului mediu), după desfășurarea programului de dezvoltare personală, media GE este de 36.08, corespunzătoare unui nivel mediu. Testul Wilcoxon arată o diferență semnificativă a mediilor rangurilor ($Z=3.07$, $p=0.002$).

În faza test media GC e de 29, corespunzătoare unui nivel scăzut la limită cu mediu, și în faza retest media GC este de 29, nivel scăzut la limită cu mediu. Testul Wilcoxon este nesemnificativ ($Z=0.002$, $p=0.997$).

**Figura 3.** Valorile medii test și retest pentru GE și GC, Stimă de sine

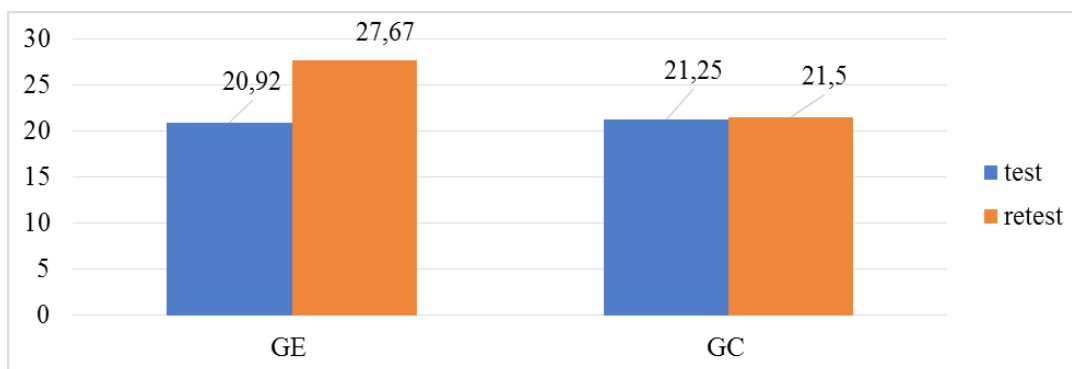


Figura 4. Valorile medii test și retest pentru GE și GC, Binele psihologic

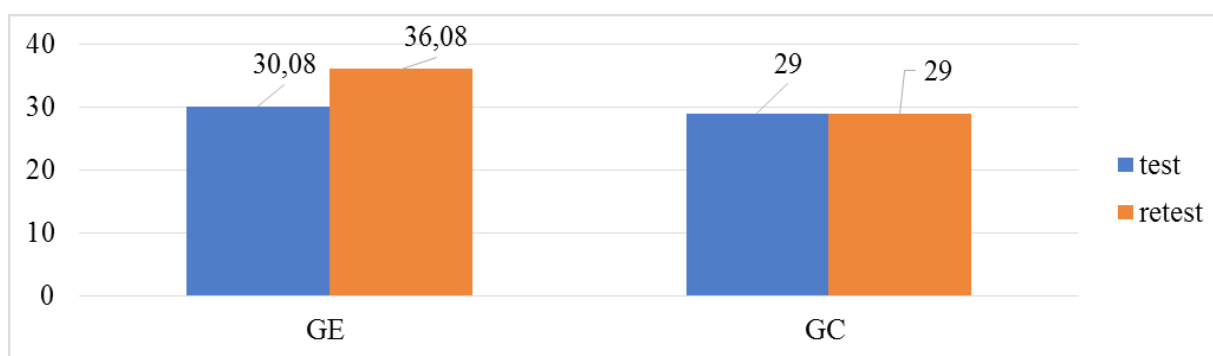


Figura 5. Valorile medii test și retest pentru GE și GC, Reziliență

La Chestionarul *Inteligență emoțională*, înainte de desfășurarea programului de intervenție psihologică GE a înregistrat o medie de 98.25, iar în faza retest 123.3 (AS=9.15). În urma aplicării programului de intervenție constatăm o creștere semnificativă a scorurilor pentru inteligența emoțională globală în GE, testul Wilcoxon este semnificativ ($Z=3.062$, $p=0.002$). GC a raportat în etapa test o medie de 98.75, corespunzătoare unui nivel mediu, în retest – 95.58. În urma aplicării testului neparametric Wilcoxon constatăm lipsa semnificației statistice a

diferenței dintre cele două distribuții ($Z = -0.134$; $p=0.893$).

În privința dimensiunilor IE, în GE am înregistrat creșteri la Recunoașterea emoțiilor altora (media test 17.75, media retest 24.75, $Z=-3.064$, $p=0.002$), Recunoașterea propriilor emoții (media test 13.58, media retest 21.91, $Z=-2.069$, $p=0.003$), Reglarea emoțională (media test 16.25, media retest 21.17, $Z=-3.065$, $p=0.002$).

Concluzii. Rezultatele obținute demonstrează faptul că **Programul de dezvoltare personală de**

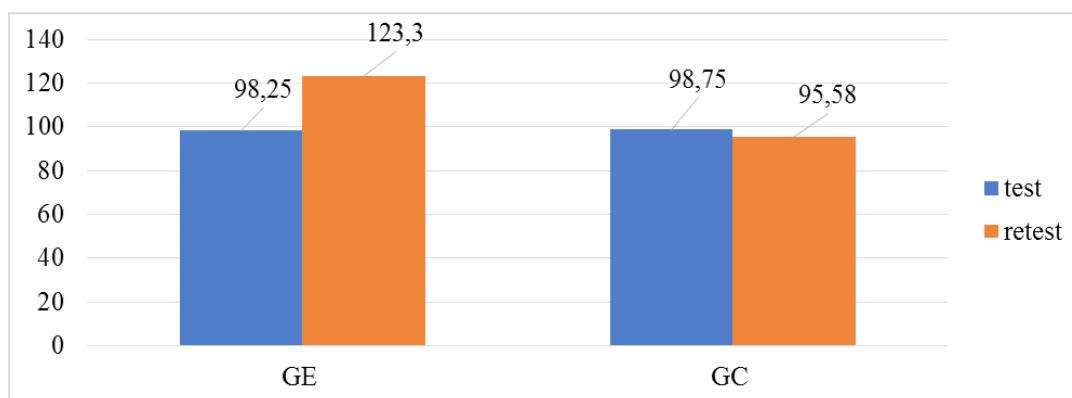


Figura 6. Valorile medii test și retest pentru GE și GC, Inteligența emoțională

tip experiențial a fost eficient în dezvoltarea personală a tinerelor femei descendente din medii agresive, contribuind la creșterea capacității de identificare a unui mediu agresiv, diminuarea agresivității generale proprii și a componentelor ei, optimizarea personalității prin diminuarea afectelor negative și antagonismului, creșterea rezilienței și a stimei de sine, prin îmbunătățirea inteligenței emoționale, ameliorarea generală a stării de bine psihologic, diminuarea tendințelor depresiv-anxioase, reducerea stresului, precum și reducerea nivelului de detașare ca semn al traumei. Intervenția psihologică de grup, realizată de către noi în cadrul Programului de dezvoltare per-

sonală a dezvoltat personalitatea în ansamblul său, prin conștientizări și insight-uri privind propria condiție umană și existențială a femeilor abuzate. Participantele la grupul de dezvoltare experiențială și-au mărit capacitatea de a recunoaște și evalua riscul domestic, contribuit la îmbunătățirea stării de conștientizare, iar propria agresivitate (fizică, verbală, furia, ostilitatea și agresivitatea indirectă) a fost diminuată. Dezvoltarea personală realizată în cadrul intervenției psihologice a îmbunătățit calitatea vieții și astfel, indirect și implicit, *factorii protecțivi au fost întăriți, iar cei de risc au fost diminuați.*

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CRĂȘMARU, A. Stima de sine, inteligența emoțională și reziliența femeilor supuse violenței domestice. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2021, Nr.2 (59), pp. 107-116. ISSN 1857-0224.
2. LOSÎI, E., CRĂȘMARU, A. Trăsăturile de personalitate ale femeilor supuse violenței domestice. În: *Revista științifico-practică de Psihologie*. 2020, vol. 36(1-2), pp. 58-65. ISSN 1857-2502.
3. MITROFAN, I. *Psihoterapie (repere teoretice, metodologice și aplicative)*. București: SPER, 2008. 513 p. ISBN 978-973-8383-38-8.
4. MUNTEAN, A., MUNTEANU, A. *Violență, Traumă, Rezilientă*. Iași: Polirom, 2011. 344 p. ISBN 9789734613083.
5. RUSNAC, S., GONTA, V., CLIVADĂ, S. *Asistența psihologică a cazurilor de violență în familie. Program de diagnostic și reabilitare a victimei și abuzatorului*. Chișinău: Tipografia Sofart Studio, 2009. 293 p. ISBN 978-9975-4084-0-0.
6. YALOM, I., LESZCZ, M. *Tratat de psihoterapie de grup. Teorie și practică*. București: Editura Trei, 2008. 680 p. ISBN 978-973-707-733-2.
7. ALPERT, E. J., COHEN, S., SEGE, R. D. Family violence: An overview. In: *Academic Medicine*, 1997, vol. 72, Nr. 1, pp. 3-6. ISSN 1040-2446.
8. ANDERSON, C. A., BUSHMAN, B. J. Human aggression. In: *Annual Review of Psychology*. 2002, vol. 53, pp. 27-51. ISSN 0066-4308.
9. DEVRIES, K. M., MAK, J. Y. T., GARCÍA-MORENO, C. et al. The global prevalence of intimate partner violence against women. In: *Science*, 2013, vol. 340(6140), pp. 1527-1528. ISSN 0036-8075.
10. GEEN, R. G., DONNERSTEIN, E. (Eds.). *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy*. Cambridge: Academic Press, 1998. 309 p. ISBN 978-0122788055.
11. HUSS, M. T. *Forensic psychology. Research, clinical practice, and applications*. Hoboken: John Wiley and Sons, 2008. 432 p. ISBN: 978-1405151382.
12. KEENAN, K., SHAW, D. Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. In: *Psychological Bulletin*. 1997, vol. 121(1), pp. 95-113. ISSN 0033-2909.
13. MACCOBY, E. E. Gender and relationships: A developmental account. In: *American Psychologist*. 1990, vol. 45(4), pp. 513-520. ISSN 0003-066X.
14. PATTON, P., MORGAN, M. Gender-responsive programming in the justice system: Oregon's Guideliness for effective programming for girls. In: *Federal Probation*. 2002, vol. 66(2), pp. 57-65. ISSN 0014-9128.
15. RICHELL, R., DEAKIN, W., ANDERSON, I. Effect of acute tryptophan depletion on the response to controllable and uncontrollable noise stress. In: *Biological Psychiatry*. 2006, vol. 57 (3), pp. 259-300. ISSN 0006-3223.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.15>
CZU: 373.3.04:159.953.33

INFLUENȚA ANXIETĂȚII ASUPRA PERFORMANȚELOR MNEZICE LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ¹

Angela POTÂNG,

doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0000-0001-9849-8457

Ruxandra ȘTERBEȚ,

masterand,

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0009-0007-1772-0978

Rezumat. Studiul de față își propune să investigheze memoria de scurtă durată (MSD), unul dintre cele mai importante corelate ale performanței școlare, în corelație cu un nivel ridicat de anxietate și frustrare la copiii de vârstă școlară mică. Interesul psihologilor referitor la investigarea acestei relații la copii a fost orientat până acum mai mult la investigarea impactului anxietății și frustrării asupra performanței școlare, decât asupra memoriei. Rezultatele obținute în urma aplicării probelor arată faptul că atât anxietatea, cât și frustrarea s-au dovedit a fi factori importanți în influențarea variației memoriei verbale imediate la copiii de vârstă școlară mică.

Cuvinte-cheie: memorie, procese mnezice, anxietate, frustrare, elevi de vârstă școlară mică.

THE INFLUENCE OF ANXIETY ON MEMORY FUNCTIONING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article addresses the importance of investigating short-term memory (MSD), one of the most important correlates of school performance, in relation to high levels of anxiety and frustration for primary school students. Analyzing the relationship between MSD - anxiety - frustration in children, we can say that we are facing a lack of scientific evidence. The interest of psychologists regarding the investigation of this relationship in children is summing up so far to the investigation of the impact of anxiety and frustration on school performance. The results obtained show that both anxiety and frustration were found to be significant factors in accounting for the variance in verbal working memory.

Keywords: memory, mental processes, anxiety, frustration, primary school students.

Introducere

Cultivarea memoriei rămâne o preocupare majoră a educației, ea face posibilă constituirea structurilor psihice superioare: inteligența și creativitatea. Caracterul necesar al memoriei decurge din faptul că este implicată în marile arii ale vieții omului: cunoaștere și învățare, înțelegere și rezolvare de probleme, inteligență și creativitate. Hanover Research (2016) menționează din observațiile multiple ale profesorilor că un copil care nu a învățat să studieze și să dobândească modalități de activitate intelectu-

ală în școala primară nu se bucură, de obicei, de un succes academic în etapa de gimnaziu. S-a demonstrat că școlarii mici cu dificultăți de învățare determinate de probleme de memorie manifestă adesea și probleme de comportament. Una dintre soluții este crearea condițiilor în școala primară care să asigure dezvoltarea mentală completă a copiilor, legată de formarea unor performanțe mnezice stabile. St. Ehrlich prezintă memoria ca „un sistem funcțional general care comandă ansamblul activităților perceptivă, motorii și intelectuale ale subiectului”

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.

[10]. Funcțiile memoriei sunt esențiale pentru copiii de vârstă școlară mică pentru a face față cerințelor școlare exigente cotidiene. Memoria e importantă în multe aspecte ale gândirii și învățării: însușirea limbii și alfabetizarea, planificarea, rezolvarea problemelor, reflectarea și capacitatea generală de a forma un sentiment pozitiv de sine [11].

Memoria de lucru, care se mai numește *memoria de scurtă durată (MSD)* reprezintă o stocare temporară care păstrează informațiile primite, relevante pentru diferite activități și le integrează cu alte informații din memoria de lungă durată (MLD). Autorul Cowan menționează că MSD este vitală, deoarece se raportează la aspectele fundamentale ale comportamentului normal al copilului, inclusiv învățarea, raționamentul, înțelegerea limbajului și dobândirea capacității de citire [5]. Copiii cu abilități slabe ale memoriei de lucru au adesea nevoie de ajutor din partea adulților pentru a-și aminti indicațiile și devin confuzi în timp ce încearcă să completeze probleme matematice în mai mulți pași. Cercetările sugerează că MSD e într-o relație puternică cu performanța academică și că internalizarea simptomelor poate avea efect asupra performanței academice prin influența lor ulterioară asupra MSD. Există dovezi substanțiale în favoarea faptului că MSD ar putea media relația dintre nivelurile ridicate de anxietate și performanța școlară scăzută. În acest sens, Owens și colab. au demonstrat că MSD verbală mediază parțial relația dintre anxietate și performanța școlară, explicând 51% din aceasta. Rezultatele studiului sugerează că MSD verbală este un mecanism neurocognitiv vital care stă la baza relației dintre anxietatea crescută și insuccesul școlar [14].

Premisele de la care am inițiat provin de la Vytal și colaboratorii în dovezile din literatura adultă referitoare la relația anxietate și MSD. Rezultatele studiului său sugerează faptul că există diferențe semnificative între indivizii cu nivel de anxietate ridicat și indivizii cu nivel de anxietate scăzut în ceea ce privește funcționarea vizuo-spațiale. Cercetătorii menționează faptul că componentele cognitive și defensive ale anxietății interferează cu sarcinile MSD într-o măsură diferită, astfel încât aprehensiunea provocată de starea de anxietate are un impact de anvergură asupra MSD, pe când MSD verbală care implică o sarcină complexă activează mecanisme de procesare de sus în jos (top-down processing) care reușesc să elimine problemele legate de anxietate, iar MSD spațială este mai vulnerabilă la efectele excitării anxioase [20].

Anxietatea este o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment de insecuritate și o stare con-

stantă de vigilență sporită, incontrollabilă și difuză, care se manifestă sub formă de frică și/sau gânduri repetitive, de îngrijorare, care reprezintă un element de stres pentru persoana respectivă și care interferează cu activitățile din viața sa. Este adesea acompaniată de tensiune musculară, agitație, oboseală și probleme de concentrare. Faptul că are gânduri negative și evaluează irațional situațiile care îi provoacă anxietate, emoții negative intense, reacții fizice puternice, și eventual experiențe negative, plasează persoana într-un cerc vicios, din care nu poate să iasă [13].

Efectul anxietății asupra memoriei de lucru poate fi cel mai bine înțeles prin teoria procesării eficiente a lui Eysenck și Calvo, numită *Teoria Eficienței Procesării* [8], care explică faptul că anxietatea consumă resurse atenționale și de memorie, ducând la afectarea funcțiilor executive, în special cele de inhibiție, transformare și actualizare (sistemul de control atențional al memoriei de lucru) și astfel performanța cognitivă este scăzută. Așadar, tendința de a se concentra pe eliberarea de gânduri care provoacă neliniște din cauza anxietății ar împiedica subiectul să îndeplinească sarcina la fel de eficient ca o persoană, fără gânduri anxioase în timp ce o face.

Teoria controlului atențional (ACT) descrisă de Eysenck și colab. [9] face o serie de predicții și în legătură cu impactul negativ al anxietății asupra performanței în sarcini care vizează memoria prospectivă. Acest lucru se datorează gândurilor îngrijorătoare relaționate anxietății care generează o interferență cognitivă, întrerupând în principal procesele de inhibiție și comutare. Astfel, un nivel ridicat de anxietate ar afecta negativ memoria prospectivă, întrucât aceasta ar surveni drept cost al „task-switching-ului” sau eșecul în comutarea atenției dinspre o sarcină spre o alta atunci când este necesar acest lucru [7].

Deși, majoritatea studiilor privind efectul emoției asupra performanței memoriei de lucru s-au concentrat pe impactul anxietății, furiei și situațiilor de stres asupra proceselor mnemonice precum: memorarea, stocarea, reproducerea și uitarea; un rol important îl joacă și nivelul de frustrare în raport cu performanța mnemonică. Frustrarea este o emoție negativă, care apare atunci când un obstacol exterior, un eveniment sau o persoană ne împiedică să ne atingem scopurile [17]. De menționat este că deși intoleranța la frustrare este o stare afectivă negativă temporară sau de durată a subiectului care poate destabiliza conduita, atenția, memoria, dispoziția, etc, totuși, menționăm lipsa cercetărilor realizate asupra acestui fenomen.

Cercetarea datelor din literatura de specialitate, care analizează impactul nivelului de frustrare asupra activității cerebrale [2], ne ajută să observăm modificări ale activității creierului în structurile raportate în cea mai mare parte în studiile de stres acut: striat, cortex cingulat, insula, girus frontal mediu și precuneus. Dat fiind faptul că trăirea unei stări de frustrare activează regiuni ale creierului asemeni percepției de către subiect a unui stres, considerăm viabil să ne concentrăm atenția pe rezultatele studiilor care au investigat influența stresului asupra MSD. Așadar, cercetările care și-au propus să studieze influența stresului asupra creierului sunt complexe și multifacetate, conducând uneori la îmbunătățirea memoriei și alteori la perturbarea proceselor de codificare și recuperare [12]. Schoofs și colaboratorii demonstrează în studiile lor faptul că stresul influențează memoria de lucru, deseori îmbunătățind formarea memoriei în timpul ciocnirii cu situația stresantă, dar afectează recuperarea memoriei și achiziționarea de informații codificate mult timp după evenimentul stresant [18].

Totodată, frustrarea a fost recunoscută de mult timp ca un declanșator al furiei și agresivității, stări emoționale asociate cel mai frecvent cu niveluri crescute de cortizol. Experimentele de laborator au dezvăluit că hormonul stresului cortizol reduce recuperarea memoriei a materialului emoțional [3]. Cortizolul crescut cronic determină atrofia funcțională a axei hipotalamo-hipofizo-suprarenale (HPA), a hipocampului, a amigdalei și a lobului frontal din creier. Așadar, amplificarea cortizolului, drept urmare a creșterii nivelului de frustrare provoacă leziuni ale hipocampului și afectează învățarea și memoria [19].

Pornind de la aceste premise, am fost interesați în cercetarea dată să identificăm care sunt efectele stărilor afective, precum anxietatea și nivelul de frustrare asupra capacității mnezice la copii de vârstă școlară mică.

Metodologia cercetării

În cercetarea de față ne-am propus drept scop investigarea particularităților relației dintre anxietate, frustrare și memoria de scurtă durată la copii de vârstă școlară mică.

Pentru realizarea scopului am formulat următoarele obiective:

- Analiza studiilor realizate în domeniul psihologiei cognitive care vizează rolul proceselor mnezice în activitatea educațională a copiilor de vârstă școlară mică;
- Identificarea factorilor perturbatori ai memo-

riei și raportului dintre procesele mnezice, anxietate și/sau frustrare;

- Administrarea instrumentelor de măsură pentru aprecierea capacităților mnezice, nivelului de anxietate și frustrare la copii de vârstă școlară mică;
- Prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma administrării chestionarelor;
- Elaborarea concluziilor privind dezvoltarea memoriei la copiii de vârstă școlară mică.

La cercetarea dată au participat 100 de elevi din clasele primare, dintre care 56 fete și 44 băieți. Aceștia aveau în momentul testării vârste cuprinse între 9.7 și 11.1 ani.

Pentru colectarea datelor, în vederea realizării scopului și obiectivelor au fost utilizate următoarele instrumente psihodiagnostice:

1. Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (după Eysenck)

Tehnica a fost elaborată de savantul H.J. Eysenck în scopul determinării stărilor psihice: anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate. Testul constă din 40 de afirmații grupate în blocuri a câte 10 în fiecare. Pentru fiecare bloc de afirmații se calculează punctajul total.

2. Proba Rey de memorie auditivă a cuvintelor

Proba auditiv-verbală REY explorează funcția mnezică reliefând capacitatea de fixare și reproducere a ei. Se prezintă sub forma unor liste de 15 cuvinte, fără logică între ele, ce se citesc subiectului și o povestire aferentă acestei liste.

Rezultate obținute și discuții

Analizând rezultatele obținute în Figura 1. observăm că majoritatea respondenților implicați în cercetare manifestă o memorie verbală imediată foarte bună (30%) și/sau moderată (21%). Totuși, o frecvență semnificativă de școlari mici au o memorie verbală imediată foarte slabă (21%). Respectiv, 10% dintre respondenți au o memorie verbală imediată slabă. Datele obținute în cadrul studiului nostru sunt în concordanță cu concluziile cercetătorilor care estimează că 10-15% dintre copiii de vârstă școlară mică se luptă cu capacitatea scăzută a memoriei de lucru [11], astfel această categorie de subiecți ar putea întâlni greutăți în capacitatea de a ține evidența ideilor prezentate într-o propoziție lungă sau complexă.

La nivel comparativ, situația cu privire la frecvența nivelului „foarte bun”, „bun” și respectiv „mediu” prezentată în Figura 2. este aproximativ aceeași raportat la capacitatea memoriei verbale imediate prezentată de fete și băieți. Totuși, se observă o dis-

crepanță la nivelul „foarte bun” al memoriei verbale imediate, astfel încât frecvența băieților este mai mică decât în cazul fetelor (15,91% și 25%). Pe de altă parte, frecvența fetelor cu un nivel „slab” al memoriei verbale imediate este mai mică decât în cazul băieților (7,14% și 13,64)

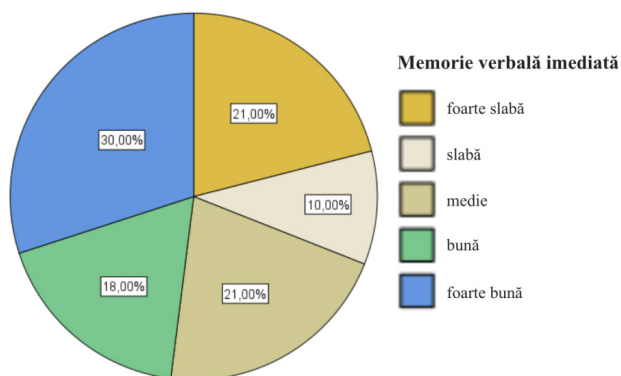


Figura 1. Distribuția subiecților în funcție de capacitatea memoriei verbale imediate

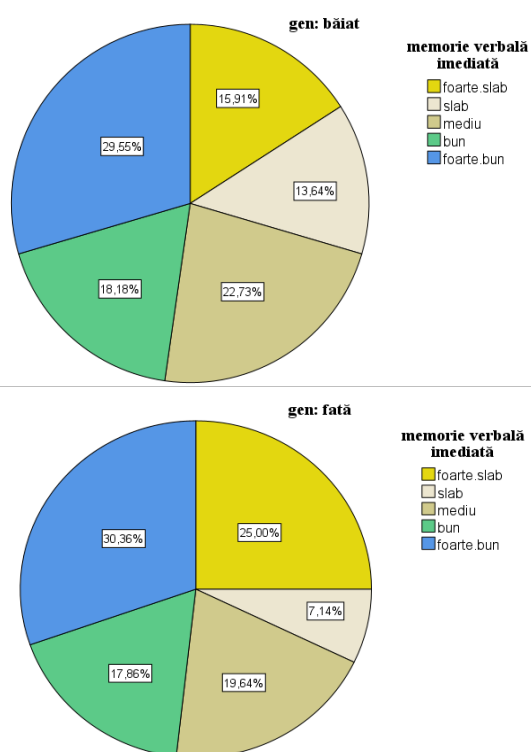


Figura 2. Distribuția în funcție de gender a capacității memoriei verbale imediate

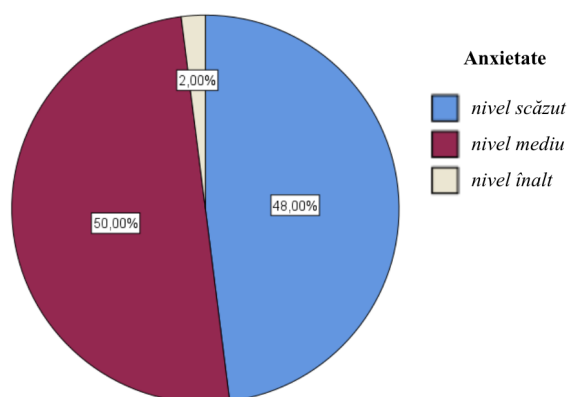
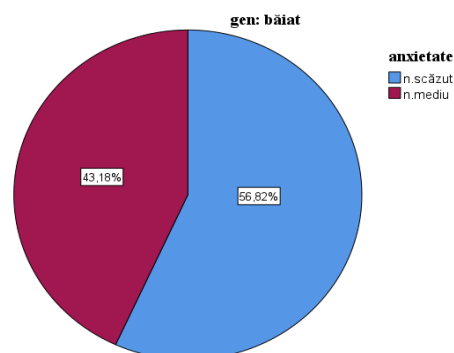


Figura 3. Distribuția grafică privind nivelul de anxietate la copiii de vârstă școlară mică

Elevii de vârstă școlară mică demonstrează următoarele frecvențe pentru nivelele anxietății: 48% din școlarii mici prezintă nivel redus de anxietate. Ei dau dovadă de anxietate de intensitate mică și nesemnificativ foarte rar. Caracteristic pentru această categorie de copii sunt: stabilitatea emoțională, destinderea, liniștea și îndrăzneală. Copiii au încredere în propriile forțe și au siguranța că pot face față activităților și situațiilor în care sunt. 50% din școlarii mici manifestă nivel moderat de anxietate. Acești copii se caracterizează prin unele manifestări fiziologice, precum dureri de cap, de stomac, transpirații și probleme de somn. Mai mult, copiii de vârstă școlară mică simt uneori neliniște, îngrijorare și au temeri legate de unele activități școlare, cotidiene sau în relațiile cu alți copii. Totodată, observăm că 2% din școlarii mici dau dovadă de nivel ridicat de anxietate. Școlarii mici cu nivel ridicat de anxietate prezintă numeroase manifestări fiziologice: dureri de cap, oboseală, dureri stomacale, respirație sacadată, bătăi accelerate ale inimii, etc. Elevii din această categorie dau dovadă de dependență, mereu caută să fie reasigurați de părinți sau de persoana în care are cea mai mare încredere.



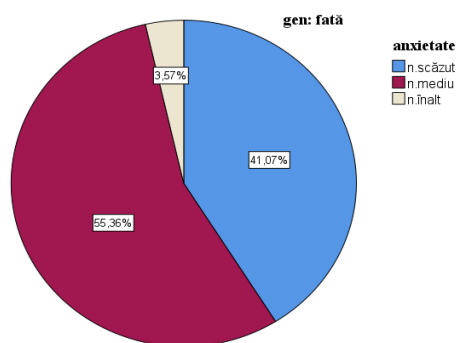


Figura 4. Frecvențele pe nivele de anxietate în funcție de gen la școlarii mici

Comparând rezultatele băieților cu cele ale fetelor putem menționa următorul lucru: nivelul redus de anxietate este mai frecvent întâlnit la băieți decât la fete (56,82% și 41,07%), ceea ce este în concordanță cu rezultatele obținute de Racu (2019). Pentru nivelul moderat de anxietate și nivelul ridicat de anxietate înregistrăm o răspândire diferită a datelor. Fetele se caracterizează printr-o frecvență mai mare pentru nivelul moderat de anxietate și nivelul ridicat de anxietate (55,36% și 3,57%) comparativ cu băieții (43,18%), fapt replicat în studiile lui Bakhla și colab. [1] și Racu [15].

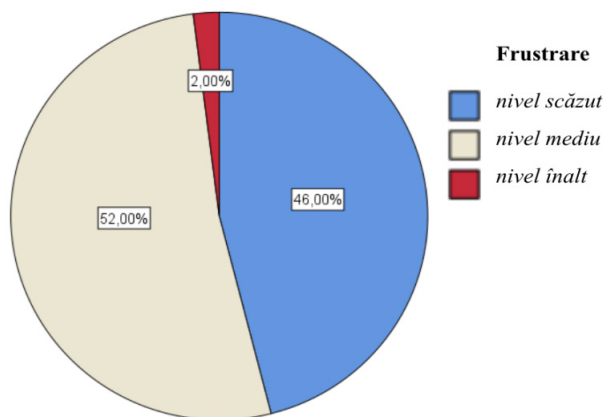


Figura 3. Prezentarea grafică privind nivelul de frustrare la copiii de vârstă școlară mică

Școlarii mici demonstrează următoarele frecvențe pentru nivelele frustrării: 52% din școlarii mici prezintă nivel mediu de frustrare. Acești copii sunt capabili să facă față cu succes eșecurilor zilnice; manifestă capacitatea de a depăși obstacolele și de a rezista la evenimente stresante. 46% din școlarii mici manifestă nivel moderat de anxietate. Caracteristic pentru această categorie de copii sunt: inabilitatea de a-și regla propriile emoții în fața unui obstacol,

sau pierderii controlului asupra emoțiilor. Totodată, acești copii au slabe abilități sociale. Observăm, totodată că 2% din școlarii mici dau dovadă de nivel ridicat de frustrare. Elevii din această categorie dau dovadă de inflexibilitate, intoleranță la schimbare sau noutate; sunt incapabili să facă față bine criticilor, eșecului și presiunii. Simptomele comportamentale includ lovituri din mâni/ picioare, crize de furie. Combinațiile variate de limbaj ce exprimă toleranța scăzută la frustrare pot fi: a) fraze de evitare: „Nu vreau să mă duc la școală”; b) fraze imperative: „Nu trebuie să fac acest lucru”; e) fraze de catastrofare: f) „este groaznic, oribil”; fraze cu referire la sine: „Nu sunt bun de nimic” [16].

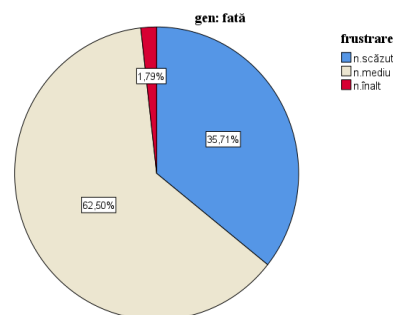
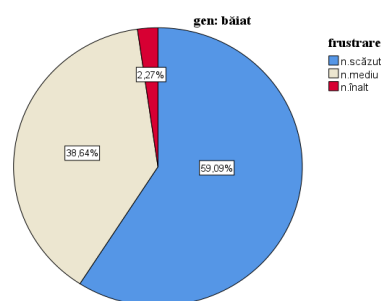


Figura 2. Manifestarea nivelului de frustrare în funcție de gen la școlarii mici

Comparând distribuția grafică în funcție de gen putem menționa următorul lucru: nivelul redus de frustrare este mai frecvent întâlnit la băieți decât la fete (50,09% și 35,71%), fapt replicat și în studiul lui Boman [4]. Totuși pentru nivelul înalt de frustrare înregistrăm o frecvență mai mare băieți decât la fete (2,27% și 1,79%), fapt explicat de Chaplin & Aldao [6] prin faptul că izbucnirile emoționale negative ale fetelor se diminuează odată cu vârsta mai mult decât în cazul băieților. Pentru nivelul moderat de anxietate, fetele se caracterizează printr-o frecvență mai mare comparativ cu băieții (62,50% și 38,64%).

Din corelația surprinsă ($r = -0,208$, $p = 0,038$) vom menționa că există o legătură între memoria verbală

Tabel 1. Rezultatele privind coeficientul de corelație dintre anxietate, nivelul de frustrare și memoria verbală la copiii de vârstă școlară mică

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
<i>Memorie verbală / Anxietate</i>	$r = -0,208^*$	$p = 0,038$
<i>Memorie verbală / Frustrare</i>	$r = -0,197$	$p = 0,049$

și anxietatea la copiii de vârstă școlară mică. Astfel memoria verbală corelează negativ cu anxietatea: odată cu creșterea nivelului de anxietate scade capacitate memoriei verbale imediate a școlariilor mici. Totodată, analiza rezultatelor ne permite să consemnăm că odată cu intensificarea frustrării la copiii de vârstă școlară mică descrește capacitatea memoriei verbale imediate, după cum observăm din corelația prezentată în tabelul 1 ($r = -0,197$, $p = 0,049$). Astfel, memoria verbală corelează negativ cu nivelul de frustrare trăit de școlarii mici. Există o relație negativă între performanța mnezică a co-

piilor de vârstă școlară mică și nivelul de frustrare. Drept concluzii vom menționa faptul că la școlarii mici, un nivel ridicat de anxietate, cât și manifestarea frustrării ca trăsătură îngreunează stocarea informației verbale în memoria de scurtă durată. De aceea, crearea unui mediu securizant pentru elevi și optimizarea memoriei rămâne o preocupare importantă a actorilor implicați în procesul educațional. Serviciul de asistență psihologică în școală are menirea de a evalua continuu gradul de dezvoltare a memoriei la elevi, pentru a putea interveni în anumite cazuri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BAKHLA, A. K., SINHA, P., SHARAN, R., BINAY, Y., VERMA, V., & CHAUDHURY, S. Anxiety in school students: Role of parenting and gender. In: *Industrial psychiatry journal*, 2013, Nr. 22(2), pp. 131–137.
2. BIERZYNSKA, M., BIELECKI, M., MARCHEWKA, A., DEBOWSKA, W., DUSZYK, A., ZAJKOWSKI, W., FALKIEWICZ, M., NOWICKA, A., STRELAU, J., & KOSSUT, M. Effect of Frustration on Brain Activation Pattern in Subjects with Different Temperament. In: *Frontiers in psychology*, 2016, Nr. 6.
3. BLAIR, R. J. R. Considering anger from a cognitive neuroscience perspective. *Wiley interdisciplinary reviews*. In: *Cognitive science*, 2012, Nr. 3(1), pp. 65–74.
4. BOMAN, P. Gender differences in school anger. In: *International education journal*, 2003.
5. COWAN, N. Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. In: *Educational psychology review*, 2014, nr. 26(2), pp. 197–223.
6. CHAPLIN, T. M., & ALDAO, A. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. In: *Psychological bulletin*, 2013, Nr. 139(4), pp. 735–765.
7. CHEIE, L. & VISU-PETRA, L. Relating individual differences in trait anxiety to memory functioning in young children: An investigation using task irrelevant emotional stimuli. In: *Journal of Individual Differences*, 2012, nr. 33(2), pp. 109–118.
8. EYSENCK, M. W., & CALVO, M. G. Anxiety and performance: The Processing Efficiency Theory. *Cognition and Emotion*, 1992, nr. 6, 409–434.
9. EYSENCK, M. W., DERAKSHAN, N., SANTOS, R., & CALVO, M. G. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. In: *Emotion (Washington, D.C.)*, 2007, nr. 7(2), pp. 336–353.
10. GROSU, O. Particularități de dezvoltare a memoriei la vârsta școlară mică. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2018, nr. 5(115), pp. 157–159. ISSN 1857-2103.

11. HOLMES, J., GATHERCOLE, S. E., & DUNNING, D. L. Poor working memory: impact and interventions. In: *Advances in child development and behavior*, 2010, nr. 39, pp. 1-43.
12. LINDAU, M., ALMKVIST, O., & MOHAMMED, A. H. Effects of stress on learning and memory. In: *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*, 2016, pp. 153-160. Academic Press.
13. LOSÎI, E., & RACU, I. Anxietatea școlară la preadolescenți. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2011, nr. 3, pp. 3-7.
14. OWENS, M., STEVENSON, J., NORGATE, R., & HADWIN, J. A. Working memory partially mediates the relationship between trait anxiety and academic performance. In: *Anxiety, Stress & Coping*, 2008, nr. 21, pp. 417-430.
15. RACU, I. Anxietatea la preșcolari: caracteristici și determinante. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2019, nr. 3(56), pp. 39-53. ISSN 1857-0224.
16. SAVCA, L. Strategii de dezvoltare a toleranței la frustrare. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2010, nr. 1, pp. 50-56. ISSN 1857-2502.
17. SCHMIDT, A., NEUBAUER, A. B., DIRK, J., & SCHMIEDEK, F. The bright and the dark side of peer relationships: Differential effects of relatedness satisfaction and frustration at school on affective well-being in children's daily lives. In: *Developmental psychology*, 2020, nr. 56(8).
18. SCHOOF, D., PABST, S., BRAND, M., & WOLF, O.T. (). Working memory is differentially affected by stress in men and women. In: *Behavioural brain research*, 2013, nr. 241, pp. 144-153.
19. SROYKHAM, W., & WONGSAWAT, Y. Effects of brain activity, morning salivary cortisol, and emotion regulation on cognitive impairment in elderly people. *Medicine*, 2019, nr. 98(26).
20. VYTAL, K. E., CORNWELL, B. R., LETKIEWICZ, A. M., ARKIN, N. E., & GRILLON, C. The complex interaction between anxiety and cognition: insight from spatial and verbal working memory. In: *Frontiers in human neuroscience*, 2013, nr. 7, 93.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.16>
 CZU: 37.016:811.111

APPROACHES REDUCING ESL STUDENTS' FEAR OF SPEAKING

Mariana NIȚA,

PhD candidate,

Doctoral School of Educational Sciences,
 "Ion Creanga" State Pedagogical University

ORCID iD: 0000-0003-0998-9161

Abstract. *This paper reports on students' linguistic barriers who study English and some points to bear in mind when teaching it. English is a complex language, but there are some factors that can guide us, and once we have understood them, we have no constraints or limits to achieve English fluency and accuracy. Some issues related to the teaching/learning process are going to be explored and the way we teachers can assist our students in order to improve their communicative abilities. We have collected some data from our students that will help us shape our pedagogical actions and to empower the ways we teach the language despite some learning difficulties ESL students have. Gaining a communicative competence has turned into a vital issue for students and teachers all around the world. Due to all these factors, both teachers and students try to do their best in order to be aware of the linguistic barriers than can prevent them from achieving their own goals.*

Keywords: *authentic materials, motivation, intrinsic motivation, linguistic barriers, inductive and deductive teaching strategies*

ABORDĂRI DE PREDARE CARE AJUTĂ LA DEPĂȘIREA FRICII DE A COMUNICA ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Rezumat. *Studiul de față face referire la barierele lingvistice întâlnite de către studenții anglofoni și unele aspecte ce ar trebui luate în considerație atunci când predăm limba engleză. Engleza este o limbă complexă, însă dacă vom aborda o metodologie adecvată în procesul instructiv/educativ, nu vom mai avea acele constrângeri care ne împiedică să dobândim acea fluentă în utilizarea limbii engleze. Astfel, planificăm să examinăm acele obstacole care apar în procesul de predare/învățare și să ne axăm pe strategiile utilizate de către profesori pentru a ajuta pe studenți să-și îmbunătățească abilitățile de exprimare în limba engleză. Cu ajutorul informației obținute, vom încerca să modificăm și/sau să ajustăm demersul nostru educațional în scopul obținerii rezultatelor scontate. Dobândirea competenței comunicative a devenit astăzi, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru studenți o provocare globală. Datorită acestor factori, suntem impuși să căutăm noi soluții metodologice pentru a putea depăși orice tip de barieră lingvistică care împiedică atingerea scopurilor propuse.*

Cuvinte-cheie: *materiale de predare autentice, motivația intrinsecă, bariere lingvistice, strategii de predare inductive și deductive.*

In modern societies education provides one of the major means of promoting language acquisition that represents an important aspect of personal and professional development. Language acquisition takes time and effort that is why it is quite common to encounter challenges and setbacks along the way. It is said that inability to speak at least one foreign language (the English language) is the main reason of our poor economic performance; therefore, we have limited job opportunities and this fact creates communication barriers. English is widely recognized as the global language of business and diplomacy. Not understanding English restricts our

access to a vast amount of information, educational resources, and we can even face difficulties pursuing higher education or accessing research materials. John Adams made the following insightful prophecy: „English will be the most respectable language in the world and the most universally read and spoken in the next century, if not before the close of this one” [5].

Nowadays, English is the language of science and technology. We live in a global community where the English language represents our *lingua franca* which helps us interact, cascade, and broaden our knowledge (personal/professional development)

irrespective of the fact who we are (a teacher, student, parent, employer...), where we are (at home, work, somewhere abroad), or what our goals are (teaching, studying, travelling, visiting someone, etc.). In our daily life, we speak in many different ways and this depends on the audience (who is listening to us) and what we are looking for. Our unique goal is, on the one hand to be heard, and on the other hand to be understood. There are a lot of approaches to teaching English. Usually, teachers have the idea of teaching/learning process starting with the years when they were students themselves. The way we teach represents our personality, our individual method, a method that can encompass different aspects: the way we were taught English, the way we like to learn, and the way we have been taught. But, depending on our students' profile, their needs, preferences and interests, we are trying to teach differently, so that we could live up to our students' expectations. The reasons language teachers give for choosing this profession are divided into three categories [6]:

- reasons related to the interaction with our students;
- reasons related to the importance of language learning;
- reasons related to didactic innovations.

It is worth noticing that effective language teaching often involves a combination of several *approaches*, but the most important ones are the process of interaction and communication with our students, as well as the way of adapting the instructions to suit the learners' needs and proficiency level. A skilled teacher will always integrate various approaches and methodologies to create a dynamic and engaging learning experience.

Approaches, methods, procedures and strategies in teaching

Now, let us have a look at the differences we have when talking about *approaches*, *methods*, and *procedures*. J. Harmer uses the term *approach* to refer to theories about the nature of language and language learning. These provide reasons for doing things in the classroom and the reasons for the way they are done. It is about the manner people acquire their knowledge of the language and make statements about the conditions which will promote successful language learning. A *method* is the practical classroom realisation of an approach. Methods include different procedures and techniques as part of their standard fare. A *procedure* can be described in terms such as *First you do this, then you do that...*, so it is an ordered sequence of techniques [4]. It is

thought that there are no boring days in the teaching profession because of the development in didactics, applied linguistics and language pedagogy. Good teachers are enthusiastic about their subject, but sometimes this might not have been enough to make lessons comprehensible and attractive to our students.

New technologies and innovation in language teaching/learning field are a fact that we will always welcome and be looking forward to. A new challenge for teachers/students, and not only, was the Pandemic Era (March, 2020), and of course, the Russia-Ukraine war (February, 2022) when we all had to learn and get all the insights about *blended learning/e-learning*: when the teacher and the students work with an interconnected mix of books, classroom presentation and activities, and digital resources practised and revised online, and how to explore the new methods of teaching through the latest technology. In a digital era, there are some literacies that we must acquire if we want to operate successfully on the internet. During that period (and even today) teachers from Moldova State University mostly made use of the platforms Moodle, Skype, Viber, Zoom, Google Classroom, etc. by combining the two approaches: *synchronous* and *asynchronous*. When we have internet connectivity, a lot of possibilities are opened up (during the Pandemic, we could virtually bring native speakers to our lessons and talk to them, we could encourage our students to interact with their peers from other countries). The most challenging thing for teachers was to adapt and design all the materials to students' needs and interests because the focus of the instruction had to be on the student, not the teacher (learner-centered approach that has evolved since the 1970s), we wanted them to play an active role in the class.

But many forms of digital technology did not have a significant impact on learning. During the Pandemic, teachers faced great challenges as well: organisation of work process and time management, gadgets shortage and crashing systems, computer literacy, isolation, lack of interaction with students and colleagues, and hybrid teaching efficacy. The weakness of the online teaching was the ongoing assessment of student achievements that needed to maximize effectiveness of it and that could frustrate teachers [2]. We needed to rethink our pedagogical methods to be used in our virtual classes, the design of our courses, the evaluation and even our academic integrity. We could notice that students could learn English much better when teachers used a

wide range of activities afforded by Howard Gardner's Multiple Intelligences (1993) and the learning strategies used by students. If we want learners to retain knowledge for a long time, we have to use different strategies to help them remember it and create an environment that encourages and rewards open critical thinking. We know that learner strategies can be taught; they involve different aspects, not just the cognitive one; they allow students to be self-directed by expanding the role of teachers, and of course they are problem-oriented. In order to be successful, students should be aware of all learning strategies and learning techniques that can help them in changing their minds about language anxiety they can experience and become independent learners. According to O'Malley and Chamot (1990), the learning strategies are divided into:

A. Metacognitive strategies, where learners are thinking about the process of learning. They plan and organise the material to be studied, often by skimming the information for the organising principle; they decide in advance to attend to specific aspects of input, often by scanning for key-words, concepts, and linguistic markers.

B. Cognitive strategies, where learners create strategies for specific tasks or assignments. Students use target language reference materials (dictionaries, textbooks), they classify words, terminology, or concepts according to their attributes of meaning and in order to remember a new word they can identify a familiar word in the first language that sounds like and generate recalled images of some relationship with the first language homonym and the new word in the target language.

C. Social mediation, where learners work together to get knowledge; cooperation is vital because they work together to solve a problem, check a learning task, model a language activity [8].

As teachers, we are looking at different ways to encourage „real speaking“ in our classrooms and we want to be sure that they do more than just listen and react to our commands. But for this, we have first of all to ask ourselves:

- Is the topic interesting enough for our students to pay attention to?
- Do they have enough background information about the topic to be discussed?
- Do our students have the appropriate language input to carry on the discussion?

It is very important for both teachers and students to draw their attention to all these aspects because if the subject lacks curiosity and the needs, interests our students are looking for, than nobody

will take part in the activities we have prepared because they will encounter different types of barriers like *linguistic* or *psychological barriers*. Some of the teachers are slightly worried at the beginning of the course because they are not sure their students will like the topics (sometimes teachers and students do not like the same things, do not share the same ideas) and it is frustrating for us, teachers, to see that our students do not have the same level of enthusiasm and they may not have courage to speak and express their feelings and wishes (maybe because they don't have enough background knowledge on the subject in order to take part actively in the class or maybe because they are not interested in the subject). That is why we are always looking for new and interesting strategies or techniques to implement in order to engage them in different communicative tasks, not only in our classrooms, but also outside them, for example in the worlds of leisure and work. Cambridge Assessment English platform explains that engaging teaching is about **CLARA**:

- **C** - challenging activities,
- **L** - learner-centred teaching,
- **A** - active participation, classroom interaction,
- **R** - relevant/valuable support depending on students' needs,
- **A** - autonomy-rich directions that can set clear goals and have an impact on their future achievements.

Because students learn things in different ways, we have to draw simultaneously more styles (VAK: *visual, auditory, kinaesthetic*) for the benefit of our learners. Above all, how we tackle the diverse needs of our students depends on whether we really believe in their potential or not. Rogers (2003) argues that **strategopedia** (teaching method relying on strategy training) can be a new force in the language teaching of our millennium. He claims „to teach the learner to learn, that is to enable him to carry out the various steps which make up the learning process, is considered the best way of ensuring that learning takes place“. That is why teaching our students how to learn is more than a guideline for the language learning of the future [8].

In 1960s and 1970s new theories helped change how language is taught. Among these approaches are: *humanistic approach*, that focuses on learner intellectual and emotional development to be equally important; and *communicative language teaching approach*, that is based on teaching real world communication skills. Today, the majority of teachers tend to use the *communicative approach* because

it emphasizes communication as the primary goal of language learning. Teachers try to encourage students to get into authentic conversations with different audience by using interactive activities, group work, and real-life language to develop students' language skills. Our overall efforts to promote and build up a good relationship with the students is our main priority. When asking students what language anxiety is for them, they will say that this feeling of tension comes from „some authoritarian teachers, tests they have to write, assimilation of great amount of knowledge, negative evaluation, shyness, etc.

Our purpose now is to rework the traditional methods, the humanistic methods, and communicative language teaching method (*historical, reflective and practical* methods) in a way to develop the best approach so that we could break new ground and build a cooperative learning climate, an approach that can reduce shyness or fear of speaking and students can exchange ideas and reach strategic decisions [7]. We have to think what and how to do so that our learners did not feel isolated, left on the other side of the screen because this can be a source of anxiety for them. Teachers know that every student has a self-concept about their own approaches to learning process and their way of interaction with educators.

In order to succeed in the world, our students need more than a high level of English. They need to develop **life competencies** that will strengthen their power, self-esteem, growth, collaboration, and encourage learning partnerships; we need to convince them to exercise great control over their own learning so that they could act on the world to change it. **The Cambridge Life Competencies Framework** is the greatest tool that we have to help them become a generation that focuses on a *divergent thinking* that involves more creativity rather than on a *convergent thinking*, when they tend to find just one well-defined solution to a given problem. These competencies are:

- **Creative thinking:** students actively participate in creative activities, generate new ideas and use them to solve problems.
- **Critical thinking:** students identify patterns and relationships, evaluate ideas and use these skills to solve problems.
- **Learning to learn:** students develop practical skills to support and take control of their learning and reflect on their own progress.
- **Communication:** students choose the most appropriate language to use in different situations, manage conversations effectively and express themselves clearly and confidently.

- **Collaboration:** students work well together in groups, through actively taking part in group activities, listening to others, sharing tasks and finding solutions to problems.
- **Social responsibilities:** students recognise and describe different roles and responsibilities in a variety of groups and understand cultural and global issues.

Even though we are linguistically and methodologically prepared to teach them, the most important factor is our students' well-being, their willingness to listen to us and learn new things that will generate these competencies, will help them be opened, support each other in different situations. If teachers encourage positive attitudes and raise their self-esteem, they will be able to grow not only personally, but also professionally. Language learning does not represent a simple do-it-yourself kit. Both teachers and students need to be aware and understand some principles of language learning and teaching and to be aware of their own learning styles. Having a look at the past century of language teaching methods, we can understand that when it comes to choosing the best way to teach English, we can say for sure that there is no „best teaching methodology” that would guarantee the success of acquisition of a fluent and accurate English. In the *Table 1*, we have enumerated some common features of language teachers and language learners that play a crucial role when speaking about the implementation of the best methods used in teaching/learning English language [1]:

According to these principles, we can say that learning process is influenced by our teachers' competence to act, and organize learning environments and their ability to persuade students to do their own investigation related to their goals, needs and interests. We need to know how to foster good relationships with our students so that they could work together in a spirit of friendliness and make them feel secure, comfortable, and motivated to ask questions when they have no answers.

British Council *Teaching English* platform has helped us to have a better understanding of the most useful approaches that are used all over the world in teaching English language. Before analysing them, let us explain the difference between **inductive** and **deductive** reasoning that are important to our teaching/learning process. With the *deductive* approach, the teacher introduces the new topic overtly, by giving its name, meaning, form, usage, etc., then the teacher brings examples to help students understand and apply the principle [3]. It

Table 1. Teachers and learners' roles

Roles of language teachers	Roles of language learners
Language teacher functions as an organizer in the classroom. The teacher maintains discipline to the extent that an effective learning atmosphere is established. It can be done by involving the learners more actively in the classroom activities that demand inter-student communication and co-operative efforts.	Learners plan their own learning program and thus ultimately assume responsibility for what they do in the classroom.
Language teacher functions as a counselor. The teacher role is to respond the learners' problems nonjudgmentally and help the learners to reach what they want to learn.	Learners monitor and evaluate their own progress.
Language teacher functions as a motivator; the language teacher gives praise and encouragement for positive efforts by the learners. It can be done by giving positive feedback on returned assignments.	Learners are members of a group and learn by interacting with others.
Language teacher functions as an observer. The teacher shows the errors that the learners have produced and let the learners work on the correction.	Learners tutor other learners.
Language teacher functions as a model for producing correct expressions and judges whether the learners' contributions to the learning process and their efforts are relevant and correct.	Learners learn from the teacher, from other students, and from other teaching sources.
Language teacher functions as a resource of knowledge and direction. The teacher establishes a position of dominance over the learners in selecting the materials to learn and also how to acquire them.	

follows a top-down approach, starting with the general information and moving to the specific one. The goal is for students to develop a deep understanding of the general principle and be able to make use of it in different situations. Usually, this approach is used with lower-level students who do not have a good command of the English language. The deductive approach is quite teacher-centred and some learners like it because it is less work for them, it is time-saving and allows more time for practising the language items. The *inductive* approach to teaching goes the opposite way, from example to rule [see Table 2]. It involves asking learners to work in order to discover language on their own. A teacher who uses the inductive lesson may be heard asking questions like: Is this correct or not? Why did you use that preposition, tense? Check with your partner. In this case, we have almost a student-centred lesson.

Table 2. Deductive vs. Inductive approach

<i>Deductive approach</i>	<i>Inductive approach</i>
Teacher tells student the rules explicitly	Teacher helps students discover the rules

As we have mentioned above, the most popular approaches we teachers use in our classes are *communicative language teaching*, *audio-lingual method*, and *direct method* (depending on the level and goal we have). **Communicative language teaching** (CLT) is a product of the 1970s that originated in Great Britain, focuses on helping learners

to communicate well and appropriately in different real-life situations. One of the principal features of CLT was a shift away from a focus on how language was formed (grammar, vocabulary) to an emphasis on what language was used for. The other feature is that if the "language is communication", then our students should be involved in meaning-focused communicative tasks. Activities like role-play, simulation where students act out different scenarios are the ones that they like most because teachers do not intervene in order to correct their mistakes; we are interested in letting them use a variety of language and show their desire to communicate [4]. The theory behind **audio-lingual method** is that learning the language means learning habits. We hear the language, drill repeatedly the structures and then, the learner can see the studied material in its written form. Students can mime, repeat and learn by heart set phrases and grammar structures. Native language and translation are forbidden, the aim of learning is linguistic competence, and intrinsic motivation will result from the interest in language as a system. And, of course, the **direct method** where we learn English in the same way we learnt our first language. All teaching is done in the target language, there is no translation, we do not pay attention to grammar mistakes, the emphasis is on oral interaction and teachers use realia to teach new vocabulary. We are not going to describe the all advantages and disadvantages of these approaches because

every teacher knows the way they function. Let us take some notes and draw our attention to some additional interesting approaches that were presented by British Council platform that are interesting enough for us and our students and namely **PPP, TBL, TTT, Guided discovery**.

- **PPP** approach (a deductive approach) is more suitable for lower-level students and it has three stages: 1. **Presentation** – teacher builds context and elicits/highlights meaning, form, and pronunciation (it lasts about 15 minutes). The teacher can present the new language creatively by using realia, flashcards, short stories. 2. **Practice** – we have a controlled practice because students practise the target language by means of drills and restricted-use activities (20 minutes). Teacher should correct phonological and grammatical mistakes. Common activities for this stage are gap fill exercises, sentence transformations, split sentences, reordering sentences. 3. **Production** – this is the most important stage because it develops student's confidence and competence; students try to personalise and use the language by focusing on fluency (25 minutes). Activities like role plays, simulations, spot the differences between two pictures, problem solving... Teacher has to monitor and make notes of errors so that at the end of the lesson, all of them could be discussed.

- **TBL** approach (task-based learning) focuses on completing meaningful tasks that require language use and it follows three stages: *pre-task activities*, *the task cycle* (students complete the task and plan a report), *reporting*, *analysing language and post-task activities*. First of all, the teacher has to arouse interest in the topic to be discussed. Then, the teacher models the task and students work in pairs to do the task. After this stage, students prepare a short report on what happened during the task. The class gives feedback and the teacher may compare students' reports to the model. In the end, learners do practice activities on the vocabulary used in the task. Students are engaged in activities and projects that simulate real-life situations to promote language acquisition.

- **TTT** approach (test-teach-test) gives the opportunity to the teacher to spot specific needs of students related to a language area. By using this approach, learners produce language first (before learning the new language). Depending on the types of problems students have, the teacher plans the lesson with the target language. Then the learners do another activity in order to practise it again. This type of lesson demonstrates a collaborative atmosphere, some of the students who already know the

material can help their peers by encouraging peer teaching. It is interesting for them to discover that they know how to solve the problem.

- **Guided discovery** is an inductive approach because the teacher has to create a context to show the meaning of the language using pictures, reading, or listening. Then students are asked questions at each stage of the lesson. All students are engaged in working out the rules and this is the reason why some of them can feel insecure about being asked to give the rule. They analyse and cooperate as they develop their understanding of the language. Teacher's role is to choose tasks that suit students' needs, give clear instructions, help, and give feedback during the lesson, and of course to ask the correct questions so that they could detect the rules from the context [6].

If we want our students to take on the new language and not to be afraid of speaking and expressing their ideas, we need to think about some important points in order to show them that they can talk and use real-life language in the class without thinking of some linguistic or grammar gaps they may have. Controlled practice, drills, the study and application of grammar rules and activities should help students to notice their needs and develop not only fluency but also accuracy. Teachers' goal is to make students get away from language practice and to try to communicate meaningfully about the subjects they are interested in, even though it may mean making mistakes. Everything depends on the teacher's level of creativity and willingness to help them, give positive feedback because this fact encourages shy learners to speak more.

Conclusions:

As teachers, we do not need to reinvent the wheel; we just have to identify our students' goals and develop an excellent rapport with them in order to establish a healthy sense of community in our class so that they could manage anxiety and overcome the fear of speaking. Thus, having a good command of all these approaches and being aware of our students' aims, we should think about this new opportunity to expand our repertoire of techniques, trying them out by putting them into practice and be open to all these alternatives to develop learners' *listening-to-learn* and *speaking-to-learn* abilities. We have no constraints, we need to experiment and adapt new methods to our teaching context depending on our class profile, learning style, and needs. By mixing and matching all these approaches and ideas, we can help ourselves (professional development) and our students to achieve English

fluency, to develop their capacity to learn content materials while listening to and taking notes on lectures. Teachers must make use of individualized methods of instruction based on "multiple-intelligences" view, in which different approaches can be applied to different language learners (this way our students can see that we value their abilities to speak English), and use those teaching methods

that can create a cooperative learning climate and can sustain students' involvement in learning activities over long periods of time. We need to cooperate with our colleagues in order to get mutual assistance in planning, coordinating, and evaluating our students' work with the help of all these learning methods, to find those practices that best support effective learning.

REFERENCES

1. BAMBANG, S. *Teaching English as a Foreign Language*. Yogyakarta: Graha Ilmu, 2020, p. 176. ISBN 978-623-228-389-3
2. DEBORAH, L., PRUERR-SAID, T. *A Kaleidoscope of Models and Strategies for Teaching English to Speakers of Other Languages*. Libraries Unlimited: Teacher Ideas Press, 2006, p. 100. ISBN 1-59158-372-1
3. DOUGLAS BROWN, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University, Longman, 2000, p.350. ISBN 0-13-017816-0
4. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2015, p. 446. ISBN 978-1-4479-8025-4
5. MCKAY, S., HORNBERGER, N. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: University Press, 1996, p. 484. ISBN 0-521-48434-0
6. RÁDAI, P., BERNAUS, M. et al. *The Status of Language Educators*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2003, p.150. ISBN 92-871-5226-8
7. SHLOMO, S. *Handbook of cooperative learning methods*. Praeger: London, 1999, p. 375. ISBN 0-313-28352-4
8. TURULA, A. *Teaching English as a Foreign Language: from theory to practice...and all the way back*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej: Częstochowa, 2010, p.250. ISBN 978-83-61425-19-9
9. VIZENTAL, A. *Metodica Predării Limbii Engleze: strategies of teaching and testing English as a foreign language*. Iasi: Polirom, 2008, p. 340. ISBN 978-973-46-0954-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.17>
 CZU: 159.944:37.011.31

INTERCONEXIUNI DINTRE DIMENSIUNILE EPUIZĂRII PROFESIONALE ȘI RESURSELE POSTULUI LA PEDAGOGI

Nicoleta CROITORIU,
 doctorandă,

Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației,
 Universitatea de Stat din Moldova
 ORCID iD: 0000-0003-0515-5338

Rezumat. *Articolul dat reflectă date teoretice și empirice privind gradul de manifestare a dimensiunilor epuizării profesionale la pedagogii care activează în diferite medii educaționale: școli speciale, școli incluzive, școli cu copii cu dezvoltare tipică. Scopul cercetării constă în analiza particularităților relației dintre dimensiunile epuizării profesionale și unele resurse ale postului. Având la bază Modelul Solicitări-Resurse ale Postului, au fost determinate interconexiunile dintre suportul social al colegilor, autonomia postului, oportunitățile pentru dezvoltare, feedback-ul pentru performanță și epuizarea profesională la pedagogi. Cercetarea a fost realizată pe 210 cadre didactice, care își desfășoară activitatea în diferite tipuri de instituții de învățământ preuniversitar.*

Cuvinte-cheie: *epuizare profesională, extenuare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale, resurse ale postului, cadre didactice.*

INTERCONNECTIONS BETWEEN THE DIMENSIONS OF PROFESSIONAL BURNOUT AND THE JOB'S RESOURCES FOR THE AUXILIAR TEACHERS

Summary. *The quoted article underlines the theoretical and empirical data, regarding the degree of manifestation for the dimensions of the professional burnout among the support teachers who work in different educational environments: special schools, inclusive schools, schools for children with typical development. The purpose of this research is to analyze the particularities of the connections between the dimensions of the professional burnout and the job's resources. Taking into consideration The Job's Requirements-The Job's Resources, there were established the interconnections between the job's autonomy, the development opportunities, the performance feedback and the support teachers's professional burnout. The research has been done on 210 support teachers, who are performing their job in different types of educational institutions.*

Keywords: *professional burnout, emotional burnout, depersonalisation, low personal achievements, job's resources, teachers and support teachers.*

INTRODUCERE

Societatea actuală se află în continuă dezvoltare, caracterizându-se prin competiție acerbă, prin modificări frecvente de ordin economic și social, care includ schimbări demografice și mobilitatea crescută a angajaților din toate domeniile, inclusiv și din domeniul educațional. Instituțiile de învățământ sunt provocate mai mult ca niciodată să atragă și să rețină pedagogi implicați, cu vocație, care să dorească să rămână să activeze în sistem. Actualmente, pe de o parte se sesizează o dezvoltare continuă a mediului economic și organizațional, ceea ce duce la așteptări ridicate din partea angajatorilor/ managerilor instituțiilor de învățământ, impunând cerințe tot mai mari angajaților/ pedagogilor. Pe de altă parte se atestă și schimbări în direcția valorilor, ne-

cesităților și așteptărilor pedagogilor privind locul de muncă, iar aceste schimbări indică necesitatea de a interveni cu abordări mult mai specifice, personalizate și individualizate. În acest context, resursele postului sunt absolut necesare pentru a menține starea de bine a angajaților din învățământ și a preveni apariția epuizării profesionale. Epuizarea profesională, numită și sindromul burnout, constituie una din afecțiunile profesionale ale angajaților din cadrul profesiilor om-om. Mediul educațional este din ce în ce mai solicitant, presupunând provocări profesionale destul de mari, cum ar fi gestionarea unor situații complicate de relaționare profesor – elev, elev – elev, profesor – părinte, profesor – profesor, profesor – manager (conflicte, luptă pentru putere, rivalitate, frustrări). Atunci când aceste so-

licitări ale muncii sunt cronice și nu sunt compensate suficient prin calitatea vieții satisfăcătoare a profesorului, prin salariu, prin recunoștință, statut și prestigiu social, se instalează sindromul epuizării profesionale. Acest fenomen este cu atât mai periculos, cu cât persoana inițial nu își dă seama că devine victimă a instalării epuizării, apoi la stadii mai avansate este secată de energie, demoralizată și chiar cinică în raport cu ceilalți. Este foarte important ca această problemă să fie identificată în timp util în cadrul instituției școlare și să se intervină corect pentru a fi prevenită sau depășită, în cazul în care a fost instalată deja. În acest caz în ajutor pot veni resursele postului ca predictorii importanți în prevenirea sindromului de burnout. Pornind de la aceste premise, am fost interesați să determinăm gradul de intercorelație dintre componentele structurale ale burnout-ului și unele resurse ale postului, pe care le poate oferi profesia de pedagog. Astfel, am analizat următoarele resurse ale postului: suportul social al colegilor, autonomia postului, oportunități pentru dezvoltare și feedback-ul oferit angajaților pentru performanța realizată. Am optat pentru aceste resurse ale postului, dat fiind faptul că, mediul organizațional, în care omul își exercită atribuțiile profesionale, este responsabil de fenomenul epuizării profesionale, deoarece formează relația pe care angajații o dezvoltă cu locul lor de muncă. Dacă instituția se așteaptă ca angajații să ofere mai mult din punctul de vedere al timpului, eforturilor, abilităților și flexibilității, în timp ce oferă mai puține din perspectiva oportunităților de carieră, angajării continue, siguranței locului de muncă, contractul psihologic între angajat și organizație este încălcat. În astfel de situații, oamenii prezintă un grad mai ridicat de dezvoltare a sindromului burnout.

Aspecte teoretice privind epuizarea profesională

Epuizarea profesională face parte din categoria patologiilor organizaționale, manifestându-se printr-o stare de epuizare fizică și emoțională, care rezultă din condițiile de muncă și din tendința de a realiza unele așteptări nerealiste, impuse de sine sau de valorile din societate. Această stare este însoțită de o serie de simptome care includ oboseală, extenuare, sentimente de neajutorare, nemotivare, lipsă de speranță și de entuziasm cu privire la locul de muncă și chiar la viață în general, toate acestea fiind dublate de o stare de rău general din punct de vedere fizic și psihologic. Unii autori numesc metaforic fenomenul dat drept *eroziune generală a spiritului*. În cercetarea dată am utilizat conceptul epuizării profesionale în abordarea autoarei C. Maslach, conform căruia acesta este un sindrom caracterizat de trei dimensiuni: epuizare emoțională (reducerea re-

surselor emoționale și diminuarea energiei), depersonalizare (cinism, atitudini și sentimente negative față de alți actori care participă la procesul muncii, precum și insensibilitate și o lipsă de compasiune față de ceilalți) și reducerea realizărilor personale (evaluări negative ale activității profesionale, lipsa de motivație în muncă, sentimente de competență redusă, sentimente de neeficiență) [2].

Profilul angajatului cu sindromul burnout, în concepția C. Maslach, constă din următoarele caracteristici:

- individul este consumat/ slăbit de munca sa, fiind vorba de o stare de epuizare, atât fizică, cât și psihică,
- individul trăiește oboseală intensă cu dureri difuze și tulburări de somn;
- poate chiar să apară sentimente de „dezumanizare” care se manifestă printr-o detașare emoțională din ce în ce mai evidentă, până la absența emoțiilor față de alții, dacă nu chiar o totală indiferență la suferința lor;
- trăiește un profund sentiment de inutilitate legat de activitatea profesională [2].

Epuizarea profesională trece prin mai multe faze. Prima fază - „tensiunea”, și este caracterizată de următoarele simptome: trăirea circumstanțelor stresante (în dependență de cât de mult internalizează persoana situația de stres); nemulțumirea față sine; convingerea că nu are de ales; stări de anxietate sau depresie. A doua fază este cea a „rezistenței”, caracterizată prin următoarele simptome: reacții emoționale neadecvate (labilitatea emoțională); dezorientare emoțională și morală (incapacitatea de a controla emoțiile în conformitate cu normele morale și etice); evitarea situațiilor în care se cere manifestarea unor anumite acțiuni de implicare, empatie, etc.); reducerea obligațiilor profesionale. A treia fază este „epuizarea”, care constă în următoarele simptome: deficiență emoțională; detașarea emoțională; detașarea personală (depersonalizarea); tulburări psihosomatice și psiho-vegetative. Aceste faze cuprind o combinație a simptomelor caracteristice tulburărilor în sfera psihologică, somatică și socială a vieții.

Conform definiției Organizației Mondiale a Sănătății, sindromul epuizării profesionale este o epuizare fizică, emoțională sau motivațională, caracterizată de scăderea productivității muncii, și stare de oboseală cronică, insomnie, sensibilitate crescută la bolile somatice. Fenomenul dat este plasat mai mult în zona organizațională și nu neapărat în alte zone ale vieții personale, ceea ce aduce mai multă responsabilizare companiilor în protejarea angajaților și în crearea unor politici de „siguranță psihologică” pentru angajați.

Epuzarea profesională este caracterizată prin oboseală extremă, asociată /sau nu/ cu o stare de frustrare, din cauza interrelațiilor profesionale care nu oferă profesionistului recompensele așteptate (în primul rând cele afective și morale). Acea stare de oboseală cronică, de epuizare interioară, care impune aspectul unei „arderii complete” a oricărei resurse energetice fizice, mentale și emoționale, stare ce se arată recurentă la o expunere îndelungată la factori stresanți [4].

Consecințele burnout-ului sunt negative atât pentru individ, cât și pentru instituția în care activează persoana. Printre cele mai frecvente consecințe se întâlnesc: probleme de sănătate ale angajaților, deteriorarea calității muncii, erori în rezolvarea problemelor, neimplicare în activități de dezvoltare profesională, un număr tot mai mare de conflicte la locul de muncă și acasă, absențe frecvente, etc.

Sindromul burnout apare destul de frecvent la pedagogi, dat fiind faptul, că activitatea didactică presupune un consum mare de energie, din punct de vedere intelectual și emoțional. D. Salade, renumit pedagog român, descrie imensitatea profesiei pedagogice în lucrarea „Educație și personalitate” (1995) în felul următor: „...nici o profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism ca cea de educator, pentru că în niciuna nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și sondând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă și organizează, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine” [6]. Așa dar, profesia de pedagog este consumatoare, prin definiție, adăugându-se un număr mare de solicitări din partea societății moderne. Un studiu realizat în R. Moldova atestă mai multe probleme legate de activitatea profesorului în instituțiile de învățământ: număr excesiv de elevi în clasă, solicitări mari din partea părinților elevilor, schimbări frecvente la nivel de sistem, ignoranța autorităților, foarte multă birocrație legate de elaborarea multor documente, lipsa criteriilor (instrumentelor) de evaluare a activității cadrului didactic, evaluarea performanței profesionale este foarte subiectivă etc. De asemenea, s-a depistat că ambiția de a demonstra performanță în realizarea sarcinilor didactice, implicare, suprasolicitare din cauza volumului excesiv de muncă, sentimentul nedeținerii controlului asupra rezultatelor muncii și ingratitudinii față de efortul depus (indicator al dezechilibrului dintre efort și recompensă), sunt trăsături definitorii, specifice mării majorități a cadrelor didactice din actualul sistem de învățământ gimnazial și liceal [5]. Ana-

lizând activitatea pedagogilor din învățământul de masă și învățământul special, V. Robu (2013, p.107) menționează un șir de particularități ale muncii didactice: programul de lucru încărcat, necesitatea monitorizării permanente a beneficiarilor, număr mare de planificări/planuri de intervenție personalizate și individualizate/rapoarte/demersuri, monotonia sarcinilor profesionale (activități instructiv – educative, supraveghere și realizarea materialelor educative); toate acestea constituind surse de stres și insatisfacție care pot duce spre starea de epuizare profesională [3].

În cercetarea de față am analizat specificul manifestării epuizării profesionale la cadrele didactice din diferite medii educaționale din perspectiva modelului tridimensional al epuizării profesionale, elaborat de către C. Maslach (1981, 1982) [1,2]. și varianta extinsă a modelului solicitări – resurse ale postului, elaborat de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli (2009) [8].

Modelului solicitări – resurse ale postului explică relațiile ce se stabilesc între solicitările postului, resursele pe care le oferă acesta și starea de bine a angajatului (operaționalizată prin implicare în muncă versus epuizare profesională). Analizând modelul dat, D. Vîrگا et. all. într-un studiu cu tema *Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională* explică că la locul de muncă se întâlnesc două categorii de elemente: solicitările și resursele postului. Solicitățile postului sunt asociate cu aspectele fizice, sociale și organizaționale ce necesită un efort fizic și psihic prelungit și care, dacă depășește capacitățile adaptative ale persoanei, duce la epuizare profesională. Resursele postului ajută la atingerea scopurilor personale, protejează individul de costurile psihologice și fizice și stimulează creșterea și dezvoltarea personală a acestuia favorizând apariția satisfacției în muncă și a implicării în muncă. Solicitățile și resursele postului sunt cele care pot influența atitudinea angajaților față de activitatea profesională, dar și starea de bine pe care un angajat o poate experimenta în organizație [9]. Resursele pe care le oferă profesia de pedagog, conform studiului realizat de N. Balode sunt: specificul activității didactice și interesul față de obiectul predat; sentimentul responsabilității față de elevi și profesie; copiii dornici să învețe; grija de propria imagine; susținerea din partea serviciului psihologic și serviciilor sociale (sistemul de referință); susținerea administrației școlii; susținerea colegilor [5].

METODOLOGIA CERCETĂRII

Scopul cercetării rezidă în analiza particularităților relației dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului (suportul social al colegilor,

autonomia postului, oportunități pentru dezvoltare și feedback-ul pentru performanță).

Ipoteze de cercetare:

- 1) Presupunem că există diferențe în ceea ce privește manifestarea epuizării profesionale la cadrele didactice în funcție de mediul educațional în care activează (școli speciale, școli incluzive, școli cu copii cu dezvoltare tipică).
- 2) Considerăm că există o relație de interdependență între dimensiunile epuizării profesionale a cadrelor didactice și resursele postului.

Obiective ale cercetării:

- Analiza studiilor realizate în domeniul psihologiei care vizează epuizarea profesională și aspectele psihologice ale resurselor postului.
- Determinarea instrumentelor de măsură a dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice și a resurselor postului.
- Studiarea comparativă a dimensiunilor epuizării profesionale a cadrelor didactice din trei tipuri de contexte educaționale diferite: școli speciale, școli/clase incluzive, școli/clase cu copii cu dezvoltare tipică.
- Analiza comparativă a resurselor postului percepute de către pedagogii care activează în medii educaționale diferite.
- Determinarea corelației dintre gradul de manifestare al epuizării profesionale și resursele postului (suportul social al colegilor, autonomia postului, oportunități pentru dezvoltare și feedback-ul pentru performanță) la angajații din diferite tipuri de învățământ.
- Elaborarea concluziilor și recomandărilor privind prevenirea burnout-ului, prin activarea resurselor postului.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 210 cadre didactice, care își desfășoară activitatea în instituții preuniversitare. Au fost formate 3 grupe de subiecți: din primul grup fac parte 70 de cadre didactice care activează în învățământul de masă în care sunt incluși și elevi cu cerințe educaționale speciale (școli incluzive), din al doilea grup fac

parte 70 de cadre didactice care lucrează în clase doar cu elevi cu cerințe educaționale speciale (școli speciale), iar al treilea grup este constituit din 70 de cadre didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică. Privind aspectul gender, din 210 subiecți, 160 sunt femei, reprezentând 76,19% și 50 sunt bărbați, reprezentând 23,81%. Aceste date atestă încă o dată feminizarea excesivă a personalului din sistemul educațional. Referitor la vârstă, s-a atestat că majoritatea respondenților au vârsta cuprinsă între vârsta de 40 și 50 de ani. Participarea cadrelor didactice a fost benevolă, fiind respectate principiile deontologice de realizare a cercetărilor psihologice.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele **instrumente**:

1. Chestionarul de evaluare a epuizării profesionale, elaborat de Maslach & Jackson (1982)/ „Maslach Burnout Inventory (MBI)” [1], care este cel mai utilizat pe plan internațional. Varianta chestionarului utilizat în cercetarea noastră conține 25 de itemi și este structurat pe 3 dimensiuni: *extenuare emoțională* (9 itemi), *depersonalizare* (6 itemi), *reducerea realizărilor personale* (10 itemi).
2. Chestionarul profilurilor burnout „Burnout clinical subtype questionnaire” (BCSQ-36), elaborat de B. Farber, adaptat de N. Balode (2019) [5]. Metoda dată determină trei profiluri burnout: frenetic, demotivat și epuizat.
3. Scala de evaluare a resurselor postului, elaborată de A. Bakker et al., tradusă și adaptată de I. Boșneag et al. (2016) [7]. Scala cuprinde patru subscale reprezentate prin caracteristicile postului, care au statut de resurse ale postului: autonomia postului, suportul social al colegilor, feedback-ul pentru performanță, oportunități de dezvoltare.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Datele obținute în urma administrării chestionarului de evaluare a epuizării profesionale sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Distribuția rezultatelor privind gradul de manifestare a dimensiunilor epuizării profesionale la cadrele didactice din diferite medii educaționale

Grup experimental	Extenuarea emoțională			Depersonalizarea			Reducerea realizărilor personale		
	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut	înalt	mediu	scăzut
Cadre didactice din școli speciale	0%	22,85%	77,14%	1,42%	17,14%	81,42%	1,42%	20%	78,57%
Cadre didactice din școli incluzive	7,14%	38,57%	54,28%	5,71%	25,71%	68,57%	10%	48,57%	41,42%
Cadre didactice din școli cu copii cu dezvoltare tipică	4,28%	40%	55,71%	2,85%	22,85%	74,28%	4,28%	30%	65,71%

Rezultatele arată un număr destul de mare de cadre didactice care au obținut nivel înalt și mediu al dimensiunilor epuizării profesionale.

Astfel, dimensiunea extenuarea emoțională se manifestă la nivel înalt la 7,14 % din profesori și la nivel mediu apare la 38,57% dintre profesorii din care activează în școlile incluzive și respectiv, 4,28% și 40% dintre profesorii care activează în școli/clase cu elevi doar cu dezvoltare tipică. Ei sunt obosiți, extenuați, în așa fel poate să apară incompetența indivizilor de a percepe, de a recunoaște aspectele pozitive ale muncii lor, fiind orientați să se axeze doar pe aspectele negative ale activității profesionale.

Un rezultat mai plauzibil se atestă la grupul cadrelor didactice care activează doar în școlile speciale, astfel cei mai mulți (77,14%) au nivel scăzut al extenuării emoționale. Reducerea realizărilor personale, care constă în percepția reducerii competenței profesionale și ineficienței în executarea sarcinilor de muncă, se întâlnește atât la nivel înalt, cât și la nivel mediu la un număr mare de pedagogi. Astfel, tocmai 48,57% dintre cadrele didactice din școlile incluzive și 30% de profesori care lucrează în clase doar cu copii cu dezvoltare tipică trăiesc destul de intens această stare.

Pentru a determina gradul de legătură dintre resursele postului, cum ar fi, autonomia postului, suportul social, feedback-ul pentru performanță, oportunitățile pentru dezvoltare și dimensiunile epuizării profesionale am realizat un studiu corelațional cu aceste variabile. În tabelele 2,3 și 4 sunt incluse datele privind coeficienții de corelație.

Valorile obținute atestă corelații semnificative negative dintre autonomia postului și toate dimensiunile epuizării profesionale, precum și dintre suportul social și extenuarea emoțională la cadrele didactice care activează în școli speciale. Celelalte resurse ale postului, feedback-ul pentru performanță și oportunitățile pentru dezvoltare, nu au valoare predictivă pentru epuizarea profesională la personalul didactic din învățământul special. Corelația invers proporțională dintre extenuarea emoțională și suportul social indică faptul, că cu cât profesorul se va simți fără sprijin din partea colegilor, cu atât va fi mai predispus spre extenuare emoțională.

În cazul profesorilor care activează în școli/clase incluzive autonomia postului este în raport semnificativ doar cu dimensiunea reducerea realizărilor personale, iar în cazul celorlalte două dimensiuni, rezultatul este nesemnificativ, deci nu are o valoare predictivă mare pentru apariția epuizării profesionale. Acest rezultat semnifică că, lipsa libertății de a realiza sarcinile în mod autonom poate influența apariția la pedagogi a sentimentului de necompetență și reducerea realizărilor personale. Nu am obținut diferențe statistice semnificative dintre componentele burnout-ului și oportunități pentru dezvoltare, exact ca și în cazul cadrelor didactice care activează în școli speciale.

Datele obținute pentru grupul cadrelor didactice din învățământul de masa, care lucrează cu elevi cu dezvoltare tipică, atestă un număr mai mare de corelații semnificative între resursele postului și dimensiunile burnout-ului. Extenuarea emoționa-

Tabelul 2. Corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la cadrele didactice din învățământul special

Resursele postului	Extenuare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
<i>Autonomia postului</i>	r=-0,370; p=0,002	r=- 0,343; p=0,004	r=-0,370; p=0,002
<i>Suportul social</i>	r= -0,283; p=0,007	r= -0,091; p=0,455	r= -0,218; p=0,070
<i>Feedback-ul pentru performanță</i>	r= -0,165; p=0,171	r= -0,126; p=0,301	r= -0,126; p=0,301
<i>Oportunități pentru dezvoltare</i>	r= 0,101; p=0,405	r= 0,037; p=0,764	r= 0,186; p=0,124

Tabelul 3. Corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la cadrele didactice care activează în școli/clase incluzive

Resursele postului	Extenuare emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
<i>Autonomia postului</i>	r=-0,153; p=0,149	r=- 0,169; p=0,162	r=-0,304; p=0,010
<i>Suportul social</i>	r= -0,272; p=0,041	r= -0, 251; p=0,036	r= -0,218; p=0,070
<i>Feedback-ul pentru performanță</i>	r= -0,265; p=0,040	r= -0,170; p=0,160	r= -0,052; p=0,670
<i>Oportunități pentru dezvoltare</i>	r= -0,116; p=0,163	r= 0,124; p=0,305	r= 0,247; p=0,050

Tabelul 4. Corelații dintre dimensiunile epuizării profesionale și resursele postului la cadrele didactice care activează în școli/clase cu elevi cu dezvoltare tipică

Resursele postului	Extenuare Emoțională	Depersonalizare	Reducerea realizărilor personale
<i>Autonomia postului</i>	r=-0,370; p=0,002	r=- 0,149; p=0,154	r=-0,272; p=0,050
<i>Suportul social</i>	r= -0,283; p=0,015	r= -0,249; p=0,050	r= -0,218; p=0,070
<i>Feedback-ul pentru performanță</i>	r= -0,265; p=0,050	r= -0,112; p=0,357	r= -0,068; p=0,578
<i>Oportunități pentru dezvoltare</i>	r= 0,288; p=0,016	r= 0,371; p=0,002	r= 0,337; p=0,004

lă corelează invers proporțional cu toate resursele postului (oportunități pentru dezvoltare, feedback pentru performanță, suportul social, autonomia postului). Adică lipsa resurselor postului presupune predictor pentru apariția extenuării emoționale, iar prezența acestora ar condiționa prevenirea epuizării.

CONCLUZII

Epuizarea profesională este un fenomen, frecvent întâlnit în societatea noastră, marcat de transformări sociale, economice, tehnologice de amploare. Frecvența și rapiditatea acestora solicită cadrele didactice să însușească tehnici și competențe di-

dactice noi pentru a face față imperativului timpului – „rezultativitate mai mare cu resurse mai puține”. Dimensiunile fenomenului burnout sunt epuizarea emoțională, depersonalizarea și percepția redusă a realizărilor personale. Aceste dimensiuni se manifestă diferit la profesorii care activează în medii educaționale diferite: școli/ clase cu elevi cu dezvoltare tipică, școli/clase incluzive, școli speciale. Resursele postului au un potențial motivațional și conduc la implicarea în muncă, la creșterea performanței, a satisfacției profesionale și pot preveni apariția epuizării profesionale la pedagogi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- MASLACH C., JACKSON S. E., LEITER M. P. *Maslach burnout inventory manual*. 3rd edition. Palo Alto California: Consulting Psychologists Press, 1996
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W.B., & LEITER, M.P. Job burnout. In: *Annual Review of Psychology*, 52. 2001. 397-422 p.
- ROBU Viorel. Predictorii ai epuizării profesionale în rândul educatorilor din învățământul special. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași, Fascicula: Asistența Socială, Sociologie, Psihologie*, 2013, Tomul 11, Decembrie, 105-119 p. ISSN: 2248-1079
- RUSU D., GHICĂ C. Sindromul burnout - semnalul necesității unei schimbări de paradigmă. În: *Jurnal medical de Bucovina*, vol. II, nr. 1, 2019. http://jmbucovina.ro/rc_images/2_sindromul_burn_out.pdf
- BALODE Neli. *Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic școlar*. Teza de doctor Chișinău, 2019. 129 p.
- SALADE D. *Educație și personalitate*. Cluj-Napoca Casa Cărții de Știință, 1995; ISBN: 973-96574-6-x.
- BOȘNEAG I., PETRUȘ A., ABESCIU R. I., LĂCĂTUȘ D. C. Percepția potrivirii persoanei cu vocația – resursă personală în cadrul modelului solicitări-resurse ale postului. În *Psihologia Resurselor Umane*, 14. *Asociația de Psihologie Industrială și Organizațională (APIO)*. 19-34 p. 2016. Electronic ISSN: 2392 – 8077.
- XANTHOPOULOU, D., BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E., & SCHAUFELI, W.B. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. In: *Journal of Vocational Behavior*, 74. 2009. 235–244 p. DOI: 10.1016/j.jvb.2008.11.003.
- VÎRGA D., PASCU D. M., și colab. Rolul resurselor umane în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională. În: *Revista Asociației de Psihologie Industrială și Organizațională*, 11(1). Timișoara 2013. 51–64 p. ISSN 2392-8077 (Electronic); 1583-7327 (Print).

ACHIRI Ion,	<i>doctor, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
ANDREI Carmen - Paula,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
BALAN Aurelia,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
BOCANCEA Viorel,	<i>doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
CARA Angela,	<i>doctor, conferențiar cercetător</i>
CRĂȘMARU Ana Maria,	<i>doctor în psihologie, GTL Medical Clinic, Bacău, România</i>
CRISTEA Sorin,	<i>profesor universitar, doctor emerit, Universitatea din București, România</i>
CROITORIU Nicoleta,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova</i>
DONOAGĂ Diana,	<i>asistent universitar, doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
DUMITRAȘCU Doina Maria,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
GAVRILUȚ Monalisa-Laura,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
LOȘÎ Elena,	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
MARIN Alina-Marilena,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
NÁNDOR Nemes Madocsa,	<i>doctorand, Școala Doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
NIȚA Mariana,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
PATRAȘCU Dumitru,	<i>doctor habilitat în științe ale educației, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
PERLIMAN Victoria,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
PLEȘCAN Monica-Vasilica,	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
POGOLȘA Lilia,	<i>doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
POTÂNG Angela,	<i>doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova</i>
RUSOV Veronica,	<i>doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova</i>
SAVCA Lucia,	<i>doctor, conferențiar universitar, Institutul de științe penale și Criminologie Aplicată</i>
SBÎRCIU Călin,	<i>doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău</i>
ȘTERBEȚ Ruxandra,	<i>masterand, Universitatea de Stat din Moldova</i>
ȚVIRCUN Victor,	<i>doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărit, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării. Volumul articolului va constitui cel puțin 0,25 coli de autor și nu va depăși 0,5 coli de autor.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)
_____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)
_____ is authentic, without
touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Recenziții sunt anonimi. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE
REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 2 (78) 2023

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.upsc.md/>



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria, Format 60x84/1/8, Tiraj: 307ex.,
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova