

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.

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

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.

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Lilia POGOLȘA - redactor-șef
Nelu VICOL - redactor-șef adjunct
Aliona AFANAS - redactor științific
Oxana UZUN-NEGRESCU - redactor

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

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

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 Marin, 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
LUKASIK 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., prof. univ., ICITT al UPSC, RM
GHICOV Adrian, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM
RACU Iulia, dr. hab., conf. univ., UPSC, RM
GLAVAN Aurelia, dr. hab., prof. univ., CȘPU, 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
HADÎRCĂ Maria, dr., conf. cercet., ICITT al UPSC, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, dr., conf. univ., ICITT al UPSC, RM
CIOBANU Adriana, dr., conf. univ., UPSC, RM
TELEMAN Angela, dr., conf. univ., UPSC, RM

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 RSP Series No. 013, issued based on the Decision of ANACEC Board of Directors, no. 14 of February 28, 2020.

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

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.

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

Lilia POGOLȘA - editor-in-chief
Nelu VICOL - deputy editor-in-chief
Aliona AFANAS - scientific editor
Oxana UZUN-NEGRESCU - editor

SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:

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

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: POGOLȘA Lilia, dr. hab., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM
Deputy editor-in-chief: VICOL Nelu, dr., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM
Scientific editor: AFANAS Aliona, dr. hab., assoc. prof., IRITT within the CSPU, RM

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

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nelu Vicol. Cercetarea științifică în profesionalizarea cadrelor didactice: relevanță, performanță, excelență și valori</i>	5
<i>Maria Hadîrcă, Luminița Prisecaru. Dimensiunea axiologică a curriculumului actual și realitatea educațională</i>	23

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<i>Vasile Flueraș. Procesul lecturii, fluența și înțelegerea</i>	32
<i>Marina Caliga. Abordarea procesuală și sistemică în realizarea activităților muzical-didactice la lecția de educație muzicală</i>	39
<i>Cătălina Rusu. Dezvoltarea inteligenței lingvistice a școlărilor mici: cercetare empirică a experienței cadrelor didactice din România și din Republica Moldova</i>	45

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

<i>Лилиана Томилиня. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов в условиях модернизации начального образования</i>	51
<i>Валентина Ботнаръ, Ксения Банул. Методологические перспективы оценки эмпатической коммуникативной компетенции будущего медицинского работника</i>	57

PSIHOLOGIE

<i>Angela Cucer. Rezultate științifice privind asigurarea activității psihologice în învățământul general prin prisma abordărilor societale contemporane</i>	63
<i>Felicia Aurica Haidu. Variabilele demografice și șofatul agresiv</i>	71
<i>Natalia Cojocaru. Manifestări ale cinismului organizațional în instituțiile educaționale</i>	83
<i>Адриана Чобану, Айгуль Быченко. Специфика развития личности ребенка с тяжелыми формами нарушения речи</i>	87
<i>Valentina Olărescu, Adriana Dicu. Opțiunea părinților divorțați asupra funcționării specifice a personalității propriului copil</i>	96

BUNE PRACTICI

<i>Mihaela Dobrin. Program de formare continuă: activitatea integrată în pedagogia alternativă Reggio Emilia</i>	103
<i>Laura Dabija (Chiriac). Managerierea situațiilor conflictuale la nivelul clasei de elevi din învățământul primar</i>	108

EX-LIBRIS	112
------------------------	-----

AUTORII NOȘTRI	114
-----------------------------	-----



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

- Nelu Vicol.** *Scientific research in the professionalization of staff didactic: relevance, performance, excellence and values* 5
- Maria Hadîrcă, Luminița Prisecaru.** *The axiological dimension of the current curriculum and the educational reality* 23

DIDACTIC OF SCHOOL SUBJECTS

- Vasile Flueraș.** *The reading process, fluence and comprehension* 32
- Marina Caliga.** *The procedural end systemic approach of musical-didactic activities at the music education lesson* 39
- Cătălina Rusu.** *The development of linguistic intelligence in little students - empirical research of the experience of teachers in romania and Republic of Moldova* 45

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

- Liliana Tomilina.** *Formation of value orientations of future teachers in the conditions of modernization of primary education* 51
- Valentina Botnari, Xenia Banul.** *Methodological perspectives for assessing the empathic communicative competence of a future medical worker* 57

PSYCHOLOGY

- Angela Cucer.** *Scientific results on ensuring psychological activity in general education through the prism of contemporary societal approaches* 63
- Felicia Aurica Haidu.** *Demographic variables and aggressive driving* 71
- Natalia Cojocar.** *Manifestations of organizational cynicism in educational institutions* 83
- Adriana Ciobanu, Aiguli Bicenko.** *Specificity of personality development of a child with severe forms of speech impairment* 87
- Valentina Olărescu, Adriana Dicu.** *The option of divorced parents on the specific functioning of their own child's personality* 96

GOOD PRACTICES

- Mihaela Dobrin.** *Continuous training program: integrated Activity in alternative education Reggio Emilia* 103
- Laura Dabija (Chiriac).** *Management of conflict situations at the level of the class of students in primary education* 108

EX-LIBRIS 112

OUR AUTHORS 114



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.01>
CZU: 37.01/.06

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ÎN PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: RELEVANȚĂ, PERFORMANȚĂ, EXCELENȚĂ ȘI VALORI

Nelu VICOL,

droctor în filologie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, RM
ORCID ID: 0000-0001-5626-4556

Rezumat. Textul este conceptualizat în contextul politicilor strategice ale guvernului în domeniul educației. În acest sens a fost elaborat Programul de Stat 2020-2023 în domeniul de cercetare și de inovare a anumitor priorități ale statului. Autorul, în comun cu membrii echipei de cercetători, au desfășurat activitatea științifico-metodologică și praxiologică în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, axat pe Prioritatea a patra strategică „Provocări societale”. Or, textul articolului relevă relevanța, performanța, excelența și valorile rezultatelor cercetărilor științifice obținute în cadrul proiectului în perioada 2020-2023.

Cuvinte-cheie: cercetare științifică, formare profesională, cadru didactic, paradigmă, relevanță, performanță, excelență ale rezultatelor.

SCIENTIFIC RESEARCH IN THE PROFESSIONALIZATION OF STAFF DIDACTIC: RELEVANCE, PERFORMANCE, EXCELLENCE AND VALUES

Summary. The text is conceptualized in the context of the government's strategic policies in the field of education. In this sense, the State Program 2020-2023 was developed in the field of research and innovation of certain state priorities. The author, together with the members of the research team, carried out the scientific-methodological and praxiological activity within the Project „Foundation of the professionalization paradigm of teachers in the context of societal challenges”, focused on the fourth strategic priority „Societal challenges”. However, the text of the article reveals the relevance, performance, excellence and values of the scientific research results obtained within the project in the period 2020-2023.

Keywords: scientific research, professional training, teaching staff, paradigm, relevance, performance, excellence of results.

Filosoful și profesorul indian Giddu Krishnamurti postulează că adevărata problemă a educației este educatorul. Atare postulat ne-a incitat să reflectăm în conceptualizarea și realizarea proiectului în cadrul Programului de Stat 2020-2023, Prioritatea IV-Provocări societale [3], asupra următoarelor interogații socio-psoho-pedagogice, și anume: școala este în conflict cu profesorii?; profesorii nu satisfac ori satisfac ineficient expectanțele școlii și ale comunității?; profesionalizarea cadrelor didactice este situată pe circuite debusolante?; școala – încotro?; ce modele implementează: este stabilită pe ancorile unui „azi”, neșanjabil, tradițional, sau este orientată spre modernitate, postmodernitate și provocări?

Investigațiile sunt axate pe argumente riguroase că orice tip de școală începe să funcționeze cu

asigurarea de resurse umane. În acest context sunt stabilite interacțiuni umane între indivizi, grupuri și vârste ce presupun atașamente pe care le are un actor social față de grupul său de apartenență, deci în definirea identității sale, numite construcții mentale și profesionale, iar școala își are începutul odată cu începutul activității cadrului didactic – *Magister ludi*, *Magister populi* –, persoană încadrată și angajată personal și profesional [4].

Problematica investigațiilor realizate se fundează pe contextul schimbărilor societale [8] privind controversata dilemă privind formarea profesională continuă și convingerea că nu sunt diferențe esențiale între formarea de tip *pre-experiențial*, de *licență*, desfășurată înainte de exercitarea unei profesii sau ocupații și care urmărește pregătirea persoanei re-

spectivă pentru a o exercita, și cea ulterioară, *continuă*, de tip *post-experiențial*, ce se aplică unei persoane în timpul exercitării ocupației sau profesiei respective.

Pe parcursul investigațiilor s-a demonstrat conceptual, științific și metodologic/praxiologic că atare dilemă și atare convingere sunt contrazise de realitate, întrucât motivația și motivarea pentru formarea profesională diferă fundamental, iar ponderea relativă a diverselor componente ale formării este alta: la formarea continuă nu se mai pune problema informării și a familiarizării cu domeniul respectiv, dar aceea a aprofundării nivelului de profesionalism (*life deep*). De asemenea, la pregătirea post-experiențială interesează mai puțin formarea unor competențe și mai mult dezvoltarea și „rafinarea”, „corectarea” lor în vederea aplicării în demersuri și situații profesionale noi [12].

Cercetătorii proiectului au constatat că în acest context responsabilitatea și rolul definitoriu îl au două entități concrete care sunt angajate să satisfacă anumite condiții socio-psiho-pedagogice și culturale, și anume: *școala și cadrul didactic* [15].

Un număr însemnat, apropiat de *masa critică* necesară unei schimbări de fond, de persoane angajate în educație, responsabili de sistem și de proces la diferite niveluri, cunosc și practică azi, la scară națională, *modalități și stiluri manageriale și de formare ulterioară* care, însă, de cele mai multe ori, nu au fost și *reformatoare* din perspectiva educației permanente.

Începând cu perioada 2005-2019, cererea de formare periodică s-a sesizat a fi specifică, de tip „*life long learning*” (*LLL* - „întreaga viață”). Continuând în perioada recentă 2020, specificitatea traseului de profesionalizare a carierei didactice, cercetările în domeniu s-au axat pe conceptul de tip „*lifewide*” („*viața activă*”) și de tip „*lifedeeep*” („*viață în imersiune*”) menite educației permanente, bazată managerial, comportamental, mental, gândită în bază metodologică, proiectată modular și certificată prin credite [4].

În investigațiile realizate rolul și angajarea școlii sunt argumentate și interpretate în viziune epistemică, procesuală și semantică a conceptului de „școală” în temporalitatea stadială, în semnificațiile societale și culturale și în contextul funcției de corespundere/de conformitate în retrospectiva și perspectiva tradiționalitate-modernitate-postmodernitate-transmodernitate [15].

Din tradiționalitate, din modernitate și din post-modernitate se profilează profesionalizarea cadrelor didactice, care semnifică persoana *calificată pentru un nivel superior de educație, cu o gamă recunoscută de competențe profesionale, capabilă să*

exercite un grad semnificativ de autonomie și judecată profesională și de lăcare se așteaptă să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare personală și profesională continuă și să contribuie la profesia didactică în ansamblu, precum și la dezvoltarea politicii și practicii educaționale.

Cercetătorii proiectului au vizualizat *profesionalizarea* drept o *redefinire radicală a naturii/a esenței competențelor* care se află la baza unor *practici pedagogice eficiente*, ce condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului educațional, determinând *ce, cât, cum, unde* intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvoltării valorice a traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, susținând în sine un *parcurs în serviciul evoluției/avansării carierei didactice*, un rol primordial fiindu-i rezervat unui *context interior etalonat de cunoaștere, (auto)realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare* [10].

Or, reconceptualizarea traseului de profesionalizare, oricât de sporadic ar fi, totuși, din perspectiva longevității profesionale a cadrelor didactice în sistemul educațional, dezvoltă o anumită coerență, un anumit fel de a fi, un anumit stil, un anumit rost și un anumit set valoric coordonate de o suită de scopuri ce configurează o anumită *finalitate*, raportându-se la *metaformare* în baza *sistemelor neurologice de mediu, comportament, abilități, convingeri și credințe, valori, rol* (identitate), *spiritualitate* (conexiune, creează sentimentul de apartenență la ceva dincolo de tine) [5; 10; 18].

Astfel, situația actuală a profesionalizării cadrelor didactice nu mai satisface dezvoltarea vertiginosă a societății, inclusiv și a școlii care este provocată de schimbări societale și psiho-pedagogice. De aceea cadrul motivațional societal și psiho-pedagogic al *reconceptualizării traseului de profesionalizare a cadrelor didactice* se identifică în funcțiile și în finalitățile esențiale ale formării continue, deoarece oamenii sunt constrânși să învețe de-a lungul întregii vieți, pentru a fi pregătiți să înfrunte dinamica societății cunoașterii. Astfel, cadrul de reconceptualizare a traseului îl semnifică finalitățile formării continue a cadrelor didactice ce trebuie să fie axate pe:

- dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe;
- sporirea calității sistemului educațional;
- cunoașterea și implicarea în procesul de extindere a ambianței educative prin reușită școală-societate;
- formarea/dezvoltarea ființei umane în contextul valorilor lumii contemporane [10].

În *pedagogia postmodernă* aceste sisteme capătă conturul unei (r)evoluții a profesionalizării în cadrul formării continue pe care cercetătorii proiectului au identificat-o în conceptul de *metaformare*, ce esențializează componentele procesului de *a construi prin reflecție* în sensul afirmării individualului și deconstrucției oricăror structuri. În contextul investigațiilor, *metaformarea semnifică fundamentul continuu și dinamic esențial pentru cadrele didactice de a fi pro-active și de a putea gestiona, încă de la debutul în educației, schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evaluează rapid* [16]. Aceasta se referă mai ales la reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, care, în viziunea membrilor echipei, *constituie demersul conceptual pentru elaborarea referențialului de formare profesională*, fiind relevant prin satisfacerea anumitor teorii, modele și condiții socio-psiopedagogice, dezvoltate în produsele elaborate de membrii echipei pe două paliere – științifice/teoretice și metodologice/praxiologice - pe parcursul perioadei 2020-2023.

În *transmodernitate se observă o revenire la unitatea de întemeiere, esențială fiind formarea unor atitudini transnaționale, transpolitice, transreligioase, transculturale*, marcate de următoarele 10 competențe:

- competența de a construi, a aprofunda semnificația unui enunț, a înțelege sensul în adâncime (*sense-making*);
- inteligența socială (*social intelligence*);
- gândire novatoare și adaptivă, capabilă să găsească soluții inedite;
- competența crossculturală;
- gândirea computațională;
- alfabetizare în noile mass-media;
- transdisciplinaritatea (*înțeasă ca abilitatea de a înțelege concepte din mai multe discipline, înțelegere transversală*);
- competența de a proiecta, a dezvolta atitudini și comportamente mentale specifice unei gândiri anticipative;
- managementul sarcinii cognitive;
- competența de a munci și colabora virtual (*cercetătorii de la Apollo Research Institute, Palo Alto*).

În aceste determinări membrii echipei au vizualizat profesionalizarea pentru cariera didactică în contextul unui ancoraj *de valori teoretice și funcționale*, precum [10]:

- un amplu efort de raționalizare și așezare a întregului proces de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale;
- descrierea sau elaborarea identității profesionale, astfel încât să se contureze un set de

cunoștințe și competențe structurale într-un model profesional (standarde profesionale, care poate fi asimilat sistematic);

- un efort solicitat corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale;
- o redefinire radicală a naturii competențelor care se află la baza unor practici pedagogice eficiente, deoarece cadrul didactic se confruntă în munca sa cu două tipuri de situații pentru abordarea cărora sunt necesare două categorii de competențe diferite:
- situații de examinare a documentelor școlare curriculare, de elaborare și completare a documentelor, de proiectare și organizare a unor situații de învățare.
- situații de predare-învățare-evaluare, relația cu elevii, relația cu părinții, cu cadrele didactice și cu conducerea din instituția școlară, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale.

O pregătire de calitate superioară a profesoriilor, bazată pe un sistem integrat de formare inițială, de formare și dezvoltare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesiilor și ritmul schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale [1]. Un fundament continuu și dinamic este esențial pentru cadrele didactice să fie pro-active și să poată gestiona schimbarea cu profesionalism într-un mediu care evaluează rapid. Astfel, se identifică nevoia de a mobiliza *traseul de profesionalizare* în cadrul formării continue și a carierei tuturor profesorilor încă de la debutul în educației, pentru că să poată înfrunta provocările profesionale continue pe care le întâmpină.

Reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice semnifică și demersul conceptual pentru elaborarea *referențialului de formare profesională* care este vizualizat prin satisfacerea anumitor teorii, modele și condiții sico-psiopedagogice [10]:

- provocările din școală și din clasă prezente indiferent de momentul evoluției sociale;
- evoluția științelor și inovațiilor din domeniul educației, promovarea inovațiilor științifice și asigurarea condițiilor progresive: unul dintre obiectivele formării continue vizează dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din

domeniul disciplinei predate, însușirea de noi competențe din didactica disciplinei și inițierea în noi metode și materiale didactice ;

- *politicile și strategiile educaționale, racordate cerințelor societății moderne*; acestea prevăd asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic; formarea cadrelor didactice constituie componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane ;
- valorile pe care le promovează statul în societate și la nivelul școlii;
- echitatea socială și accesul la studii de calitate;
- valorificarea deplină a funcțiilor școlii: (1) de cunoaștere și (2) practice, ideologice și culturale;
- satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății;
- dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului;
- promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale;
- dezvoltarea brandingului profesional ;
- realizarea deplină a performanțelor-cheie ale instituției de învățământ.

Reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice se confirmă prin parcurgerea a șase zone ale culturii pedagogice și anume [10]:

1. zonă a culturii pedagogice determinată la nivelul funcțiilor generale ale educației, numită și *cultura pedagogică funcțională, obiectivă*.
2. zonă a culturii pedagogice condiționată la nivelul finalităților educației, angajate în contextul *sistemului* (ideal, scopuri generale) și al *procesului de învățământ* (obiectivele educației), numită și *cultura pedagogică teleologică, subiectivă*.
3. zonă a culturii pedagogice determinată la nivelul valorilor reflectate formativ în cadrul conținuturilor generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice și psihofizice), numită și *cultura pedagogică substanțială*.
4. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *formelor generale ale educației*, organizate (educație formală – educație nonformală) și spontane (educație informală), numită și *cultura pedagogică expresivă*.
5. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *contextului în care se realizează educația* în cadrul specializat al organizației școlare, numită și *cultură pedagogică organizațională*.

6. zonă a culturii pedagogice identificată la nivelul *relațiilor concrete* dintre activitățile organizate și condițiile și resursele existente în context pedagogic și social deschis, numită și *cultură pedagogică situațională* [5].

Toate acestea sunt confirmate de *standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, ele reprezentând cerințele/condițiile de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea performanțelor superioare și care relevă necesitatea a două condiții ale categoriilor de competențe:

a) *condiții repetitive și relativ ritualizate*, pentru care profesorul dispune în repertoriul său profesional de *competențele necesare* pentru a le aborda și a le soluționa rapid și eficient. Este vorba de situațiile de *consultare* a documentelor școlare curriculare, de *elaborare și completare* a documentelor școlare care fac obiectul activității profesorului, de *proiectare și organizare* a unor situații de învățare, de *pregătire* a mijloacelor didactice necesare etc.;

b) *condiții noi, neobișnuite*, ce configurează un spațiu de incertitudine și de risc și pentru care se impun abordări noi, nespecifice, creative, neconvenționale, care cer uneori timp de reflecție și explorare, implică ezitări. Putem include în această categorie marea majoritate a activităților de predare-învățare-evaluare la clasă, în cadrul cărora intervenția didactică a specialității/specializării personalizează și se adaptează unui complex de factori situaționali: relația cu elevii considerați ca individualități, dar și în colectiv, relația cu părinții, cu celelalte cadre didactice și cu conducerea școlii; activitățile ce completează munca de la clasă și vizează cercetarea de specialitate, perfecționarea, valorificarea experienței profesionale etc. [15].

Referențialul de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice în procesul de formare continuă, pe parcursul întregii vieți, concepută în sensul evoluției de la principiile *pedagogiei moderniste spre elemente postmoderniste și transmoderniste*, evidențiază importanța situării pregătirii socioprofesionale la nivelul unor *modele pedagogice specifice* [15]:

- *modelul incitativ-personal* (bazat pe stimularea motivației și pe dezvoltarea potențialului lor individual);
- *modelul achiziției prin inserție socială* (bazat pe învățarea desfășurată în context profesional real);

- *modelul umanist* (care urmărește dobândirea culturii generale, pregătirea intelectualilor);
- *modelul tehnicist* (centrat pe dobândirea culturii profesionale, în vederea formării profesioniștilor, a specialiștilor);
- *modelul personologic* (centrat pe dezvoltare holistică).

Esența referențialului este identificată de sesterul de șase teorii ale dezvoltării personale și profesionale:

- a) teoria - „*profesorul instruit*” - profesorul care știe multe, posedă cunoștințe vaste, este stăpânul cunoștințelor, al stocării și al propagării cunoașterii, este acela căruia i se aplică eticheta „doct în domeniu”, pe care o merită de altfel, este profesorul recunoscut drept sursă de cunoștințe și explicații;
- b) teoria - „*profesorul tehnician*” - profesorul care și-a însușit bine tehnologia pedagogică și drept rezultat o folosește eficient, posedă și utilizează tehnici de intervenție pedagogică concrete: *metodologie, mijloace, strategii didactice eficiente*;
- c) teoria - „*profesorul artizan*” - profesorul care și-a însușit abilitățile didactice direct pe teren, exercitându-și responsabilitățile și elaborându-și scheme de acțiune educațională contextualizată, care-i creează o alură de artizan în pedagogie, adică de persoană care și conduce lecțiile și celelalte activități în mod meșteșugit, cu artă, cu iscusință, care practică pedagogia ca artă;
- d) teoria - „*profesorul practician reflexiv*” - profesorul care și construiește cunoștințe privind propria experiență didactică, cunoștințe sistematice și comunicabile, care știe să învețe de la sine însuși; profesorul pentru care propria experiență constituie sursă și mijloc de dezvoltare profesională;
- e) teoria - „*profesorul actor social*” - profesorul care se angajează în proiecte educaționale colective și contribuie la realizarea acestora, punându-și în valoare multiplele competențesociale: competențe de a stabili relații cu persoane și grupuri umane și de a le gestiona cu abilitate;
- f) teoria - „*profesorul ca persoană*” - întrunește grupul de competențe ce asigură relația profesională cu sine însuși și cu dezvoltarea sa. Este competența de tip „savoir devenir”. Această concepție presupune atât motivația auto-actualizatoare, cât și priceperi ce asigură împlinirea acestei motivații [10].

Aceste tipuri se referă la anumite *câmpuri* în ansamblul *competenței profesionale* asimilate de un cadru didactic:

- câmpul referitor la viața grupului;
- câmpul raporturilor cu elevii;
- câmpul asociat disciplinelor de studiu;
- câmpul social;
- câmpul asociat propriei persoane [5].

Reieșind din faptul că procesul de formare profesională continuă a cadrelor didactice cuprinde *dezvoltarea profesională și evoluția în carieră*, abordarea procesului de formare pentru cariera didactică de către diverse sisteme de învățământ de-a lungul timpului poate contribui la conștientizarea semnificațiilor de natură teoretică și practică ale schimbărilor societale pe care le trăiesc în prezent oamenii școlii, ca actori și spectatori în același timp [1].

Profesionalizarea carierei didactice este un proces indus, prin elaborarea și aplicarea standardelor profesionale, stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de atingere a acestor standarde, dar este și un rezultat al reflexivității și al autonomiei personale.

Remarcăm aici și experiențele altor țări în privința profesionalizării carierei didactice categorizate drept pozitive, fiind utilizate ca surse de inspirație în reorganizarea și în restructurarea profesiei didactice, dar și în reformarea strategiilor de pregătire a profesorilor, în vederea modernizării și creșterii calității învățământului în țară. Așadar, cercetătorii proiectului au dedus că profesionalizarea carierei didactice este un *proces indus*, prin elaborarea și aplicarea standardelor profesionale, stabilirea criteriilor de evaluare a nivelului de atingere a acestor standarde, dar este și un *rezultat al reflexivității și al autonomiei personale*. Profesionalizarea carierei didactice devine astfel posibilă și în țara noastră, atât timp cât se conturează un *model al profesiei didactice*, iar pregătirea profesorilor are la bază standardele profesiei, concepute pentru profesorii de diverse specializări, pentru cadrele didactice debutante, pentru educatori/profesori mai experimentați etc., astfel încât întreaga activitate profesională să poată fi pregătită, desfășurată și evaluată în mod profesionist [16].

În acord cu documentele de politici educaționale recente, la nivel național, formarea profesională continuă a personalului didactic e întemeiază pe modelul abordării prin competențe și pe conceptul de dezvoltare cumulativă a nivelului de competență a personalului didactic, iar nivelul de competență vizat prin programele și activitățile de formare profesională continuă este evaluat în funcție de:

- a) abilitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și a utiliza în mod autonom ansamblul de cunoștințe și competențe profesionale în conformitate cu evoluția curriculumului național și cu nevoile de educație;
- b) capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe precum și a unor situații de criză.

În acest ancoraj de „dezbateri” investigaționale ale proiectului, cercetătorii au elaborat *conceptul inovativ* cu genericul de *ego-grafia profesionalizării* [16 ; 17]. Așadar, explorând ideea că educația îi ajută pe indivizi să se integreze în lumea de mâine, trebuie să acceptăm și că această lume de mâine este construită de indivizii înșiși. Nu putem spune despre societatea viitoare decât că ea dispune de următoarele caracteristici: societatea este într-o schimbare permanentă; o atare schimbare este de sorginte dinamică; schimbarea produce incertitudine atât pentru indivizi, cât și pentru societăți dată fiind creșterea, formarea și dezvoltarea în toate aspectele ale fiecărui individ; schimbarea se produce în context paradigmatic [16].

Cercetătorii proiectului au demonstrat în baza rezultatelor obținute că *paradigma profesionalizării cadrelor didactice se fundamentează epistemic, metodologic, praxiologic și managerial* [12].

Finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității (Giussani Luigi), ale realității de lângă noi dar și din noi înșine. Aceasta presupune nu numai o *poziționare exterioară, contemplativă, detașată, ci și o trăire pe cont propriu a acestei realități*. Realitatea nu are nici o noimă dacă este doar descrisă, știută dar nu și experimentată, trecută prin filtrul unei subiectivități ori sensibilități [14]. Toate acestea sunt identificate în activitatea cadrelor didactice, în prestața lor umanistică, interioară, spirituală și profesională. Asupra importanței și statutului profesionalizării cadrelor didactice se va reflecta mereu. Mai puțin la nivelul mentalității profesionale și mai mult la nivelul rețelelor de socializare. Profesia este un complex de cunoștințe teoretice și abilități practice care definesc pregătirea cuiva. Așteptările pentru o profesie sunt structurate în jurul veniturilor, siguranței, satisfacției, afirmației, prestigiului, condițiilor de muncă și altor elemente (influență, responsabilitate, libertate etc.), deci în contextul unor *conformități paradigmatic* [12].

Profesionalizarea cadrelor didactice este o meserie ce va avansa tot timpul probleme:

- a) în primul rând, pentru că profilul profesional,

prin competențele presupuse, este deosebit de complicat și în permanență prefacere;

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

Domeniul educațional semnifică un proces ce este redimensionat și reformat în contextele provocărilor și schimbărilor societale [11].

Astfel, se impune și precizarea că sistemul și procesul de formare a cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite *ingrediente paradigmatic*, deci reînnoirea, avansarea, invenția, reforma, renovarea [16].

Însă nu poate fi plauzibilă orice inovație în educație, dacă nu sunt identificate răspunsuri strategice, legislative și de altă esență a problematicii ce se referă la realitatea că problema principală a educației este educatorul însuși, după cum menționează filosoful educației și profesor de înaltă prestață științifică și profesională indian Jiddu Chrisnamurti. Deci, există probleme de schimbări paradigmatic în reconstrucția acestei realități și, dată fiind activitatea pe care a exercitat-o echipa de cercetători în realizează proiectului de cercetare științifică privind problematica de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice în contextul pevocărilor societale, vom explicita *palier*ele sau *configurațiile* în care se manifestă și se identifică acesată realitate. Dimensiunea individuală a inovațiilor organizaționale/instituționale este fundamentală, iar personalul administrativ, didactic și non-didactic trebuie să înțeleagă, să vrea și să poată implementa inovații, trebuie să acumuleze cunoștințe noi, să analizeze mai multe informații, să abordeze sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență și să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de lucru în instituția de învățământ.

Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu

resurse materiale, de aceea *asigurarea succesului* nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe *capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație*, traducându-se în natura interactivă a procesului inovator și oferă o formă de organizare a volumului de muncă realizată anterior, o modalitate de concepere a procesului schimbării și o indicație cu privire la introducerea schimbării (Bolam). În literatura de specialitate sunt propuse șapte deprinderi necesare supraviețuirii într-o lume din ce în ce mai deschisă:

- a) gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
- b) colaborarea în rețea și dominanța prin influență;
- c) flexibilitate și adaptabilitate;
- d) inițiativă și antreprenoriat;
- e) accesarea și analizarea informației;
- f) comunicare orală și scrisă eficientă;
- g) curiozitate și imaginație [16].

Marea majoritate a *trăsăturilor schimbării paradigmatică* o constituie:

1. obiective ale cercetării psiho-sociale;
2. finalități în științele educației;
3. cerințe impuse omului contemporan în toate comunitățile, mai cu seamă în cele aflate în tranziție și restructurare economică;
4. schimbare ce promovează valori.

Așadar, explorând ideea că educația îi ajută pe indivizi să se integreze în lumea de mâine, trebuie să acceptăm și că această lume de mâine este construită de indivizii înșiși. Nu putem spune despre societatea viitoare decât că ea dispune de următoarele caracteristici:

- societatea este într-o schimbare permanentă;
- o atare schimbare este de sorginte dinamică;
- schimbarea produce incertitudine atât pentru indivizi, cât și pentru societăți dată fiind creșterea, formarea și dezvoltarea în toate aspectele ale fiecărui individ, după cum se vede în imaginea respectivă;
- schimbarea se produce în context paradigmatic;
- paradigma schimbării se fundamentează epistemic, metodologic, praxiologic și managerial [11; 12; 16]. Pe bună dreptate, astăzi trăim într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării în ceea ce privește cunoștințele, comunicațiile, condițiile politice, economice, sociale și culturale, dezvoltarea tehnică, ecologia, igiena etc.;
- *această schimbare* constituie o discontinuitate care afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale;

- *această stare* de lucruri reclamează noi *procese educative* și de *formare profesională* și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și proceselor educaționale*.

Realitatea contemporană demonstrează că rolul școlii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex. Astfel, există un șir de probleme ce vizează *statutul profesorului în societatea de azi*. Printre acestea, enumerăm următoarele [16]:

- a) schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- b) nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi, produsele activității educaționale fiind de o calitate ineficientă;
- c) profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- d) lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

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

Deci, *tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o construcție mentală pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme în direcția umanizării științei*. Thomas S. Kuhn – *părintele paradigmei, susține că paradigma semnifică o construcție mentală pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, deci de la punctele de vedere consacrate la o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului ce îl înfățișează ca o întruchipare exemplară a unei raționalități lucide reprezentând imaginea rectificată drept un pas semnificativ în direcția „umanizării științei”*. Reieșind din cele expuse, *conceptul de paradigmă prevede viziunea oamenilor de știință față de fenomene, probleme și cercetări considerate corespunzătoare. Acesta este modelul din care „cresc anumite tradiții bine constituite ale cercetării științifice”* (Figura 1).

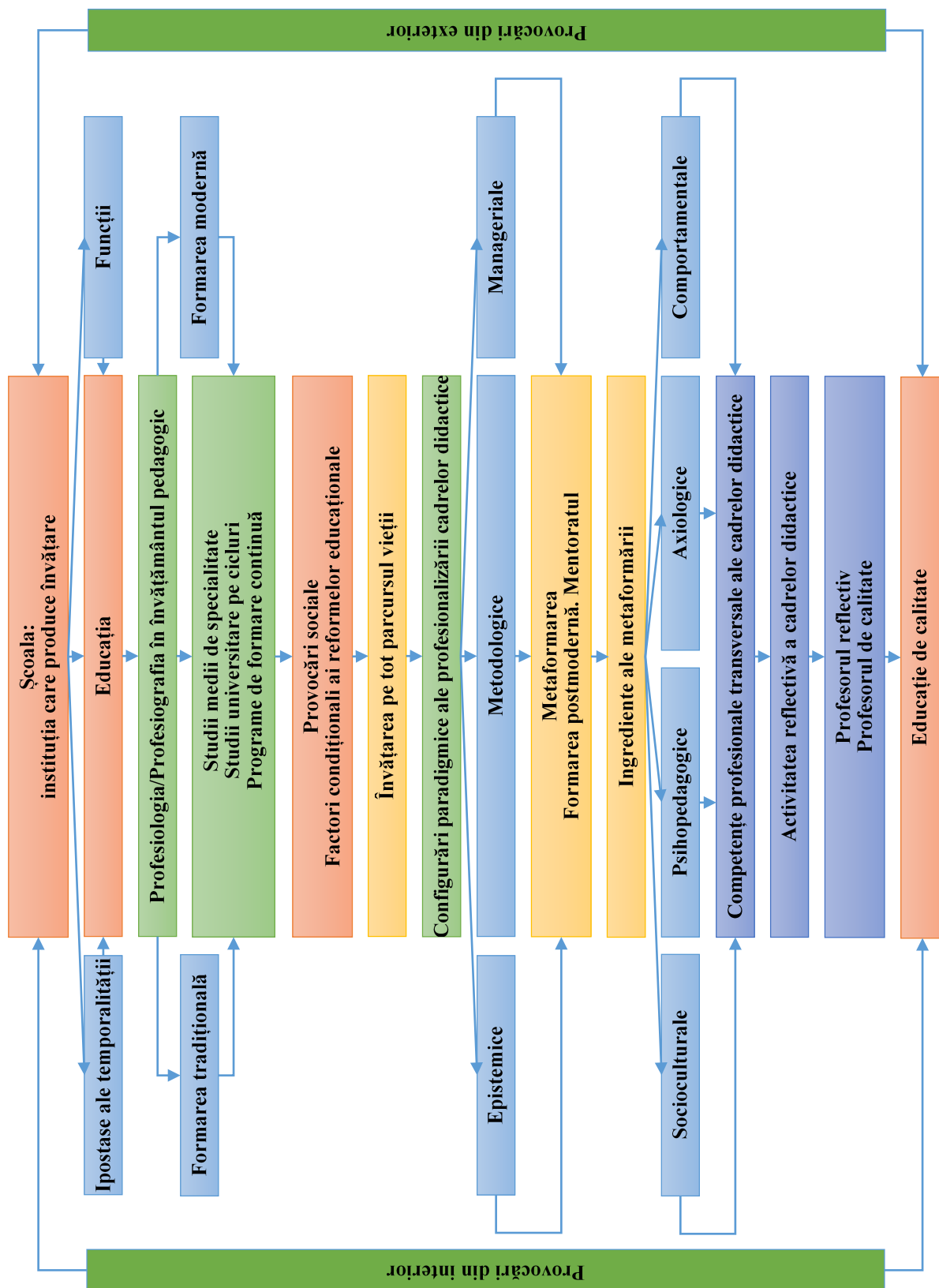


Figura 1. Congruența fundamentării paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice

Cercetările echipei proiectului s-au axat pe anumite *aspecte paradigmatic*e privind conformitățile epistemice și metodologice de fundamentare a profesionalizării cadrelor didactice. Aceste aspecte converg din: paradigma comportamentală: performanțele influențate din afara sistemului: subiectul este atât transmițător cât și receptor de cunoaștere; din paradigma constructivistă: interiorizarea, transformarea și re-aranjarea informației de care dispunem; din paradigma istorico-socială: proces de învățare (individul este influențat de climatul în care trăiește, dar îl și influențează); din paradigma cognitivă: educația orientată spre dezvoltarea abilităților de învățare, nu doar către predarea de cunoștințe (a preda=învăța - *teacher-learning*); din paradigma cantitativă: realitatea este percepută cu o măsură cantitativă (modelarea ergonomică, algoritmi sofisticati etc.); din paradigma calitativă: se bazează pe subiectivitatea percepțiilor despre fenomene și procese: ceea ce cantitativștii măsoară, cântăresc și prioritizează, noi trebuie să percepem la fel (prețul corect, real); din paradigma pozitivistă: scopul științei este să descopere legități; din paradigma interpretativă: cercetătorul este un descoperitor de sensuri ale acțiunilor; din paradigma raționalității: să învățăm rațiunea de a fi a lucrurilor, dar nu să îi învățăm pe indivizi doar lucrurile în sine; din paradigma empirico-analitică: raționalitatea, fenomenologia, pozitivismul [12].

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

Important este aici că, dacă nu se schimbă toate acestea în același timp, atunci nu se schimbă paradigma nici a educației și nici a profesionalizării cadrelor didactice [2].

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

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

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

Mediile de educație calitativă se bazează pe mai mulți piloni:

1. strategii naționale pe termen mediu și lung;
2. climat societal favorabil și modern, favorabil schimbării în direcția bună;

3. planuri de învățământ elaborate de specialiști cu scopul de a pregăti studentul dar nu de a oferi norme didactice profesorilor, deci un design universitar prin educația de succes și de reușită. De aici, planurile de învățământ nu trebuie să conțină disciplinele pe care le predau aceia care au puterea de a influența. Profesorul trebuie să înțeleagă rolul disciplinei și dacă disciplina sa nu mai are loc, el trebuie să se reinventeze, deci nu să țină morțiș ca planul să nu se modifice pentru că „disciplina mea” este acolo.

Practic, trebuie eliminate falsele ținte, mistificarea realității și „ascunderea” după ștampilă, care este o meteahnă la nivelul multor instituții și organisme socioprofesionale și socioguvernamentale și care îi face pe oameni non-creativi, imobili și mai mult conformiști decât proactivi;

4. internaționalizarea educației și etica problematicii privind profesionalizarea cadrelor didactice la nivel universitar și la nivel de învățare permanentă;

5. anticiparea schimbărilor în educație: să cunoaștem în primul rând schimbările;

6. să luăm notă de bunele practici naționale și internaționale în diverse secvențe ale paradigmei, deci ale peisajului educațional;

7. debarasarea de arhi-suficiență, de conștiința de cunoaștere a orice de către oricine; această orientare semnifică un lucru extrem de toxic: nu ne-am născut învățați, ci învățați devenim citind și luând notă de experiențele altora; astfel se identifică învățarea permanentă sau de formare continuă prin „învățarea în imersiune” (de la *life long learning* spre *life deep*);

8. coborârea cadrelor didactice din turnul de fildeş în realitatea cetății; școala nu este un lucru aievea, pe care îl cunoști sau îl cunoști mai puțin, școala este ca lumina lumânării care luminează nu numai pentru ea, ci și pentru ceilalți;

9. consultarea de-mimată: colaborarea nu doar cu unii, ci și cu ceilalți;

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

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

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

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

În context, cercetătorii-autori ai monografiei sunt conștienți de realitatea că este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigație cu impact disciplinar, inter-, transdisciplinar și transversal, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate. Așadar, reieșind din sumarul celor expuse supra, cercetătorii echipei au realizat - la nivel epistemic, metodologic și praxiologic -, teorii, concepte, congruențe epistemice, modele și instrumente experimentale de evaluare a acestora [7].

Societatea se confruntă în prezent cu o nouă (r) evoluție în viața socială: digitalizarea în masă, internetificarea, concentrarea pe formarea pragmatică a unor anumite competențe, însoțită de o criză (de uitare) a valorilor tradiționale umane. Aceste fenomene au generat schimbări atât asupra sistemului educațional, cât și asupra activității cadrelor didactice și formării profesionale a acestora, identificându-se în întrebările „ce fel de cadre didactice sunt solicitate în societatea modernă?; este profesorul sau absolventul de astăzi pregătit pentru desfășurarea activităților educaționale din perspectiva provocărilor societale?”. Cu atât mai mult, gradul de acoperire a funcțiilor didactice vacante, în anii 2019-2022, a fost de circa 15%, iar în anul de învățământ 2022-2023, în condițiile reale există un necesar de aproximativ 2000 de posturi vacante. Conform datelor statistice prezentate de ministerul de resort, numărul cadrelor didactice este într-o continua descreștere în Republica Moldova. Dacă în anul de studii 2016-2017, în instituțiile de învățământ activau peste 50

de mii de persoane, în anul 2021-2022, cifra este în descreștere cu peste 3000 de cadre didactice.

Astăzi, ca și totdeauna, tindem către un ideal (și pedagogic), pe care grecii îl identificau în „*kalos k'agathos*”, adică „frumos și bun”, în care „bun” este considerat în termeni morali. Deci, vrem să credem în ideile umanistice prin legătura dintre fenotipul „bun/normal” și valoarea sa morală/etică. Tindem să fim paradigmatici prin armonia „*imprinting*”-ului, deci, a *întipăririi*, într-o nouă moralitate și într-o nouă responsabilitate a condiției noastre umane prin mecanismele *fenomenului transcultural și transgeneraționist* confirmat de contextele comunicării: scopul comunicării în școală nu se rezumă doar la *reșita școlară*, ci urmărește *reșita umană*, deci explorarea în toate condițiile și în toate momentele „*la firul vieții*”. Extensia lor spre etapele importante ale devenirii și ale vieții *are*, în fapt, *menirea responsabilizării totale*. *Intipărirea* lor este un *efect al ambianței*, omul este cercetat de către om, el este totodată subiect și obiect al antropologiei, iar *educația caută omul din om în scopul cunoașterii naturii acestuia*. Pentru omul modern lucrurile au evoluat în privința sistemelor de semnalizare a poziției ierarhice, fie socioculturală, fie socioprofesională.

În acest sens este cu atât mai mult evidentă profesionalizarea cadrelor didactice. Însă schimbările societale, culturale, politice, economice afectează activitatea lor, și de aceea, cadrele didactice, care sunt contemporanii noștri intelectuali, cu toate genialitățile lor simple,

- pe ce pedestal se afirmă ele?,
- ce reprezintă școala pentru ele: un frumos și comod edificiu istoric sau modern din pereți sau un spirit ce „s-a clădit” în acest edificiu?,
- cum „se imprimă” cadrele didactice în sistemul și în procesul educațional?,
- cum sunt profesionalizate ele?,
- ce politici promovează în acest sens instituțiile pedagogice și ministerul de resort?,
- sunt depășite disfuncțiile tradiționale, limitele și constrângerile impuse de diferitele discipline academice în învățământul pedagogic?,
- este depășită în actul didactic dimensiunea lui „*Homo neofobus*” în configurația didactogeniei?,
- este suficientă doar profesionalizarea pedagogică „la suprafață” sau trebuie să implementăm „în imersiune” o profesionalizare a cadrelor didactice de tip „*hibridare intelectuală progresivă*” (aidoma ritualizării comportamentale ca fiind o componentă-cheie a culturii umane)?,

- sunt motivate cadrele didactice în „a pași” în afara spiritului timpului?

Aceste întrebări semnifică demersul esențial de valorizare a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice și ele sunt identificate în contextul situației de astăzi privind profesionalizarea cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, în al cărei proces mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării non-categoriale a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea* [16].

Astăzi profesorul trebuie să poarte povara tuturor responsabilităților. În contextul acesta se prefigurează un „vacuum” al *minimumului sociocultural și lingvistic adecvat în discursul didactic al profesorilor*. În procesul de profesionalizare se identifică și *deprivarea culturologică, sociologică, antropologică, filosofică și politologică*; astfel cadrele didactice depun eforturi considerabile în compensarea acestor niveluri *metaformative*.

Finalitatea autentică a școlii/a educației este autorizată în pregătirea persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității aflate într-o perioadă de stare a schimbării și a provocării:

- *schimbarea* ca o discontinuitate ce afectează pe individ mult mai frecvent și creează conflicte în sistemele sociale;
- *starea* de lucruri reclamă noi *proceseducative* și de *formare profesională* și necesită o revizuire a tuturor *sistemelor și proceselor educaționale*.

Unii cercetători ai domeniului educațional consideră *componenta mentală* ca una dintre dimensiunile esențiale ale activității cadrului didactic în actul de formare a intelectualului țării, acesta fiind absolventul școlii. Or, cadrul didactic își construiește „*regatul mental*”, mentalitatea profesională, acel „*la raison d'être*”, acel „*modus vivendi et sentiendi*” sau „*vârful de lance*” al carierei profesionale, ce conduc spre înaltă disciplină personală și profesională, spre talent rar și organizațional, edificându-și identitatea profesională la rangurile mentale ce identifică:

a) atât *profesorul cultivat* care trebuie să fie, în mod ordinar, un *intelectual veritabil*, adică cineva care își organizează adaptarea la mediu și cucerirea ambianței după o *schemă rațională*, pe care și-a constituit-o personal,

b) cât și *profesorul* care trebuie să dea dovadă întotdeauna de un *spirit critic adevărat*, iar calitățile lui dominante fiind *ascuțimea și iluminarea minții*,

creativitatea imaginației, luciditatea față de sine însuși, *moderația demersurilor și modestia personală*, dar și profesorul care posedă șansa unică de a-și putea grefa *perfecționarea intelectuală* direct pe activitatea sa profesională, evitând astfel orice dicotomie între muncă și timpul liber, între sarcinile obligatorii și aspirațiile spontane.

Pentru a contura o sinteză a acestui concept, trebuie să identificăm anumiți factori ce contribuie la „deschiderea minții”, la „deschiderea spiritului profesionist” și la „deschiderea orizonturilor profesionale” în construirea „regatului mental” al carierei didactice. Așadar, cadrul didactic ar trebui să urmeze ceea ce a postulat Nisargadata Maharaj și anume că „aduci claritate în minte observându-te; lipsa de atenție aduce obscuritate; atenția aduce claritate”. Or, nu putem ignora *problematica domeniului de filosofie a minții* ce tinde să se concentreze asupra

- a ceea ce este posibil,
- a ceea ce este necesar,
- a ceea ce este esențial, prin contrast cu
- a ceea ce este „pur și simplu” - ordinar, obișnuit.

Reformele educaționale inițiate în Republica Moldova au remarcat necesitatea profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor sociale [12].

Dat fiind că noțiunea de paradigmă a generat mai multe discuții și dezbateri privind definirea sa, cu certitudine, susținem că paradigma rămâne a fi un cadru general de referință ce corelează între ele conceptele și teoriile ce dirijează activitatea și raționamentele cercetătorilor cointeresați de elaborarea, obținerea și dezvoltarea cunoștințelor, așadar, asigurând coeziunea unei comunități științifice în legăturile pe care le menține cu obiectele cunoașterii.

Procesul de valorizare a paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea inițială și continuă asigură dimensionarea și funcționarea sistemului de învățământ bazat pe principiile *accesibilității*: fiecărui cetățean trebuie să i se garanteze dreptul la educație în raport cu posibilitatea, dorințele, expectanțele și condițiile asumate; *deschiderii*: învățământul trebuie să-i ofere fiecărui cetățean posibilitatea intrării sau ieșirii din sistem la orice nivel, în orice structură, respectând normele stipulate; *pluralismului*: educația trebuie să recunoască și să sprijine învățământul de stat, învățământul particular sau învățământul confesional; *particularizării*: structura și conținutul educativ trebuie structurat la specificul cultural, lingvistic, confesional al conținuturilor școlare; *funcționalității*: învățământul trebuie să comporte un caracter internațional și

programabil datorită normelor juridice, etice, didactice emise în mod explicit; *autoconstrucției* : autoghlarea și perfecționarea prin mecanisme interne (autoevaluări) sau externe (agenții de monitorizare a calității) [8].

Formarea continuă a cadrelor didactice are nevoie de repere, de *un ghidaj metodologic*, dar sintetizând și anumite entități de mijlocire a parcursului științific, teoretic și acțional. Dacă politicile și strategiile de perfecționare/de formare/de dezvoltare nu țin doar de aceste dimensionări, în ceea ce privește conținuturile și metodele de formare și modilitățile de evaluare, lucrurile au o altă fațetă [16].

De aceea, în procesul de valorizare a acestei paradigme, pe cât le-a stat în putința autorilor acestei lucrări, domniile lor au încercat să vină în întâmpinarea colegilor din învățământul genaral, și nu numai, cu *seturi teoretice și metodologice noi*, cu răspunsuri pe măsura schimbărilor de paradigmă a sistemului și a procesului de formare profesională și personală în realitățile educaționale, în cele care influențează traseul de ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice, cu formule și demersuri explicitative coerente și de perspectivă, conform Tabelului 1:

Cu atât mai mult, ține de moralitatea, etica și deontologia noastră personală și profesională să cunoaștem în profunzime ceea ce se întâmplă „pe ogorul” educațional, ca să avem „ani” rodnici (poate... și mai rodnici), să dobândim competențe noi, transversale, să acționăm reflectiv, cu responsabilitate și cu perseverență în situații generale ori specifice.

În context, cercetătorii echipei consideră că informația, demersurile teoretice și metodologice ar fi suficiente, dată fiind realitatea că fără această triadă nu vom putea descifra fenomenele educaționale ce se proliferază tot mai mult polimorfe și complicate în formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice.

Etapizarea formării personale și profesionale, elaborată de membrii echipei, semnifică *algoritmul dinamic triadic*, și anume: (1) început (analiză: *dimensiunea cognitiv-axiologică*); (2) valorificare (praxiologie: *dimensiunea motivațional-atitudinală*); (3) reflecție (sinteză: *dimensiunea acțional-strategică*), însă indiferent de etapa la care se vor afla cadrele didactice, vor parcurge procesul de profesionalizare conform anumitor principii pentru a identifica răspunsuri privind întrebările de orientare în planul lor de acțiune educațională (Fig. 2).

Ceea ce autorii propun în produsele elaborate reprezintă o contribuție și o emblemă a cercetărilor științifice și metodologice ale echipei, care este reprezentată atât de nume de autori consacrați prin lucrări de referință în domeniul pedagogic și metodologic, dar și de discipoli ai mentorilor lor. Echipea de autori antrenată este eterogenă sub aspectul experienței academice, al traseelor curriculare, al formării inițiale și continue, al formației etice, al biografiei intelectuale și al stilisticii culturale, iar aceste valori garantează o completitudine experiențială și de competență/de competitivitate. Deschiderea față de literatura psihopedagogică mondială, cunoașterea la fața locului a unor experiențe didactice naționale și europene, numeroasele stagii și mobilități naționale și în străinătate au lăsat amprente și devoțiuni în modul de a trata problemele profesionalizării cadrelor didactice [11].

Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice semnifică o manieră teoretico-metodologică inserând *o serie de dezvoltări inedite*, precum profesiologia și profesiografia în învățământul pedagogic, metaformarea cadrelor didactice, ego-grafia profesionalizării, radiografia procesului didactic, educația corectivă, traseul ambianței educative prin reușită a școlii și a cadrelor didactice, activitatea/practica reflectivă a cadrelor didactice,

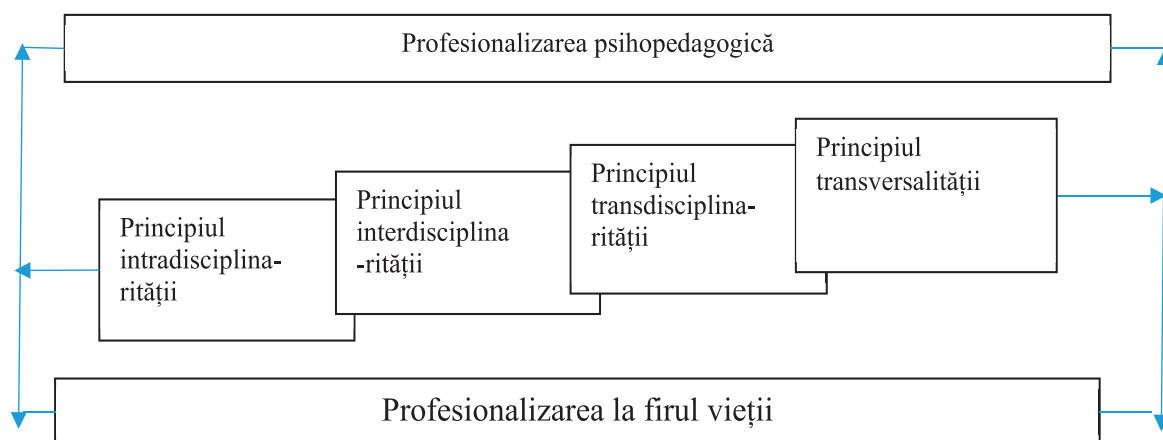


Figura 2. Principiile traseului de profesionalizare a cadrelor didactice

modelul profesorului reflectiv, profesorul cercetător, profesorul mental, conștiința pedagogică, identitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic, tactul pedagogic și social, calitatea în educație, recrutarea, selecția, angajare și menținerea în sistemul educațional a cadrelor didactice, valorificarea istorică a conceptelor pedagogice în învățământul general din republică etc. [2 ; 9].

Investigațiile au vizat și dimensiunea cercetării cantitative, cu ajutorul chestionarelor și al programelor de formare la care și-au adus contribuția 1410 participanți, respectiv: 413 studenți și 997 de cadre didactice/de conducere din instituțiile de învățământ general din republică, beneficiari ai stagiilor de formare continuă la ex-Institutul de Științe ale Educației și la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, pe parcursul anilor universitari 2021-2022/2022-2023. În acest sens, validarea demersurilor epistemice și metodologice elaborate de cercetătorii echipei semnifică atât credibilitatea, relevanța, performanța, excelența și valorile rezultatelor investigațiilor teoretico-metodologice, cât și un fapt real și un demers de reușită în profesionalizarea cadrelor didactice [16].

Analizând conceptul de profesionalizare pedagogică a cadrelor didactice prin prisma teoriei capitalului uman, putem evidenția posibilitatea acestei „descoperiri și deschideri” benefice pentru evoluția comunității/a societății: atunci când cadrele didactice au preocupări ale profesionalizării personale și profesionale cu tentă (auto)motivare pe toată du-

rata desfășurării lor, șansele ca tână generație să beneficieze de o educație adecvată sporește. Drept urmare a acesteia, puterea exemplului poate deveni un factor decisiv pentru perseverența cu care un copil sau un adolescent se implică în activitățile de învățare.

În context se relevă aserțiunea că (auto)motivația, ca funcție profesională, și motivarea, ca funcție administrativă și managerială, urmăresc scopul de obținere a performanțelor și de recunoaștere a realității că fiecare cadru didactic este unic și că importanța lui în liantul educațional este deosebită.

Investigațiile științifice s-au axat și pe dimensiunile privind valorificarea istorică a conceptelor pedagogice în învățământul general din Republica Moldova (1941-2023), focusate pe demersuri de ascensiuni instituționale și de memorie colectivă în temporalitate, pe filosofia educației ca valoare generatoare de valori, pe dialectica istoricității în educația modernă/postmodernă, pe valorificarea cercetărilor multiaspectuale – reforma educației și școala competențelor, pe cercetarea noilor tendințe în învățarea digitală, pe valorile și dimensiunile profesionalizării inițiale ale cadrelor didactice [7].

Toate acestea sunt relevante și relevate în textele monografiilor monoautor, monografiilor colective, în volume cu materialele forurilor științifice naționale/internaționale/cu participare internațională, în produse științifico-metodologice, în articole științifice etc. (Tabelele 1; 2; 3):

Tabelul 1. Rezultate cuantificabile în etapele 2020-2023

Tipul lucrării	Nr. de lucrări	Nr.pagini Nr. coli de autor
Monografie colectivă	6	1125 (67,50) c.a.
Monografie monoautor	4	853 (51,18 c.c.)
Lucrări științifico-metodologice și didactice (ghiduri, studii, auxiliare didactice, suporturi de curs)	8	849 (50,94 c.c.)
Alte lucrări (cărți cu caracter informativ, enciclopedii, dicționare)	4	792 (47,52 c.c.)
Editor materiale ale conf.naț./internaț.	7	2709 (162,54 c.c.)
Articole în reviste din străinătate	7	62 (3,72 c.a.)
Articole în reviste din Registrul Național (Categorie B)	23	155 (9,30 c.c.)
Articole în materialele conf. șt. internaționale (peste hotare)	8	73 (4,38)
Articole în materialele conf.șt. internaționale (Republica Moldova)	27	167 (10,02)

Articole în materialele conf.șt. naționale cu participare internațională	35	248 (14,04 c.c.)
Articole în materialele conferinței naționale	5	34 (2,04 c.a.)
TOTAL	134	6925 (414,50 c.a.)
Participare sesiuni științifice naționale/internaționale, seminare, webinare, training-uri et.	74	

Tabelul 2. Participări la manifestări științifice naționale/internaționale, etapa 2020-2023

Tipul manifestării	Locația	Nr. membrilor participanți ai echipei
Conferință științifică internațională (peste hotare)	România, Polonia, Slovacia, Bulgaria, Turcia, Danemarca, Italia	10
Conferință științifică internațională (Republica Moldova)	Chișinău, Bălți, Cahul	27
Conferință științifică națională cu participare internațională	Chișinău, București	33
Conferință națională	Chișinău	5
TOTAL		75
Participare la sesiuni științifice naționale/internaționale, seminare, webinare, training-uri et.	Chișinău, București, Oradea, Galați, Cahul, Rezina și alte orașe din R.M.	56

Tabelul 3. Diseminarea rezultatelor prin organizarea manifestărilor științifice, etapa 2020-2023

Tipul manifestării	Data/anul	Genericul
Conferința științifică Internațională (Republica Moldova)	09.10.2020	<i>Educația: factor primordial în dezvoltarea societății.</i>
Simpozion pedagogic transfrontalier	14.05.2021	<i>Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice</i>
Conferința științifică Internațională (Republica Moldova)	10.12.2021	<i>Institutul de Științe ale Educației: Ascensiune, Performanțe, Personalități</i>
Conferința științifică națională	16.09.2021	<i>Cercetarea în psihologie și în științele educației. In memoriam profesorul Nicolae Bucun.</i>
Conferința științifică națională cu participare internațională	21.10.2022	<i>Educația de calitate în contextul provocărilor societale</i>
Simpozionul științific transfrontalier	15.06.2023	<i>Învățarea școlară în contextul provocărilor societale</i>
Conferința științifică națională cu participare internațională	17.11.2023	<i>Educația de calitate în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic</i>

Impactul științific, social și economic al rezultatelor obținute în proiect rezidă în adaptarea sistemului educațional la noile abordări ce vor influența pozitiv procesul de modernizare a profesionalizării cadrelor didactice, vor contribui la integrarea acestuia la cel european, astfel asigurând calitatea educației.

Impactul prezumat al rezultatelor obținute va asigura condiții științifice, teoretice, metodologice/praxiologice privind implementarea/valorizarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale prin [8]:

- argumentarea conceptului operatoriu „provocări societale” / „schimbare socială” în acreditarea epistemică și metodologică a acestuia asupra profesionalizării cadrelor didactice în raport cu renovarea conceptuală, curriculară, metodologică, tehnologică în învățământul general;
- valorificarea și expertiza conceptului de profesiologie de calitate a procesului de învățământ pedagogic;
- delimitarea conceptelor „tradițional” și „modern” de formare a cadrelor didactice cu referință la profesionalizarea acestora;
- analiza relevanței politicilor educaționale privind profesionalizarea cadrelor didactice prin formarea profesională continuă (lifelong learning / deep-learning);
- identificarea condițiilor socio-psiho-pedagogice în asistarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul de formare profesională inițială și continua continuă;
- diagnosticarea nivelului de profesionalizare în formarea profesională inițială și identificarea criteriilor de referință și a indicatorilor de profesionalizare în procesul de formare inițială a cadrelor didactice în contextul Codului Educației, Procesului Bologna;
- analiza influenței mediului educațional asupra dezvoltării traseului de profesionalizare a carierei didactice în procesul de formare profesională inițială și identificarea rolurilor și a competențelor cadrului didactic în perspectiva mediului educațional;
- recomandări procesuale privind ajustarea calificărilor obținute în procesul de formare profesională continuă la Cadrul Național al Calificărilor;
- consolidarea competenței științifice, a modului de gândire științifică, a conștiinței pedagogice și a reflecției pedagogice ale cadrelor didactice în realizarea actului didactic/educațional eficace, eficient și de calitate;
- proiectarea mentală și psihopedagogică a ego-grafiei profesionalizării cadrelor didactice orientată social, economic, valoric și cultural;
- structurarea și interpretarea nivelului de atractivitate durabilă a profesiei didactice în contextul formării profesionale inițiale prin condiții optime de organizare, structurare, motivare și credință instituționale;
- valorizarea paradigmatică a profesionalizării cadrelor didactice axată pe triada *dimensiunea cognitiv-axiologică*, ce este determinată de capacități biofizice fundamentale și capacități cognitiv-intelectuale; *dimensiunea motivațional – atitudinală* caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică; *dimensiunea acțional-strategică* axată pe competențe normativ-generale și pe competențe acțional-metodologice;
- valorificarea specificității traseului de profesionalizare a carierei didactice, axat pe conceptele de tip „*life wide*” („*viața activă*”) și de tip „*life deep*” („*viață în imersiune*”) menite educației permanente, bazată managerial, comportamental, mental, gândită în bază metodologică, proiectată modular și certificată prin credite profesionale;
- aprofundarea nivelului de profesionalism axat pe conceptul de tip „*life deep*” („*viață în imersiune*”), deci pe conceptul de profesionalizare „*la firul vieții*”. De asemenea, la pregătirea post-experiențială interesează mai puțin formarea unor competențe și mai mult dezvoltarea și „*rafinarea*”, „*corectarea*” lor în vederea aplicării în demersuri și situații profesionale noi ;
- actualizarea și remodelarea programelor de formare profesională continuă, a planurilor de studii de recalificare/tezelor de master/de doctorat în perspectiva metaformării ce se axează pe *principiul transversalității competențelor și a cunoașterii* ;
- implementarea paradigmei constructiviste și a pedagogiei competențelor în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice de calitate și, ca urmare, creșterea impactului rezultatelor învățământului asupra sferei sociale, economice, culturale;
- programul de formare inițială și continuă elaborat și implementat în experimentul pedagogic de care au beneficiat 1410 participanți,

dintre care 413 studenți și 997 de cadre didactice din învățământul general;

- construirea și consolidarea relației profesor-elev, profesor-profesor, profesor-echipă managerială, profesor-comunitate ca teme care, prin soluțiile propuse, asigură realizarea prevederilor Codului educației, în special, Titlul III Învățământ general, și Titlul VII Învățarea pe tot parcursul vieții, Strategiei „Educația 2030”, Domeniul IV. Orientări strategice, obiective generale și direcții prioritare de acțiune;
- discursurile prezentate la conferințe, simpozioane, congrese științifice, științifico-didactice naționale și internaționale;
- colaborările/parteneriatele naționale și internaționale prin varii forme (vizite de lucru, schimb de experiență, sesiuni, stagii, etc.);

Rezultatele investigațiilor sunt implementate în procesul de elaborare a programelor de formare profesională continuă, în curricula disciplinare, în seminarele și mesele rotunde, în alte proiecte ale cadrelor didactice care își elaborează traseul de profesionalizare și de avansare în carieră. De asemenea, rezultatele sunt probate și în cadrul comisiilor, concursurilor etc.

Recunoașterea și aprecierea rezultatelor cercetării au fost evidențiate prin brevete:

VICOL, Nelu. Brevetul și **Medalia „Nicolae Milescu Spătarul” a AȘM**. Hotărârea Prezidiului AȘM nr. 94 din 06 iulie 2022;

AFANAS, Aliona, dr.hab. Brevetul nr. 292. **Medalia „Promotor al culturii calității în educație și în cercetare”, Gradul II**. Ordinul Președintelui Consiliului de Conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, nr. 83-A din 14.11.2023. Președinte: Andrei Chiciuc.

POGOLȘA, Lilia, dr.hab. Brevetul nr. 292. **Medalia „Promotor al culturii calității în educație și în cercetare”, Gradul I**. Ordinul Președintelui Consiliului de Conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, nr. 83-A din 14.11.2023. Președinte: Andrei Chiciuc.

VICOL, Nelu, dr. Brevetul nr. 292. **Medalia „Promotor al culturii calității în educație și în cercetare”, Gradul II**. Ordinul Președintelui Consiliului de Conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, nr. 83-A din 14.11.2023. Președinte: Andrei Chiciuc.

VICOL, Nelu, dr. **Brevetul Gold Medal**. Institution: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC for participation in the International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship

with the paper Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării. 12-13 October 2023, Chișinău. President AO IEP Coropceanu Eduard.

VICOL, Nelu, dr. **Brevetul Bronz Medal**, Institution: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC for participation in the International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship with the paper Personalitatea profesională și demnitatea umană ale cadrului didactic. 12-13 October 2023, Chișinău. President AO IEP Coropceanu Eduard.

VICOL, Nelu, dr. **Brevetul Bronz Medal**, Institution: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC for participation in the International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship with the paper Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită. 12-13 October 2023, Chișinău. President AO IEP Coropceanu Eduard.

VICOL, Nelu, dr. **Brevetul Bronz Medal**, Institution: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC for participation in the International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship with the paper Educația corectivă. O metaforă socială, culturală și psihopedagogică. 12-13 October 2023, Chișinău. President AO IEP Coropceanu Eduard.

VICOL, Nelu, dr. **Brevetul Silver Medal**, Institution: Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPSC for participation in the International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship with the paper Comunicarea umană: surse și resurse. Ediția a II-a completată. 12-13 October 2023, Chișinău. President AO IEP Coropceanu Eduard.

VICOL Nelu. **Adeverință de expert național** în procesul de evaluare a propunerilor de proiecte științifice în cadrul competiției naționale a granturilor doctorale pentru anii de studii 2022-2023 în perioada 23 mai – 30 iunie 2022. Domeniul științific: 6 Științe umanistice. Ordinul MEC nr. 338 din 18.05.2022;

VICOL Nelu, POGOLȘA Lilia, AFANAS Aliona, CEBANU Lilia, VRABII Violeta, GHERȘTEGA Tatiana, BERLINSCHI Eugenia, ISAC Ștefania, ȚVIRCUN Victor, MELNIC Natalia, COJOCARU V., Gh., COJOCARU Valentina, MOGĂLDEA Iuliana, RADU Corina. **Diploma of Excellence**, acordată în cadrul Euroinvent Book Salon pentru monografia colectivă „Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Iasi, Romania, May 22, 2021

În reverberațiile acestui deziderat, știința pedagogică își identifică anumite *puncte de reper* în

orientări și în curente educaționale ce îi conferă consistență. În context, cercetătorii proiectului consideră că trebuie să fim conștienți de realitatea că *este imperios necesar ca aceste cercetări, care avansează stringenta investigare cu impact disciplinar, inter-disciplinar, trans-disciplinar și transversal, să fie demarate, să fie materializate și să fie valorizate*

prin decizii și politici ale domeniului. Toate acestea semnifică realizarea responsabilă și implicarea totală a membrilor echipei de cercetători în procesul de construcție a școlii active și a profesionalizării cadrelor didactice pe coordonatele sporirii nivelului calitativ și de reușită al procesului didactic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COJOCARU, V., Gh.; COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale.* Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2020. 218 p. ISBN 978-9975-46-455-0
2. CUZNEȚOV, Larisa, CALARAȘ, Carolina, OLOIERU, Anastasia, RAILEANU, Olga. *Valorile și dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice: formarea inițială.* Chișinău: CEP UPSC, 2023, 163 p. ISBN 978-9975-46-864-0978-9975-46-864-0978-9975-46-864-0
3. HOTĂRÂREA Guvernului republicii Moldova Nr. 381 din 01-08-2019 Cu privire la aprobarea Programului național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023 și a Planului de acțiuni privind implementarea acestuia RAPORT ȘTIINȚIFIC ANUAL pentru etapa 2020 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale. Publicat: 16-08-2019 în Monitorul Oficial Nr. 256-259, art. 506
4. RAPORT ȘTIINȚIFIC ANUAL pentru etapa 2020 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale
5. RAPORT ȘTIINȚIFIC ANUAL pentru etapa 2021 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale
6. RAPORT ȘTIINȚIFIC ANUAL pentru etapa 2022 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale
7. RAPORT ȘTIINȚIFIC ANUAL pentru etapa 2023 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale
8. RAPORT ȘTIINȚIFIC FINAL pentru etapa 2020-2023 privind implementarea proiectului din cadrul Programului de Stat (2020–2023). Proiectul *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea profesională inițială și continuă.* Cifrul proiectului: 20.80009.0807.45. Prioritatea Strategică: IV. Provocări societale
9. ȚVIRCUN, Victor. *Educația – valoare generatoare de valori.* Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2023. 257 p. ISBN 978-9975-3524-7-5
10. NICOL Nelu, POGOLȘA Lilia, ISAC Ștefania, AFANAS Aliona et alii. *Dimensionarea sociopsihopedagogică și referențierea traseului de*

- profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue* (Coord.: Nelu Vicol; Lilia Pogolșa). Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021, 201 p. ISBN 978-9975-48-194-6
11. VICOL, N.; POGOLȘA, L. et al. *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro” SRL, 2020. 206 p. ISBN 978-9975-48-185-4
 12. VICOL, N.; POGOLȘA, L.; TVIRCUN, V. et al. *Paradigma de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: CEP UPSC, 2022. 151 p. ISBN 978-9975-46-666-0
 13. VICOL, Nelu, POGOLȘA, Lilia, TVIRCUN, Victor, PATRAȘCU, Dumitru. *Valorificarea istorică a conceptelor pedagogice în învățământul general din Republica Moldova*. Chișinău: CEP UPSC, 2023, 186 p. ISBN 978-9975-46-855-8
 14. VICOL, Nelu. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2020, 158 p. ISBN 978-9975-48-169-4
 15. VICOL, Nelu. *Școala și cadrul didactic: traseul ambiantei educative prin reușită*. Monografie. Chișinău : Tipogr. „Print-Caro”, 2021. 200 p. ISBN 978-9975-56-945-3
 16. VICOL, Nelu, POGOLȘA, Lilia, AFANAS, Aliona, ZUBENSCHI, Mariana. *Valorizarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în formarea continuă*. Compendiu. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 155 p. ISBN 978-9975-46-855-8
 17. VICOL, Nelu. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2023. 271 p. ISBN 978-9975-3524-6-8
 18. VRABII, Violeta. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic : perspective psihologice*. Chișinău : Tipogr. „Print-Caro”, 2020. 208 p. ISBN 978-9975-48-179-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.02>
CZU: 371.214:373.5:[811.135.1+821.135.1](073)(478+498)

DIMENSIUNEA AXIOLOGICĂ A CURRICULUMULUI ACTUAL ȘI REALITATEA EDUCAȚIONALĂ

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Chișinău, Republica Moldova
ORCID ID: 0000-0002-5190-0477

Luminița PRISECARU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM,
profesor, Școala Gimnazială nr.1 Balcani, județul Bacău, **România**
ORCID ID: 0009-0007-7292-8368

Rezumat. În articol se evidențiază dimensiunea axiologică a curriculumului actual, se analizează în plan comparativ (România și Republica Moldova) elementele și caracteristicile esențiale ale acestei dimensiuni la nivel de: a) curriculumul național; b) curriculumul la disciplina Limba și literatura română pentru învățământul gimnazial; c) realitatea educațională ce solicită funcționalitatea deplină a valorilor educației, avansându-se și unele propuneri de remediere a situației.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, finalități educaționale, competențe-cheie, dimensiune axiologică, valori pedagogice, cadre didactice, elevi, autonomie spirituală.

THE AXIOLOGICAL DIMENSION OF THE CURRENT CURRICULUM AND THE EDUCATIONAL REALITY

Summary. This article highlights the axiological dimension of the current curriculum, analyzes in a comparative manner (as regards Romania and R. Moldova) the essential elements and characteristics of this dimension in the context of: a) the national curriculum; b) the curriculum for Romanian Language and Literature for high-school education; c) the educational reality which requires the full validation of educational values; and also puts forward some proposals to remedy the situation.

Keywords: education, curriculum, educational goals, key competencies, axiological dimension, pedagogical values, teachers, students, spiritual autonomy.

Introducere. Educația, în calitatea sa de proiect al devenirii umane, ca acțiune socială și interrelație umană, este fundamentată pe valori și se raportează permanent la conceptul de *valoare*. Specialiști în domeniu de nivel internațional, precum E. Durkheim, O. Reboyl, J. Dewey ș.a. sau de nivel național – P. Andrei, G. Văideanu, C. Cucos, S. Cristea, Vl. Pâslaru ș.a. tratează valoarea ca fiind indispensabilă celui educat, deci absolut necesară de transmis prin efort intelectual, afectiv și psihomotor. De aici, necesitatea asigurării dimensiunii axiologice în realizarea curriculumului școlar, prin care practica educativă este direcționată într-o perspectivă axiologică, determinată de *valorile pedagogice* desemnate în acest scop și dezirabile modelului cultural al societății în cadrul căreia se realizează procesul de învățământ.

Referindu-se la evoluția valorilor pedagogice, S. Cristea evidențiază existența a trei tipuri de modele culturale de promovare a acestora prin conținuturile educației curriculare:

- a) modelul culturii clasice, bazat pe promovarea valorilor de *bine – frumos – adevăr – sacralitate – credință – onoare*;
- b) modelul culturii moderne, care promovează idealul unei personalități complexe și eficiente, prin angajarea valorilor de *legalitate – libertate – egalitate – solidaritate*;
- c) modelul culturii postmoderne, care stimulează idealul unei *personalități deschise, creative*, prin angajarea valorilor specifice unei activități *inovatoare și autonome*. [2, p. 375]

Valorile pedagogice, precizează C. Cucos, susțin axiologia educației, fiind luate ca bază în formularea

finalităților educației (macro- și micro-structurale – ideal, scopuri, obiective pedagogice) și a strategiilor instruirii, care orientează „procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienței”, ele asigură stabilitatea conținuturilor curriculare și oferă cadrelor didactice momentele privilegiate „pentru a face cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective *hic et nunc*, a acționa în numele unei ordini de priorități”. [4, p. 181]

Scopul și discuțiile avansate în acest text sunt focusate pe ideea că toate momentele procesului educativ au o conotație axiologică, de aceea orice intervenție formativă trebuie să se întemeieze pe linia de înaltă forță valorică, iar cadrele didactice, prin care se realizează programul formativ, au obligația de a promova toate tipurile de valori evidențiate mai sus și de a-i orienta pe tineri spre lumea valorilor autentice, școala fiind instituția delegată de comunitate să transmită tinerilor un anumit sistem de valori, să-i învețe cum să deosebească binele și rău, adevărul de fals, valoarea de non-valoare, or numai contactul cu lumea valorilor autentice îl fortifică pe individ și-l direcționează spre autonomie spirituală. [Ibidem]

Valorile pedagogice ale curriculumului actual. *Dimensiunea axiologică a curriculumului actual* poate fi identificată și analizată la nivelul principalelor documente de politică a educației, elaborate în ultimi ani în arealul românesc, în România și în Republica Moldova, documente care vizează schimbarea realității educaționale în cadrul specific al sistemului și al procesului de învățământ. La acest nivel propunem să evidențiem, printr-o analiză sintetică, caracteristicile esențiale referitoare la dimensiunea axiologică promovată de:

- a) curriculumul național din arealul românesc (România; Republica Moldova);
- b) curriculumul la disciplina limba română pentru învățământul gimnazial, proiectată în arealul românesc (România; Republica Moldova);
- c) realitatea educațională, generată, în cadrul procesului de învățământ, de factorii interni și externi.

Curriculumul Național în România include planurile-cadru pentru învățământ și programele școlare pentru toate disciplinele de învățământ, pe trepte de învățământ. Planul-cadru pentru învățământul gimnazial este validat de Ministerul Educației, prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3593 / 18.06.2014 pentru aprobarea metodologiei privind elaborarea și aprobarea

Curriculumului școlar – planuri-cadru și programe școlare, cu unele modificări făcute în temeiul Hotărârii Guvernului nr. 44 / 2016, în temeiul Hotărârii Guvernului nr. / 2016, privind organizarea și funcționarea MENCS, Ordin modificat și completat prin Ordin al ministrului educației naționale nr. 4828 / 30.08.2018.

Dimensiunea axiologică a curriculumului național elaborat pentru învățământul gimnazial din România este conturată și consolidată în funcție de:

- a) reperatele teoretice, pedagogice transformate în decizii majore de politică a educației;
- b) finalitățile educației în învățământul gimnazial definite în *Legea Educației Naționale* nr. 1 / 2011 [12], cu modificările și completările ulterioare.

În acest context legislativ, în acord cu reperatele teoretice și pedagogice puse la baza curriculumului, putem identifica *valorile-normă* impuse de competențele-cheie ce determină *valorile-scop* (scopul general și obiectivele specifice învățământului gimnazial) și *valorile-mijloc* reflectate la nivelul programelor școlare, în general, a programelor școlare pentru Limba și literatura română, în mod special.

Competențele-cheie reprezintă *valorile-normă* plasate la intrarea și la ieșirea din sistem, în învățământul gimnazial. Ele sunt stabilite și definite în termeni de politică a educației și are în vedere atingerea următoarelor finalități educaționale:

1. Competența de comunicare în limba română (maternă);
2. Competența de comunicare în limbi străine;
3. Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii (științe aplicate);
4. Competența digitală;
5. Competența de „a învăța să înveți”;
6. Competențe sociale și civice;
7. Competența antreprenorială, probată prin „spirit de inițiativă”;
8. Competența de sensibilizare și exprimare culturală – deschise inclusiv spre „competența comunicativ-lingvistică și cea literară-lectorală”, care sunt *competențe specifice* și contribuie la perfecționarea competenței de comunicare în limba română (maternă) și în limbi străine.

Aceste competențe-cheie susțin *construcția axiologică a curriculumului național* și promovează *competiția valorică* în activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului, la nivel de:

- a) *intrare* în sistem, prin raportarea lor la *valorile-scop*;

b) ieșire din sistem, prin *valorile-mijloc* determinate prin conținuturile de bază integrate în disciplinele de învățământ, incluse în planul de învățământ și cunoștințele, abilitățile și atitudinile, incluse în programele școlare, organizate pe trepte și discipline de învățământ.

Scopul general al învățământului gimnazial concentrează *valorile-scop* ale sistemului educațional, care vizează „formarea și dezvoltarea / diversificarea competențelor-cheie ce conturează profilul elevului de gimnaziu” aflat la *vârsta social-pedagogică* a școlarului mic și la *vârsta psihologică* a preadolescentului (sau a pubertății). În acord cu finalitățile educației definite în *Legea Educației Naționale*, „Curriculumul național pentru învățământul gimnazial se axează pe formarea competențelor-cheie”, specificate în funcție de „caracteristicile de dezvoltare” psihologică și social-pedagogică ale școlarului mediu, aflat la vârsta preadolescenței (pubertății) [12].

Obiectivele specifice, derivate din scopul general, conturează „profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial”. Ele sunt construite în funcție de „așteptările” pe care școala și societatea le au față de absolventul de gimnaziu, în perspectiva integrării sale în viitoarea treaptă de învățământ secundar (liceal sau / și profesional), „așteptări” determinate de reperele pedagogice afirmate teoretic și practic, în politica educației și de „caracteristicile dezvoltării” psihologice și sociale a școlarului mediu și preadolescent.

Profilul de formare a absolventului învățământului gimnazial poate fi identificat, construit și consolidat la nivelul relației pedagogice dintre:

- (1) Scopul general, care reflectă *valorile-normă* abordate în ansamblul lor, susținute și articulate prin cele opt *competențe-cheie*;
- (2) Obiectivele specifice, interpretate ca și *competențe specifice* definite în termeni de *valori-scop*, care vizează *capacitatea superioară a elevilor* (aflați la vârsta psihologică a tranziției de la *preadolescență* la *adolescență*, de la stadiul operațiilor cognitive concrete la stadiul operațiilor cognitive formale) *de*:

- a) procesare și exprimare verbală și scrisă a informațiilor esențiale în limba română (maternă) și în limbi străine;
- b) rezolvare de probleme prin utilizarea resurselor algoritmice (matematice), experimentale (ale științelor naturii) și aplicative, tehnologice (ale științelor aplicate);
- c) selectare și asamblare digitală a cunoștințelor din diferite domenii esențializate și comunicate în limbaj informatic;

- d) „a învăța să învețe” eficient la toate disciplinele de învățământ, în context formal și nonformal, dar și informal;
- e) relaționare și manifestare pozitivă în contextul valorilor sociale: morale (civice, religioase, juridice etc.), politice, artistic-estetice, economice, antreprenoriale etc.) specifice unei societăți democratice, informatizate, bazată pe cunoaștere;
- f) receptare, trăire și creație culturală, prin participare la proiecte culturale organizate formal și nonformal, în mediul comunitar școlar și extrașcolar, local, regional (teritorial) și național și chiar internațional (european).

Planul-cadru pentru gimnaziu, fiind „structurat pe două componente – (1) *Trunchi comun* (TC) și (2) *Curriculum la decizia școlii* (CDȘ) –, reflectă un set de *valori-mijloc*. În TC, *valorile-mijloc*, subordonate pedagogic *valorilor-normă* și *valorilor-scop*, sunt „cuprinse într-un anumit program de educație”, desfășurat „la nivelul fiecărei discipline de studiu”, cu un număr de ore care își propune să egalizeze șansele de reușită ale tuturor elevilor, aflați la vârsta psihologică a adolescenței între 11-15 ani, când este necesară formarea și dezvoltarea lor *de bază*. În CDȘ, *valorile-mijloc* reprezintă oferta propusă de școală în mod *descentralizat*, „în concordanță cu nevoile și interesele elevilor, specificul școlii, nevoile și tradițiile locale”, adaptabile în timp. Această ofertă este deschisă și spre „programele opționale naționale” care susțin aprofundarea problematicii unor arii curriculare și discipline de învățământ.

Dimensiunile axiologice ale programei de Limba și literatura română în învățământul gimnazial din România pot fi fixate în cadrul unui **model de analiză-sinteză**, construit la nivelul legăturilor funcționale dintre *valoarea-scop*, *valorile-normă* și *valorile-mijloc*, după cum urmează:

Tabelul 1. Dimensiunile axiologice ale programei școlare gimnaziale din România

1. <i>Valoarea-scop</i> de maximă generalitate = <i>Idealul educațional</i> : „formarea personalității autonome, liberă, integrală și armonioasă” în acord cu profilul absolventului de învățământ gimnazial.	
2. <i>Valorile-normă</i> definite în termeni de <i>competențe-cheie</i> dobândite în timp prin interiorizarea unui ansamblu de cunoștințe, deprinderi / abilități și atitudini	2. <i>Valorile-mijloc</i> definite în termeni de activități didactice adecvate vârstei elevului de gimnaziu, conform <i>profilului absolventului</i>

<p>a. Comunicarea în limba română cu referință la <i>componenta</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>lingvistică</i> (studiată de științele lingvistice) - <i>interrelațională</i> (studiată de științele comunicării) - <i>estetică și culturală</i> (studiată de știința și arta literaturii în perspectivă teoretică și istorică, tematică și problematică, etică și deontologică etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - receptarea și procesarea de informații, mesaje (orale și scrise), opinii, idei, sentimente - exprimare orală și scrisă a unor informații, opinii, mesaje, idei, sentimente, adaptată la situații concrete, în diferite contexte școlare și extrașcolare - realizarea de interacțiuni verbale, <i>proactive</i>, în contexte școlare (formale) și extrașcolare nonformale)
<p>b. Sensibilizarea și exprimarea culturală Cu referință la <i>componenta</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relația literatura română - literaturi străine, raportată la intereselor de lectură ale elevilor de gimnaziu - Dezvoltarea creativității elevilor prin valorificarea resurselor lor cognitive și afective, specifice vârstei lor psihologice și sociale (școlare) 	<ul style="list-style-type: none"> - aprecierea unor elemente definitorii ale patrimoniului cultural local, național și universal - realizarea de lucrări creative cu valoare culturală, elaborate inclusiv prin utilizarea mediilor digitale - participarea la proiecte și evenimente culturale, în context formal (școlar) și nonformal (extrașcolar), comunitar (local, regional, național etc.

Curriculumul Național în Republica Moldova.

În analiza noastră vom porni de la concepția privind Curriculumul Național în Republica Moldova, promovată și argumentată pe larg de autori în lucrarea „Cadrul de Referință al Curriculumului Național” [11]. *Dimensiunea axiologică*, accentuată în acest text, va fi evidențiată în funcție de cele trei categorii de valori pedagogice utilizate și în cazul analizei Curriculumului Național din România – *valorile-normă* (valorile normative), *valorile-scop*, *valorile-mijloc* – delimitate și definite în literatura de specialitate [2, 3, 9], confirmate istoric și teoretic, inclusiv în dicționarele din domeniul științelor sociale și umane care fac referință la educație, instruire, învățământ etc.

I. Valorile-normă / Valorile normative constituie premisele necesare pentru elaborarea unui cadru național al curriculumului viabil și durabil prin cele patru modalități de abordare promovate la nivel de politică a educației:

1. Abordarea *sistemică* a curriculumului. Promovează *valorile* societății postmoderne contemporane, ale unei culturi și economii bazate pe *globalizare, internaționalizare, tehnologizare* prin *informatizare, digitalizare*. Aceste valori sociale

sunt reflectate și utilizate pedagogic în procesul de elaborare a unui curriculum *global, integral* (pentru clasele I-XII) și *deschis* spre nonformal și informal, spre „învățarea pe tot parcursul vieții” care valorifică toate resursele culturii naționale;

2. Abordarea *psihologică* a curriculumului. Promovează valorile concentrate la nivelul competențelor generale și specifice, care orientează normativ procesul de elaborare a finalităților educației și ale învățământului implicate la *intrarea în sistem* și la *ieșirea din sistem*, după parcurgerea unor etape ale procesului de învățământ ce implică asimilarea unor conținuturi de bază, recunoscute în documentele europene de politică a educației (cunoștințe, abilități sau cunoștințe procedurale, atitudini și valori) evaluate continuu, formativ și la finalizare, sumativ sau cumulativ;

3. Abordarea *filosofică* a curriculumului. Promovează valorile care definesc curriculumul la nivel de:

a) paradigmă, de model de abordare integrată a educației și a instruirii, pe baza legăturilor existente între cerințele psihologice exprimate în termeni de competențe (valori-normă și valori-scop) și cerințele sociale care corespund valorilor normă, realizate prin valorile-mijloc (conținuturile, metodologia și evaluarea educației și a învățământului);

b) model de proiectare a educației și a instruirii, valabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, bazat pe valorile care conferă acestuia *globalitate, integralitate, flexibilitate, adaptabilitate* (la cerințele sociale în continuă mișcare) *deschidere* (spre nonformal și informal, spre educație permanentă și autoeducație, spre „învățare pe tot parcursul vieții”);

4. Abordarea *epistemologică* a curriculumului. Promovează valorile didacticii aplicate (pe trepte și discipline de învățământ) combinate cu valorile postmoderne ale didacticii, care pun accent pe transpunerea pedagogică a conținuturilor de specialitate, pe selectarea cunoștințelor de bază în funcție de valorile-normă, definite prin intermediul competențelor generale (cu valoare de „*competențe-cheie*”) și a competențelor specifice, ordonate prin intermediul psihologiei și al pedagogiei cognitive, constructiviste (receptarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea critică, utilizând resursele gândirii critice și ale creativității pedagogice) [10, pp.7-8].

Valorile-scop asigură fundamentele teleologice ale curriculumului național, raportate special la

valorile-normă, în funcție de care sunt elaborate, ordonate și aplicate finalitățile educaționale, concepute și implementate ca *valori-scop* [Ibidem, pp. 17-32].

Fundamentele teleologice asigură orientările axiologice care prospectează evoluția educației și a instruirii, care „determină *finalitățile educaționale* la nivel de sistem (ideal, scopuri generale / care definesc profilurile de personalitate și competențele transversale) și de proces” (obiectivele: generale și specifice definite prin „unități de competențe” și concrete / operaționale, ce definesc performanțele elevului, observabile și evaluabile până la finalul lecției) etc. Ambele categorii de finalități educaționale, de sistem și de proces, sunt implicate efectiv în „realizarea funcției de bază a educației (și a instruirii, a învățământului), care vizează formarea-dezvoltarea personalității umane [6; 9].

Finalitățile educaționale, de sistem, conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, reflectă valorile generale stabilizate axiologic și politic. Astfel, la art. 11, al. 1 al acestui document, putem identifica „finalitatea principală” apropiată de semnificația idealului educației – „formarea unui caracter integru”. Pe această bază teleologică sunt formulate scopurile și obiectivele generale angajate plenar (la scara întregului sistem și proces de învățământ) în „dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [11, apud 10, p. 17].

Analiza finalităților educaționale (de sistem), pe care o propunem a fi realizată din perspectiva *educației axiologice*, este centrată asupra continuității dintre *idealul educațional* („finalitatea principală”) și *scopurile generale* care sunt proiectate pe niveluri (cicluri) de școlarizare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal). Aceste finalități „descriu specificul fiecărui nivel (ciclu) de școlarizare din perspectiva politicilor educaționale, reprezentând un sistem de referință” axiologică pentru elaborarea curriculumului școlar și pentru orientarea valorică solidă, consistentă a „demersului didactic concret” (realizat la fiecare lecție) etc. [ibidem].

Finalitățile educaționale de sistem sunt implicate permanent în „elaborarea politicilor educaționale”, validate pe termen lung și mediu. Aplicarea lor, cu consecvență, este realizată prin intermediul *finalităților educaționale de proces*, care intervin în sens: a) larg, prin elaborarea standardelor educaționale naționale, a planului de învățământ și a programelor școlare; b) restrâns, prin planificarea

calendaristică anuală și semestrială și pe „unități de învățare sau subiecte de formare” valorificate în „proiectarea didactică a lecției și / sau în proiectarea activității educative” [3].

Prin urmare, *finalitățile educaționale de sistem și de proces* concentrează un set de *valori-scop* ce reflectă în plan *subiectiv*, funcțiile lor *generale* cu caracter *obiectiv*:

- a) *reglarea activității prin feedback* – evaluarea continuă a rezultatelor obținute în timp școlar determinat: treaptă, an, semestru – de învățământ; unitate de învățare, lecție etc.;
- b) *evaluarea calitativă* prin raportare periodică la competențele vizate și la standardele educaționale definite care sunt clare, valide (pedagogic), fidele (psihologic) etc.;
- c) *orientarea prospectivă* în raport de valorile generale ale *educației: morale* (binele moral: civic, deontologic, juridic, spiritual etc.), *intellectuale* (adevărul științific, specific în științele matematice, în științele naturii și în științele sociale și umane); *tehnologice, profesionale* (utilitatea adevărului științific aplicat în orientarea școlară și profesională și în consilierea sau „ghidarea în carieră”; d) *organizarea curriculară* a instruirii la nivelul dinamicii speciale a raporturilor dintre acțiunile de predare, învățare și evaluare;
- d) *diagnoza obiectivă* asupra rezultatelor obținute la diferite intervale de timp, realizată în condiții de *evaluare calitativă internă și externă*; e) *prognoza* cu *valoare pozitivă* care anticipează îmbunătățirea performanțelor raportate permanent la *competențele disciplinare* (generale și specifice) și *transdisciplinare* și la *standardele educaționale*, incluse în curriculumul național [3, 10].

Finalitățile educaționale de proces constituie valorile-scop definite în termeni de *competențe* sau de „unități de competențe” (care pun accent pe *interdependența dintre competențe*), stabilite la nivel de obiective generale și specifice ale educației și instruirii, proiectate curricular în cadrul procesului de învățământ, care „anticipează o realitate care încă nu există” în context școlar, dar la care se dorește să se ajungă. [10, p. 17].

Astfel, competențele școlare proiectate în curriculum sunt elaborate la nivelul continuității dintre valorile-normă și valorile-scop, definite prin obiectivele disciplinare (generale și specifice) și transdisciplinare, care definesc „*un ansamblu integrat*” de cunoștințe (a ști), abilități (a ști să faci), atitudini și valori (a ști să fii, a ști să relaționezi cu

ceilalți, a ști să devii / prin educație permanentă, în condiții de *învățare* și de *autoînvățare* pe tot parcursul vieții). Această structură psihologică și pedagogică tridimensională conferă oricărei competențe un caracter complex, relativ, potențial, situațional, transferabil, „asociat necesităților și intențiilor”.

Ca urmare, competențele îndeplinesc *un triplu rol teleologic*, de:

- a) „obiectiv proiectat” de profesor, realizat prin predare;
- b) obiectiv terminal, realizat de elev prin învățare (formală și nonformală);
- c) obiectiv de evaluare / autoevaluare, realizat și de profesor și de elev, în condiții de evaluare inițială, continuă și finală.

Competența, ca obiectiv de evaluare finală, are în vedere:

- a) „achiziția reală a elevilor” (în plan școlar);
- b) „achiziția comportamentală” (în plan psihologic);
- c) „competența de un grad mai mic de complexitate ce poate fi privită ca descriptorul competenței cu un grad mai înalt de competență, care la nivelul său se caracterizează prin descriptorii proprii” (în plan didactic, în procesul de specificare și de operaționalizare a obiectivelor instruirii).

Competențele clasificate în Curriculumul Național din Republica Moldova reiau „taxonomia competențelor-cheie”, lansată de Uniunea Europeană, prelucrată la nivelul tipurilor de competențe validate de Codul Educației al Republicii Moldova. Analiza propusă de cercetătorii din Republica Moldova, care au elaborat o taxonomie a *tipurilor de competențe-cheie*, inspirată din modelul european și adaptate la specificul sistemului de învățământ, este orientată praxiologic special pentru a putea fi „aplicată corect și eficient” în funcție de:

1. Reprezentarea relației dintre: a) domeniul de competență înțeles și ca domeniu de cunoaștere (filologică, matematică, digitală, socială etc.); b) competențele-cheie; c) competențele transversale;
2. Distribuția celor 9 competențe-cheie: a) „corelate cu o disciplină de studiu dominantă”; b) necorelate cu o disciplină de studiu, având „mai degrabă un statut transversal”, cu impact *transdisciplinar*;
3. „Stabilirea foarte clară a valențelor formative dominante ale disciplinei școlare” pentru do-

bândirea uneia sau a unor competențe”, tratate separat, disciplinar (de exemplu, *competența-cheie* a comunicării la limba și literatura română etc. și *competențele specifice* rezultate) sau interdisciplinar (de exemplu, legătura între competența comunicării la limba și literatura română –altă limba maternă – limba străină sau între competența comunicării la limba și literatura română și competența de *exprimare culturală* și de *conștientizare a valorilor culturale* realizată prin disciplina educație muzicală etc.) [Ibidem, p. 20-21].

Pe baza acestei analize, rezultată în urma interpretării competențelor privite în interacțiunea lor, se conturează **un construct al valorilor-scop** ce contribuie la evidențierea unui *cadru referențial* al curriculumului școlar din Republica Moldova, consolidat pe fondul proiectării unei educații axiologice susținută la nivelul continuității dintre:

1. *Competențele transversale*, tratate ca valori-normă care:

- a) orientează procesul de fundamentare a valorilor-scop definite în termeni de finalități generale / scopuri generale, valabile pe trepte de învățământ, care „sugerează ceea ce ar trebui să atingă elevii la finele unei etape a parcursului școlar”;
- b) sunt „derivate din competențele-cheie/transversale care asigură corelarea formării competențelor elevilor la nivelul tuturor disciplinelor școlare studiate la treapta respectivă de învățământ”. [Ibidem, p. 26]

2. *Competențele disciplinare*, tratate ca *obiective generale și specifice* ale disciplinelor de învățământ, distribuite pe trepte de învățământ, care pot fi dobândite, în timp, prin asamblarea unui set important, semnificativ psihologic, pedagogic și social, de „*abilități* fundamentale exprimate acțional, *cunoștințe* / domenii ale cunoașterii / strategii și tehnologii specifice domeniului, atitudini și valori implicate în contexte de realizare a competenței”. [Ibidem, pp. 29]

3. „*Unitățile de competențe / Sub-competențe*”, tratate ca *pre-achiziții*, definite în termeni de obiective concrete (operaționale) ale lecției, care: a) reprezintă „cunoașterea anterioară pe care trebuie să o posedă cel ce învață pentru a aborda cu bune șanse de reușită o nouă învățare” necesară pentru a dobândi o *nouă competență*; b) „sunt părți constituente ale competențelor, care facilitează formarea competențelor specifice”. [Ibidem, pp. 29-31; 7, p. 77].

Tabelul 2. Tabelul valorilor-scop (sintetizate conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național)

Competențe transversale - derivate din „competențele-cheie”, validate în plan european și național - exprimate în termeni de valori-normă și valori-scop pedagogice, psihologice și sociale – fundamentale:	Competențe disciplinare - exprimate în termeni de obiective generale și specifice - realizate prin asamblarea unui set de <i>cunoștințe, abilități, atitudini și valori</i> – implicate adecvat în diferite <i>contexte de realizare a competenței</i> :	„Unitățile de competențe / Sub-competențe” - tratate ca <i>pre-achiziții</i> , definite în termeni de obiective concrete (operaționale) ale lecției - raportate la un set semnificativ de „indicatori de performanță”:
I. La nivel de <i>finalități generale</i> ale sistemului de învățământ: 1. Învățarea pe tot parcursul vieții; 2. Comunicarea eficientă; 3. Colaborarea / Munca în echipă; 4. Cetățenia responsabilă; 5. Integrarea profesională;	I. Receptarea și interiorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor – prin: - identificarea fenomenelor; - definirea noțiunilor; - observarea faptelor, fenomenelor etc. II. Prelucrarea primară a datelor / informațiilor / observațiilor – prin operațiile logice fundamentale	I. Cunoașterea și înțelegerea: <i>cunoștințelor declarative, procedurale, conceptuale, strategice, metacognitive</i> – aprofundate, extinse II. Explicarea și interpretarea: realizată prin identificarea elementelor componente și a relațiilor complexe (simple – complexe)
II. La nivel de obiective generale pe trepte de învățământ / Treapta de învățământ secundar inferior gimnazial:	III. Modelarea și algoritimizarea cunoștințelor și abilităților – prin: construirea de scheme, structurarea informațiilor, transpunerea didactică	III. Aplicarea: rezolvarea de probleme-tip (care solicită strategii algoritmice – creative simple) și de situații-problemă în contexte noi (care solicită strategii complexe)
1. Utilizarea cunoștințelor și abilităților <i>digitale</i> în: a) situații sociale reale; b) condiții psihologice de „independență în gândire și acțiune” 2. Angajarea gândirii critice în activitățile de educație și instruire, organizate formal și nonformal, necesare pentru „ <i>autodezvoltarea și autorealizarea</i> ” continuă.	IV. Exprimarea și argumentarea – prin: descrierea fenomenelor etc.; generarea de idei; demonstrarea / explicarea / interpretarea / exemplificarea. V. Prelucrarea secundară a datelor, obiectelor, ideilor – prin: evaluare; elaborare de strategii; extindere; abstractizare, realizare-dezvoltare VI. Integrarea – prin: optimizare / cercetare / conceptualizare	IV. Formularea judecăților bazată pe evaluare calitativă, probată prin argumentare <i>complexă, autonomă</i> V. Integrarea și transferul cunoștințelor și abilităților - în raport de situații, contexte domenii (de cunoaștere) - în condiții de: evaluare și optimizare a unor rezultate; - realizare de conexiuni între rezultate, contexte domenii; - planificare strategică și de autonomie reală

Conform aceluiași document, **valorile-mijloc** asigură fundamentele axiologice, tehnologice și docimologice ale curriculumului național, raportate special la *valorile-scop* și la *valorile-normă*, care ordonează procesul de elaborare și de realizare a Curriculumului Național din Republica Moldova, în cadrul teleologic și prospectiv stabilit la nivel de politică a educației, cu impact major pe termen mediu și lung [10, p. 8-16].

Valorile-mijloc sunt cele referitoare la *curriculum* înțeles ca ansamblu de *experiențele planificate rigurose*, furnizate în școală elevilor pentru a atinge *scopurile învățării (valorile-scop)* la cele mai înalte *standarde de performanță* care pot fi atinse în acord cu resursele individuale ale elevilor. Sunt *valorile-mijloc* reprezentate prin „*conținuturile curriculare*” (stabilite conform *finalităților educaționale*) incluse în *curriculumul formal* (obligatoriu), *nonformal*

(opțional), *general* și de *specialitate* școlar, organizat pe *arii curriculare* etc. [8].

Astfel, evidențierea dimensiunii axiologice a curriculumului actual realizată în plan comparativ (România și Republica Moldova) ne permite să conchidem că, la nivel de proiecție curriculară, pentru ambele sisteme de învățământ, este elaborat un cadru normativ suficient de complet și viabil pentru realizarea unui proces educativ axat pe *valori* proiectat a se realiza în întreg spațiul educațional românesc, iar dintre toate disciplinele școlare incluse în planul actual de învățământ, anume cele umanistice și, în primul rând, *Limba și literatura română* sunt mai angajate teoretic și practic în acțiunea de *valorizare* permanentă a personalității elevului.

Totuși, dacă ne referim la realitatea educațională, constatăm că starea de lucruri privind promo-

varea, cultivarea și, mai ales, apropierea de către tineri a valorilor fundamentale ale omenirii (*Binele moral, Adevărul științific, Frumosul din arte, Dreptatea, Libertatea, Egalitatea*), precum și achiziționarea valorilor instrumentale obținute prin educație (cunoștințe, capacități, atitudini / competențe etc.) sunt departe de a fi satisfăcătoare și se află în continuă degradare, ceea ce, conchidem noi, reprezintă *partea nerealizată* a curriculumului proiectat și evidențiază necesitatea dezvoltării acestuia prin alte produse curriculare, menite să susțină principiul centrării educației pe axiologia celui educat.

De asemenea, articole din presa pedagogică semnalează de ani buni existența unei „crize a valorilor” la nivel de societate, dar și de mediu educațional, atrăgând atenția asupra intensificării laturii instructive și a degradării continue a laturii educative a învățământului școlar, în special, pe dimensiunea axiologică a acestuia, iar sondajele de opinie realizate în scop de diagnosticare și constatare a stării de fapt și datele obținute în baza sondajelor vin să confirme această situație [5].

Astfel, rezultatele unui experiment pedagogic realizat pe un eșantion reprezentativ de cadre didactice din învățământul gimnazial arată că pedagogii sunt conștienți de faptul că procesul actual de învățământ este marcat de o criză a valorilor, ei recunosc partea lor de vină în această situație și susțin că este nevoie de o consolidare expresă a dimensiunii axiologice a procesului educativ, prin introducerea și realizarea, la nivel de gimnaziu, a unei *educații valorice*. Cadrele didactice sunt de părerea că educația valorică ar trebui să vizeze formarea unor astfel de valori personale ale elevilor, precum: *respectul* – pentru sine, pentru alte persoane, pentru drepturile omului, pentru diversitate, pentru mediul înconjurător; *responsabilitatea* – răspundere asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii; *perseverență* – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini; *integritate* – onestitate, atitudine morală; *spirit critic* ș.a.

În acest scop se impune cu necesitate realizarea unei acțiuni de „axiologizare” a procesului actual de învățământ, în sensul aprofundării dimensiunii axiologice a acestuia, valorizarea personalității prin educație fiind considerată de C. Cucuș drept prima condiție pentru progres și democrație. Autorul sugerează că orice schimbare profundă în educație trebuie să mizeze, în primul rând, pe delimitarea valorilor educaționale dezirabile, argumentând că anume dimensiunea axiologică a educației are menirea să asigure coerența și consistența valorilor fundamentale angajate în realizarea activității de

formare-dezvoltare a personalității elevului, aceasta fiind „un semn de maturitate” al pedagogiei și al pedagogilor, demonstrat în procesul de dobândire a unei competențe valorice pentru orientarea existențială, pe tot parcursul vieții [4].

Iată deci o fereastră de oportunitate pentru valorificarea creativității pedagogice în ceea ce privește axiologizarea procesului de învățământ, or, observă M. Minder, „un demers esențial trebuie să preceadă acțiunea educativă: cel al opțiunilor axiologice, al alegerii etice și politice.” Autorul vede acest demers realizat la nivelul a trei instanțe: a) puterea politică sintetizează, în regim democratic, opțiunile comune și le codifică într-un anumit fel; b) instanțele pedagogice traduc aceste opțiuni la nivel instituțional și la nivelul programelor; c) profesorii concretizează și transmit opțiunile valorice în cadrul fiecărei lecții [7, p. 29-30].

Altfel spus, acțiunea de axiologizare a procesului răspunde direct la întrebarea „ce fel de om” ne dorim să avem la finalizarea școlarității, de aceea vom sublinia că valorile pedagogice (culturale, sociale, morale, instrumentale etc.) proiectate în curriculumul actual reprezintă doar prima parte a demersului axiologic sugerat de M. Minder, însă pentru transpunerea acestora în practica de predare-învățare-evaluare mai este necesară o acțiune de *didacticizare* a valorilor, iar aceasta vizează deja obligația profesorilor.

Așadar, este necesar de realizat, în primul rând, un demers didactic de explicitare a importanței dimensiunii axiologice a curriculumului la nivelul formării inițiale și continue a cadrelor didactice, centrat pe cunoașterea, conștientizarea, interpretarea și promovarea valorilor pedagogice transpuse în curriculumul școlar, ele stând la baza tuturor finalităților educației, ceea ce, în opinia lui C. Cucuș, ar presupune „a introduce în realitatea educațională o serie de variabile noi, menite să (auto)regleze și să orienteze acțiunea pedagogică înspre finalitățile propuse sub formă de *ideal – scopuri – obiective pedagogice*” [4, p. 74].

În al doilea rând este necesară elaborarea unor instrumente pedagogice de operaționalizare a valorilor educației la nivel de proces, care pot fi concepute în diverse forme, cum ar fi, de exemplu, o *temă transcurriculară* privind educația în spiritul valorilor etice/morale proiectată în cadrul curriculumul de bază, un *curriculum opțional* sau un CDȘ cu tema *Educație prin și pentru valori*, care să prezinte cadrelor didactice conținuturi și strategii specifice de realizare a acestui tip de „nouă educație”. Valide la nivel de experiment pedagogic, aceste instrumente

ar contribui la rezolvarea uneia dintre problemele actuale – contradicția dintre proiectarea normativă și realizarea efectivă a educației valorice și ar acționa în vederea direcționării elevului spre autonomie spirituală.

În al treilea rând s-ar cere și o re-definire, din aceeași perspectivă axiologică, a conceptului de *cultură generală a elevului*, respectiv și a profilului de formare al absolventului, care astăzi se referă nu doar la cunoștințele achiziționate prin disciplinele predate, ci, mai ales, la competențele formate educabilului, între care credem că ar trebui să se regăsească neapărat și *competența axiologică*, alături de celelalte finalități ale educației și culturii celui educat: abilități și aptitudini, trăsături caracteriale și comportamente, reprezentări, concepte, viziuni și convingeri etc.

Concluzii. Sintetizând ideile expuse mai sus, reiterăm importanța majoră a valorilor pedagogice fundamentale (*binele moral, adevărul științific, eficiența științei aplicate, frumosul, sănătatea*) puse la baza curriculumului proiectat și subliniem necesitatea valorificării depline a acestora prin toate

conținuturile predate la nivelul procesului de învățământ. Totodată, evidențiem necesitatea creșterii laturii educative a procesului actual de învățământ, prin cultivarea la elevi a unor astfel de valori, precum *integritatea morală, cetățenia activă, spiritul critic, responsabilitatea, respectul pentru celălalt, pacea și înțelegerea între oameni* etc., valori absolut necesare astăzi, prin care societatea își conservă și transmite noii generații valorile sale, pentru a-și asigura continuitatea și identitatea culturală.

Astfel, creșterea dimensiunii axiologice a educației la nivelul procesului de învățământ apare astăzi ca „o zonă prioritară” de intervenție pedagogică, având menirea să consolideze activitatea de formare-dezvoltare *integrală* a personalității umane, valorile pedagogice fiind esențiale în ceea ce privește „opțiunile și deciziile” legate de evoluția personalității și a societății, în general. Această acțiune vizează armonizarea curriculară între proiecția teoretică și realizarea practică a educației, care este de natură să mărească coerența ansamblului, precum și adeziunea fiecărui cadru didactic la sistemul de valori stipulate în curriculumul școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO, T., CUZNEȚOV L., HADÎRCĂ M. ș.a *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău: Prin-Caro, 2014
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău: Litera Educațional, 2002
3. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Volumul 3. Didactica Publishing House, 2016
4. CUCOȘ, C. *Pedagogie, ediția a III-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom, 2014
5. HADÎRCĂ, M. *Educația și criza de valori*, în *Didactica Pro*. Nr. 3 (61), 2010
6. GUȚU, VL. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013
7. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003
8. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008
9. PÂSLARU, VL. *Caracterul teleologic al educației*, în *Revista Akademos*. Nr. 5-6, 2019
10. *CADRUL DE REFERINȚĂ al Curriculumului Național*. Chișinău: Liceum, 2017
11. *CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* / 24.10.2014, Nr. 319-324
12. *LEGEA EDUCAȚIEI NAȚIONALE*. În: *Monitorul Oficial al României, Partea I*, Nr. 18 / 10. 01. 2011

PROCESUL LECTURII, FLUENȚA ȘI ÎNȚELEGEREA

Vasile FLUERAȘ,
doctor, profesor universitar,
Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România
ORCID ID: 0000-0002-1849-9554

Rezumat: *Procesul lecturii este în fapt o interacțiune complexă între text și cititor, acesta din urmă fiind modelat de textul pe care îl citește și pe care îl percepe prin prisma experiențele personale, a valorilor și a culturii societății pe care o reprezintă. Procesul lecturii, fluența și înțelegerea se interconstruiesc având ca finalitate formarea cititorului reflexiv.*

Cuvinte-cheie: *lectură, procesul lecturii, fluența, înțelegerea, cititorul reflexiv*

THE READING PROCESS, FLUENCE AND COMPREHENSION

Summary: *The process reading is actually a complex interaction between the text and the reader, the latter being shaped by the text he reads and perceives through the lens of personal experiences, values and the culture of the society he represents. The reading process, fluency and understanding are interconnected with the aim of forming the reflexive reader.*

Keywords: *reading, reading process, fluency, comprehension, reflective reader*

1. ÎNTREBĂRI NELINIȘTITOARE ÎN CONTEXTUL ACTUAL

- *La ce te-ai gândit în timpul lecturii?*
- *La nimic, am citit!* – este răspunsul sincer al elevilor la această întrebare. Aceleași întrebări și pentru mulți adulți pot avea același răspuns. De ce? Ce se întâmplă în mintea elevilor noștri sau în mintea adulților când citesc? De ce mulți care citesc nu sunt afectați de propria lectură? De ce de câte ori există un scop al lecturii sau o motivație puternică sporește randamentul/eficiența înțelegerii? De câte ori elevii noștri se întreabă, sau sunt puși în situația de a se întreba, dacă înțeleg ceea ce citesc? Nu se întreabă deoarece rareori și puțini dintre ei *văd în lectură un instrument de cunoaștere și desăvârșire bazate pe înțelegere*, aceasta din urmă implicând procese cognitive și metacognitive complexe, învățarea fiind asimilată deseori cu un instrument de memorare a informațiilor. De asemenea, rareori „dialoghează” în mod real cu textul citit, lectura de suprafață fiind o prezență cotidiană în experiențele de lectură ale multor cititori. Citesc pentru *a memora* date, informații și cunoștințe, *nu pentru a căuta* date, informații și cunoștințe, *pentru a opera* apoi cu ele,

asimilându-se, astfel, natural, întregul proces având ca produs *înțelegerea ca atribuire de sens și sensuri*, iar pe termen lung, din perspectiva individului, *realizarea unei personalități reflexive*. De asemenea, de puține ori, în mod consecvent, înțelegerea celor citite este un obiectiv prezent în proiectele didactice la nivel micro, sau un obiectiv al manualelor sau „auxiliarelor” curriculare. Pseudo-înțelegerea însă, vizibilă în calitatea semnificațiilor construite prin raportare la context, este o prezență permanentă.

2. PROCESUL LECTURII

Trăim într-o „*epocă logocentrică* (s.a.) *cu deschidere spre o vastă semiologie, care așează omul tot mai aproape de mirabilele taine ale universului*” [1, p. 16] și de aceea, literatura, ca cea mai întâlnită formă de consum cultural, este profund implicată în destinul actual al condiției umane [1]. Ni se pare greu de imaginat o ambianță domestică în care să nu se aplece cel puțin o carte de literatură, dar nu se pare nimic șocant atunci când în același spațiu nu există nici un obiect asimilabil artei plastice sau, *limita limitatorum*, o cât de vagă *amprentă a bunului gust* [1, p. 16-17]. De asemenea, conform aceluiași autor,

întreaga fenomenologie a beletristicii conduce către ideea că ea este o *dimensiune ontologică a omului în care se adună ca într-o supremă sinteză toate celelalte moduri fundamentale de existență*. Așa se face că toți aceia care, mânați de dorința de autocunoaștere și autoperfecționare, caută *omul în integralitatea personalității lui*, cum au făcut anticii și oamenii Renașterii, se adresează literaturii și se inițiază în procesul lecturii în cadrul școlii.

3. PROCESUL LECTURII ȘI LECTURA

Procesul lecturii presupune identificarea unui punct de plecare, existența unei structuri logice interioare marcată de un anume conservatorism și dinamism în același timp, care se derulează sistematic de la început și până la sfârșit, culminând deseori cu înțelegerea văzută ca atribuire de sens. Procesul lecturii are propria sa *entelehie*, care transformă consumatorul de literatură într-un *cititor reflexiv*, eficient pentru el și pentru ceilalți. De aceea formarea deprinderilor de *lectură reflexivă* prin *școli ale lecturii* este o modalitate practică de învățare și de realizare a *citirii reflexive* pentru a depăși statul de *consumator de literatură*. De asemenea, procesul lecturii este caracterizat de anume *dinamism*, care se derulează sistematic de la început și până la sfârșit, culminând deseori cu înțelegerea, văzută ca *atribuire de sens*.

Cititorii utilizează pentru decodare și înțelegere o varietate de strategii de lectură în cursul procesului. Conștient sau inconștient, aceștia pot utiliza indicii despre morfem, semantică, sintaxă și context, pentru a identifica sensul cuvintelor necunoscute și a le integra în *rețelele cognitive* deja existente. Alte tipuri de lectură se bazează pe alt tip de scriere precum notațiile muzicale sau pictogramele [9]. De asemenea, în cursul procesării sunt realizate inferențe care îmbogățesc textul precum resemnificări ce nu aparțin în totalitate intenției autorului și care numai în parte sunt automatizate, celelalte fiind controlate.

Lectura este un proces cognitiv complex care implică decodarea unor simboluri (literele) în scopul înțelegerii, construirea semnificațiilor care derivă din înțelegerea lecturii și apoi a resemnificării mesajului; de asemenea este un domeniu al cunoașterii umane cercetat de psihologi, cercetători din educație și din inteligența artificială. Lectura este și un *fenomen social și psihologic* în același timp, fenomen ce include diverse categorii de populație, cu diverse niveluri de pregătire academică și experiențe de lectură. Fiecare cititor, în fapt, citește cu întregul său trecut. În această perspectivă decodificarea potențiază ideea că, în fapt, recitim, nu citim. Matei

Călinescu [2] detaliază *re(lectura)*, acesta văzând-o ca „un proces cu o finalitate structurală, reflexivă, autoreflexivă, un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, un anumit profesionalism al lecturii.” Recitirea este semnificativă prin surprinderea detaliilor, a profunzimilor textului, a nuanțelor și a universului de semnificații pe care le putem atribui, multe nebănuite de creator, fără a le epuiza însă vreodată. „Nici un om nu poate să intre în apa aceluiași râu de două ori, deoarece nici râul și nici omul nu mai sunt la fel” (Heraclit), ceea ce este valabil și pentru recitare, deoarece *niciodată nu recitim o carte în aceeași stare emoțională, sau în același context de subiectivitate, niciodată nu avem aceeași percepție a semnificațiilor la o nouă lectură*.

Ca proces concret, lectura este în fapt o interacțiune complexă între text și cititor, acesta din urmă fiind modelat de textul pe care îl citește și pe care îl percepe prin prisma experiențelor personale, a valorilor și a culturii societății pe care o reprezintă. De aceea procesul lecturii necesită o continuă practică ce poate conduce la dezvoltare, rafinament și eleganță în comportamentul cotidian și în diversele forme de comunicare.

Lectura este în același timp o interacțiune între text și cititor, un dialog activ între cititor și autor, dar și o recreare în mintea cititorului a textului, a cărții citite. Sartre vorbește chiar de un pact între cei doi poli: *Actul de creație este, în momentul concepției unei opere, doar un moment incomplet, abstract. Dacă autorul ar fi singurul care există, atunci acesta ar putea scrie cât de mult dorește - opera ca obiect nu ar trebui să vadă niciodată lumina zilei, iar autorul ar trebui să lase penița din mână sau să atingă culmile disperării. Dar procesul scrierii include procesul lecturii, iar aceste două acte independente au nevoie de doi oameni cu activități diferite. Strădaniile combinate ale autorului cu cele ale cititorului contribuie la nașterea obiectului concret și imaginar care este opera spiritului. Arta nu poate exista decât pentru și prin celălalt* [6]. Capacitățile intelectuale ale cititorului permit a se vorbi de o *citire la stadiul primar* (hipologografică) și *citirea matură, specializată și performantă* (hiperlogografică). Mogens Jansen [8] consideră că trecerea de la hipologografică la hiperlogografică se realizează în funcție de vârstă, în anumite cazuri criteriul vârstei fiind nesemnificativ: grupa întâia este între 9 – 10 ani; grupa a doua este între 11 – 12 ani; grupa a treia între 13 – 14 ani; grupa a patra între 15 – 16 ani. Este demn de remarcat că elevul de 15 – 16 ani poate ajunge un cititor performant printr-un antrenament corespunzător prin

medierea unui profesor. Didactic, pentru a stimula bucuria lecturii, la nivelul grupei de 15 – 16 ani, se pot folosi termenii de *cititor inocent*, *cititor eficient și cititor competent*. Paul Cornea menționează *lectura liniară, lectura receptivă, lectura explicativă, lectura informativă globală, lectura exploratorie, lectura de cercetare și lectura rapidă*. Octavia Costea menționează *lectura cu voce tare* atât de mult practică în Antiquitate și despre care vorbește Fericitul Augustin în *Cofesionesc și lectura în gând*, lectura textului literar, lectura interpretativă, lectura de căutare, lectura explicativă a textului, lectura de documentare, lectura graficelor și a schemelor.

Mircea Eliade în eseul „*Cărți Pascale sau despre necesitatea unui manual al perfectului cititor*” din volumul „*Drumul spre centru*” [5], pe lângă utilitatea lecturii propune acesteia „*funcții mai nobile, mai fi-rești*” (p. 119) *actului de lectură*. Două idei fundamentale susțin textul: *prima vizează capacitatea lecturii de a lumina tainele lumii și abisurile umane limitate: „lectura care să ne introducă în anotimpuri, să ne reveleze ritmurile din afara noastră (și din care noi am ieșit prin prostie sau prin ignoranță)”* (p. 120). Apoi „*lectura ar putea ajunge o tehnică prin care omul ar învăța ritmurile și anotimpurile. Am intra în primăvară cu o carte; am medita în Săptămâna Luminată pe altă carte; Noaptea de Sânziene (24 iunie) ne-ar găsi adunați, viguroși, înălțați de paginile unei cărți solare. Mica noastră bibliotecă de cărți esențiale ar fi, de fapt, un Calendar interiorizat. Lectura și-ar regăsi funcția ei primordială, magică, de a stabili contactul între om și cosmos, de a aminti memoriei scurte și limitate a omului o vastă experiență colectivă, de a lumina Riturile*” (p. 120). *Ne lipsește în general un Manual al perfectului cititor, în care atât neofitul cât și omul matur ar putea găsi acea informație de ordin intim pe care nu i-o dau nici Enciclopediile, nici Tratatetele. Citim la întâmplare ce cărți ne cad în mână sau ce cărți găsim la părinți, la amici, la liceu, la bibliotecă. A doua idee esențială pusă în discuție este nevoia apariției unui „Manual al perfectului cititor” care „ar putea evita toate aceste neajunsuri, toate aceste pierderi de timp inutile și aceste grave lacune” din care lectorul să găsească „cărți pe vârste, pe temperamente, pe anotimpuri.” De asemenea, cărți pe care să le citești „când ești trist, sau obosit, sau în vilegiatură; sau când vrei să stimulezi pe cineva, să-i redai forțele sufletești risipite stupid”* (p. 121).

Tipuri de cititori identificați: lectorul *alter ego*, lectorul vizat, lectorul prezumtiv, lectorul virtual, lectorul înscris, lectorul real (empiric). În excelenta sa lucrare, *Didactica lecturii* [4], Octavia Costea, ci-

tând pe Elisabeth Freund, trece în revistă diferitele tipuri de cititori în viziunea marilor teoreticeni ai lecturii în perspectiva cititorului implicit/implicat (Wolfgang Iser - 1978), cititorului model (Umberto Eco - 1975/ 1982), cititorului ideal/ competent (Jonathan Culler - 1981), cititorului actual (Hans R. Jauss - 1982), cititorului informat (Stanley E. Fish - 1980).

Cu toate cercetările care s-au făcut, din varia motive, nu există o teorie care să descrie complet și cu exactitate procesul lecturii. Un motiv ar putea fi neînțelegerea scopului și a obiectivelor lecturii, *sarcinile mentale pe care le implică*, precum și mecanismele ce influențează aceste sarcini. În esență, în procesul lecturii, cititorul vine cu structurile sale cognitive, motivaționale și cu strategii.

Câteva repere din punct de vedere școlar necesar a fi incluse în procesul lecturii pentru a spori eficiența acestuia:

1. conștientizarea acelor strategii de lectură implicate în procesul lecturii și care pot fi exprimate prin viu grai;
2. formularea unor sarcini autentice de lectură care motivează elevul;
3. conștientizarea scopului esențial al lecturii: a învăța;
4. selectarea unor texte valoroase;
5. crearea unui context prin care elevul să aibă posibilitatea de a-și exercita dreptul de proprietate asupra lecturii (poate hotărî ce să citească);
6. recomandarea textelor valoroase prin conținut și mesaj;
7. alegerea acelor strategii care permit înțelegerea în profunzime a unui text;
8. organizarea de către profesor a unor mini-lecții în care elevii să învețe să aleagă strategii de lectură eficiente.
9. obișnuirea elevilor de a folosi instrumente de monitorizare a lecturii proprii;
10. transferarea strategiilor de lectură de la un tip de text la altul, de la o sarcină la alta;
11. conștientizarea strategiilor de lectură înainte de aceasta, în timpul acesteia și după terminarea ei;
12. conștientizarea de către elevi a realității că lectura reflexivă este un proces activ, activizat printr-o implicare activă înainte de aceasta, în timpul acesteia și după terminarea ei;

13. adecvarea actului lecturii la mediul în care are loc: bibliotecă, clasă, mijloc de transport, parc etc.;
14. Când citești nu mai vezi, nu mai auzi. Dacă nu reușești așa ceva este timp pierdut!

4. FLUENȚA LECTURII

Înțelegerea și fluența lecturii sunt două concepte dinamice care vizează lectura reflexivă și nivelul acesteia în diverse etape de dezvoltare, precum și relația de interdependență funcțională permanent existentă între cele două în cursul procesului lecturii.

Fluența poate fi definită ca starea automatizată a citirii cuvintelor în care cititorul se concentrează pe semnificația textului nu pe citirea unor unități lingvistice mici, spre exemplu a fiecărui cuvânt. De asemenea, fluența poate fi definită ca și capacitate (variabilă a procesului de învățământ), ceea ce confirmă faptul că lectura cuvânt cu cuvânt este depășită, cititorul concentrându-se pe semnificația celor citite și pe construirea mesajului concomitent cu citirea. În același timp, fluența reprezintă baza dezvoltării ulterioare a lecturii și a performanțelor academice, a trecerii de la sens la semnificații, dar și condiția esențială a accesului la informații, idei și concepte. Lipsa fluenței nu numai că determină un consum energetic mare, dar afectează în aceeași măsură atât înțelegerea cât și construirea sensului mesajului textului, cele două aflate într-un proces dinamic de intercondiționare, îndreptându-se spre cronica lui Miron Costin în „De neamul Moldovenilor” „că a ceti și a nu înțelege ieste a vântura vântul”.

Dobândirea și stăpânirea procesului lecturii, în cadrul acestuia a fluenței lecturii și a înțelegerii, nu sunt posibile fără o profundă motivare a cititorului de a citi, fără captarea acestuia de către carte. De aici rezultă nevoia alegerii unor cărți cu conținut și prezentare grafică, potrivite cu fiecare nișă de dezvoltare, cu caracteristicile acesteia și cu problemele specifice vârstelor. Este o problemă care aparține deopotrivă părinților, școlii, editurilor, librărilor prin recomandările pe care acestea le pot face transformând lectura într-o știință ce depășește inspirația și un anume empirism. Părinții, ca primii dascăli, și mediul cultural familial sunt factori motivați pentru elevi de a citi și a performa în citit. Înaintea începerii școlii copiii trebuie să fi avut deja contact cu cartea. Lipsa fluenței, dublată de neînțelegere sunt premise semnificative care pot îndepărta copilul pentru totdeauna nu numai de carte. Aici intervine știința lecturii care păstrează copilul lângă carte și îl transformă pe termen lung dintr-un consumator de

literatură într-un cititor reflexiv/critic pentru toată viața. Îndepărtarea copiilor de carte se datorează adulților, indiferent cine ar fi ei, părinți, profesori, edituri, televiziuni etc. prin obligarea copiilor de a citi fără a poseda știința introducerii acestora în citit, pentru ca în final, cititul să devină un bun câștigat pentru o viață, un bun *extra muros*.

Fluența și înțelegerea sunt baza dezvoltării ulterioare, care facilitează accesul la concepte și informații diverse, dar și specifice literaturilor de specialitate. Fluența menține cititorul în text până la identificarea acestuia cu personajele cărții, cu evenimentele la care este participant și observator în același timp. Copiii care ating fluența devreme sunt copii care au citit mult începând cu clasele primare și care, prin aceasta, au acces la *trei domenii semnificative pentru destinul individului uman*: (a) caracter, (b) valori și (c) dezvoltare cognitivă. Ultima prefigurează succesul academic prin medierea accesului de la structuri gramaticale simple la constructe din ce în ce mai complexe de tipul tezelor științifice, structurilor literare și culturale, cunoștințelor de bază despre societate.

Lectura fluentă și înțelegerea dezvoltă abilități precum:

- abilitatea de a identifica structura celor citite;
- abilitatea de a recunoaște organizarea materialului citit;
- abilitatea de a identifica ideile principale și detalii ale acestora;
- abilitatea de a sintetiza ideile principale;
- abilitatea de a construi argumente;
- abilitatea de a monitoriza propria înțelegere;
- abilitatea de a surprinde și a nota aspecte esențiale care sprijină un eventual demers.

4.1. ETAPELE CONSTITUIRII FLUENȚEI

Majoritatea elevilor realizează obiectivele acestei etape în jurul vârstei de 9 – 10 ani, deși sunt elevi pentru care fluența se obține câțiva ani mai târziu prin cititul cu voce tare, prin posibilitatea de a auzi ceea ce citește, confirmându-și calitatea de actor principal în procesul în care este antrenat, având posibilitatea de a-și monitoriza lectura pentru a înțelege, până la identificarea cu personajele lecturii. Fluența lecturii începe cu performanța de a citi primul cuvânt și de a fi apreciat, fapt ce poate pune bazele unei relații puternic pozitivă cu cartea. De asemenea, fluența lecturii este un predictor pentru posibile performanțe la învățatură a copiilor.

Într-o a doua etapă, instalarea lecturii fluente este vizibilă prin internalizarea cititului la cei mai mulți dintre elevi, prin calitatea răspunsului la sarcinile formulate în scris, procesul desăvârșindu-se abia la nivelul clasei a V-a. Independența lecturii este un simptom semnificativ pentru câștigarea fluentei. Practic, atât fluența cât și independența lecturii sunt construite prin *lectura progresivă a unor texte și a unor cuvinte cu diverse coeficiente de dificultate și amplitudine*. În modelul competenței ca *entelehie* [7], fluența este o variabilă a competenței de comunicare.

În etapa a treia, fluența se verifică pe cărți cu un mare număr de pagini și cu nivel crescut de dificultate. În acest stadiu, reprezentarea textului citit este conformă cu textul, procesul acesta reflectând experiența cititorului, efortul acestuia și gradul de motivare. De asemenea, perceperea integrală a conținutului și internalizarea acestuia este o consecință a fluentei lecturii. Nivelul ridicat de înțelegere și fluența sunt baza formării obiceiului de *a citi cu plăcere* precum și baza pe care evoluează întreaga dezvoltare ulterioară a individului, mai ales în plan academic unde este nevoie de un acces facil spre date, informații, cunoștințe și concepte. Fluența și înțelegerea permit internalizarea literaturii de specialitate precum și o rapidă analiză critică a informațiilor pentru a produce *învățarea de profunzime, vizibilă întotdeauna în comportamente noi*.

Etapa a patra aduce în discuție *lectura reflexivă* ce trece dincolo de suprafața textului și care permite *gândirea abstractă și analitică*. Aceasta se bazează pe tehnici metacognitive, monitorizare metacognitivă și automonitorizarea proceselor derulate, transformând lectura într-un proces conștient, controlat și asumat în baza unui scop.

5. ÎNȚELEGEREA

A înțelege înseamnă a descoperi și a atribui un sens celor scrise/citite, un sens logic, structural și causal, a pătrunde intenția textului, respectiv a sistemului pe care autorul prin acesta îl instituie. *Pu-tem vorbi de sens doar postulând existența acestuia ceea ce înseamnă interiorizare, coparticipare, substituire, traducere în limbajul propriu și în sistemul propriu de cunoaștere*. În esență, înțelegerea constă în identificarea și suprapunerea propriei mele opinii cu sensul atribuit de scriitor.

De asemenea, se poate spune că înțelegerea implică o pre-înțelegere și o „pre-judecată” (în sensul bun al cuvântului), condiționată de o lectură orientată și de o re-cunoaștere. În realitate găsești ceea

ce cauți, sau „*nu m-ai fi căutat dacă nu mai fi găsit*” (Constantin Noica). Dacă textul este o lume cu legile ei, atunci putem admite că aceasta lume are sensul său propriu în același timp. Într-o asemenea lume, întotdeauna lectura este simultană între două sisteme de referință: cel al textului și cel al autorului. O astfel de lectură este întotdeauna și în mod necesar sincronică și diacronică modificând relația trecut/prezent în sensul unei cunoașteri progresive/regresive, și a unui progres constant prin regresivitate: dinspre prezent spre trecut. Mișcarea în cerc în cadrul sistemului permite sincronia și chiar obligă alăturarea și asimilarea a două sau mai multe accepții divergente cu condiția ca ele să se încadreze aceluși model. Circularitatea este o caracteristică a culturii literare și un mecanism hermeneutic specific acesteia. Cunoașterea în cerc răspunde la eterna întrebare a filosofilor, cum putem cunoaște ceea ce nu cunoaștem. Logic, nu putem cunoaște ceea ce nu cunoaștem și totuși cunoașterea în cerc oferă soluția la problema de mai sus. Aceasta presupune însă *pre-cunoașterea și pre-înțelegerea*. Semnificația se poate constitui doar raportată la textul văzut în integralitatea sa ca un sistem. Văzută din această perspectivă semnificația devine cultură, iar aceasta din urmă întemeiază semnificația și o face să ființeze.

Abordată în perspectiva înțelegerii, lectura este un proces personal, activ, holistic în același timp, ce impune interacțiunea a trei factori: cititor, text și contextul lecturii. Atributele „activ” și „holistic” exprimă cele două aspecte esențiale prin care modelele actuale ale înțelegerii se deosebesc de cele tradiționale. Este vorba în primul rând de depășirea tezei conform căreia lectura este văzută ca receptarea pasivă a mesajului textului, cu o viziune în care lectura este permanent activă, cititorul interacționând cu textul, dialogând cu acesta, cooperând; în al doilea rând, de constituirea sensului care este produsul cunoștințelor și al capacităților, într-o etapă superioară, al competențelor deținute de cititor.

Înțelegerea depășește simpla conectare la cuvintele citite implicând procese cognitive care includ analiza, sinteza, elaborarea de predicții, reprezentare, identificarea ideilor semnificative, a relațiilor care există între aceste idei, evoluția lor și intenția comunicațională a autorului, toate la rândul lor fiind produsul unor îndelungi interacțiuni cu paginile cărților. În rezumat: înțelegerea este rezultatul a patru procese derulate concomitent: (a) un proces de comunicare, (b) unul de semnificare și (c) unul de dezambiguizare contextuală a termenilor, indiferent de tipul discursului și, nu în ultimul rând, (e) intenția comunicațională, în acest caz a autorului textului.

6. COMPORTAMENTE COGNITIVE APLICATE DE CITITORII BUNI ȘI CITITORII SLABI ÎN DIFERITE ETAPE AL PROCESULUI LECTURII

	CITITORI BUNI	CITITORI SLABI
PRE-LECTURĂ	<ul style="list-style-type: none"> • Activează cunoștințele anterioare; • Stabilesc un scop al lecturii; • Aleg strategiile de lectură adecvate în funcție de specificul textului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Încep lectura fără o pregătire prealabilă (nu activează cunoștințele pe care le dețin); • Citesc fără un scop clar; • Citesc fără a lua în considerare modalități eficiente, consacrate sau alternative de abordare a materialului
ÎN TIMPUL LECTURII	<ul style="list-style-type: none"> • Atenție concentrată pe subiect; • Anticipă și construiesc predicții asupra conținuturilor/ideilor/faptelor din paginile următoare; • Identifică strategii/modalități de potențare a înțelegerii proprii; • Folosește analiza contextuală pentru integrarea noului; • Utilizează structura textului pentru a înțelege țesătura textului; • Integrează noile informații în rețelele cognitive vechi; • Monitorizează permanent înțelegerea; • Cunoaște înțelegând. • Sunt selectivi; • Fac note 	<ul style="list-style-type: none"> • Sunt ușor de distras; • Citesc ca să citească; • Nu știu ce să facă atunci când nu înțeleg; • Vocabularul sărac îi împiedică să înțeleagă; • Nu se distinge nici o organizare a procesului lecturii în demersul lor; • Adaugă, mai degrabă, decât integrează; • Nu realizează că nu înțeleg.
DUPĂ LECTURĂ	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectează asupra celor citite și resemnifică; • Rezumă ideile majore; • Reorganizează materialul citit; • Caută informații suplimentare din alte surse pentru a-și completa opiniile/ideile conturate 	<ul style="list-style-type: none"> • Când s-a terminat cartea, s-a terminat și lectura; nu trec dincolo de lectura în sine (n.n. nu trec de la citit la lectură); • Conținutului textului citit nu-i afectează în vreun fel, sau dacă se întâmplă, este pe termen scurt

Motive pentru care elevii nu înțeleg, chiar mediat:

- elevii nu au identificat un scop al lecturii;
- incapacitatea de a utiliza strategii adecvate lecturii;
- neînțelegerea unor cuvinte, propoziții, fraze;
- neînțelegerea organizării textului citit;
- concentrare minimă și inefficientă;
- diverse cauze mentale sau fizice, diagnosticate sau nu;
- organizarea complexă a textului.

Sugestii pentru diminuarea neînțelegerii unui text:

- lectura unor materiale diverse cu aceeași temă;
- identificarea unui scop al lecturii;
- lectura unor fragmente care să poată fi cuprinse și înțelese;
- rezumarea ideilor principale;
- formularea unor răspunsuri;
- completarea frecventă a unor jurnale de lectură.

CONCLUZII:

1. Lectura implică o pătrundere în țesătura textului înțeles ca o lume nouă, o lume cu legile ei. Etimologic cuvântul „text” își are originea în latinescul **texo**, -ere, **texui**, **textum** cu semnificația de a țese; (*textus amictus*, a țese pânză - Seneca) și **textum** cu semnificația de țesătură, întocmire, consistență. *Textus*, substantiv masculin, presupune după Quintilian în *De institutione oratoria*, **țesătură stilistică** ce constă în transmiterea unor mesaje codate, și în încifrarea metaforică ce implică actul de decodare, făcut la început doar de aceia aleși, iar apoi de aceia inițiați în *ludus litterarius*. Conform lui Quintilian, *textus* este un ansamblu coerent, „o țesătură” care presupune o organizare compozițională. Ammianus Marcellinus, în secolul al IV-lea, utilizează termenul cu sensul de *expunere concisă*, reliefând o altă **caracteristică a textelor bine concepute**: *rem brevi textu exponam* = voi expune lucrul în puține cuvinte, sau include noțiunea de temă încorporată textu-

lui: *redeundam ad textum* - să ne întoarcem la temă (text). Succesiunea logică a evenimentelor, care constituie subiectul unui text literar, este asociată de același autor noțiunii de text.

2. Lectura textului, a acestei „țesături”, este condiționată de inițierea viitorului cititor în știința lecturii având ca finalitate cititorul reflexiv. Acesta analizează ideile expuse, ia în considerare implicațiile pe care le au datele, informațiile și cunoștințele obținute precum și argumentele utilizate pentru a susține aceste idei.

3. Formarea cititorului reflexiv este un proces personal și de durată care începe în familie și se continuă la școală.

4. În perspectiva civilizației centroliterare pe care o trăim și ne trăiește, a exploziei literei, semnalată de Radu Bagdasar încă din anul 1983, se impune realizarea unui echilibru între vorbirea vie și cea scrisă prin realizarea unei școli a lecturii și a scrisului strâns legate de devenirea omului contemporan și a comunității.

5. Nimic nu poate înlocui contactul direct cu cartea, experiența intimă și personală a lecturii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAGDASAR, R. *Critică și cibernetică*. București: Editura Univers, 1983
2. CĂLINESCU, M. *A citi, a reciti. Către o poetică a re(lecturii)*. București: Editura Humanitas, 2017
3. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. București: Editura Minerva, 1988
4. COSTEA, O. *Didactica lecturii, o abordare funcțională*. Iași: Institutul European, 2006
5. ELIADE, M. *Drumul spre centru*. București: Editura Univers, 1991
6. FILDAN, M. *Teoria lecturii și inovarea didactică*. În *Revista cadrelor didactice* nr. 48/2018 ISSN: 2393-0810, p. 31 - 39 <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/revista-nr/48#/page/37>, 2018
7. FLUERAȘ, V. *Competența ca entelehie*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023
8. JENSEN, M. *Relations between the Qualifications of Different Groups of Readers and Different Aspects of Text* (p. 205 - 218), în *Processing of Visible Language 2*. Publisher: Springer, 1980
9. MARINO, A. *Hermenutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1987.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.04>
 CZU: 37.02:78

ABORDAREA PROCESUALĂ ȘI SISTEMICĂ ÎN REALIZAREA ACTIVITĂȚILOR MUZICAL-DIDACTICE LA LECȚIA DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Marina CALIGA,
 doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
 Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, RM
ORCID ID: 0009-0008-6359-0112

Rezumat: Acest studiu cercetează conceptul de activitate în abordarea sistemică a activităților muzical-didactice la lecția de educație muzicală. Activitatea nu este o totalitate de reacții, este un sistem, care are structură, conținut, modificări și transferuri interne proprii, vizând dezvoltarea personală a personalității. Prin activitate, omul produce modificări în condițiile obiective externe, în propriile lui stări interne, în relațiile cu mediul. În activitate, omul își realizează ideile, își satisface aspirațiile, își construiește noi planuri, noi idealuri; prin activitate, omul se adaptează condițiilor interne și externe, la un nivel din ce în ce mai înalt.

Din perspectiva Reformei învățământului în Republica Moldova, abordarea și sistematizarea activităților muzical-didactice la lecția de Educație Muzicală sunt implementate în practica muzicală de mai mulți ani. Reforma curriculară a implicat o schimbare substanțială a procesului instructiv-educativ, fiind propus un nou model de predare, care să permită a forma la elevi o concepție unitară despre arta muzicală.

Cuvintele-cheie: activitate, activitate muzical-didactică, abordare sistemică, integralitate.

THE PROCEDUAL END SYSTEMIC APPROACH OF MUSICAL-DIDACTIC ACTIVITIES AT THE MUSIC EDUCATION LESSON

Summary. This study investigates the concept of activity in the systemic approach of musical-didactic activities at the music education lesson. The activity is not a totality of reactions, it is a system, which has its own structure, content, changes and internal transfers, aiming personal development of the personality. Through activity, person produces changes in objective external conditions, in his own internal states, in relations with the environment. In activity, person realizes his ideas, satisfies his aspirations, builds new plans, new ideals; through activity, person adapts to internal and external conditions, at an increasingly higher level.

Based on the Education Reform in the Republic of Moldova, the approach and systematization of musical-didactic activities at the music education lesson have been implemented in musical practice for several years. The curricular reform involved a substantial change in the instructive-educational process, a new teaching model being proposed, which would allow students to form a unified conception of musical art.

Keywords: activity, musical-didactic activity, systemic approach, completeness.

Noțiunea de activitate: inserții introductive

Una din problemele actuale în știința anilor '70-'80 ai secolului al XX-lea a vizat *activitatea omului*. Conceptul de *activitate* este tratat ca o formă de exprimare a individului integrat în tot ce îl înconjoară. Omul nu este o ființă contemplatoare pasivă, dar una activă și de aceea această ființă trebuie studiată în cadrul activismului său caracteristic. *Activitatea* o constituie procesele prin care se desfășoară existența umană în realitatea inconjurătoare, diversitatea formelor ei de manifestare. Prin activitate omul acționează atât asupra naturii, obiectelor, fenomene-

nelor, cât și asupra oamenilor. Astfel, prin atitudinea sa față de obiecte, el se manifestă ca subiect, iar prin atitudinea sa față de oameni – ca personalitate.

Activitatea înseamnă atitudinea concretă a omului față de lumea existentă, în care se relevă în mod obiectiv calitățile personalității, ce denotă un caracter mult mai complex decât funcțiile și procesele analitice. Omul, ca ființă prin excelență activă și dinamică, inițiază, organizează, planifică, explorează, se implică, participă, perfecționează, asimilează informații, produce și creează obiecte noi, se relaxează, depune efort, se autorealizează. Pentru înfăp-

tuirea corespunzătoare a tuturor acestor demersuri, el se servește de o nouă categorie de instrumente psihice, cuprinse în noțiunea generală de *activități psihice*. Astfel, specificul activității umane constă în faptul că dispune de conștiință profund motivată, că operează cu instrumente construite de om, că este perfectibilă și creativă etc. Dacă admitem ideea că activitatea este atât cauză, cât și efectul dezvoltării bio-psiho-sociale a omului, atunci conchidem că este resimțită de acesta ca o adevărată necesitate psihică, o cerință imperioasă a integrității ființei lui.

Conceptul de activitate: explicitări științifice

În *filosofie*, conceptul de *activitate* determină specificul vieții oamenilor, al cărei conținut integrează activitatea socială cu cea din natură. Comparativ cu legile naturii, legile societății valorifică acest concept numai prin activitate și în activitate. M. Kagan este printre primii savanți, care propune *abordarea sistemică* în tratarea activității omului, reprezentând-o ca sistem integrat. În viața reală, fiecare activitate este strâns legată una de alta [13]. Esteticianul și profesorul citat a cercetat această concepție pe două direcții: *activitatea de comunicare*, al cărei scop reprezintă achiziționarea material-practică, practic-spirituală sau spiritual-teoretică; *activitatea obiectuală*, în cadrul căreia se creează valori materiale și spirituale, obiectivate prin necesități, idealuri, aptitudini, cunoștințe, valori etc. Prin aceste două direcții abordate sistemic de către M. Kagan înțelegem că activitatea omului depinde de atitudinea umană față de însăși activitatea pe care o realizează [13].

În continuitatea acestor idei, M. Morari cercetează patru tipuri de activitate umană propuse de M. Kagan, specificând că „În activitatea artistică sunt omniprezente cele patru tipuri de activitate umană și ele se interpenetrează, se integrează, se completează, în

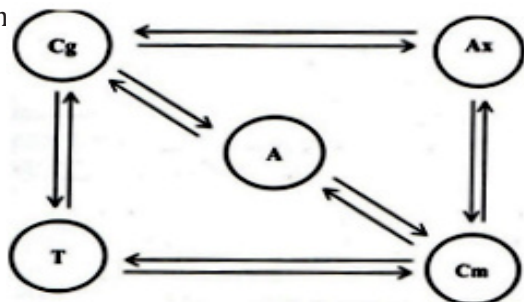


Figura 1. Patru tipuri conceptului de activitate după M. Kagan

Analizând Figura 1, după M. Kagan și adaptată de M. Morari, observăm integralitatea acestor patru

tipuri de activitate: **Cg** - activitatea cognitivă, **Ax** - activitatea axiologică, **Cm** - activitatea de comunicare, **T** - activitate de transformare, **A** - activitate artistică [ibidem].

În *psihologie* se afirmă că „omul, ca ființă prin excelență activă și dinamică, inițiază, organizează, planifică, explorează, se implică, produce, realizează etc.” [11]. Din cele expuse observăm că se accentuează ideea de interacțiune, de relație a omului cu realitatea, a organismului cu mediu etc.

În științele *pedagogice*, *activitatea* este concepută ca un ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale, efectuate în scopul obținerii unui anumit rezultat; ca folosire sistematică a forțelor proprii într-un anumit domeniu; totodată, ca un proces activ, un sistem de principii teoretice și metodologice în educație. L. Vâgotsky clasifică *activitatea* după *mișcări, operațiuni, acțiuni*, organizate ierarhic, a căror funcționalitate, structurare, integralitate, interpenetrare din exterior în interior va permite construirea procesului educațional [12]. Din cele expuse înțelegem că *activitatea* reprezintă conceptual sistemul ierarhic, cu o structură proprie, specifică, iar elementele activității nu sunt statice, ci, dimpotrivă, au un caracter mobil, trecând dintr-un micro-element în altul. Explicând această concepție prin Figura 2, înțelegem că, în procesul de învățământ, conceptul de *activitate* are loc în condițiile unei funcționări a mecanismelor precum și a achizițiilor realizate.

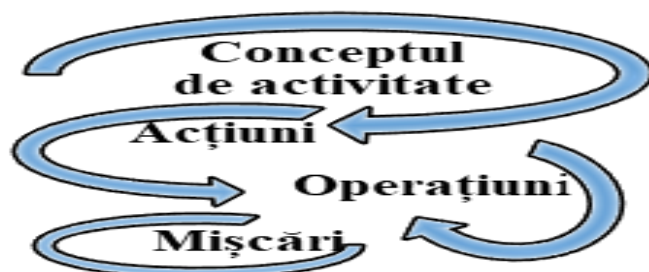


Fig. 2 Integralitatea elementelor conceptului de activitate

Dar în ce mod se integrează conceptul de *activitate* în procesul educațional, devenind *activitate didactică*?

Ca proces, *activitatea didactică* se desfășoară în etape, în secvențele articulate logic, care concură la rezolvarea anumitor obiective operaționale [4]. În opinia lor *activitatea didactică* se realizează în cazul când personalitatea se integrează în activitate printr-un proces și sistem de relații motivaționale.

Din perspectivă pedagogică, M. Ionescu consideră că „forma de organizare se referă la modul de lucru în care se realizează activitatea *binomului pro-*

profesor-elev. Aceasta se exprimă și se definește prin diferite tipuri de activități: activități frontale (cu toată clasa de elevi), activități pe grupuri, activități individuale, activități combinate” [5].

Relația dintre factorii care constituie acest cuplu interacționist – *binom* sau *diadă* – reprezintă dimensiunea centrală în jurul căreia gravitează toate componentele pe care le integrează și unifică forma de organizare. Pentru S. Cristea, formele de organizare a *activității didactice* reprezintă modalitățile specifice de proiectare și de realizare a *corelației profesor-elev*, determinate la nivel *funcțional-structural*, care, pe de o parte, reflectă conținuturile angajate, iar, pe de altă parte, condiționează valorificarea acestora conform scopurilor pedagogice/didactice urmărite [1].

Luând ca baza ideile savanților, distingem următoarele componente ai *activității didactice*:

Componentele *activității pedagogice*:

- *componenta gnoseologică* reprezintă cunoașterea și aplicarea în practică a mijloacelor pedagogice și psihologice de comunicare cu elevii;
- *componenta structurală* se alcătuiește din procesele constructive conținutale;
- *componenta organizațională* semnifică integralitatea de acțiuni a *activității didactice*, care sunt îndreptate la integrarea elevilor în diferite activități didactice;
- *componenta comunicativă* este îndreptată la integralitatea relațiilor pedagogice cu elevii.

Componentele *instructiv-educative* ale *activității elevilor*:

- *planificarea* *activității* elevilor în diferitele forme de educație și de instruire;
- *organizarea* diferitelor *activități didactice*;
- *stimularea* procesului *instructiv-educativ* al *activității didactice*;
- *evaluarea* și verificarea calității *activităților* realizate de către elevi;
- *analiza* rezultatelor obținute și planificarea următoarelor *activități didactice* etc.

Pornind de la aceste elemente componente ale *activităților pedagogice*, scoatem în evidență câteva **directii** ale *integralității*, pe care se bazează *activitatea didactică*:

Integralitatea gnoseologică devine un produs al percepției și se integrează activ în *activitatea practică*. În literatura de specialitate se cercetează următoarele aspecte ale *integralității gnoseologice* prin formarea viziunii întregi despre valorile existente: *integralitatea simțului* și a *rațiunii* în procesul

activității de cunoaștere; *integralitatea diferitelor metode de cunoaștere a activității didactice*; *sistemizarea cunoștințelor fundamentale* etc.

Integralitatea axiologică se manifestă prin formarea a atitudinii și valorilor elevilor față de societate și față de ei înșiși. Valorificarea atitudinii se apreciază după starea psihologică, iar sistemul valorilor reglementează comportamentul și *activitatea personalității*. După M. Kagan, valorile *integralității axiologice* se formează prin sistemul relațiilor subiective: *cercetarea obiectului prin subiect* [13]. Individul trebuie în permanentă să se integreze în societate prin diferite *activități*, aducându-și aportul la formarea și dezvoltarea acesteia.

Integralitatea pedagogică este abordarea exprimată prin *activitatea omului* care asimilează știința și cultura, își formează atitudinile față de societate și față de sine însuși. Accentul se pune pe *activități* cu caracter variat; profesorul este organizatorul procesului de instruire și nu translator de cunoștințe, iar materialul educațional se utilizează ca mijloc, și nu ca scop. Elevul participă activ nu numai la o singură *activitate*, ci se află permanent în *acțiune*, fiind implicat în diferite *activități didactice*. În Figura 3 am identificat abordările conceptului de *activitate didactică*, ce manifestă caracterul integrator:



Fig. 3 Abordarea sistemică a conceptului de *activitate didactică*

Analiza efectuată ulterior scoate în evidență câteva unități abstracte, din care se alcătuiește *activitatea individului*. În realitate, toate *activitățile didactice* sunt interrelaționate prin diferite forme de *integralitate*. Dar care este logica și după care succesiuni se abordează acest context procesual și sistemic efectuând *integralitate*? Cercetând conceptele de *activitate* și *activitatea didactică*, ne aprofundăm în cunoașterea importanței acestora în vederea clarificării subiectului cercetat. Astfel, o educație muzicală, realizată științifico-practic, pune în centrul preocupărilor didactice *principiul formării elevului prin activități*.

Conceptul de activitate în abordarea procesuală și sistemică a activităților muzical-didactice. Teoria și practica Educație Muzicală are diferite viziuni în tratarea *activităților muzicale* la lecție.

I. Gagim definește *activitatea muzicală* ca „forma de practicare a muzicii” [2]. Pornindu-se de la această idee, a apărut necesitatea cercetării și implementării în practică a conceptului de **activitate muzical-didactică**, prin care elevul este direcționat să se realizeze, să-și evalueze propria activitate, să emită ipoteze și concluzii, pe care să le susțină cu argumente și să le găsească aplicații, să cunoască legitățile muzicii etc. În același *Dicționar de muzică*, I. Gagim echivalează *activitatea muzical-didactică* unei de „educație/instruire muzicală în cadrul lecției, în scopul realizării obiectivelor didactice formulate în curriculumul disciplinar...” [2], dar și de „*creație, interpretare, audiere, analiză* – care devin forme de experiență muzicală, diverse ca fond, dar integrate prin realizarea actului de comunicare cu muzica” [3]. Din punct de vedere practic, I. Gagim cercetează activitățile muzical-didactice, dând valoarea fiecăreia din *activitățile muzical-didactice*, argumentând statutul lor de „*activități de învățare*” [*idem. ibidem.*]. Savantul fundamentează Conceptul de Educație Muzicală, demonstrând că „formarea eficientă și suficientă a competențelor muzicale ale elevilor, a culturii lor muzicale, cere, implicit, o varietate mare de forme, constituite într-un sistem integru de *Activități Muzical-Didactice*” [*id. ibid.*]: „Fiecare din aceste forme are caracter integrator și polifuncțional de activități de învățare, de tehnologii educaționale, de forme inițiatice în tainele muzicii, de experiențe muzical-artistice și muzical-pedagogice; experiențele muzical-artistic-pedagogice au rol dublu: de subsisteme ale sistemului de Educație Muzicală și de sisteme autonome de desfășurare/de asimilare a valorii muzicii” [*id. ibid.*].

Luând ca bază unei atare explicație, cercetăm importanța acestui concept în contextul cercetării noastre, având ca punct de plecare afirmația că „toate activitățile propuse vor pune accent pe acest aspect, adică pe muzică vie, pe interpretare, pe creație, pe percepție activă. În felul acesta, ora de muzică include, sub diferite forme, cele patru activități muzicale cunoscute: compoziție, interpretare, audiere, analiza-critică, permițând intrarea pe fiecare din aceste căi în tainele artei muzicale” [3]. Din această perspectivă, profesorul I. Gagim concepe Educația Muzicală drept domeniu distinct și autonom al practicii educaționale și al științelor educației la noi în țară, or, „abordat din perspectiva educațională, acest concept capătă formă/conținut de **activități muzical-didactice**, realizează la lecție unitatea factorilor muzical și educațional, fiecare din ei exercitând două funcții: *artistică* - interpretarea/

audierea/creația/analiza și *didactică* – valorificarea temei muzicale a lecției, muzicalizarea elevilor, documentarea în arta muzicii, formarea eficientă și suficientă a competențelor muzicale ale elevilor, ale culturii lor muzicale...” [2].

Urmărind această abordare pentru Educație Muzicală, observăm că în cadrul lecției au fost integrate **formele de inițiere muzicală** a elevilor: *audiția muzicii; cântul coral; însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică; cititul, scrisul muzical; activitatea muzical-ritmică; executarea la instrumente muzicale pentru copii; jocul muzical; creația muzicală; caracterizarea verbală, analiza muzicii, etc.* [3]. Dezvoltând concepțiile după I. Gagim, M. Morari opinează: „Prin intermediul *formelor de inițiere* muzicală se realizează aprofundarea în lumea muzicii; noțiunile, categoriile, definițiile teoretice fiind însușite ca rezultat al actului muzical (*de audiție/interpretare/creație a muzicii*)” [6], iar această aprofundare se efectuează prin cunoașterea muzicii, care este „un proces complex de conștiințe, care provoacă emoții, impresii, sentimente și idei în cadrul practicilor de audiție/interpretare/creație. În toate activitățile muzical-didactice din cadrul lecțiilor de educație muzicală descoperirea fenomenului sonor-artistic va solicita inițial retrăirea emoțională, apoi – cunoașterea propriu-zisă, care neapărat se va raporta la valori. Prin muzica interpretată, audiată, creată se va modela comunicarea elevului cu lumea, autocunoașterea și formarea viziunii pentru viață.

Cercetând conceptul de *activitate muzical-didactică*, observăm evoluția acestuia: procesul se axează inițial pe activitatea muzicală și activitățile muzical-didactice, trecând prin forme de inițiere muzicală (*Sistemul activităților muzical-didactice după I. Gagim*) [2]. Or, „*inițierea muzicală* este o posibilitate de învățare artistică, ce poate fi realizată la trei niveluri: *nivelul informațional; nivelul practic; nivelul înțelegerii*. A iniția pe cineva înseamnă a începe o activitate, a-l introduce într-un *domeniu* de activitate” [7], sprijinindu-se pe activitățile muzical-didactice: *interpretare* (interpretare vocală, interpretare instrumentală), *audiție, creație, reflecție*. În contextul acestor teze, M. Morari concretizează: „Potrivit exigențelor curriculare, activitățile muzical-didactice s-au structurat pe anumite domenii, considerate fundamentale educației prin și pentru arte: audiția/receptarea muzicii; interpretarea vocală/corală/instrumentală a muzicii [7].

În această ordine de idei M. Morari explică: „educația artistică, fiind un factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului,

prin mijlocele diferitelor arte, rezultă că *domeniile artelor s-au configurat în sistemul de învățământ general* [7], „varietatea activităților muzical-didactice s-a reorganizat și, grație subordonării acestor patru domenii principale în educația muzicală, s-a asigurat echilibrul dintre activitățile incluse în traseul unei lecții”. Tot aici, cercetătoarea își exprimă opinia că „a educa prin domeniile artelor înseamnă a facilita o experiență a valorilor care să fie progresiv integrate în personalitatea elevilor, constatată din următoarele perspective: artele ne deschid ceea ce se întâmplă în interiorul nostru și în lume; reorganizarea conținuturilor și a tehnologiilor curriculare; legătura artelor cu viața să condiționeze toate componentele curriculumului (principiile de organizare a educației artistice, competențele artistice, conținuturile și tehnologiile procesului educațional), etc.” [7].

În această ordine de idei, activitățile muzical-didactice se bazează pe: Interpretare+Audiație+Creație+Reflecție. Reflecția nu este o activitate aparte, separată de celelalte AMD, ci este imanentă și în activitatea de Audiație, și în cea de Creație, și în cea de Interpretare. Prin reflecție elevul reflectează asupra propriilor senzații: „Dacă audiația, interpretarea și creația sunt activități muzicale care se pot desfășura separat (ca activități) și integrat (ca metode integrate în alte activități), atunci reflexiunea nu se desfășoară separat, ci integrat fiecărei din activitățile muzicale practice” [10]. Grafic, relația dintre aceste AMD poate fi reprezentată astfel:

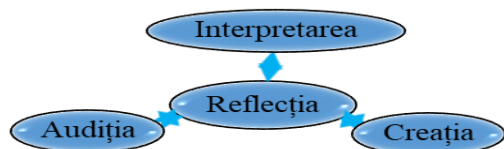


Fig. 4 Interrelaționarea activităților muzical-didactice

În urma cercetării lucrărilor fundamentale, semnate de I. Gagim, M. Morari și de alți cercetători notorii, înțelegem că, la lecție, activitățile muzical-didactice se vor aborda procesual și sistemic, punând accentul pe activitatea dominantă în scopul atingerii conceptului de integralitate. Concepția dată este valabilă pentru toate cele trei etape ale lecției – *Evoarea/Realizarea sensului/Reflecția* – și aplicarea ei va depinde de factorii care organizează lecția: clasa, tema, conținuturile abordate, etc. De exemplu, la o etapă a lecției activitatea dominantă este audiația

muzicii. Activitatea de audiație devine un domeniu dominant, care, la rândul său, integrează alte componente ale AMD, conform temei, conținuturilor, scopului, obiectivelor abordate, etc. În acest sens, domeniul de audiație (sau alt domeniu) este cercetat ca activitate dominantă, iară celelalte activități muzical-didactice sunt tratate ca metode, fiecare urmărind obiectivul său. Înseamnă că, abordând domeniul de *audiație*, toate evenimentele se vor concentra la audiație, integrând prin diferite metode și obiective activități muzical-didactice ca *interpretare, creație, reflecție*. Și audiația va fi prezentă în această schemă, dar se va trata ca metodă, ca mecanism de integralitate, care va integra toate activitățile muzical-didactice abordate. Schematic, acest proces poate fi reprezentat în felul următor:



Fig. 5 Activitatea dominantă Audiația muzicii

Concluzii: Rezumând ideile, înțelegem că „nu fiecare elev e capabil să demonstreze performanțe în toate activitățile propuse. Unii elevi se pot manifesta prin activitatea de cânt, alții – prin cea de improvizație sau de audiație etc. Activitățile muzicale care se desfășoară la lecția de educație muzicală trebuie realizate conform rigorilor „tehnică” (a cânta după anumite reguli, a disciplina auzul în vederea unei audiații conștiente și riguroase), însă care nu poartă un scop în sine, ci vor deveni o cale vie de inițiere în tainele muzicii, o „poartă” de intrare în marea și edificatoarea arta a sunetelor” [8]. Conceptul de *activitate*, realizat cu scopul formării omului integrat, se efectuează prin abordare sistemică și în proces. Rezumând tezele expuse, conchidem că o abordare sistemică la EM s-a dezvoltat de la stabilirea conceptului de EM, constituit din *activitățile muzical-didactice*, exprimate ca forme de inițiere în muzică, configurate în sistemul de învățământ general ca domenii considerate fundamentale educației prin și pentru arte: audiația/receptarea muzicii; interpretarea vocală/corală/instrumentală a muzicii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CRISTEA, S. *Managementul lecției*, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p. ISBN 978-973-30-2342-5
2. GAGIM, I. *Dicționar de muzică*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2008, 212 p. ISBN 978-9975-67-617-5
3. GAGIM, I. Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. *Referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie*. Chișinău, 2004, 55 p.
4. IONESCU, M., BOCOȘ M. (Coordonatori). *Tratat de Didactica modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. ISBN 978-973-47-2481-9
5. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084-X
6. MORARI, M. Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculumului școlar. *Teză de doctor în pedagogie*. Chișinău, 2005. 200 p.
7. MORARI, M., PÂSLARU, VL., ALEKSEEVA, L. [et al.] *Educația artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic*. Coord.: M. Morari, Vl. Pâslaru; Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. Chișinău: Pontos, 2016 (Tipografia „Print-Caro”). 248 p. ISBN 978-9975-51-787-4
8. MORARI, M., GAGIM, I. *Educația muzicală: Clasa 1-a: Ghidul profesorului*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2014 (Tipografia „Balacron” SRL). 56 p.
9. MORARI, M., URSU, Z. Modele de reconfigurare a procesului de învățare : Aria curriculară Arte: Ghid metodologic / Marina Morari, Zinaida Ursu; Institutul de Științe ale Educației, Sectorul Calitatea Educației. Chișinău, CEP UPSC, 2022, p. 102-105 ISBN 978-9975-46-665-3
10. MORARI, M., CURTESCU, M., URSU, Z. Educație timpurie prin arte: Monografie colectivă / Marina Morari, Margareta Curtescu, Zinaida Ursu; coordonator: Marina Morari; copertă: Alexa Vladimir. Chișinău: Pontos, 2022 (Print-Caro). p. 156-164. SBN 978-9975-72-698-6.
11. POPESCU-NEVEANU, P. Psihologie. Manualul pentru clasa a X-a a școlii normale și licee. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., 1995. 221 p.
12. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Психология развития ребенка. Москва: Смысл. 2003.
13. КАГАН, М. С. Музыка в мире искусств: учебное пособие для вузов / М. С. Каган. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 218 с. ISBN 978-5-534-06319-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.05>
 CZU: 37.015:811.111 1(478+498)

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI LINGVISTICE A ȘCOLARILOR MICI: CERCETARE EMPIRICĂ A EXPERIENȚEI CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA ȘI DIN REPUBLICA MOLDOVA

Cătălina RUSU

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
 ORCID ID: 0009-0007-1320-2815

Rezumat: *Inteligența lingvistică reprezintă facilitarea exprimării și percepției nuanțelor limbajului verbal, abilității de a învăța limbi străine și de a folosi eficient limbajul. Aceasta se dezvoltă în situația în care elevului i se acordă oportunitatea și timpul necesar pentru a-și exprima ideile cu ajutorul cuvintelor. Rolul profesorului este de a orienta elevii spre aspectele cheie ale materiei, de a structura și a prezenta conținutul acesteia într-un mod ce facilitează învățarea. În acest sens, articolul elucidează aspectele esențiale ale inteligenței lingvistice (fonetică, lexic, semantică, praxis), să identifice experiența cadrelor didactice din România și Republica Moldova axată pe exersarea dimensiunilor enunțate ale inteligenței lingvistice în procesul prdării-învățării limbii engleze elevilor de vârstă școlară mică.*

Cuvinte-cheie: *inteligență lingvistică, dezvoltare, limbă engleză, sintaxă, fonetică, lexic, praxis.*

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC INTELLIGENCE IN LITTLE STUDENTS - EMPIRICAL RESEARCH OF THE EXPERIENCE OF TEACHERS IN ROMANIA AND REPUBLIC OF MOLDOVA

Summary: *Linguistic intelligence represents the ease in expressing and perceiving the nuances of verbal language, the ability to learn foreign languages and to use language effectively. This develops if the student has the opportunity and the necessary time to express his ideas through the words. The role of every teacher is to guide students to the key aspects of the subject, to structure and present its content in a way that facilitates the development of learning skills. In this sense, the article comes to elucidate the essential aspects of linguistic intelligence (phonetics, lexicon, semantics, praxis), to identify the experience of teachers from Romania and the Republic of Moldova focused on practicing the stated dimensions of linguistic intelligence in the process of teaching and learning English to students.*

Keywords: *linguistic intelligence, development, English language, syntax, phonetics, lexicon, praxis.*

Introducere

Conceptul de inteligență este prezent din timpurile cele mai vechi în limbajul uman și a fost consacrat, cel mai probabil, de Cicero. Inteligența este caracterizată de puterea și funcția minții de a stabili relații și de a realiza conexiuni între ele. Exprimând acțiuni și atribute ale omului, inteligența, totodată, a fost studiată și cercetată de o serie de psihologi, lingviști și specialiști în comunicare, precum: Claparede E. [3], Cattell R.B., Cattell A.K. [2], Berry. J. W. [1], Vîgotski L.S. [17], Gill R. și Keats D.M. [9], Popescu -Neveanu P. [13], Frumos F. [5], Constantinescu C. [4] etc.

O abordare evolutivă asupra inteligenței o atestăm la Piaget J. [12] și Geary J. [8]. O abordare

revoluționară, prin trecerea de la psihometric la cognitiv, teoria triarhică, îi aparține lui Stenberg R. [16]. La începutul anilor 1970, cercetările lui Gardner H. [6], [7], au condus la elaborarea teoriei inteligențelor multiple, teorie descrisă mai târziu și răspândită în spațiul românesc de către Oprea C-L. [11]. Simister C.J. [14] studiază inteligența și creativitatea prin intermediul jocurilor, fiind coordonatoarea unui program de abilități de gândire pentru pregătirea copiilor din SUA, creat pe fundamentele teoriei lui H. Gardner.

Sintetizând punctele importante în cercetările realizate în domeniul dezvoltării cognitive și inteligenței lingvistice, menționăm următoarele aspecte: Piaget J. a descris modul în care se modifică inteligența pe parcursul evoluției ontogenetice;

Gardner H. a studiat tipurile de inteligență, fără a le corela cu stadialitatea piagetiană; Slama-Cazacu T. [15] a studiat impactul bilingvismului asupra dezvoltării lingvistice a copilului, evidențiind relația de interdependență dintre competența lingvistică și inteligență lingvistică.

Inteligența lingvistică permite să înțelegem ordinea și sensul cuvintelor, iar abilitățile lingvistice se reflectă în utilizarea limbajului. Oamenii cu o astfel de inteligență la cote înalte au capacitatea de a utiliza foarte bine operațiile limbajului. Manifestarea efectivă a inteligenței verbale/lingvistice poate fi regăsită în relatarea de povești și în creativitatea evocării, în toate formele umoristice ce implică jocuri de cuvinte, în finalizarea neașteptată a unei glume și în diferite alte forme de manifestare spontană a limbajului. Această inteligență este catalizatorul limbajului expresiv (utilizarea metaforelor, a epitetelor și a inversiunilor) și, nu în ultimul rând, în învățarea corectă a gramaticii și a topicii în vorbire și în scriere. Persoana cu o inteligență lingvistică dezvoltată gândește bine în cuvinte, se exprimă frumos, dovedește ingeniozitate în utilizarea limbajului, este spontană și spirituală, îi place să citească, să scrie, să asculte, să vorbească și este capabilă să conecteze cunoștințe noi. Inteligența lingvistică este cel mai des identificată în competență umană.

Cu toate că studiile în psihologie, dar și în psiholingvistică, confirmă că vârsta școlară mică este recomandabilă pentru dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență, cercetări speciale în acest sens nu se atestă. Așadar, există studii ce abordează inteligența unitar/monolitic/ca pe un întreg, altele vizează inteligențele multiple sau inteligența lingvistică. Există studii care abordează sumar inteligența lingvistică, considerând-o resursă valorică pentru competențele de comunicare, implicit și pentru competența de comunicare în limba străină. Pentru studiul de față este semnificativă ideea conform căreia inteligența lingvistică solicită anumite contexte pentru a înregistra progres.

Aderând la definiția inteligenței lingvistice valorice formulată de către Gardner H., trebuie să precizăm că aceasta însumează sensibilitatea la sensul cuvintelor, ordinea dintre cuvinte, sunete, ritmuri, inflexiuni, diferite funcții de limbaj, fonologie, sintaxă și pragmatică. Inteligența lingvistică reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral (ca moderator TV, orator, politician, povestitor), fie în registrul scris (ca jurnalist, dramaturg, poet, editor). Un elev cu inteligența lingvistică dezvoltată va agreea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să elaboreze jocuri de cuvinte.

Inteligența lingvistică reprezintă facilitarea exprimării și percepției nuanțelor limbajului verbal, abilității de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective, dar și abilității de a folosi eficient limbajul pentru o exprimare teoretică și poetică.

Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză, apreciază Lazear D. în lucrarea sa *Eight ways of knowing - Teaching for multiple intelligences* (foreword by Gardner H.):

- semantică sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor (polisemia, omonimia), prin care o persoană apreciază nuanțele subtile de diferențiere a descriptorilor;
- fonetică sau sunete, ritm, inflexiune și conturul de cuvinte; fonologia contribuie la îmbunătățirea discursului, fiind un factor-cheie în comunicarea orală;
- sintaxa sau ordinea cuvintelor, ce implică regulile care guvernează ordinea cuvintelor în vorbire sau în scris, precum și semnificația acestora într-un anumit context;
- praxis (pragmatica), sau diferitele utilizări ale cuvintelor, precum în structura propoziției sau în înțelegerea nuanțelor culturale ale cuvintelor sau a aspectelor ce țin de manifestările afective ale aceluia ce vorbește.

Este important să subliniem că, deși fiecare dintre aceste dimensiuni ale inteligenței lingvistice poate fi analizată ca o topică în sine, ele funcționează ca un tot integrat, determinând capacitatea lingvistică. În activitatea de învățare elevii ar trebui să stăpânească limba culturii materne, pentru a depăși nivelul de recunoaștere a cuvintelor, și nivelul ortografic, pentru a stăpâni comprehensiunea limbajului în profunzime.

Capacitățile de învățare ale persoanelor care au inteligența lingvistică foarte dezvoltată sunt, după cum apreciază Lazear D.:

- ordinea, înțelegerea și sensul cuvintelor;
- convingerea cuiva de cursul unei acțiuni;
- explicarea, predarea și învățarea;
- înțelegerea și utilizarea umorului;
- memorarea și rememorarea;
- metalingvistica - funcția limbajului prin care vorbitorul acceptă și folosește conștient codul limbii respective.

Scopul cercetării

În prezentul studiu ne-a interesat să aflăm care este experiența cadrelor didactice din România și din Republica Moldova axată pe formarea inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică, în special, practicile existențiale pentru exersarea fiecărei dimensiuni a acesteia: fonetică, lexic, se-

mantică și praxisul în procesul studierii limbii engleze. Interesul a fost prezent și în raport cu relația dintre bunele practice și gradul didactic al formatorului, țara în care sunt aplicate, folosirea diferențiată a dimensiunilor inteligenței lingvistice și gradul de folosire a diferitelor paliere lingvistice.

Considerăm oportună o astfel de informație atât pentru a argumenta rezultatele eventualei diagnosticări a nivelului deținerii inteligenței lingvistice de către elevii de vârstă școlară mică, dar și pentru determinarea acțiunilor pedagogice pertinente în cadrul experimentului formativ.

Obiectivele studiului experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor au constat și în analiza *metodicii aplicate* în procesul predării-învățării limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. Ne-a interesat să aflăm în ce măsură practicile pedagogilor diferă în funcție de variabilele țară și grad didactic și dacă există diferențe semnificative în ceea ce privește gradul de exersare a dimensiunilor inteligenței lingvistice în procesul de predare a limbii engleze atât în general, cât și în cazul formatorilor din România și al acelor din Republica Moldova.

Eșantionul este format din 40 de profesori de limba engleză, din România și din Republica Moldova. Profesorii care fac parte din eșantion sunt profesori de limba engleză din școlile publice din România și din Republica Moldova, dar și profesori dintr-un Centru Cambridge din Iași, România.

Profesorii participanți la acest studiu au o vârstă medie de 36 ani (abaterea standard a fost 9.59). Dintre aceștia, 26 au fost din România și 14 din Republica Moldova. Diferențiat, în funcție de variabila grad didactic, lotul de participanți include 5 profesori cu definitivat, 18 profesori cu gradul II și 17 profesori cu gradul I.

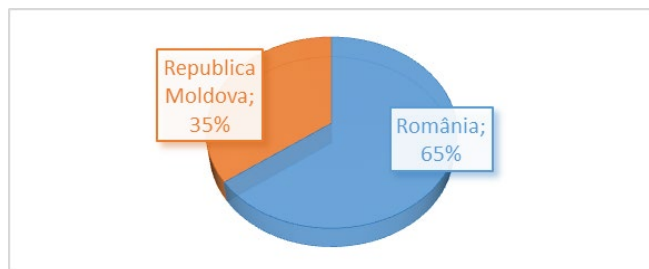


Figura 1. Lotul de participanți (variabila țară)

Am ales să investigăm un lot de subiecți cu proveniență atât din Republica Moldova, cât și din România, deoarece am dorit să studiem diferențele în ceea ce privește folosirea diferențiată a nivelurilor de limbă în predarea limbii engleze, dat fiind că cele două sisteme de învățământ au adesea abordări diferite în privința predării limbilor străine.

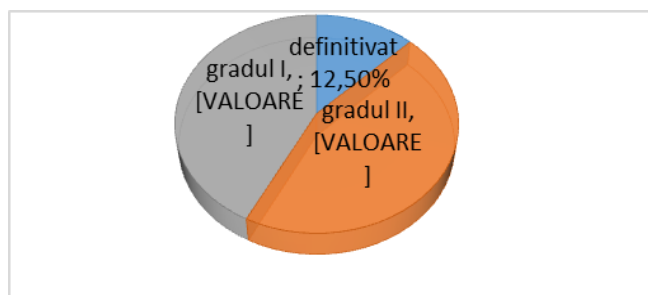


Figura 2. Lotul de participanți (variabila grad didactic)

Deși raportul dintre cele trei tipuri de grade didactice ale lotului nu sunt perfect omogene, a fost necesar să investigăm diferențele de percepție în utilizarea nivelurilor lingvistice, în special a dimensiunilor semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică.

Metodele folosite au fost cea comparațiilor perechi, a observației, a anchetei pe bază de chestionar precum și a analizei produselor activității.

Ipotezele studiului

Ipoteza 1. Există diferențe între profesorii de engleză din România și din Republica Moldova în ceea ce privește raportarea la folosirea diferențiată a dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în predarea limbii engleze.

Ipoteza 2. Există diferențe semnificative între gradul de folosire, în predare, de către profesori, a diferitelor paliere lingvistice atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară.

Ipoteza 3. Există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic în ceea ce privește folosirea diferențiată a dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în predarea limbii engleze atât global, cât și diferențiat, în funcție de țară.

Chestionarul pentru profesorii de limbă engleză privind dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor a vizat cele patru dimensiuni ale inteligenței lingvistice și metoda de predare a limbii engleze la clasă.

Fiecare dimensiune conține între 2 și 5 itemi, după cum urmează:

1. Prima dimensiune, semantică, a vizat alcătuirea de propoziții simple, ordinea cuvintelor în propoziție și utilizarea sinonimelor;
2. A doua dimensiune, fonetică, s-a axat pe precizarea sunetului inițial din cuvinte și utilizarea consoanelor/vocalelor;
3. A treia dimensiune, lexic, a urmărit utilizarea antonimelor și a omonimelor, asocierea de adjective unui substantiv, precum și însușirea perfectă a regulilor.
4. A patra dimensiune, praxisul, a avut drept obiective compunerea unei povești după ima-

gini, crearea de rime, alcătuirea de scurte dialoguri și memorizarea de poezii alcătuite din 4-6 versuri;

5. A cincea dimensiune, metodică, este axată pe utilizarea metodelor tradiționale și a celor moderne, utilizarea mijloacelor tradiționale și moderne de învățământ și varierea formelor de organizare a instruirii în cadrul lecțiilor de engleză.

Chestionarul este completat cu informații despre vârstă și grad didactic, iar scala de evaluare folosită în chestionar a fost scala Likert de 5 puncte, cu următoarele atribute: Deloc, În mică măsură, Mediu, În mare măsură, În foarte mare măsură.

Analiza și interpretarea rezultatelor - scorul total, pentru fiecare dintre componente, se obține însumând răspunsurile subiecților la fiecare dintre itemii corespunzători componentei respective și împărțind rezultatul obținut la numărul de itemi alocat fiecărei dimensiuni. Astfel, pentru fiecare dintre cele cinci paliere, scorul minim poate fi 1, iar scorul maxim poate fi 5, acest fapt putând permite și o comparare între ele a dimensiunilor.

Verificarea și validarea ipotezelor studiului a fost realizată prin analiza de varianță ANOVA care prevede interpretarea statistică a varianței datelor pe esanțioanele independente și cele perechi.

Ipoteza 1. Există diferențe între profesorii de engleză din România și din Republica Moldova în ceea ce privește folosirea dimensiunilor *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul $p < 0.05$ între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *semantică*, *fonetică* și *praxis*.
- Există diferențe semnificative statistic la pragul $p < 0.05$ între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *sintaxă* și *metodică*, în sensul că această dimensiune este mai mult vizată în predare de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

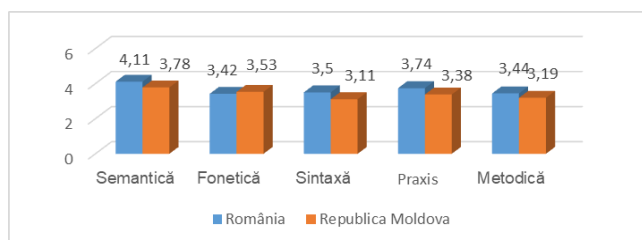


Figura 3. Prezentarea comparativă a mediilor (variabila țară)

Astfel, din analiza statistică a variabilelor am constatat că dintre dimensiunile lingvistice *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică*, doar *sintaxă* și *metodică* sunt vizate în predare mai mult de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

Ipoteza 2. Există diferențe semnificative între gradul de folosire în predare de către profesori a diferitelor dimensiuni lingvistice atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară.

Per general:

- există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ între *semantică* și *fonetică*, *semantică* și *sintaxă*, *semantică* și *praxis*, *semantică* și *metodică*, dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în valorificare comparativ cu celelalte patru dimensiuni;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ între *fonetică* și *sintaxă*, *fonetică* și *praxis*, *fonetică* și *metodică*;
- există diferențe semnificative statistic la pragul $p \leq 0.05$ între *praxis* și *metodică* [$t(39) = 2.012$, $p = 0.050$], dimensiunea *praxis* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *metodică*.

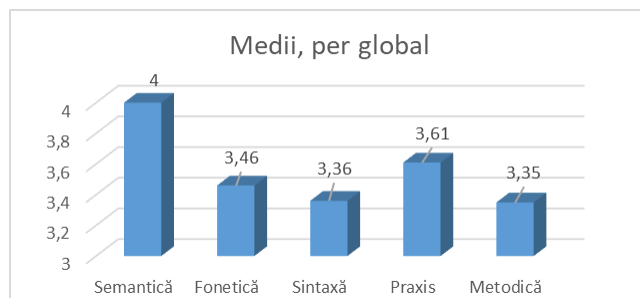


Figura 4. Prezentarea comparativă a mediilor per general

Ipoteza 3. Există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic în ceea ce privește folosirea dimensiunilor *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze. Pentru a verifica ipoteza 3 am aplicat metoda analizei de varianță ANOVA simplă, pentru a verifica dacă există diferențe semnificative în funcție de variabila *grad didactic* în ceea ce privește dimensiunile *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică*, atât per general, cât și diferențiat, în funcție de țară. Mai jos sunt prezentate rezultatele obținute.

Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, privind dimensiunea *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică*. [$F(2, 39) = 1.708$, $p = 0.195$]

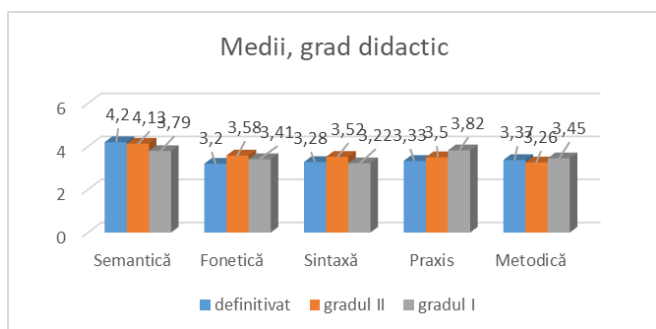


Figura 5. Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, per general)

Studiind rezultatele cercetării celei de-a treia ipoteze, reprezentată de diferențele în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește valorificarea factorilor *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze, putem concluziona că, din punct de vedere statistic, această **ipoteză a fost infirmată**, neînregistrându-se diferențe semnificative statistice ale subiecților implicați în studiu.

De asemenea, constatăm subsidiar ipotezei că, în cazul profesorilor din România, doar în ceea ce privește dimensiunea *semantică*, există diferențe semnificative statistice în funcție de gradul didactic, profesorii cu gradul II folosind mai mult în predare această dimensiune comparativ cu profesorii cu gradul I. În ceea ce privește cadrele didactice din Republica Moldova, nu există diferențe, în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește nivelul de folosire în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice analizate.

Prin această cercetare a situației cu privire la gradul de valorificare a dimensiunilor lingvistice s-a constatat în ce măsură există diferențe semnificative, în funcție de țara de origine a cadrului didactic, și în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește folosirea în operaționalizarea dimensiunilor lingvistice semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică. De asemenea, s-a analizat în ce măsură există diferențe semnificative între aceste dimensiuni lingvistice în ceea ce privește gradul lor de aplicare în învățarea limbii engleze atât per general, cât și diferențiat, pentru profesorii din România și din Republica Moldova.

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute confirmă în parte ipotezele lansate. Astfel, dimensiunile lingvistice sintaxă și metodică sunt vizate în predare mai mult de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

De asemenea, există diferențe semnificative în ceea ce privește gradul de operaționalizare în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice, atât per general, cât și diferențiat, în funcție de țară. Astfel, per general, constatăm că dimensiunea semantică are prioritatea în învățarea limbii engleze, comparativ cu dimensiunile fonetică, sintaxă, praxis și metodică, iar dimensiunea praxis are prioritate comparativ cu dimensiunea metodică.

Verificând dacă există diferențe în funcție de gradul didactic în ceea ce privește nivelul de valorificare a diferitelor dimensiuni lingvistice, s-a constatat că per ansamblu nu există asemenea diferențe. În schimb, în cazul profesorilor din România, s-a constatat că doar în cazul dimensiunii semantică există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic, profesorii cu gradul II folosind mai mult în predare această dimensiune comparativ cu profesorii cu gradul I. În ceea ce privește cadrele didactice din Republica Moldova, nu există diferențe în funcție de gradul didactic în ceea ce privește gradul de valorificare în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice analizate.

Așadar, în urma analizei statistice, cele trei ipoteze au fost valide. Astfel, putem afirma că activitățile de predare desfășurate de profesori pot avea influență asupra dezvoltării inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică.

Concluzii

Aspectul important prezentat a fost constatarea și analiza experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor la nivelul dimensiunilor lingvistice *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în valorificarea limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. În acest sens a fost aplicată activ *metoda comparației*. Folosind această metodă, au fost rezolvate următoarele sarcini: stabilirea relațiilor cauză-efect între fenomene; obținerea de probe sau infirmări; clasificarea și sistematizarea fenomenelor. În cadrul analizei comparative procesul analitic a presupus utilizarea unor instrumente logice, precum clasificări, definiții, analogii, în conformitate cu anumite principii. Rezultatele cercetării indică faptul că atât în România, cât și în Republica Moldova rezultatele au fost aceleași, chiar dacă numărul de profesori implicați diferă. Acest aspect demonstrează că există o reală influență a aplicațiilor utilizate la clasă, prin utilizarea metodelor și a mijloacelor moderne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BERRY, J.W. DASEN, P.R. *Culture and Cognition*. New York: Harper& Row, 2019, 487 p. ISBN 9780-367-10988.
2. CATTELL, R.B. and HORN, J. *Intelligence: its structure, growth and action*, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1987, 697 p, ISBN 0 444 8792226.
3. CLAPAREDE, E. *Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*, 1909, 180 p.
4. CONSTANTINESCU, C., MĂRGINEAN I. *Studii de sociologie, calitatea vieții și politici sociale*. Pitești: Editura Universității, 2007, 274 p. ISBN 973-690-273-0.
5. FRUMOS, F. *Didactica – Fundamente și dezvoltări cognitive*. 2008, Iași: Polirom, 208 p. ISBN 978-973-46-1242-0.
6. GARDNER H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Curtea Veche, 2022, 318 p, ISBN 978664411624.
7. GARDNER, H. *Mintea sintetizatoare- Memoriile creatorului teoriei inteligențelor multiple*. București: Sigma, 2021, 336 p, ISBN 978-606-727-474-5.
8. GEARY, D. C. WIDAMAN, K. F., LITTLE, T. D. *Cognitive addition and multiplication: Evidence for a single memory network*. Memory and Cognition, 478- 487 p, 1986.
9. GILL, R., KEATS, D.M. Elements of Intellectual Competence: Judgments by Australian and Malay University Students. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1980, ISSN1552-5422.
10. LAZEAR, R- *Eight ways of thinking-Teaching for multiple intelligences*. Corwin Publishers, 1999, 272 p, ISSN 13-978-1575171180.
11. OPREA, C-L. *Strategii didactice interactive*. București, 2009, 316 p. ISBN 978-973-30-2447-7.
12. PIAGET, J. *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. Research article, 1972, 15(1),12, 1-12.
13. POPESCU-NEVEANU, P.P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978, 784 p, ISBN/COD: 70492CPCSDIFARAS.
14. SIMISTER, C.J. *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Iași: Polirom, 2011, 268 p. ISBN 978-973-46-1871-2.
15. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: All Educational, 1999, 825 p. ISBN 973-684-025-5.
16. STERNBERG, R. *The triarhic theory of successful intelligence in contemporary intellectual assessment: theories, tests, issues*. 2005, 926 p, ISBN 978-1609189952.
17. VYGOTSKI, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University, 1978, 159 p. ISBN 0-674-57628-4.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.06>
CZU: 373.3.091= 161 .1

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лилиана ТОМИЛИНА,
доцент, кандидат педагогических наук,
Кафедра Педагогики и методики начального образования,
Приднестровский Государственный Университет им. Т.Г. Шевченко, Тираспол, РМ
ORCID ID: 0009-0009-6307-8239

Аннотация: В статье рассматривается вопрос соотношения ценностных ориентаций педагога и ценностных компонентов, характеризующих личность современного учителя в условиях модернизации образования. Выделены этапы формирования ценностных ориентаций педагога, педагогические ценности учителя, ценностные компоненты, соответствующие модернизации образования.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностные компоненты, педагогическая деятельность, педагогические ценности, педагог.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF PRIMARY EDUCATION

Abstract: the article considers the issue of the ratio of value orientations of the teacher and value components characterizing the identity of a modern teacher in the context of modernization of education. The stages of the formation of the value orientations of the teacher, the pedagogical values of the teacher, the value components corresponding to the modernization of education have been identified.

Keywords: values, value orientations, value components, pedagogical activities, pedagogical values, teacher.

Введение. В условиях дальнейшей модернизации образования объективно востребованы новые подходы к формированию личности будущего педагога. В этой связи особая значимость отводится поиску и нахождению тех путей, которые смогли бы обеспечить процесс становления профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов начального образования. При этом отношение к профессиональным нормам должно быть субъективно практическим, где ценностям выступает познавательно-действующая система. Именно она служит опосредующим составным элементом между выстроившимся социальным мировоззрением и непосредственной практической деятельностью педагога начальных классов.

В условиях произошедших активных современных новаторских процессов в сферах общества (экономической, социальной и политической) перед педагогом стоит задача критиче-

ской переоценки уже устоявшихся теоретических и практических систем воспитания, которые востребованы подрастающим поколением для полноценного вхождения в общество. Это в свою очередь предопределяет необходимость изменения либо дополнения имеющихся классических подходов к обучению воспитательной деятельности будущих педагогов.

Самая важная составляющая личностного развития будущего педагога начальных классов, которая имеет место в контексте модернизации начального образования, отводится этапу освоения ценностей в ходе обучения студентов. В новых условиях это является важным показателем успешности будущего педагога при его профессиональном становлении. В системе, которая формируется из двух основных компонентов – ценностных ориентаций и личностных смыслов, с учетом профессионально значимых качеств, аксиологические ценности педагоги-

ческой профессии служат стимулирующим проявлением и осознанием своей личности, своего «профессионального Я».

Школа занимает особенное место в перечне ценностей. Представляется, что процесс дальнейшего формирования и развития ценностных ориентаций необходимо разделить на три этапа:

1. Довузовский этап (дошкольный и школьный);
2. Вузовский этап (профессиональная подготовка);
3. Послевузовский этап (он включает в себя достаточно продолжительный временной отрезок жизненного пути).

Несомненно, что определяющим фактором воздействия на педагога начальных классов служит его педагогическая деятельность.

В рамках модернизации начального образования необходимо отметить три главных типа отношений, которые связаны с значимыми моментами профессиональной деятельности в ценностных ориентациях педагога. Это отношение:

- к педагогическому труду (осознание цели личностного смысла данной деятельности, глубокая заинтересованность в ее результатах, увлеченность преподаванием);
- к личности учащегося (ее безусловное принятие и направленность на развитие личности);
- к личности учителя и самому себе как педагогу (наличие профессионального идеала и позитивной Я-концепции как совокупности представлений о самом себе-человеке и профессионале) [1].

Эта проблема является животрепещущей для современного образования. Поэтому в последние годы увеличилось количество изданных научных и исследовательских работ, направленных на изучение личностных ценностных ориентаций будущих педагогов. Следует отметить, что современные социологические исследования, направленные на изучение ценностных ориентаций достаточно разнообразны как по методике, так и по набору ценностей. При этом, исследователями чаще всего используется анкетный опрос.

Следует отметить, что «**ценностные ориентации**» как понятие было введено в социальной психологии только в послевоенный период. Оно стало аналогом философского понятия ценностей. При этом до сегодняшнего времени между этими понятиями отсутствует четкое концептуальное разграничение. Несмотря на то, что ценностным ориентациям присуще ин-

дивидуальные формы, сами понятия ценностей и ценностных ориентаций имеют различие по параметру «*общее – индивидуальное*», либо по параметру «*реально действующее – рефлексивно создаваемое (декларируемое)*». Это зависит от признания наличия индивидуально-психологических форм существования ценностей, отличных от их присутствия в сознании.

Так, согласно «диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности» В.А. Ядова *ценностные ориентации личности являются высшей диспозицией, регулирующей «поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, т.е. к обстоятельствам жизни личности, детерминированным общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов*».

Из вышесказанного можно сделать вывод, что сама система ценностей составляет внутреннюю основу культуры и духовный стержень потребностей и запросов конкретной социальной общности.

Ценностная ориентация является результатом взаимодействия психического и социального, служит фактом интериоризации ценностей и систем ценностей, функционирующих в обществе, формируя и развивая ценностные ориентации (рисунок1).

Таким образом, каждая ценность имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе [2].

По мнению же М. Рокича ценности разделяются на две следующие основные группы: это *ценности-цели (терминальные ценности)* и *ценности - средства (инструментальные ценности)*.

И.Ф. Исаев предложил классификацию, которая построена на понимании педагогических аспектов и образовательной деятельности: **групповые педагогические ценности, личностно-педагогические ценности, аксиологическое «Я»** как *ценностно-ориентированная система содержит когнитивный и эмоционально-волевой компоненты. Эти компоненты выступают в качестве внутренних ориентиров. Здесь усваиваются социально-педагогические и профессионально-групповые ценности, составляющие основу личностно-индивидуальной системы педагогических ценностей.*



Рисунок 1. Формирование ценностных ориентаций

Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением роли личности в социальной и профессиональной среде;
- ценности, реализующие потребность в общении и расширяющие круг общения);
- ценности, ориентированные на саморазвитие творческих личностей;
- ценности, позволяющие самореализоваться;
- ценности, обеспечивающие возможность удовлетворения реалистичных потребностей.

Среди упомянутых выше педагогических ценностей следует различать инструментальные и самодостаточные ценности.

В то же время, самодостаточные ценности – это ценности-цели, включающие в себя творческий характер работы педагога, социальную значимость, престиж, ответственность перед государством, потенциал самоутверждения, любовь и привязанность к детям и т.д. Данный тип ценностей является безусловной основой развития личности как учителя, так и ученика. Ценности-цели отражают основной смысл де-

ятельности учителя и по отношению к другим образовательным ценностям выступают в качестве доминирующей функции аксиологической направленности.

Следует отметить, что цели образовательной деятельности предопределяются конкретными мотивами, соизмеримыми с потребностями, которые необходимо в ней реализовать.

В процессе поиска путей реализации целей своей педагогической деятельности педагоги должны выбирать собственные профессиональные стратегии, в содержании которой составляющими будет развитие себя и других (рисунок 2).

Ценности-цели отражают уровень развития национальной образовательной политики и самой педагогики. Они являются важным фактором педагогической деятельности и оказывают существенное влияние на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами.

Ценности-средства формируются в результате освоения теории, педагогической технологии и методологии и составляют соответствующую основу профессионального образования педагогов.



Рисунок 2. Система ценностей педагога

Ценности-средства можно разделить на следующие группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения должны обеспечивать педагогу наиболее правильное и адекватное построение педагогического процесса с дальнейшим взаимодействием с субъектом.

На вершине сложившейся иерархии педагогических ценностей находятся *ценности-качества*. Именно в них проявляются личностные и профессиональные качества педагогов. Эти качества включают в себя разнообразные, взаимосвязанные, *личностные, индивидуальные, позиционно-ролевые и профессионально-деятельностные личностные качества*.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимого уровня для осуществления образовательной деятельности. Это произойдет, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема. Эта подсистема «ценности-знания».

Ценности-знания – это определенная упорядоченная и организованная система знаний и умений. Она представлена в виде педагогических теорий социализации и развития личности, в которой существуют закономерности и принципы построения и функционирования образовательного процесса.

Можно сделать вывод, что перечисленные группы педагогических ценностей порождают друг друга и образуют некую аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Это проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения вне всякого сомнения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств. Таким образом, они функционируют как единое целое. *Данная модель функционирует как своеобразный критерий, по которому можно принимать или не принимать разрабатываемые или создаваемые педагогические ценности. В свою очередь, это может определять и тон культуры, и ценности, присутствующие в истории страны, а также избирательное отношение к вновь создаваемым культурным произведениям человечества.*

Аксиологическое богатство педагога определяется эффективностью и целенаправленностью отбора и приращения новых ценностей, их перехода в мотивы поведения и педагогические действия.

Педагогические ценности – это регуляторы деятельности, усвоенные внутренними переживаниями, которые определяют отношение к себе и окружающему миру, тем самым дополни-

тельно моделируя содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности.

Следует отметить, что *формирование педагогом системы ценностей ребенка возможно не только через собственную систему ценностей педагога, но и через уже сформированную систему ценностей профессиональной образовательной деятельности*. Изучение системы ценностей образовательной деятельности актуально и сегодня, поскольку ценностные ориентации деятельности учителя выражаются в образовательных результатах деятельности учащихся.

Под ценностями образовательной деятельности понимаются средства, с помощью которых преподаватель позволяет удовлетворять свои материальные, духовные и социальные потребности. Если взять за основу классификацию личностных потребностей и их значимость для педагогической деятельности, то следует отметить следующие виды ценностей. Это: личные притязания в обществе, ближайшее социальное окружение, ценности, связанные с реализацией коммуникативных потребностей, ценности, связанные с самосовершенствованием, ценности, связанные с самовыражением, и утилитарно-прагматические ценности.

Н.Ю. Гузева при изучении задач в ходе формирования профессиональных и значимых ориентаций будущего учителя в условиях педагогического высшего учебного заведения определила три следующие группы педагогических ценностей:

1. Ценности, которые связаны с условиями при осуществлении профессиональной деятельности:

- «свобода» педагогического процесса;
- постоянное общение с окружающими;
- подробная детализация трудовых процессов;
- человеческая природа профессии;
- постоянное самосовершенствование;
- знание по теме своей учебной дисциплины;
- уважение и благодарность со стороны окружающих;
- творчество в труде.

2. Ценности, относящиеся к личностной и мотивационной сферам преподавателей:

- перспективы профессионального развития;
- продолжение семейных традиций;
- гармоничность профессиональных склонностей, интересов;

➤ желание быть в центре внимания окружающих.

3. Ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности:

- способность влиять и направлять поведение других людей;
- любовь – отношение между учителем и учеником;
- возможность передать свои навыки и богатый багаж знаний.

Таким образом, можно утверждать, что под ценностями образовательной деятельности понимаются как ценности самих педагогов, педагогического коллектива, так и общепринятые человеческие ценности, которые служат ориентиром в профессиональной деятельности (рисунок 3).

Труд и деятельность – это личностные ценности, которые должны составлять не только материальную выгоду, но и духовно-нравственное отношение человека к профессии, осознание им социальной значимости деятельности педагога.

Дети должны представлять ценность для педагогов. Следовательно, педагог должен ценить и уважать каждого ребенка и брать на себя необходимость развивать его характер.

Сегодня для педагога очень важно иметь правильное представление об этой системе образовательных ценностей. Это связано с тем, что такие ценности играют важную роль в формировании его личности и одновременно выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека. Ценности также выражают присущие педагогу интересы и образцы поведения, задающие и мотивирующие его в сфере образовательной деятельности [3].

Ценностные ориентации являются подсистемой сознания и отражают те ценности, ко-

торые воспринимаются индивидами в качестве стратегических жизненных целей и общей мировоззренческой ориентации.

Успешное развитие личности учащегося во многом зависит от ценностных ориентиров образования в целом. Профессиональные и личностные ценности отдельного учителя являются составляющим фактором ценностных ориентиров образования в целом. Сейчас вновь возникла необходимость в подготовке таких учителей, которые были бы способны к работе по ориентации учащихся на социально значимые ценности нового времени.

Ценностные ориентации молодых педагогов должны соответствовать новым запросам современного образования. Во многом они определяются полом и получаемой специальностью.

Роль ценностных ориентаций, в соответствии с деятельностным подходом, заключается в том, что они обозначают направленность деятельности. Кроме этого, они помогают личности занять конкретную позицию, а также регулируют поведение и создают способы самореализации.

Как и другие личностные образования (убеждения, направленность, установки), ценности представляют собой результат отражения в сознании человека общественно-экономических условий его жизни и устоявшихся социальных отношений. Ценностные же ориентации педагога также определяются как ценностное отношение к объективным ценностям общества. Они выражены в их сознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и определяют программу будущего. Следовательно, можно выделить следующие элементы ценностных ориентаций:

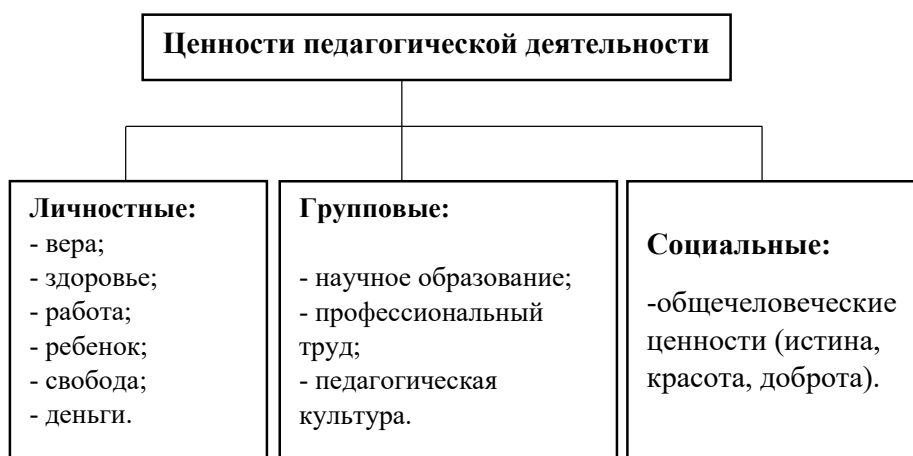


Рисунок 3. Ценности педагогической деятельности

- знание (осознание) ценностей;
- переживание этой ценности как потребности;
- мотивация настоящего;
- прогнозирование поведения будущего.

Ценностные ориентации – сложное образование, в котором можно выделить три основных компонента:

- когнитивный компонент (знания);
- эмотивно-эмоциональный компонент;
- поведенческий – связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности.

Ценностные ориентации являются единством когнитивного, эмоционального и поведенческого элементов. В процессе их развития происходит переживание внешней ситуации и эмоциональное оценивание как явления-ценности. Здесь уже формируется первая наиболее непосредственная связь личности с таким новым явлением как фактор действительности. В дальнейшем в процессе установления этой связи актуализируются потребности личности, установки и мотивы.

Методы и методики. В настоящее время достаточно актуально стоит вопрос, связанный с повышением уровня профессиональной подготовки педагога начального уровня образования, путем необходимости дальнейшего исследования, а также мониторинга динамики процесса развития ценностных ориентаций студентов. Таких методов изучения ценностных ориентации и ценностей будущих педагогов в настоящее время достаточно много существует.

В целях изучения значимых профессиональных качеств будущих педагогов (эмпатия, интерес к другому человеку, общительность, рефлексивность, гибкость личности, стремление к саморазвитию и самообразованию) прово-

дится сбор информации путем анкетирования. Так при помощи теста В.Ф. Сепова, И.В. Карпушиной морфологической направленности на предмет жизненных ценностей могут быть *определены мотивационная ценностная структура личности педагога.*

При помощи теста Н. Е. Водопьяновой для установления психологического благополучия педагогов может проводиться *тест для изучения эмоционального выгорания.*

В целях установления иерархии инструментальных и терминальных ценностей *может применяться методика М. Рокича, также направленная на изучение ценностных ориентаций будущих педагогов* [4].

Свой комплексно-интегративный характер, который позволяет охватить максимально разнообразный спектр ценностных ориентаций личности, содержит *опросники терминальных ценностей И.Г. Сенина и «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова, И.В. Карпушиной.* Метод обработки данных имеет подробные сведения психометрического характера, а установленные шкалы методик – метрические. Они позволяют параметрически использовать математические и статистические методы обработки данных, что позволяет сказать о том, что методики разработаны достаточно хорошо.

Выводы. Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что ценностные ориентации и ценности студентов исходя из сравнительных данных не подвержены значительным изменениям. Они остаются неизменными на протяжении достаточно длительного времени. Это объясняется тем, что ценностные ориентации и ценности являются элементами сознания. Их формирование происходит в определенный возрастной период, приобретая относительно постоянный и устойчивый характер.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. КУПЧИГИНА, И. М. *Ценностные ориентации личности педагога в условиях модернизации образования* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xliv/39227>
2. ЯДОВ, В.А. *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция.* Москва: ЦСПиМ, 2013. - 376 с.
3. БОЛотова, Ж.А., ККОСТРИКОВ, Ю.В., РАДЧЕНКО, Е.А., РАХМАНОВА М.Н. *Ценности педагогической деятельности*// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 257-259.
4. КРАСИЛОВА, Е.С. *Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов.* Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2011. №2. С.383-390.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.07>
CZU: 316.77:61

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ОЦЕНКИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

Валентина БОТНАРЬ,

доцент, кандидат педагогических наук,
Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ, Кишинэу, РМ
ORCHID ID: 0000-0002-1190-9346

Ксения БАНУЛ

докторанд, Докторантура педагогических наук
Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ, Кишинэу, РМ
ORCHID ID: 0000-0003-1886-8767

Аннотация: В данной статье авторы определяют что ключевым фактором успешного взаимодействия медицинского работника с пациентом является формирование эмпатической коммуникативной компетенции у медицинского работника. Эмпатическая коммуникативная компетенция способствует соблюдению рекомендаций пациентом, улучшению психологическое состояние пациента, способствует адекватному формированию внутренней картины болезни в ходе лечения, а также повышению уровня удовлетворенности качеством оказания медицинской услуги. Поэтому возникает необходимость оценки уровня эмпатической коммуникативной компетенции, и возможности ее формирования у будущих медицинских работников. Данная статья освещает методологические аспекты исходного диагностирования эмпатической коммуникативной компетенции и выявление критериев оценки уровня данной компетенции у учащихся медицинских средних специальных учреждений. В данной статье мы освещаем результаты констатации только согласно примененного метода наблюдения и соответствующего инструмента – карты наблюдения.

Ключевые слова: медицинский работник, пациент, эмпатическая коммуникативная компетенция, критерии оценки, инструменты диагностирования.

METHODOLOGICAL PERSPECTIVES FOR ASSESSING THE EMPATHIC COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A FUTURE MEDICAL WORKER

Abstract: In this article, the authors identify the formation of empathic communicative competence of a medical worker as a key factor in the successful interaction of a medical worker with a patient. Empathic communicative competence promotes patient compliance with recommendations, improves the patient's psychological state, promotes an adequate formation of the internal picture of the disease during treatment, as well as increasing the level of satisfaction with the quality of medical services. Therefore, there is a need to assess the level of empathic communicative competence and the possibility of its formation in future medical workers.

This article highlights the methodological aspects of the initial diagnosis of empathic communicative competence and the identification of criteria for assessing the level of this competence among students of medical secondary specialized institutions. In this article, we discuss the results of the observation only according to the applied observation method and the corresponding tool - the observation map.

Keywords: medical worker, patient, empathic communicative competence, assessment criteria, diagnostic tools.

Качество взаимодействия медицинского работника с пациентами определяется типом применяемого общения, а также уровнем имеющихся предпосылок общих коммуникативных возможностей медицинского работника. От типа применяемого общения также может зависеть степень включенности пациентов в

терапевтический процесс, также от него может зависеть отношение пациента к болезни, т.е. формирование внутренней картины болезни. От субъективного восприятия пациентом медицинского работника, которое определяется, как отметили выше типом общения, зависит дальнейший ход течения болезни.

Медицинские работники зачастую сталкиваются с проблемой неудовлетворенности пациентов медицинской помощью, несвоевременном обращении за медицинской помощью, невыполнения врачебных рекомендаций. Несмотря на изучение факторов, положительно влияющих на комплаенс, приверженность пациентов к длительному лечению остается прежним за последние десятилетия. По данным изученной литературы, каждый четвертый пациент не придерживается предписанного им лечения. На комплаенс влияет множество факторов, включая, по нашему мнению, типы коммуникативной компетенции медицинского работника.

Медицинский работник должен учитывать опыт пациента, его историю болезни, знания пациента, а также оказывать медицинскую помощь, учитывая предпочтения и потребности пациента, вовлекая его в процесс лечения. Все это в большей степени удастся посредством адекватному общению с пациентом.

В своих работах McLennon S. пишет, что, удовлетворенность пациента напрямую зависит от коммуникации ориентированной на пациента, за счет уважения достоинства и прав пациента. Благодаря открытому общению и коллегиальному стилю взаимодействия, пациенты и их семьи открыто делятся информацией об их состоянии и ожиданиями от лечения [7]. По нашему мнению подтекст данного высказывания McLennon S. предполагает и эмпатическую коммуникативную компетенцию и ее значение в установление оптимальных взаимоотношений медицинского работника с пациентом.

В зарубежной литературе накоплен большой материал, относительно изучения важности эм-

патической коммуникации для всех участников лечебного процесса – медицинских работников, пациентов и их близких. В работах Starfield B., Waisman M., Hess K., Chen D. C., Gross R., Birk P., D'Lugoff, B., Nelson D. W., Baumgarte, R., Fenichel O., Wray C. и др. изучены особенности коммуникации в медицинской практике на основе оказания эмпатической заботы пациенту, механизмы динамики эмпатии при коммуникации в медицинской деятельности, способы, способствующие улучшению взаимодействия медицинского работника с пациентом. Воздействие социокультурных факторов на оказание эмпатии при коммуникации в медицинской среде играет большое значение, так как социокультурные различия медицинского работника и пациента могут влиять на восприятие и выражение эмпатии при коммуникации [5, 6, 8]. Данные научные результаты очень ценны для нашего исследования. Изучением феномена эмпатической коммуникации и ее роли в профессиональной деятельности медицинских работников в России занимались Ташлыков В.А., Бажин Е.Ф., Сук И.С., Аминов Н.А., Соложенкин В.В. и др [3]. Данные работы показывают важность формирования данной компетенции в контексте непрерывного образования. Мы считаем, что эмпатическая коммуникативная компетенция медицинского работника должна формироваться в процессе исходного профессионального обучения. Именно на раннем этапе обучения должны быть заложены прочные основы всех компонентов данной компетенции. Следовательно, эмпатическая коммуникативная компетенция, ориентированная на пациента, имеет фундаментальное значение для обеспечения оптимальных

Таблица 1. Преимущества проявления эмпатической коммуникации

	Для пациента	Для медицинского работника	Для здравоохранения
Повышает	<ul style="list-style-type: none"> • Удовлетворение оказанными услугами. • COMPLAENCS. • Доверие. • Самоэффективность. • Качество жизни. 	<ul style="list-style-type: none"> • Удовлетворение профессиональной деятельностью. • Профессиональная компетентность. • Точность постановки диагноза. • Эмоциональный интеллект. • Результат лечения. 	<ul style="list-style-type: none"> • Диагностика соматоморфных расстройств.
Снижает	<ul style="list-style-type: none"> • Симптомы. • Расходы. • Тревога. 	<ul style="list-style-type: none"> • Профессиональное выгорание. • Судебно-медицинские риски. • Частота медицинских ошибок. • Количество жалоб. 	<ul style="list-style-type: none"> • Расходы.

результатов лечения пациентов и, в общем, для улучшения показателей качества в области здравоохранения (Таблица 1).

Современные реалии диктуют необходимость подготовки специалистов медицинской сферы с высоким уровнем эмпатической коммуникативной компетенции.

Нами были определены базовые критерии эмпатической коммуникативной компетенции медицинских работников:

- способность верно интерпретировать эмоциональное состояние пациента;
- способность проявлять эмпатическую заботу средствами вербальной и невербальной коммуникации;
- способность планировать свои действия и предвидеть возможный их результат (Таблица 2).

Анализ выделенных нами компонентов эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников осуществленный с помощью психолого-педагогической литературы позволил нам глубже понять механизм изучаемой компетенции, что послужило основой для выбора соответствующих методов, методик и инструментов для ее диагностики.

На основе исследованных литературных источников, а также созданных критериев оценки данной компетенции мы определили ряд инструментов, которые были использованы для оценки эмпатической коммуникативной компетенции с учетом созданных критериев [1]. К ним относятся:

1. Тест на определение коммуникативной способности (В. Ф. Ряховский).
2. Тест исследования уровня эмпатийных тенденций (И. М. Юсупов) [4].
3. Тест «Уровень интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В. Бойко) [2].
4. Методика «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению» (К. Томаса).
5. Наблюдение за проявлением эмпатической коммуникативной компетенцией.

Отметим, что перечисленные выше инструменты, не позволяя оценить все аспекты эмпатической коммуникативной компетенции, что потребовало от нас разработки и проверки новых инструментов.

Поскольку в научной литературе не была выявлена карта наблюдения, мы решили разработать и апробировать Карту наблюдения для оценки отношения к пациенту будущего медицинского работника. Критерии наблюдения были разработаны на основе сущностных характеристик эмпатической коммуникативной компетенции учащихся, на основе изученной литературы. Метод наблюдения предназначается для сбора информации об отношении учащихся к пациентам, а также для уточнения искренности учащихся при сообщении им информации в ходе совместной беседы с экспериментатором. Разработанный нами инструмент включает 7 показателей, дескрипторов результативности, разработанных в соответствии со структурным содержанием эмпатической коммуникативной компетенции учащихся.

Таблица 2. Критерии качества усвоения эмпатической коммуникативной компетенции

Критерий	Дескрипторы
Эмоциональная стабильность	<ul style="list-style-type: none"> • содержание и качества эмоций; • частота проявления эмпатии при коммуникации; • происхождение эмоциональных явлений; • анализ; • опыт.
Эффективное общение	<ul style="list-style-type: none"> • принятие адекватных эмоциональных решений; • осуществление целеполагания в коммуникации; • планирование коммуникативной ситуации; • предсказание эмоциональных реакций; • эмоциональная идентификация.
Профессиональная автономия	<ul style="list-style-type: none"> • профессиональная удовлетворенность; • опыт эмпатической коммуникации; • стабильность альтруистической/эгоцентрической формы поведения.
Социальная интеграция	<ul style="list-style-type: none"> • контроль самовыражения; • идентификация субъекта коммуникации; • адекватность самопрезентации.

Цель наблюдения: определить отношение к пациенту будущего медицинского работника.

Инструкция по заполнению карты наблюдения:

1. Педагог в ходе текущей учебной недели собирает информацию о наличии/отсутствии заданных индикаторов поведения.
2. В установленные в карте сроки, информация фиксируется в протоколе наблюдения каждого учащегося: 1 балл, 2 балла, 3 балла. Все данные суммируются в общей таблице. В соответствии с суммарным индексом протокола наблюдений и на основании данных каждого учащегося составляется сводная ведомость.

Таким образом, при разработке данных пунктов были учтены следующие показатели:

- отношение к эмоциональному состоянию пациента;
- проявления чувства сострадания к пациенту;
- пациент-ориентированная коммуникация;
- отношение к процессу сотрудничества с пациентом;
- отношение к конфликтам;
- отношение к будущей профессии, планы работать по профессии у учащихся;
- самооценка учащихся (Таблица 3).

В данной статье мы освящаем результаты констатации только согласно примененного метода наблюдения и соответствующего инструмента – карты наблюдения.

Исследование отношения будущего медицинского работника, к пациенту применяя

карту наблюдения, помогло выявить то, что в сложных ситуациях учащимся сложно контролировать проявление ими эмоций, среднее число которого составило 1,8 в выборке. Это свидетельствует о необходимости уделить больше внимания развитию навыка выражения собственных эмоций.

Наблюдение показало, что у учащихся доминируют негативные эмоции при столкновении с пациентами, требующими особого подхода, среднее число составило 2,08. При применении данной методики нами были определены уровни эффективного выражения эмоций в процессе коммуникации.

Высокий уровень эффективного проявления эмоций в процессе коммуникации выявлен у 8,3% испытуемых. Средний уровень был выявлен у 21,7% испытуемых. Низкий уровень характерен для 70% испытуемых. Можем заключить, что чем выше у учащихся способность к эффективному проявлению эмоций, тем с меньшими затруднениями они сталкиваются при необходимости проявления эмпатической коммуникации в профессиональной деятельности. Эти данные будут учитываться при подборе стратегий формирования эмпатической коммуникативной компетенции.

Наблюдение с соответствующей картой оснащают оценщика весомыми представлениями об уровне сформированных у учащихся ценностных предпосылок и самой эмпатической коммуникативной компетенции. Комбинированное применение используемых нами методов с целью оценки эмпатической коммуникативной компетенции повышает достоверность оценки.

Таблица 3. Карта наблюдений отношения к пациенту

№	Параметры		Баллы
1	Отношение к эмоциональному состоянию пациента	Проявляет сочувствие и сопричастность	3
		Проявляет понимание	2
		Проявляет равнодушие и раздражительность	1
2	Проявления чувства сострадания к пациенту	Проявляет сочувствие и сопричастность	3
		Проявляет понимание	2
		Проявляет равнодушие и раздражительность	1
3	Ориентация на партнера по общению (пациента)	Пациент-ориентированное коммуникация, конгруэнтное общение	3
		Оценочное реагирование на мысли, чувства, представления и высказывания пациента	2
		Неодобрение, выражение сомнения, принуждение партнёра по общению	1

4	Отношение к процессу сотрудничества с пациентом	Эмоционально-позитивное	3
		Неустойчивое, не всегда отзывчив и доброжелателен	2
		Проявляет неприязнь	1
5	Отношение к конфликтам	Способен сохранять доброжелательное отношение, прислушиваться к чужому мнению, эмоционально стабилен	3
		Редко стремится к компромиссу, эмоционально не стабилен	2
		Стремиться отстоять только свою точку зрения, эмоционально не стабилен	1
6	Отношение к будущей профессии, планы работать по профессии	Считает профессию своим призванием	3
		Уважительное отношение к профессии, видит возможным работу не по профессии	2
		Негативное отношение к профессии, планирует работать по профессии	1
7	Самооценка	Адекватная, принимает себя	3
		Неадекватная, завышена или занижена	2
		Занижена собственная самооценка	1

Выводы. Эмпатическая коммуникативная компетенция представляет собой одну из важных профессиональных компетенций медицинского работника.

Считаем, что данную компетенцию необходимо формировать в процессе исходной профессиональной подготовки медицинского работника.

Процесс формирования эмпатической коммуникативной компетенции должен основываться на достоверных диагностических данных уровня предпосылок для данной компетенции у учащихся.

Следовательно, процесс диагностирования

эмпатической коммуникативной компетенции сложен и требует больших усилий, особого внимания со стороны оценщиков, которые постоянно должны заботиться о качестве и объективности формативного оценивания. В этом случае необходимо определить наиболее эффективные, действенные и разнообразные инструменты оценки.

Наблюдение с соответствующей картой наблюдения оснащают оценщика с весомыми представлениями об уровне усвоенности у учащихся ценных предпосылок и самой эмпатической коммуникативной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. БАНУЛ, К. *Методы оценки сформированности эмпатической коммуникативной компетенции учащихся медицинского колледжа*. Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации»: Сборник научных трудов. Вып. 67. Переяслав, 2021. с. 177-179.
2. БОЙКО, В.В. *Диагностика уровня эмпатических способностей*. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Редакторы и составители Д.Я. Райгородский. Самара: Свет, 2001. с. 486-490. ISBN 5-89570-005-5.
3. СОЛОЖЕНКИН, В. В. *Психологические основы врачебной деятельности*. Учебник для студентов высших учебных заведений. Москва: Академический проект, 1997. 264 с.
4. ЮСУПОВ, И. М. *Диагностика и тренинг эмпатических тенденций*. Казань, Методическое руководство для студентов и психологов народного образования. Казань: КГПИ, 1992. 103 с.

5. CHEN, D. C., KIRSHENBAUM, D. S. *Characterizing changes in student empathy throughout medical school*. Med Teach, 2012. 305 с. Прочитано 20.02.2024. Доступно: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.644600>.
6. HASHIM, M. J., MAJOR, D. *Medical students learning communication skills in a second language: Empathy and expectations*. Sultan Qaboos Univ Med J, 2013. p. 97–100.
7. MCLENNON, S., LASITER, S. *Oncology nurses' experiences with prognosis-related communication with patients who have advanced cancer*, 2013. p. 427– 436. Прочитано 18.02.2024. Доступно: [https://www.nursingoutlook.org/article/S0029-6554\(12\)00307-7/abstract](https://www.nursingoutlook.org/article/S0029-6554(12)00307-7/abstract).
8. STARFIELD, B., WRAY, C. *The influence of patient-practitioner agreement on*. American Journal of Public Health, 1981. p. 127–131. Прочитано 14.02.2024. Доступно: <https://doi.org/10.1177/019394598901100102>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.08>
CZU: 373.015.3

REZULTATE ȘTIINȚIFICE PRIVIND ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL PRIN PRISMA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

Angela CUCER,
doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID ID: 0000-0001-9304-9791

Rezumat: *Articolul reflectă rezultatele științifice obținute de membrii proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul general de învățământ, din perspectiva abordărilor societale contemporane, cfrul 20.80009.1606.10, din cadrul Programului de Stat 2020-2023. Importanța activităților de cercetare din cadrul acestui proiect este determinată de necesitatea dezvoltării unei viziuni integrate asupra dezvoltării serviciului psihologic în sistemul de învățământ general pentru promovarea calității în educație, facilitarea formării abilităților sociale ale copiilor în procesul de învățare și relație, prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului prin identificarea factorilor de risc, reducerea violenței și a comportamentului agresiv al copiilor și al altor actori educaționali, incluziunea școlară a copiilor aflați în dificultate, asigurarea activității psihologilor, personalului didactic și de conducere din sistemul de învățământ general cu metodologii complexe de prevenire, evaluare și intervenție psihologică, dezvoltarea unui sistem managerial pentru asigurarea activității psihologice în învățământul general.*

Cuvinte-cheie: *serviciu psihologic, prevenire, evaluare, intervenție, educație.*

SCIENTIFIC RESULTS ON ENSURING PSYCHOLOGICAL ACTIVITY IN GENERAL EDUCATION THROUGH THE PRISM OF CONTEMPORARY SOCIETAL APPROACHES

Abstract. *The article reflects the scientific results obtained by the members of the project The theoretical and methodological bases of ensuring psychological activity in the general education system, from the perspective of contemporary societal approaches, number 20.80009.1606.10, within the Institute of Research, Innovation and Technological Transfer of the Pedagogical University of State „Ion Creangă”. The importance and necessity of the research activities within this project is determined by the need to develop an integrated vision of the development of the psychological service in the general education system for: promoting quality in education; facilitating the training of children's social skills in the learning and relationship process; preventing difficulties in child development by identifying risk factors; reducing violence and aggressive behavior of children and other educational actors; - school inclusion of children in difficulty; ensuring the activity of psychologists, teaching and management staff from the general education system with complex prevention, evaluation and psychological intervention methodologies; the development of a managerial system for ensuring psychological activity in general education.*

Keywords: *psychological service, prevention, evaluation, intervention, general education.*

Una din direcțiile strategice a Programului național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023 (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 381/2019) și Planul de acțiuni privind implementarea actului respectiv [8], privind provocările societale este valorificarea capitalului uman și social. Din acest considerent au fost promovate mai multe cercetări privind resursa umană, preconizându-se consolidarea expertizei științifice în domeniul științelor educației și științelor sociale, acestea contribuind la dezvoltarea unui sistem de protecție socială

durabil, statornic și incluziv, la elaborarea politicii de reconciliere a obligațiilor de muncă cu cele ale vieții de familie, la diminuarea riscurilor de sărăcie, la adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană [10]. Realizarea cercetărilor în perspectiva Programului național au contribuit la realizarea și asigurarea unui suport științific necesar pentru soluționarea problemelor societale.

Astfel, în perioada 2020-2023 în cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic

din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” a fost finalizat proiectul ***Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane***, conducător proiect doctor în psihologie, conferențiar cercetător Angela Cucer, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării, cu cifra 20.80009.1606.10. Parteneri în cadrul proiectului, privind desfășurarea activităților de cercetare în comun, sunt colegii de la Facultatea de *Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială*, Departamentul *Psihologie* al Universității de Stat din Moldova.

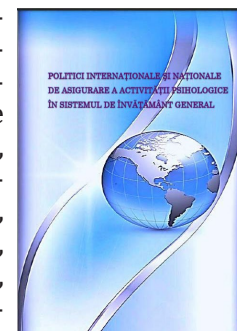
În cadrul proiectului au fost promovate mai multe cercetări cu referire la asigurarea condițiilor psihologice optime în desfășurarea procesului educațional din învățământul general, scopul fiind definirea bazelor teoretice și praxiologice ale asigurării activității psihologice în învățământul general, în perspectiva abordărilor societale contemporane.

Astfel, ca prim obiectiv (2020) a constituit analiza politicile internaționale și naționale privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general. În acest scop:

- au fost analizate, descrise și stabilite problemele societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general;
- au fost determinate principiile, modalitățile de analiză a politicilor internaționale și naționale cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, respectiv, au fost stabilite țările a căror experiență va fi studiată cu privire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ;
- au fost stabilite și descrise instrumentele și metodele de analiză a metodologiilor existente de asigurare psihologică în sistemul de învățământ general (importanța metodelor empirice în activitatea de evaluare psihologică, psihodiagnoză desfășurată în mediul educațional);
- au fost identificate procedurile pentru o documentare prealabilă privind activitatea desfășurată de psihologii practicieni cu diferite categorii de beneficiari în funcție de noile provocări societale;
- au fost analizate politicile naționale privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general (documente de politici naționale ce reglementează activitatea psihologului școlar la nivel național);

- au fost prezentate domeniile, criteriile, indicatorii de analiză și expertiză a activității psihologice în învățământul general;
- au fost clarificate dimensiunile esențiale pentru studiul problemelor investigate;
- au fost consolidate bazele de date, opiniile cu referire la conceptualizarea și modelarea asigurării activității psihologice în învățământul general.

Studiul realizat a scos în evidență experiențele internaționale cu privire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ din Belgia, Belarus, Estonia, Letonia, Lituania, Bulgaria, Canada, Cehia, Slovacia, Coreea de Sud, Elveția, Finlanda, Franța, Germania, Israel, Italia, Japonia, Marea Britanie, Olanda, România, Rusia, Singapore, Spania, Ucraina, Ungaria., precum și din Republica Moldova cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul educațional general. Experiențele internaționale cu referire la activitatea serviciului psihologic a oferit oportunitatea elaborării unei viziuni ample cu referire la dezvoltarea serviciului psihologic în sistemul de învățământ general din Republica Moldova. Totodată au fost identificate dimensiunile cu privire atât la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova prin prisma provocărilor societale și prin structurile de asistență psihopedagogică – elemente-cheie în asigurarea activității psihologice în învățământul general din Republica Moldova, cât și la asigurarea activității psihologice în învățământul general din Republica Moldova - provocările și oportunitățile [9]. Rezultatele acestei cercetări au fost descrise în monografia colectivă ***Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general***, autorii fiind ***Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ., consultant științific; Aglaida Bolboceanu, dr. hab., prof. cerc., cercetător științific principal; Oxana Paladi, dr., conf. univ., cercetător științific coordonator; Angela Cucer, dr., conf. cerc., cercetător științific coordonator; Virginia Rusnac, dr., cercetător științific superior; Angela Potâng, dr., conf. univ., cercetător științific superior; Natalia Cojocar, dr., conf. univ., cercetător științific superior; Raisa Cerlat, dr., cercetător științific superior; Ana Tarnovschi, dr., cercetător științific; Viorica Marț, cercetător științific; Emilia Furdui, cercetător științific; Mariana Batog, cercetător***



științific; **Tatiana Lungu, cercetător științific stagiar; Mariana Cuconașu, cercetător științific stagiar; Cristina Dolinschi, cercetător științific stagiar; Olga Guțu, cercetător științific stagiar.**

Menționăm că monografia a fost premiată cu **DIPLOMĂ DE EXCELENȚĂ** la concursul EUROINVENT, ediția 13 din 2021, Iași România.

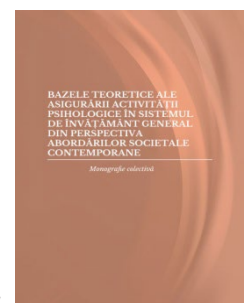
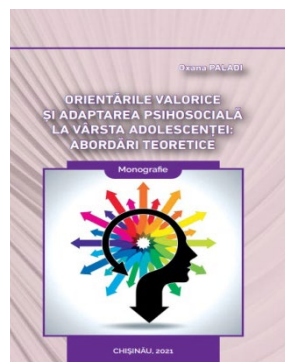
Ca rezultat al realizării obiectivului doi (2021) privind expertizarea metodelor existente de asigurare psihologică, elaborarea dimensiunilor conceptuale și a modelelor de asigurare a activității psihologice, au fost analizate, descrise și stabilite dimensiunile structurale ale conceptelor de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general; a fost reliefată concepția cu privire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general – domeniile cognitiv, afectiv și psihocomportamental; au fost elaborate bazele de date cu referire la viziunile actorilor educaționali, psihologi școlari, cadre didactice, elevi despre conceptele studiate în cadrul domeniilor, au fost stabilite și descrise modele de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general - domeniile cognitiv, afectiv și psihocomportamental.

Au fost descrise dimensiunile conceptuale ale noțiunilor de valoare și orientări valorice; relațiile dintre sistemul valoric: atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia și trăsăturile de personalitate. Au fost definite conceptul de adaptare și adaptare psihosocială și adaptabilitate; au fost stabilite componentele adaptării psihosociale, relațiile adaptării sociale cu alte fenomene psihice, modelele de cercetare a relației dintre orientările valorice și adaptarea socială [7]. Toate acestea au fost prezentate în monografia **Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice**, autor dr. conferențiar universitar *Paladi Oxana*.

În baza cercetării efectuate, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare, adaptarea școlară, situațiile de conflict sau de comportamentul de risc al elevilor sunt direct legate de mediul organizațional și climatul psiho-emoțional al instituției de învățământ, a fost propusă o abordare complexă a serviciului psihologic în cadrul școlii. Astfel, au fost abordate din punct de vedere teoretic și conceptul modelul activității psihologice în siste-

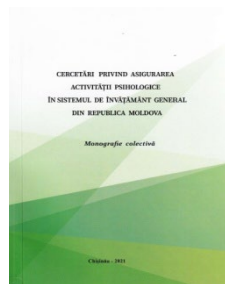
mul de învățământ general în perspectiva abordărilor societale contemporane, modelele și dimensiunile conceptuale ale reprezentării sociale cu privire la asigurarea asistenței psihologice în sistemul de învățământ general. Au fost elucidate dimensiunile teoretice ale memoriei în contextul schimbărilor societale; caracteristicile dezvoltării gândirii în ontogeneză; bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la limbajul elevului; abordările teoretice ale atenției în contextul schimbărilor societale. Au fost prezentate concepte, mecanisme și modele privind afectivitatea elevilor; dimensiunile teoretice ale adaptării psihosociale din perspectiva abordărilor societale contemporane; comunicarea în structura serviciului psihologic școlar; mecanismele, conceptele, modelele activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la comportamentul pro- și antisocial al elevului; abordările structurale ale concepției și modelelor de activitate psihologică privind dezvoltarea relațională a elevilor; asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la dezvoltarea resurselor personale. Au fost descrise conceptele generale și modele de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general în vederea depășirii situațiilor de criză, conflict și risc ale elevilor; particularitățile intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale; dimensiunile privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva școlii ca organizație; concepțiile privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general în perspectiva școlii ca organizație; principiile, etape și modele activității psihologice în sistemul de învățământ general în perspectiva școlii ca organizație. Rezultatele obținute în cadrul cercetărilor au conturat direcțiile de eficientizare ale asigurării activității psihologice în învățământul general în contextul abordărilor societale contemporane [2].

Lucrarea care conține rezultatele studiului științific cu referire la modelele de asigurare a activității psihologice în sistemul educațional în perspectiva abordărilor societale contemporane privind dimensiunile cognitive, afectivă și comportamentală este monografia colectivă **Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general în perspectiva abordărilor societale contemporane**. Autorii acestei



monografii sunt: **Aglaida Bolboceanu**, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, cercetător științific principal, **Oxana Paladi**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator, **Angela Potâng**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific superior, **Natalia Cojocar**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, cercetător științific superior, **Angela Cucer**, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, **Raisa Cerlat**, doctor în psihologie, cercetător științific superior, **Ana Tarnovschi**, doctor în psihologie, cercetător științific, **Elena Puzur**, doctor în psihologie, cercetător științific stagiar, **Emilia Furdui**, cercetător științific, **Mariana Batog**, cercetător științific, **Tatiana Lungu**, cercetător științific stagiar, **Cristina Dolinschi**, cercetător științific stagiar, **Olga Guțu**, cercetător științific stagiar.

Menționăm că monografia dată a fost premiată cu **MEDALIA DE BRONZ** la concursul EUROINVENT, a 15 ediție, 13 mai, 2023. Iași România.



De asemenea, au fost realizate studii cu privire la reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar; solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar; adaptarea psihologică și socială, adaptarea școlară a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei

relaționale a elevilor; motivația elevilor, procesele cognitive ale elevului (memoria, atenția, gândirea, limbajul). Totodată, au fost analizate opiniile psihologilor școlari despre problemele apărute în urma schimbărilor societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general; au fost prezentate rezultatele experimentale obținute în urma implementării diferitor metode psihologice privind prestarea și evaluarea diferitor servicii psihologice actorilor educaționali (psihologi, elevi, cadre didactice, și de conducere, părinți) [4]. Toate aceste rezultate au fost prezentate în monografia colectivă **Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova**, autorii fiind: **Aglaida Bolboceanu**, dr.hab, prof.cercet., **Oxana Paladi**, dr.,conf.univ., **Angela Potâng**, dr. conf. univ., **Natalia Cojocar**, dr,conf.univ., **Angela Cucer**, dr,conf. cercetător, **Raisa Cerlat**, dr., **Ana Tarnovschi**, dr., **Emilia Furdui**, **Mariana Batog**, **Tatiana Lungu**; **Mariana Cuconașu**, **Cristina Dolinschi**, **Olga Guțu**.

Menționăm că monografia dată a fost premiată cu **MEDALIA DE ARGINT** la cea de-a 14 ediție a concursului EUROINVENT, 2022, Iași, România.

Ca rezultate al obiectivului de cercetare actualizarea, adaptarea, elaborarea, experimentarea, validarea, implementarea și diseminarea ghidurilor metodologice pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică pe diverse domenii de dezvoltare: cognitive, afective, psihocomportamentale, în perspectiva schimbărilor reale în societatea contemporană (2022), au fost proiectate metodologii cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general pe domeniile: *afectiv, psihocomportamental* (adaptarea psihologică și socială a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; motivația elevului; depășirea situației de criză, conflict și risc ale elevilor; resursele personale ale elevilor.), *cognitiv* (memoria, gândirea, limbajul (processe psihice cognitive), *atenția* (fenomen psihic) ale elevului). În urma experimentării și validării metodologiilor pe domeniile nominalizate, au fost obținute bazele de date ce au scos în evidență metode și procedee de prevenție, evaluare și intervenție psihologică, care au condus la elaborarea ghidurilor metodologice, contribuind astfel, la asigurarea modalităților de prevenire și gestionare a riscurilor psihosociale ale elevilor, a fost stabilit cadrul de intervenție a psihologului școlar pe domeniul psihocomportamental privind prevenirea, evaluare și intervenția psihologică.



De asemenea, a fost abordată problema managementului asigurării asistenței psihologice în învățământul primar și gimnazial și a modalităților de aplicare a surselor și instrumentelor digitale în activitatea psihologului școlar. Au fost elaborate metodologii de asigurare a activității psihologice privind depășirea situațiilor de criză, de conflict și de risc, comportament antisocial al elevilor; au fost dezvoltate aspecte ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general prin prisma dezvoltării sferei relaționale, resurselor personale, motivaționale ale elevilor. Au fost oferite psihologilor tehnici/metode de prevenție, evaluare, intervenție psihologică ce pot fi aplicate elevilor din învățământul primar și gimnazial [11].

Astfel a fost elaborat ghidul metodologic **Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: dome-**

nia, evaluarea și intervenția psihologică: dome-

niul psihocomportamental, autori: **Angela Cucer**, dr., conf. cercet; **Jana Racu**, dr. hab., prof. cercet.; **Iulia Racu**, dr. hab., conf. univ.; **Victoria Maximciuc**, dr., conf. univ.; **Emilia Furdui**; **Tatiana Lungu**; **Tatiana Matran**; **Lilia Golovei**.

Menționăm că ghidul elaborat a fost menționat cu **MEDALIA DE ARGINT** la Salonul Internațional INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP, Chișinău, 13.10. 2023.

În scopul promovării bunăstării psiho-emoționale a elevilor în mediul educațional, creării și menținerii climatului favorabil în procesul de învățare eficientă și dezvoltare personală au fost elaborate sugestii privind psihoprofilaxia dificultăților afective ale elevilor de vârsta școlară mică și preadolescentă; au fost propuse metode de evaluare/psihodiagnostic ale afectivității elevilor de vârsta școlară mică și preadolescentă, metode de intervenție psihologică în diminuarea afectivității negative a elevilor de vârsta școlară mică și preadolescentă [3]. În acest context a fost elaborat un ghidul **Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial**, autor **Mariana Batog**, cercetător științific.



Menționăm că acest ghid a fost premiat cu **MEDALIA DE BRONZ** la Salonul Internațional INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP, Chișinău, 13.10. 2023.

În al patrulea an de proiect (2023), am definitivat metodologiile pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică – domeniile afectiv, psihocomportamental, cognitiv, pentru învățământul liceal; am implementat și am diseminat rezultatele obținute în cadrul proiectului; am elaborat baze de date cu referire la metodologiile pentru prevenție, evaluare și intervenție psihologică – domeniile afectiv, psihocomportamental, cognitiv; am elaborat date metodice cu referire la managementul asigurării activității psihologice în școala generală. Rezultatele cercetării au fost reflectate în 2 ghiduri metodologice:



- **Ghid metodologic privind activitatea psihologului școlar la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală a elevilor din învățământul liceal**. În acest ghid au fost puse în discuție mai multe aspecte metodologice privind activitatea psihologului

cu elevii din liceu cu privire la: aspecte psihopedagogice ale activității psihologului cu devierile comportamentale ale elevilor; prevenția, evaluarea și intervenția psihologică pentru valorificarea potențialului comunicării elevilor din treapta liceală; digitalizarea serviciului psihologic școlar la nivel liceal; sugestii științifice privind proiectarea metodologiilor pentru prevenția, evaluarea și intervenția psihologică privind dezvoltarea resurselor personale ale elevilor la treapta liceală; managementul asigurării asistenței psihologice în învățământul liceal.

- **Ghidul metodologic „Metodologii de evaluare psihologică în instituțiile educaționale”** ce



conține un set de tehnici și metode utile în diagnosticarea psihologică a memoriei, gândirii, atenției, reprezentărilor și limbajului elevilor de diferite vârste. De asemenea sunt prezentate date privind evaluarea psihologică a schimbării organizaționale în instituțiile educaționale, analiza contextual-organizațională, rezistența la schimbare și capacitatea de schimbare, condițiile psihosociale a schimbării organizaționale, nivelul de prezentare și pattern-uri comportamentale în contextul schimbării [6].

Rezultatele cercetării privind:

- abordările teoretice cu referire la adaptarea psihosocială a personalității; metodele și tehnicile de evaluare a adaptării psihosociale a adolescenților; cercetarea adaptării psihosociale a elevilor claselor liceale: descrierea și analiza rezultatele experimentale;
- fenomenul comportamentului antisocial în contextul provocărilor societale; problemele asistenței psihologice a elevilor cu comportament antisocial prin prisma reprezentărilor sociale; asigurarea psihologică a copiilor cu comportament antisocial la nivel național; cauze ale comportamentului antisocial al elevilor; indicatori psihocomportamentali ai elevului cu comportament antisocial; comportamentul prosocial al elevului; metodologii de prevenție/profilaxie și intervenție privind comportamentul antisocial al elevului;
- problemele societale contemporane influente asupra asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general; politicile naționale și internaționale (Moldova, Italia, Franța) ce reglementează organizarea și asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general în perspectiva abordărilor

hotare, USM, 29-30 noiembrie 2022; *Seminarul științifico-metodologic „Asistența psihologică a elevului din învățământul general”*, formator: Angela CUCER dr., conf. cercet., IȘE, Centrul de dezvoltare personală și profesională „Psihologie. md.”, Chișinău, 06.10.2022; Lansare de carte, 8.06.2023; *Seminarul metodologic Asigurarea suportului psihologic pentru învățământul liceal: domeniile afectiv, psihocomportamental, cognitiv*, formator: Angela CUCER dr., conf. cercet., *Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al UPS „Ion Creangă”*, 27 septembrie 2023 ; *Secția: Asistența psihologică în educație*. Conferința națională cu participare internațională *Educația în contextul provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic*. Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 17 noiembrie 2023.

Activitatea cercetătorilor științifici din cadrul proiectului a fost înalt apreciată. Astfel, în 2021 a fost conferită medalia „Nicolae Milescu Spătarul” doamnei BOLBOCEANU Aglaida, dr.hab.în psihologie, prof. universitar; Diploma de onoare a Academiei de Științe a Moldovei doamnei PALADI Oxana, dr. hab. în psihologie, conf.univ., și doamnei CUCER Angela, dr. în psihologie, conf.cercet.; Diplomă de laureat al Concursului național „Teza de excelență a anului 2021” - RACU Iulia, dr.hab în psihologie, prof.univ.; Premiul „Vasile Pavelcu” pentru teza de doctor habilitat în psihologie „Psihologia anxietății la copii și adolescenți”, 2021, RACU Iulia, dr.hab în psihologie, prof.univ.

În anul 2022 a fost conferită Diplomă de gradul I a Concursului *Cercetătorul Anului 2022*, decernată în cadrul Ședinței Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 07.04.2022, RACU Iulia. Diploma de grațitudine a Institutului de Științe ale Educației doamnei BOLBOCEANU Aglaida, dr.hab. în psihologie, prof.cercet., CUCER Angela, dr.psihologie, conf.cercet., FURDUI Emilia, cercetător științific, BATOG Mariana, cercetător științific.

În anul 2023 a fost conferită Diploma de excelență a Academiei de Științe a Moldovei și Diplomă de

onoare cu ocazia Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare doamnei CUCER Angela, dr. în psihologie, conf.cercet.

În concluzie considerăm că rezultatele științifice obținute în cadrul proiectului vor contribui la asigurarea calității serviciului psihologic în învățământul general, a coerenței dintre toate nivelurile și ciclurile educaționale, promovând un mediu școlar prietenos, protectiv și incluziv și vor oferi crearea unui sistem eficient de prevenție, evaluare și intervenție psihologică. Rezultatele obținute vor oferi posibilități de dezvoltare a resurselor umane, de creare a unor mecanisme eficiente de creștere a calității în educație, contribuind la schimbarea atitudinilor, relațiilor sociale, formarea responsabilității etc., dezvoltarea personalității. Cercetările nominalizate mai sus pot fi valorificate prin facilitarea comunicării eficiente și a procesului de adaptare psihosocială la noile condiții societale, prevenirea dificultăților în dezvoltarea copilului, formarea abilităților sociale și a relațiilor pozitive, asigurarea parteneriatelor eficiente, selectarea metodologiilor și instrumentelor de evaluare și intervenție, prevenție în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului etc. Sperăm ca lucrările științifice elaborate vor fi utile pentru psihologii care activează în instituțiile de învățământ general prin strategiile, modelele, instrumentele, recomandările propuse pentru realizarea eficientă și calitativă a activităților de prevenție/ psihoprofilaxie, evaluare/psihodiagnoză, intervenție psihologică, contribuind astfel la prosperarea stării de bine în mediul educațional și dezvoltarea personală a elevului.

Considerăm că abordarea științifică a problemelor studiate privind asigurarea activității psihologice în învățământul general în perspectiva schimbărilor societale contemporane va avea impact și asupra cercetărilor viitoare în domeniul științelor sociale și al științelor educației, devenind un argument pentru elaborarea documentelor de politici educaționale în domeniul asistenței psihologice în școala generală, contribuind la creșterea calității, atractivității și accesibilității educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CUCER, A., RACU, J. et al. *Aspecte ale activității psihologului școlar în învățământul general*. Monografie colectivă. Chișinău: CEP UPSC, 2023. ISBN 978-9975-46-856-5.
2. BOLBOCEANU, A., PALADI, O., CUCER, A., POTÂNG, A. et al. *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Monografie colectivă. Chișinău: Print-Caro), 2021. 393 p. ISBN 978-9975-56-976-7

3. BATOĞ, M. *Asigurarea suportului metodologic la dimensiunea afectivă pentru învățământul primar și gimnazial*. (Ghid metodologic) Chișinău: CEP UPSC, 2023. 129 p. ISBN 978-9975-46-662-2.
4. BOLBOCEANU, A., PALADI, O., CUCER, A., POTÂNG A. et al. *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie. Chișinău: CEP USM, 2021, 211 p. ISBN 978-9975-152-16-7.
5. CUCER, A., RACU, I., CIOBANU, A. et al. *Ghid metodologic privind activitatea psihologului școlar la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală a elevilor din învățământul liceal*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 176 p.: ISBN 978-9975-46-840-4.
6. POTÂNG, A. (coord.). *Metodologii de evaluare psihologică în instituțiile educaționale*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2023. 64p. ISBN 978-9975-62-532-6.
7. PALADI, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice*. Monografie. Chișinău: Tipogr. Print-Caro, 2021. 266 p. ISBN 978-9575-48-190-8.
8. PALADI, O. Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr2, p. 87-93. Categoria B. ISSN 1811-5470 .
9. BOLBOCEANU, A., PALADI, O., CUCER, A., POTÂNG, A. et al. *Politici naționale și internaționale de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general*. Monografie. Chișinău: Tipogr. Print-Caro, 2020. ISBN ISBN 978-9975-48-186-1.
10. *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023*. Anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr.381/2019. [citată 21.06.23]. Disponibil: [https:// mecc.gov.md/ sites/default/files/pnci_romana.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf)
11. CUCER, A., RACU, J., RACU, I. et al. *Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental*. Ghid metodologic. Chișinău, 2022 (CEP UPSC). – 220 p. ISBN 978-9975-46-677-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.09>
CZU: 159.9: 656.1(478+498)

VARIABLELE DEMOGRAFICE ȘI ȘOFATUL AGRESIV

Felicia Aurica HAIDU,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
ORCID: 0009-0005-5409-4828

Rezumat: În ultimi ani atestăm o creștere a manifestărilor agresive la conducătorii auto în trafic. Date statistice îngrijorătoare de la nivel internațional și național cu referire la rata accidentelor rutiere confirmă necesitatea studierii cauzelor producerii acestora și elaborarea de măsuri pentru diminuarea acestora. În articolul dat sunt reflectate rezultatele unui studiu experimental privind relația dintre factorii demografici și influența lor asupra șofatului agresiv întreprins asupra 204 conducători auto. Ipoteza verificată experimental a fost: presupunem că există diferențe statistic semnificative la nivelul comportamentului agresiv manifestat în trafic (șofat agresiv, șofat periculos, șofat riscant) în funcție de apartenența de gen, vârstă, mediul de proveniență și statutul socio-economic.

Cuvinte-cheie: agresivitate, șofat agresiv, șofat periculos, șofat riscant.

DEMOGRAPHIC VARIABLES AND AGGRESSIVE DRIVING

Summary: Drivers in traffic have been showing an increase in aggressive behavior in recent years. The need to study the causes of road accidents and develop measures to mitigate them is confirmed by the worrying statistical data at international and national level on the rate of road accidents. This article reflects the results of an experimental study on the relationship between demographic factors and their influence on aggressive driving undertaken on 204 drivers. The experimentally verified hypothesis was that there are statistically significant differences in aggressive behavior manifested in traffic (aggressive driving, dangerous driving, risky driving) depending on gender, age, background, and socioeconomic status.

Keywords: aggression, aggressive driving, dangerous driving, risky driving.

Agresivitatea reprezintă una dintre probleme vechi de cercetare, dar în aceeași măsură actuală pentru domeniul științelor umaniste. Agresivitatea este o formă de conduită de devianță umană, cu o diversitate de forme de manifestare și cu intensitate diferită. În literatura de specialitate găsim diferite conceptualizări cu privire la comportamentul agresiv al șoferilor și diverse forme pe care le poate lua: claxonatul excesiv, schimbarea frecventă a benzilor de circulație, excesul de viteză, frânarea bruscă în fața altui autovehicul, ignorarea semnalizării rutiere și a culorii roșii a semaforului, înjurarea sau amenințarea, rănirea altui participant la trafic etc. [1,3].

Agresivitatea la volan reprezintă un fenomen ce ia tot mai multă amploare în întreaga lume. Manifestarea comportamentelor agresive este o practică prezentă la conducătorii auto din diferite țări, manifestându-se diferit în funcție de numeroși factori precum educație, cultură, mediu, modul în care este perceput riscul, sancțiunile existente în acea țară, vârstă, gen, trăsăturile de personalitate, stilul de viață, atitudinile conducătorilor auto etc. [3]. Potri-

vit datelor OMS, la nivel mondial 1,35 milioane de persoane își pierd anual viața în accidente rutiere, iar România în fiecare an înregistrează un număr îngrijorător de accidente rutiere [7, p.137; 8]. Situația în Republica Moldova nu este una mai bună, cu atât mai mult, există un teren prielnic pentru apariție: număr sporit de mașini, ambuteiaje, trafic infernal, drumuri rele, șoferi de proastă formație etc. Cu regret, manifestarea comportamentelor agresive rămâne a fi o practică frecventă în societatea noastră [5, 6, 7,]. Potrivit datelor din Sistemul informațional automatizat „Registrul accidentelor rutiere”, pe parcursul anului 2023 în toată țara s-au înregistrat 1,976 de accidente. Este regretabil, în rezultatul acestora 197 de persoane au decedat, iar altele 2.285 au fost/rămas traumatizate [9]. În spatele acestor cifre se află vieți omenesti, suferințe, sechele fizice și psihice care rămân pe viață. Aceste date statistice confirmă necesitatea studierii cauzelor producerii acestora și elaborarea de măsuri pentru diminuarea acestora.

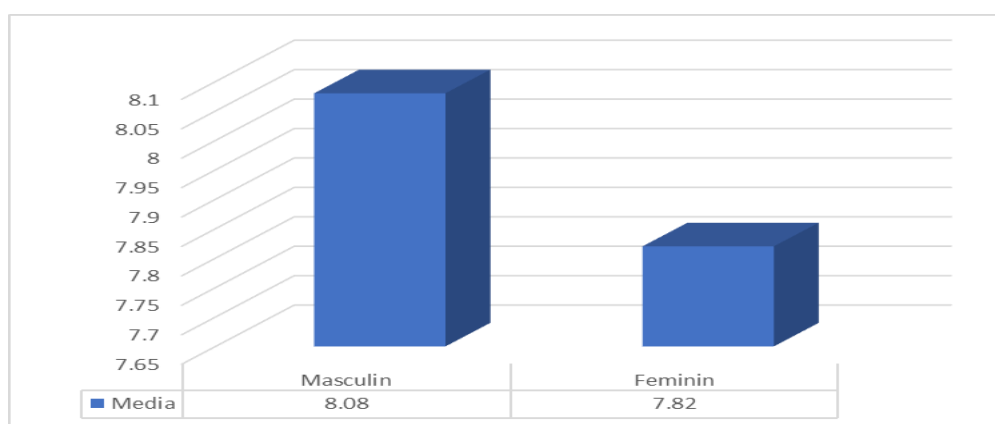


Figura 1. Mediile scorurilor la subscala șofat agresiv în funcție de gen

Metodologia cercetării. Studiarea indicilor demografici are o importanță majoră în abordarea comportamentului agresiv la conducătorii auto aflați în trafic, deoarece rata accidentelor diferă în funcție de multe variabile. Noi ne-am propus să studiem interrelația dintre comportamentul agresiv manifestat în trafic și indicii demografici. Am presupus că există diferențe statistice semnificative la nivelul comportamentului agresiv manifestat în trafic (*șofat agresiv, șofatul periculos, șofatul riscant*) în funcție de *apartenența de gen, vârstă, mediul de proveniență și statutul socio-economic*. Pentru a verifica această ipoteză, am elaborat un chestionar de identificare a acestor indici demografici, iar pentru identificarea nivelului comportamentului agresiv manifestat în trafic am utilizat rezultatele de la *Indicatorul Dula* (DDDI: The Dual Drangerous Driving Index).

Eșantionul cercetării: a fost constituit din 204 conducători auto (media de vârstă 37,5, dintre care 177 bărbați și 27 femei, mediul rural 56 subiecți, mediul urban 148 subiecți, statutul-socioeconomic cu venit sub nivelul mediu 60 și peste nivelul mediu 144). Eșantionul a fost constituit în mod aleatoriu.

Rezultate și discuții. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila *șofat agresiv* deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul

bărbaților ($z = 0,350, p \leq 0,001$), cât și în cazul femeilor ($z = 0,317, p \leq 0,001$). Așadar, pentru o parte componentă a ipotezei conform căreia există diferențe semnificative între subiecții de gen feminin și subiecții de gen masculin în ceea ce privește șofatul agresiv, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 1).

Subiecții de gen masculin au obținut scoruri ușor mai ridicate la subscale (variabila) șofat agresiv, ca parte componentă a nivelului comportamental agresiv manifestat în trafic (media rangurilor 102.75), comparativ cu subiecții de gen feminin (media rangurilor 100.89), însă aceste diferențe nu sunt statistice semnificative, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor, sunt prezentate repartizarea grafică a mediilor pentru subiecții de gen masculin și pentru subiecții de gen feminin (Figura 1).

Drept urmare a aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat agresiv, observăm că valorile medii pentru *genul feminin* constituie 7,82 (un. medii); pentru *genul masculin* 8,08 (un. medii). Drept urmare a celor expuse anterior, constatăm că nu există diferențe între femei și bărbați, în ceea ce privește șofatul agresiv, ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic. Așadar, atât femeile, cât și bărbații, în egală măsură manifestă un șofat agresiv în trafic.

Tabelul 1. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de gen

Gen	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Masculin	177	7.00	8.08	2.80	102.75	2346.00	-0.177	0.860
Feminin	27	7.00	7.82	1.71	100.89			

Tabelul 2. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de gen

Gen	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Masculin	177	12.00	13.53	3.22	102.83	2331.50	-0.229	0.819
Feminin	27	12.00	13.04	1.68	100.35			

În continuare, prezentăm **variabila șofat riscant**, cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă comportamentală în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila **șofat riscant** deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul subiecților de gen feminin ($z = 0.317, p < 0.001$), cât și în cazul subiecților de gen masculin ($z = 0.325, p < 0.001$). Așadar, pentru a testa componenta ipotezei conform căreia există diferențe semnificative între subiecții de gen feminin și subiecții de gen masculin, în ceea ce privește șofatul riscant, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 2).

Subiecții de gen masculin au obținut scoruri ușor mai ridicate la variabila șofat riscant (media rangurilor 102.83), comparativ cu subiecții de gen feminin (media rangurilor 100.35), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Ilustrăm rezultatele obținute în figura 2.

Drept urmare a aplicării Indicatorului Dula la subscala șofat riscant, observăm că valorile medii pentru **genul feminin** constituie 13,04 (un. medii); pentru **genul masculin** 13,53 (un. medii). Drept urmare a celor expuse anterior, constatăm că nu există

diferențe între femei și bărbați în ceea ce privește șofatul riscant, ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic. Așadar, atât femeile, cât și bărbații, în egală măsură, manifestă un șofat agresiv în trafic.

În continuare prezentăm **variabila emoții și cogniții negative** cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă afectiv-cognitivă în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila **emoții și cogniții negative** deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul subiecților de gen masculin ($z = 0.164, p < 0.001$), cât și în cazul subiecților de gen feminin ($z = 0.222, p = 0.001$). Așadar, pentru a testa o parte componentă a ipotezei conform căreia există diferențe semnificative între bărbați și femei în ceea ce privește emoțiile și cognițiile negative, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 3).

Subiecții de gen masculin au obținut scoruri ușor mai ridicate la subscala cogniții/emoții negative (media rangurilor 103.05) comparativ cu subiecții de gen feminin (media rangurilor 98.87), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o ilustrare mai facilă a datelor prezentăm figura 3.

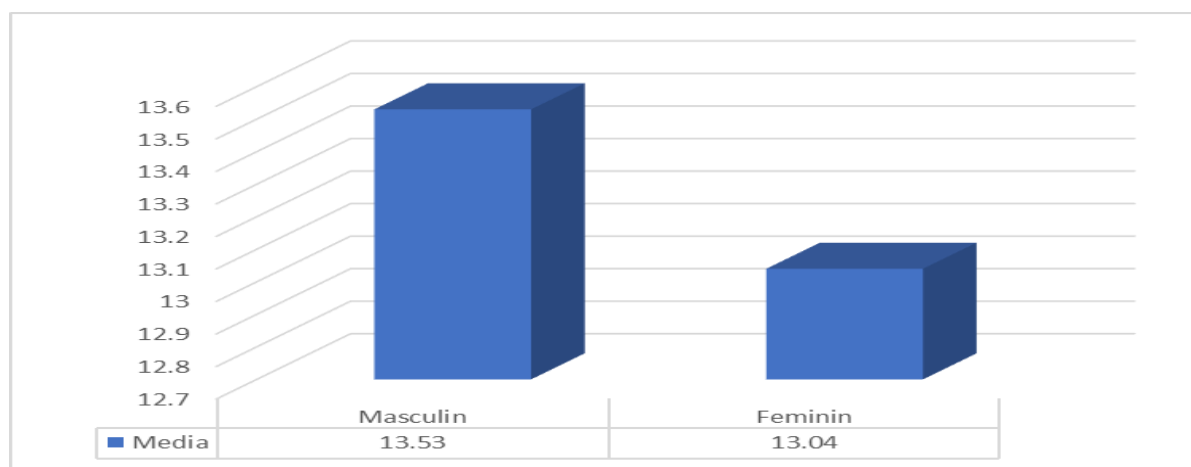


Figura 2. Mediile scorurilor la subscala șofat riscant în funcție de gen

Tabelul 3. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de gen

Gen	N	Mediana	Media*	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Masculin	177	12.00	13.14	3.71	103.05	2291.5	-0.346	0.730
Feminin	27	11.00	12.85	3.47	98.87			

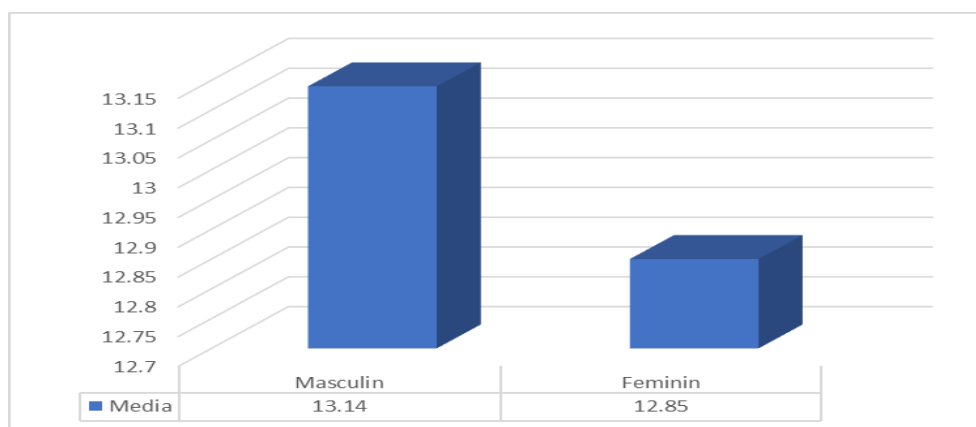


Figura 3. Mediile scorurilor la subscala emoții și cogniții negative în funcție de gen

Drept urmare a aplicării Indicatorul Dula la subscala emoții și cogniții negative, observăm că valorile medii pentru *genul feminin* constituie 13,14 (un. medii); pentru *genul masculin* 12,85 (un. medii). Drept urmare a celor expuse anterior, constatăm că nu există diferențe între femei și bărbați în ceea ce privește emoțiile și cognițiile negative, ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic, așadar atât femeile, cât și bărbații în egală măsură manifestă un șofat agresiv în trafic.

Concluziile pe care am putea să le deducem aici sunt că șofatul agresiv și riscant, fiind alimentat de emoții și gânduri negative, este caracteristic oricărui participant la trafic în calitate de conducător auto, indiferent de gen. Emoțiile negative care alimentează gândurile negative condiționează adoptarea unui șofat agresiv cu soldarea unor riscuri eminente exprimate prin manevre riscante, denumite în lucrare șofat riscant. Acest lucru indică asupra faptului că oricine are permis de conducere, indiferent de apartenența de gen trebuie să fie evaluat și implicat în activități de profilaxie psihologică, în vederea prevenirii comportamentului agresiv în trafic. Concluzia la care putem ajunge aici este că *nu există diferențe semnificative în funcție de gen, în ceea ce privește emoțiile și cognițiile negative, șofatul agresiv și riscant.*

Un alt aspect pe care am ținut să-l studiem este dacă există *diferențe de vârstă* în manifestarea com-

portamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la subscala șofat agresiv deviază de la o distribuție Gaussiană, pentru toate etapele de vârstă: pentru respondenții cu vârste cuprinse între 20-35 ani (N=49) am obținut $z = 0.302$, $p < .001$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 35-40 ani (N=42) am obținut $z = 0.389$, $p < .001$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 40-55 ani (N=86) am obținut $z = 0.374$, $p < .001$. Așadar, pentru a testa ipoteza parte componentă a ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în funcție de etapa de vârstă în ceea ce privește șofatul agresiv, am utilizat testul non-parametric Kruskal-Wallis H. (Vezi tabelul 4).

Subiecții din etapa de vârstă (20-35 ani) au obținut scoruri ușor mai ridicate la subscale (variabila) șofat agresiv, ca parte componentă a nivelului comportamental agresiv manifestat în trafic (media rangurilor 97.59) comparativ cu subiecții de 40-55 ani (media rangurilor 86.35) și cu o ușoară scădere pentru categoria de vârstă 35-40 ani (media rangurilor 84.40), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, întrucât valoarea p aferentă testului Kruskal-Wallis H este mai mare decât 0.05 ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor, este prezentată repartizarea grafică a mediilor pentru subiecții de diferite vârste în figura 4.

Tabelul 4. Testul Kruskal-Wallis H pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de vârstă

Etapa de vârstă	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Kruskal-Wallis H	df	p
20-35 ani	61	7.00	8.27	2.26	97.59	2.624	2	0.269
35-40 ani	45	7.00	7.76	1.46	84.40			
40-55 ani	98	7.00	8.13	3.50	86.35			

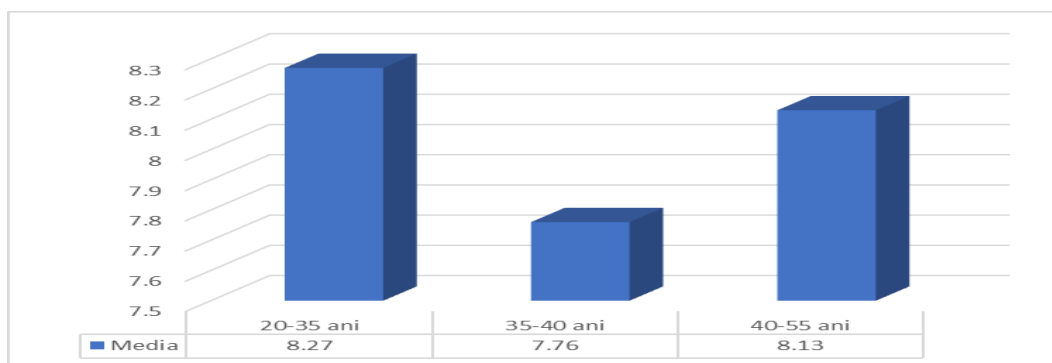


Figura 4. Mediile scorurilor la subscala șofat agresiv în funcție de vârstă

Drept urmare a aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat agresiv observăm că valorile medii pentru categoria de vârstă (20-35 ani) constituie 8,27 (un. medii); pentru categoria de vârstă (35-40 ani) constituie 7,76 (un. medii), pentru categoria de vârstă (40-55 ani) constituie 8,13 (un. medii). Drept urmare a datelor relevate în această secțiune, constatăm că nu există diferențe între diferite categorii de vârstă, în ceea ce privește șofatul agresiv ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic, așadar vârsta nu are pondere în manifestarea șofatului agresiv în trafic.

Prezentăm **variabila șofat riscant** cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă comportamentală, în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila șofat riscant deviază de la o distribuție Gaussiană,

pentru toate etapele de vârstă: pentru respondenții cu vârste cuprinse între 20-35 ani (N=61) am obținut $z = 0.234$, $p < 0.001$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 35-40 ani (N=45) am obținut $z = 0.331$, $p < 0.001$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 40-55 ani (N=98) am obținut $z = 0.335$, $p < 0.001$.

Așadar, pentru a testa componenta ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de etapa de vârstă, am utilizat testul non-parametric Kruskal-Wallis H. (Vezi tabelul 5).

Statisticile descriptive (media rangurilor) arată că subiecții cu vârste cuprinse între 35-40 ani tind să aibă nivele mai scăzute ale șofatului riscant comparativ cu celelalte subgrupe de vârstă, aceste diferențe sunt semnificative statistic, întrucât valoarea p aferentă testului Kruskal-Wallis H este mai mică decât 0.05. prezentăm datele în figura 5.

Tabelul 5. Testul Kruskal-Wallis H pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de etapa de vârstă

Etapa de vârstă	N	Mediana	Medie	SD	Media rangurilor	Kruskal-Wallis H	df	p
20-35 ani	61	13.00	13.57	1.85	102.16	5.781	2	0.050
35-40 ani	45	12.00	13.07	2.44	82.06			
40-55 ani	98	12.00	13.73	4.07	84.89			

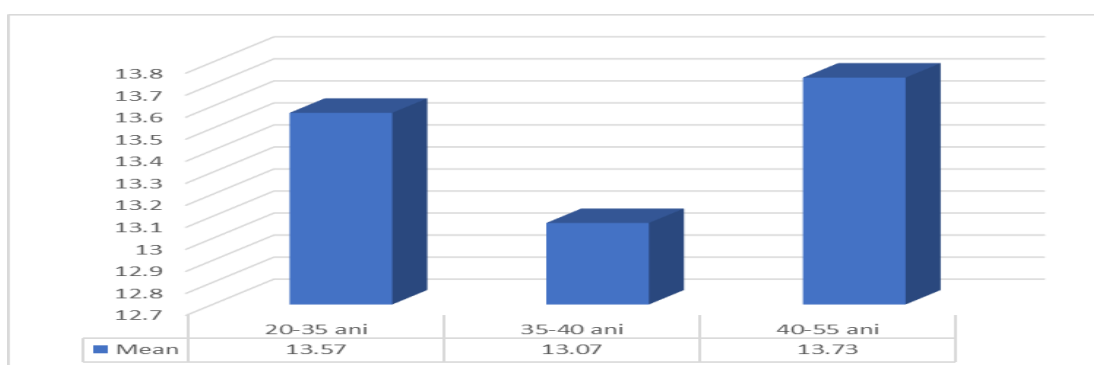


Figura 5. Mediile scorurilor la subscala șofat riscant în funcție de vârstă

Drept urmare a aplicării Indicatorului Dula la subscala șofat riscant observăm că valorile medii pentru *categoria de vârstă (20-35 ani)* constituie 13,57 (un. medii) cu o ușoară scădere spre vârsta medie de *(35-40 ani)* ce constituie 13,07 (un. medii) și o ridicare ulterioară semnificativă a mediei pentru *categoria de vârstă (40-55 ani)* ce constituie 13,73 (un. medii). Drept urmare a datelor relevate în această secțiune constatăm că există diferențe între diferite categorii de vârste în ceea ce privește șofatul riscant ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic, așadar vârsta are o anumită pondere în manifestarea șofatului riscant în trafic. Explicația psihologică ar consta în faptul că șoferii mai puțin experimentați în explorarea experienței nu conștientizează, din cauza vârstei, riscurile existente, ca ulterior, odată cu experiența la vârsta medie să fie mai vigilenți, iar cu acumularea experienței în cea de a treia decadă de vârstă să manifeste mai multă credibilitate în manevrele efectuate. Desigur că această variabilă mai este nevoie să fie verificată și prin intermediul celorlalte elemente constitutive ale comportamentului agresiv al conducătorilor auto, dar și trăsăturilor de personalitate a acestora, ipoteză ce se va reflecta în următoarele subcapitole.

Prezentăm *variabila emoții și cogniții negative* cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă afectiv-cognitivă în generarea

comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila *emoții și cogniții negative* deviază de la o distribuție Gaussiană, pentru toate etapele de vârstă: pentru respondenții cu vârste cuprinse între 20-35 ani (N=61) am obținut $z = 0.160$, $p = 0.003$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 35-40 ani (N=45) am obținut $z = 0.167$, $p = 0.005$; pentru respondenții cu vârste cuprinse între 40-55 ani (N=98) am obținut $z = 0.200$, $p < 0.001$. Așadar, pentru a testa componenta ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de etapa de vârstă, am utilizat testul non-parametric Kruskal-Wallis H. (Vezi tabelul 6).

Statisticile descriptive (media rangurilor) arată că subiecții cu vârste cuprinse între 35-40 ani tind să aibă nivele mai scăzute ale emoțiilor și cognițiilor negative comparativ cu celelalte grupe de vârstă, însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, întrucât valoarea p aferentă testului Kruskal-Wallis H este mai mare decât 0.05. Pentru o vizualizare mai facilă a datelor prezentăm figura 6.

Drept urmare a aplicării Indicatorului Dula la subscala *emoții și cogniții negative* observăm că valorile medii pentru *categoria de vârstă (20-35 ani)* constituie 13,25 (un. medii) cu o ușoară scădere spre vârsta medie de *(35-40 ani)* ce constituie 12,5

Tabelul 6. Testul Kruskal-Wallis H pentru testarea diferențelor în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de etapa de vârstă

Etapa de vârstă	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Kruskal-Wallis H	df	p
20-35 ani	61	13	13.25	3.30	93.29	1.501	2	0.472
35-40 ani	45	12.00	12.50	3.49	80.86			
40-55 ani	98	12.00	13.38	4.02	90.53			

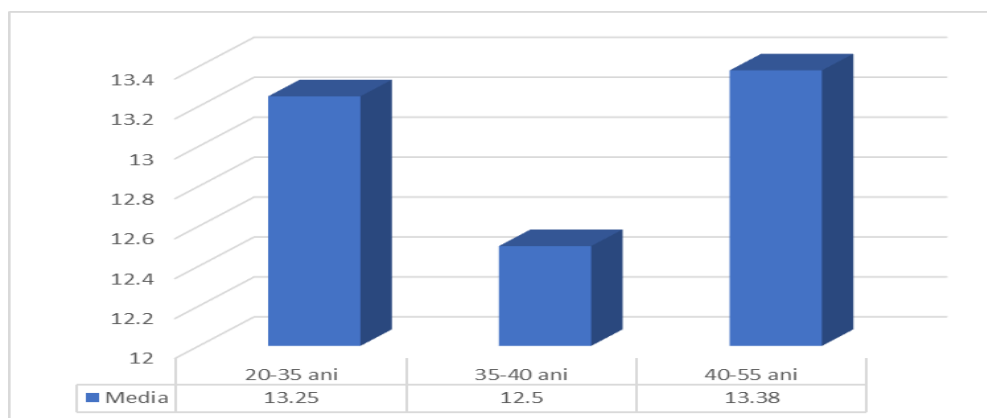


Figura 6. Mediile scorurilor la subscala emoții și cogniții negative în funcție de vârstă

(un. medii) și o ridicare ulterioară semnificativă a mediei pentru categoria de vârstă (40-55 ani) ce constituie 13,38 (un. medii).

O altă variabilă pe care ne-am propus să o studiem este mediul de proveniență și influența lui asupra manifestării comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor a indicat faptul că scorurile la subscala șofat agresiv deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul subiecților care provin din mediul rural ($z = 0.339$, $p < 0.001$), cât și în cazul subiecților care provin din mediul urban ($z = 0.352$, $p < 0.001$). Așadar, pentru a

testa ipoteza conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de mediul de proveniență, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 7).

Subiecții din mediul rural au obținut scoruri ușor mai ridicate la subscala șofat agresiv (media rangurilor 97.80) comparativ cu subiecții din mediul urban (media rangurilor 88.75), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor în figura 7 sunt prezentate

În urma aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat agresiv observăm că valorile medii pentru

Tabelul 7. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de mediul de proveniență

Mediu de proveniență	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Rural	56	7.00	8.00	2.41	97.80	2958.0	-0.125	0.901
Urban	156	7.00	8.12	2.94	88.75			

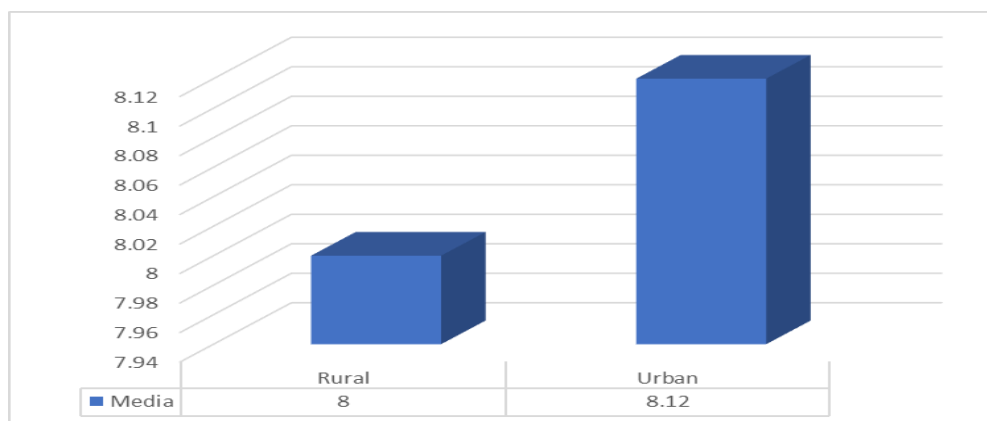


Figura 7. Mediile scorurilor la subscala șofat agresiv în funcție de mediul de proveniență

subiecții din mediul de proveniență rural constituie 8 (un. medii); iar pentru subiecții din mediul urban 8,12 (un. medii). Constatăm, așadar, că nu există diferențe între subiecții din mediul rural și subiecții din mediul urban, în ceea ce privește șofatul agresiv ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic. Prin urmare, atât subiecții din mediul rural cât și subiecții din mediul urban în egală măsură manifestă un șofat agresiv în trafic.

Variabila șofatul riscant cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă comportamentală în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic, este prezentată ulterior în funcție de factorul demografic mediul de proveniență. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila șofat riscant deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul subiecților ce provin din mediul rural ($z = 0.311, p < 0.001$), cât și în cazul subiecților care provin din mediul urban ($z = 0.325, p < 0.001$). Așadar, pentru a testa partea ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de mediul de proveniență, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 8)

Subiecții din mediul rural au obținut scoruri similare cu cei din mediul urban la subscala șofat riscant, concluzie susținută și de către testul Mann-Whitney U, pentru care am obținut un $p > 0.05$. Pentru o vizualizare mai facilă a datelor le prezentăm în figura 8.

În urma aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat riscant observăm că valorile medii pentru subiecții din mediul de proveniență rural constituie 13,63 (un. medii); iar pentru subiecții din mediul urban 13,49 (un. medii). Constatăm așadar că nu există diferențe între subiecții din mediul rural și subiecții din mediul urban în ceea ce privește șofatul riscant ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic, așadar atât subiecții din mediul rural cât și subiecții din mediul urban în egală măsură manifestă un șofat riscant în trafic.

Variabila emoții și cogniții negative cercetată prin același Indicator Dula, care reprezintă o componentă afectiv-cognitivă în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic este prezentată ulterior în funcție de factorul demografic mediul de proveniență. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila emoții și cogniții negative deviază de la o distribuție Gaussiană, atât în cazul subiecților ce provin din mediul rural ($z = 0.170, p = 0.002$), cât și în cazul subiecților care provin din mediul urban ($z = 0.176, p < 0.001$). Așadar, pentru a testa partea componentă a ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de mediul de proveniență, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 9).

Subiecții din mediul rural au obținut scoruri ușor mai ridicate la variabila cogniții/emoții negative

Tabelul 8. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de mediul de proveniență

Mediu de proveniență	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Rural	56	12.00	13.63	3.07	88.29	2980.0	-0.036	0.971
Urban	156	12.00	13.49	3.30	88.57			

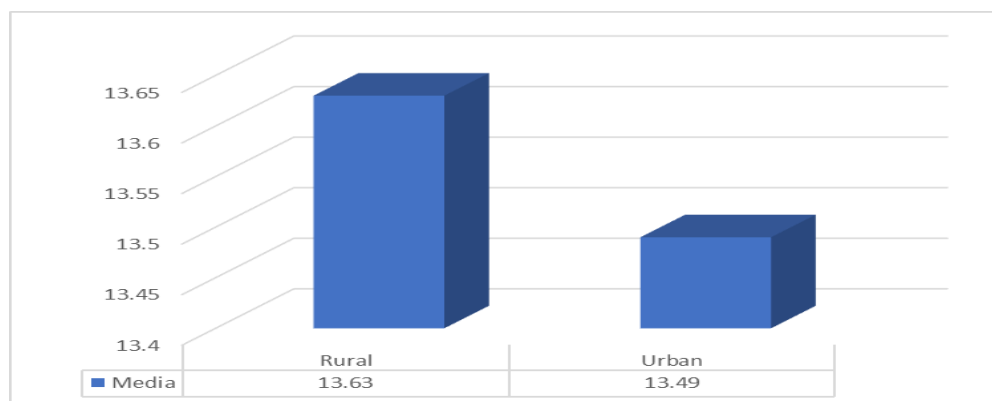


Figura 8. Mediile scorurilor la subscala șofat riscant în funcție de mediul de proveniență

Tabelul 9. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de mediul de proveniență

Mediu de proveniență	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Rural	56	12.50	13.35	3.54	93.47	2761.5	-0.775	0.438
Urban	156	12.00	13.05	3.79	86.74			

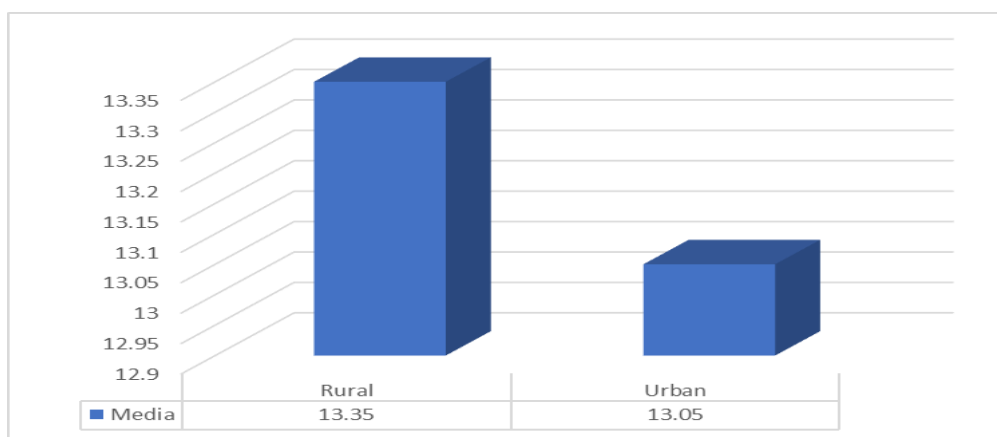


Figura 9. Mediile scorurilor la variabila emoții și cogniții negative în funcție de mediul de proveniență

(media rangurilor 93.47) comparativ cu subiecții din mediul urban (media rangurilor 86.74), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor sunt prezentate în figura 9 repartizarea grafică a mediilor pentru subiecții în funcție de mediul de proveniență.

În urma aplicării Indicatorul Dula la subskala emoții și cogniții negative observăm că valorile medii pentru subiecții din mediul de proveniență rural constituie 13,35 (un. medii); iar pentru subiecții din mediul urban 13,05 (un. medii). Constatăm așadar că nu există diferențe între subiecții din mediul rural și subiecții din mediul urban în ceea ce privește emoțiile și cognițiile negative ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic, așadar atât subiecții din mediul rural cât și subiecții din mediul urban în egală măsură experimentează emoții și cogniții negative în trafic.

Un alt aspect pe care ne-am propus să-l studiem este dacă există diferențe în funcție de statutul socio-economic în manifestarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila șofat agresiv deviază de la o distribuție Gaussiană atât în cazul subiecților cu un statut socio-economic sub nivelul mediu pe economie ($z = 0.312, p < 0.001$), cât și în cazul subiecților cu un statut socio-economic peste cel mediu pe economie ($z = 0.362, p < 0.001$). Așadar, pentru a testa ipoteza conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de statutul socio-economic, am utilizat din nou testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul10).

Subiecții cu un nivel socio-economic sub cel mediu au obținut scoruri ușor mai ridicate la subskala șofat agresiv (media rangurilor 96.28) comparativ

Tabelul 10. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul agresiv în funcție de statutul socio-economic

Statut socio-economic	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Sub nivelul mediu	60	7.00	8.14	2.31	96.28	2871.5	-1.415	0.157
Peste nivelul mediu	144	7.00	8.06	2.99	85.97			

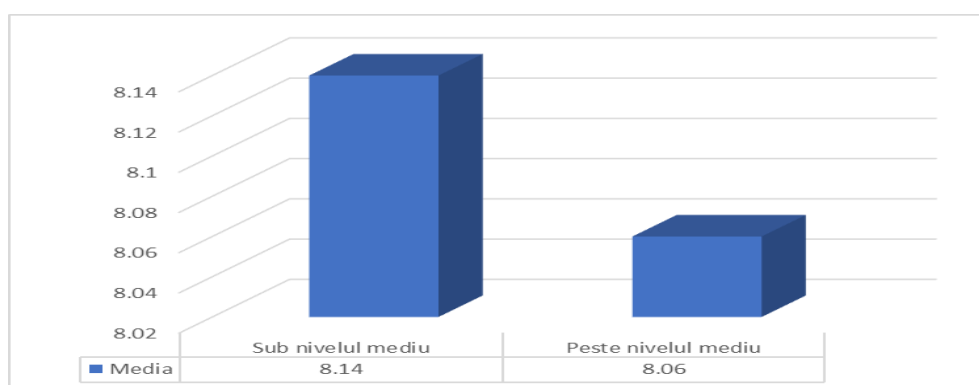


Figura 10. Mediile scorurilor la subscala șofat agresiv în funcție de statutul socio-economic

cu subiecții cu un nivel socio-economic peste cel mediu (media rangurilor 85.97), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor sunt prezentate repartizarea grafică a mediilor pentru subiecții cu statut socio-economic sub nivelul mediu și pentru subiecții cu statut socio-economic peste nivelul mediu.

În urma aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat agresiv, observăm că valorile medii pentru subiecții cu statut socio-economic sub mediu constituie 8,14 (un. medii); iar pentru subiecții cu statut socio-economic peste mediu 8,06 (un. medii). Constatăm că nu există diferențe între subiecții cu statut socio-economic diferit, în ceea ce privește șofatul agresiv ca parte componentă a comportamentului agresiv manifestat în trafic.

Variabila șofatul riscant cercetată prin Indicatorul Dula, care reprezintă o componentă comportamentală în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic este prezentată ulterior în funcție de factorul demografic *statutul socio-economic*. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la variabila șofat riscant deviază de la o distribuție Gaussiană atât în cazul subiecților cu un statut socio-economic sub nivelul mediu pe economie ($z = 0.378$, $p < 0.001$), cât și în cazul subiecților cu un statut socio-economic peste cel mediu pe economie ($z =$

0.336, $p < 0.001$). Așadar, pentru a testa componenta ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de statutul socio-economic, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 11).

Subiecții cu un nivel socio-economic sub cel mediu au obținut scoruri ușor mai ridicate la subscala șofat riscant (media rangurilor 96.80) comparativ cu subiecții cu un nivel socio-economic peste cel mediu (media rangurilor 85.76), însă aceste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$). Pentru o vizualizare mai facilă a datelor prezentăm figura 11.

În urma aplicării Indicatorul Dula la subscala șofat riscant, observăm că valorile medii pentru subiecții cu statut socio-economic sub mediu constituie 13,98 (un. medii); iar pentru subiecții cu statut socio-economic peste mediu 13,34 (un. medii).

Variabila emoții și cogniții negative cercetată prin Indicatorul Dula, care reprezintă o componentă afectiv-cognitivă în generarea comportamentului agresiv al conducătorilor auto în trafic este prezentată ulterior în funcție de factorul demografic *statutul socio-economic*. Testul Kolmogorov-Smirnov pentru evaluarea normalității distribuțiilor indică faptul că scorurile la subscale **variabila emoții și cogniții negative** deviază de la o distribuție Gaussiană atât în cazul subiecților cu un statut socio-economic sub nivelul mediu pe economie ($z = 0.197$, $p < 0.001$), cât

Tabelul 11. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește șofatul riscant în funcție de statutul socio-economic

Statut socio-economic	N	Mediana	Medie	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Sub nivelul mediu	60	12.00	13.98	3.33	96.80	2844.5	-1.471	0.141
Peste nivelul mediu	144	12.00	13.34	3.17	85.76			

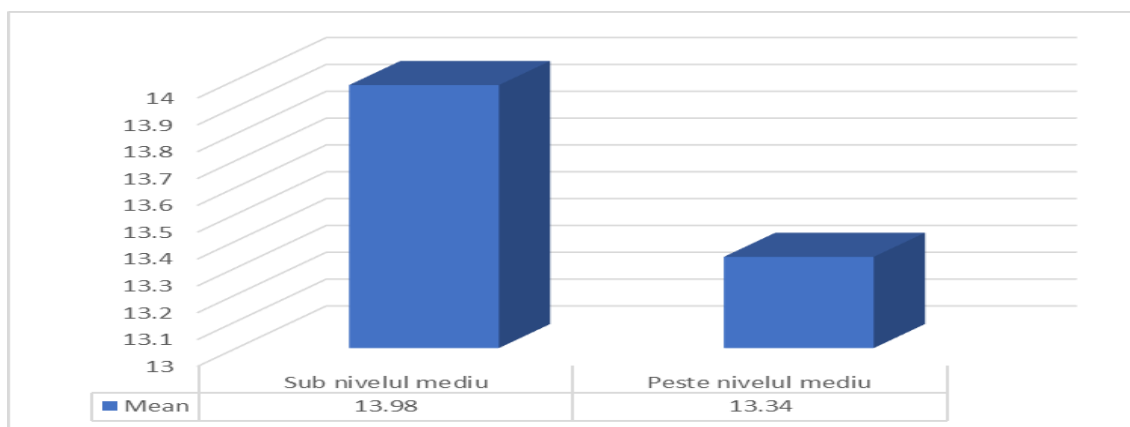


Figura 11. Mediile scorurilor la subskala șofat riscant în funcție de statutul socio-economic

și în cazul subiecților cu un statut socio-economic peste cel mediu pe economie ($z = 0.180, p < 0.001$). Așadar, pentru a testa o parte componentă a ipotezei conform căreia există diferențe semnificative în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de statutul socio-economic, am utilizat testul non-parametric Mann-Whitney U. (Vezi tabelul 12).

Subiecții cu un nivel socio-economic sub cel mediu au obținut scoruri ușor mai ridicate la subskala cogniții/emoții negative (media rangurilor 91.28) comparativ cu subiecții cu un nivel socio-economic peste cel mediu (media rangurilor 88.05), însă ace-

ste diferențe nu sunt semnificative statistic, după cum indică testul Mann-Whitney U ($p > 0.05$).

Pentru o vizualizare mai facilă a datelor sunt prezentate repartizarea grafică a mediilor pentru subiecții cu statut socio-economic sub nivelul mediu și pentru subiecții cu statut socio-economic peste nivelul mediu.

În urma aplicării Indicatorul Dula la subskala emoții / cogniții negative observăm că valorile medii pentru subiecții cu statut socio-economic sub mediu constituie 13,31 (un. Medii); iar pentru subiecții cu statut socio-economic peste mediu 13,06 (un. Medii).

Tabelul 12. Testul Mann-Whitney U pentru testarea diferențelor în ceea ce privește emoțiile / cognițiile negative în funcție de statutul socio-economic

Statut socio-economic	N	Mediana	Media	SD	Media rangurilor	Mann-Whitney U	Z	p
Sub nivelul mediu	60	13.00	13.31	3.66	91.28	3131.50	-0.384	0.701
Peste nivelul mediu	144	12.00	13.06	3.74	88.05			

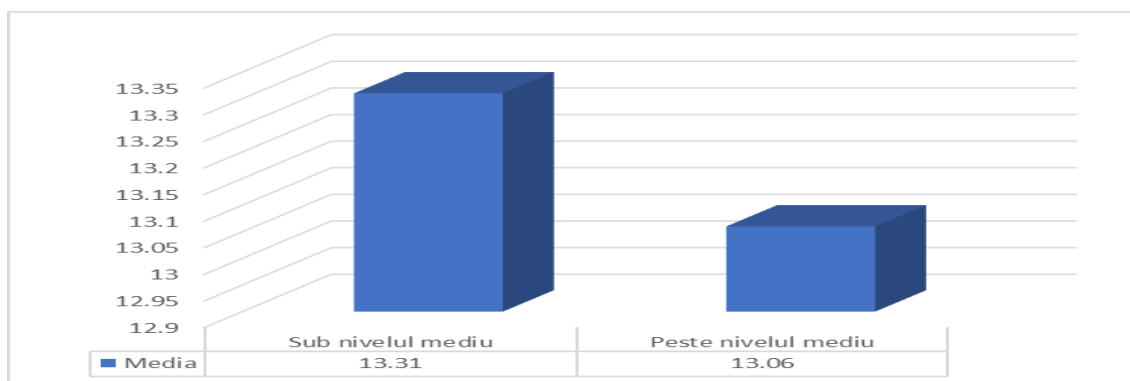


Figura 12. Mediile scorurilor la subskala emoții / cogniții negative în funcție de statutul socio-economic

Concluzii. Cercetarea variabilelor demografice care ar putea interveni în manifestarea comportamentelor agresive la conducătorii auto aflați în trafic a permis să scoatem în evidență lipsa unor diferențe statistic semnificative ce ar influența, într-o anumită etapă a vieții, conducătorii auto în trafic. Ipoteza înaintată, conform căreia am presupus că există diferențe statistic semnificative la nivelul comportamentului agresiv manifestat în trafic, în funcție de *apartenența de gen, vârsta, mediul de proveniență, statutul socio-economic nu a fost confirmată din punct de vedere statistic*. Singura diferență constatată a fost identificată la variabila *șofat riscant* în funcție de factorul socio-demografic *vârsta conducătorilor auto*. Diferențele au fost identificate cu cote minime în prima decadă de vârstă, cu o ulterioară creștere spre vârsta medie și o scădere spre decada

a treia de vârstă. Acest lucru se explică prin faptul că la vârsta mijlocie, majoritatea conducătorilor auto capătă o anumită pretinsă experiență a șofatului și comit manevre riscante în trafic, fiind siguri de comportamentul indus de aceștia, comparativ cu prima decadă unde conducătorii auto încep de abia să exploreze potențialul său de conducere, iar spre decada a treia de vârstă, în urma mai multor experiențe atât negative cât și pozitive, opțiunea multora este în scădere, în ceea ce privește șofatul riscant [2]. Aceste constatări ne direcționează spre necesitatea studierii variabilelor psihologice care pot influența manifestarea comportamentului agresiv în trafic al conducătorilor auto, cum ar fi de exemplu, trăsăturile de personalitate, starea afectivă a șoferului, experiența unor accidente rutiere etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. HAIDU, F. A. Manifestarea agresivității la conducătorii auto. În: *Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali: Materialele conferinței științifice cu participare internațională*, 12 noiembrie 2021. Chișinău, 2021, pp. 127-134. ISBN 978-9975-46-570-0.
2. HAIDU, F. A., LOSÎI, E., VLAICU, C. The relation between personality traits and aggressive driving. In: *Journal of Education Society si Multiculturalism*. 2021, No. 4, pp. 40-59. ISSN 2734-4754; ISSN-L 2734-4754. https://www.jesm.ro/wp-content/uploads/2021/10/4.2.-Articol_The-relation-between-personality-traits-pp-4-40-59.pdf
3. HAVĂRNEANU, C.E. *Evaluarea psihologică a conducătorilor auto*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011. ISBN 978-973-703-633-9.
4. LOSÎI, E. Securitatea psihologică în raport cu agresivitatea. În: *Aspecte psihosociale ale securității psihologice*. Monografie. Chișinău, 2020, pp. 80-123. ISBN 978-9975-3342-8-0.
5. MĂSLIȚCHI, V. Abordări teoretice ale comportamentului agresiv manifestat de tinerii conducători auto. În: *Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul. Științe umanistice*. 2017, nr. 1(15), pp.121-135. ISSN 2345-1858.
6. SAVCA, L. Aspecte psiho-sociale privind comportamentul agresiv în trafic. In: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences: Materialele conferinței științifice internaționale*, Ed. a 11-a, 3-4 dec. 2020. Chișinău: ULIM, 2021, pp. 9-15. ISBN 978-9975-3471-4-3.
7. TOLSTAIA, S., VLADU, A. Agresivitatea manifestată în traficul rutier de către șoferii tineri. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Științe ale Educației*. 2022, Nr. 9(159), pp. 137-141. ISSN 1857-2103. DOI: 10.5281/zenodo.7408426
8. https://romania.representation.ec.europa.eu/news/siguran-ta-rutiera-ue-numar-de-decese-sub-nivelurile-anterioare-pandemiei-insa-progresele-raman-prea-2023-02-23_ro
9. <https://autoblog.md/statistica-accidentelor-rutiere-in-moldova-in-2023-numarul-deceselor-a-scazut-cu-20-la-suta/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.10>
 CZU: 37.01.091:331

MANIFESTĂRI ALE CINISMULUI ORGANIZAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE¹ (sinteze empirice)

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

Rezumat: *Cinismul organizațional este frecvent asociat cu diverse experiențe negative legate de implementarea unor schimbări instituționale, astfel, analiza nivelului de cinism este esențială pentru a înțelege rezistențele pe care le manifestă angajații în contextul unor schimbări organizaționale planificate din cadrul instituției. Având la bază rezultatele unor studii empirice, în acest articol vom prezenta tendințe recente în studiul cinismului organizațional din instituțiile educaționale, luând în considerare diverși factori care influențează cinismul.*

Cuvinte-cheie: *cinism organizațional, rezistență la schimbarea organizațională, instituții educaționale.*

MANIFESTATIONS OF ORGANIZATIONAL CYNICISM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS (empirical syntheses)

Abstract: *Organizational cynicism is frequently associated with various negative experiences related to the implementation of institutional changes, thus, analyzing the level of cynicism is essential in order to understand the resistance that employees manifest in the context of planned organizational changes in the institution. Based on the results of some empirical research, in this article, we present recent trends in the study of organizational cynicism in educational institutions, taking into consideration different factors that influence cynicism.*

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

Introducere

Cinismul organizațional se manifestă prin atitudini și evaluări negative (criticism, ironie, sarcasm) față de anumite persoane, grupuri sau instituție în ansamblu. Conform studiilor, cele mai frecvente cauze ale cinismului la locul de muncă sunt:

- experiențele anterioare de insucces legate de anumite inițiative organizaționale;
- tratamentul inechitabil față de angajați;
- stilul de conducere autoritar;
- lipsa suportului organizațional și a unor relații pozitive la locul de muncă sau încălcarea contractului psihologic.

Astfel, angajații cu un nivel înalt de cinism se caracterizează prin:

- a) eficiență scăzută;
- b) insatisfacție și demotivare la locul de muncă;

- c) nivel scăzut de angajament organizațional și implicare în comportamente civice participative;
- d) conduite contraproductive;
- e) înstrăinare față de organizație sau chiar intenții de plecare.

În mod frecvent, cinismul angajaților se manifestă ca o formă de rezistență la schimbare și neîncredere privind reușita unor reforme ce sunt implementate sau care urmează să fie implementate în cadrul instituției. Ei vor trata cu rezerve orice proiecte de schimbare instituțională, deoarece le văd eșuate din start. Am putea invoca în acest caz tendința de a face predicții pesimiste privind reușita unor schimbări instituționale ce poate acționa ca un gen de „*profeție autorealizatoare*”: dacă angajații se așteaptă la schimbări minore, în final, schimbă-

¹ Lucrarea a fost elaborată 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.

rile planificate chiar ar putea să nu aibă rezultatele scontate, deoarece angajații, având așteptări mici, se implică mai puțin și, în condițiile unui nivel scăzut de participare, schimbările nu se produc în maniera așteptată. Este unul dintre pattern-urile comportamentale care se manifestă în contextul schimbărilor organizaționale și care pot prejudicia demersurile legate de implementarea unor reforme instituționale [cf. 5]. Angajații se vor opune mai ales atunci când consideră că aceste proiecte au alte motive decât cele declarate și sunt de părerea că managerii sunt ghidați mai curând de interese personale în deciziile pe care le iau.

La nivel organizațional, precizează J.W. Dean *et al.* [6], cinismul diferă de cinismul ca trăsătură de personalitate (ce presupune manifestări cinice în raport cu orice), fiind vorba de anumite stări și atitudini ce derivă din niște experiențe organizaționale și care se manifestă doar în raport cu organizația (ca obiect al atitudinii cinice):

- a) convingerea că procesele organizaționale nu sunt transparente și oneste;
- b) emoții negative față de organizație;
- c) comportament de detașare și critici frecvente în raport cu organizația.

În cadrul instituțiilor educaționale cinismul se manifestă prin următoarele comportamente: - tendința de a nu se pronunța asupra unor subiecte importante, deoarece se consideră că oricum opiniile exprimate nu vor fi luate în considerare;

- tendința de a nu oferi sugestii de îmbunătățire a eficienței școlii, deoarece aceste propuneri oricum vor fi subestimate;
- tendința de a nu se implica și a nu depune eforturi, deoarece se consideră că oricum nu vor fi apreciate eforturile și că oricum nu se implică toți deopotrivă ș.a. [Kalagan și Güzeller *apud* 7].

Tendințe recente în cercetarea cinismului în instituțiile educaționale

În cercetarea realizată de I. Yildirim [10] într-o provincie din Turcia au fost analizate implicațiile atitudinilor cinice ale cadrelor didactice asupra eficienței școlii. Studiul constată că cinismul organizațional afectează participarea cadrelor didactice în procesele decizionale din cadrul instituției. Dimpotrivă, cadrele didactice se angajează în conduite ce presupun critici acerbe la adresa instituției și se implică mai puțin în adoptarea unor tehnologii noi sau orice alte inițiative, în afara fișei de post, ce ar spori performanța. Cadrele didactice care au dezvoltat atitudini cinice față de instituția școlară, scrie I. Yildirim [10], nu se implică în rezolvarea proble-

melor instituției, nu caută soluții adecvate pentru rezolvarea acestor probleme și nu sunt interesați de creșterea eficienței școlii în care sunt angajați.

Datele cercetării realizate de H. Akar [1] arată că suportul organizațional perceput, justiția organizațională, încrederea și comportamentul etic al managerilor școlari diminuează nivelul cinismului organizațional în instituțiile educaționale. Totodată, autorul constată că un stil de conducere al managerilor bazat pe o serie de principii etice, precum corectitudine, imparțialitate și onestitate, sporește încrederea angajaților față de instituție și dezvoltă în timp convingeri, emoții și conduite pozitive la locul de muncă.

Relația dintre justiția organizațională și cinismul organizațional în instituțiile educaționale a fost examinată și în cadrul studiului realizat de H. Akar și O.T. Çelic [2]. Studiul, bazat pe o strategie mixtă (cantitativă și calitativă), evidențiază că, urmare a percepției injustiției, profesorii manifestă atitudini negative față de școală, manageri, dar și colegi, trăiesc stări de furie, indignare și tristețe, ceea ce dezvoltă în timp comportamente de alienare în raport cu instituția în care lucrează. Totuși, subliniază H. Akar și O.T. Çelic [2], în unele cazuri, profesorii, deși manifestă atitudini cinice, nu sunt total deconectați de la procesul educațional. Pasiunea pentru muncă și respectul față de elevi îi determină să ignore anumite practici din cadrul instituției pe care le consideră injuste și să compenseze cu starea de bine trăită ca urmare a procesului educațional și a interacțiunii cu elevii.

Tot în același context, în cadrul unui studiu cu 385 de subiecți, M. Bahadır și F.A. Levent [4] au analizat rolul pe care îl are locul controlului în sporirea încrederii organizaționale și în diminuarea cinismului organizațional la cadrele didactice. Autorii pornesc de la ideea că angajații cu un loc al controlului intern tind să vadă succesele profesionale ca fiind datorate mai degrabă propriilor eforturi, dimpotrivă, aceia cu un loc al controlului extern cred că acțiunile lor depind de factorii externi. Concluzia autorilor este că diminuarea nivelului de încredere sporește nivelul de cinism organizațional, iar locul controlului este un factor care mediază această relație; respectiv, angajații care nu manifestă încredere în instituție și/sau în manageri și care prezintă preponderent un loc al controlului extern, vor avea atitudini cinice în raport cu schimbările planificate.

Scopul studiului realizat de S.S. Şarkaya și Z.M. Tanriogen [9] a fost de a analiza relația dintre lenea socială și cinismul organizațional. Cercetarea, reali-

zată pe un eșantion din 1043 de cadre didactice susține că, în timp ce nivelul de cinism este mai ridicat, atunci crește și tendința de lenevire socială (tendința de a se eschiva de la eforturi în cadrul unor activități colective, când nu există o bună coordonare și monitorizare a eforturilor depuse de fiecare persoană care participă la acele activități). Pentru a reduce lenea socială și cinismul organizațional, autorii sugerează crearea unor medii de lucru bazate pe cooperare și socializare între membrii grupului. Totodată, precizează autorii, grupurile nu trebuie să întrunească un număr mare de membri, pentru a permite o mai bună interacțiune.

Examinând o serie de studii de caz, S. Kesser *et al.* [8] au fost interesați să analizeze cum se manifestă cinismul în mediul educațional la nivel de discurs, mai exact relația dintre discursul polemic și cinismul organizațional. Selecția cazurilor s-a făcut în baza următoarelor criterii:

- a) să illustreze experiențe în care se manifestă contexte polemice care produc cinism;
- b) să fie experiențe din instituțiile educaționale publice;
- c) să prezinte situații de relații conflictuale dintre personalul administrativ și cel didactic. Conform datelor, autorii identifică patru tipuri de conduite în contexte polemice:
 - *conservatoare* (care se manifestă prin toleranță scăzută la opinii divergente și tendința de a nu le accepta),
 - *marginalizare* (tendința de a exclude persoanele care nu sunt de acord, prin abuz verbal sau intimidare, prin tratament injust în raport cu unele cadre didactice și favoritism în raport cu altele),
 - *egocentrică* (tendința de a se plasa pe sine ca punct de referință în toate procesele organizaționale și în interacțiunile cu ceilalți, raportându-se mai mult la propriile experiențe, la statutul său ierarhic dominant și la poziția de putere),
 - *toxică* (se manifestă prin conduite agresive, critici și învinuiri care afectează în mod negativ climatul emoțional din instituția școlară).

Autorii constată că, în timp, toate aceste conduite din partea managerilor dezvoltă atitudini cinice la nivelul angajaților. Astfel, chiar dacă au opinii critice, angajații preferă mai curând să nu le exprime în mod direct, se manifestă un gen de sarcasm camuflat, discret, mai puțin vizibil.

Studiul realizat de A. Ayik [3] analizează relația dintre cinismul organizațional și *mobbing* la cadrele

didactice (în total, 235 de participanți). *Mobbing*-ul, precizează autorul, se manifestă prin hărțuire, conflicte de intensitate scăzută, însă care durează pe termen lung, bârfe, umilire sau critici nejustificate privind rezultatele muncii etc. Indivizii care sunt expuși unor asemenea situații trăiesc stări de tensiune, nesiguranță și demotivare. Frecvența situațiilor de *mobbing* în cadrul instituțiilor educaționale, constată A. Ayik, are efecte negative asupra climatului organizațional. Autorul mai menționează că, dacă participanții sunt expuși mai mult unor situații de *mobbing*, cu atât mai mult se manifestă un nivel mai înalt de cinism. Cu alte cuvinte, expunerea la *mobbing* este un predictor important al creșterii nivelului de cinism în instituțiile educaționale.

Concluzii și direcții de cercetare

În acest articol au fost analizate o serie de studii recente care au investigat modul în care se manifestă cinismul organizațional în cadrul instituțiilor educaționale. Identificarea nivelului de cinism organizațional este esențială în vederea înțelegerii rezistențelor pe care le manifestă cadrele didactice în contextul unor schimbări planificate în cadrul instituției și a necesității de a spori încrederea în aceste schimbări. În același timp, se remarcă în studiile analizate că monitorizarea cinismului organizațional înaintea și după implementarea unor reforme este utilă și pentru a înțelege modul în care reformele pot influența sporirea sau diminuarea nivelului de cinism.

Cercetătorii sugerează, de asemenea, analiza unor modalități prin care efectele negative ale cinismului pot fi diminuate și identificarea unor căi de valorificare a potențialului constructiv al cinismului în cadrul unor inițiative organizaționale. Totodată, este important să fie investigați și factorii ce determină și amplifică cinismul, inclusiv modul în care atitudinile cinice afectează participarea angajaților la procesele decizionale care vizează elaborarea și implementarea unor schimbări organizaționale. În mod special, cercetătorii propun studierea cinismului în relație cu stilul de conducere al liderilor, strategiile de motivare și cultura organizațională.

Se constată că cele mai multe studii privind cinismul organizațional au vizat în special demersuri cantitative. Considerăm că realizarea unor studii calitative ar permite investigarea în profunzime a fenomenului și identificarea semnificațiilor atribuite cinismului în diverse contexte organizaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COJOCARU, N. Evaluarea psihologică a capacității de schimbare (aplicații în cadrul schimbărilor din instituțiile educaționale). În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie Univers Pedagogic*, 2022, nr. 4 (76), pp. 56-61. ISSN 1811-5470.
2. AKAR, H. A meta-analytic review of the causes and consequences of organizational cynicism. In: *International Online Journal of Education Sciences*, 2019, vol. 11, no. 2, pp. 1-17. ISSN: 1309-2707.
3. AKAR, H., ÇELIC, O.T. Organizational justice and cynicism: a mixed method study at schools. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 189-200. ISSN: 2252-8822.
4. AYIK, A. Examining the relationship between mobbing and organizational cynicism. In: *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2022, vol. 10, no. 2, pp. 102-109. ISSN: 2202-9478.
5. BAHADIR, M., LEVENT, F.A. The mediating role of the locus of control in the impact of organizational trust on organizational cynicism. In: *International Journal of Modern Education Studies*, 2022, vol. 6, no. 1, pp. 133-158. ISSN: 2148-3868.
6. DEAN, J. W.; BRANDES, P., DHARWADKAR, R. Organizational cynicism. In: *Academy of Management Review*, 1998, vol. 23, no. 2, pp. 341-352. ISSN: 0363-7425, e-ISSN: 1930-3807.
7. KAVGAOĞLU, D. Can teachers' organizational cynicism be explained by the empathic tendency and self-monitoring behavior they perceive from the administration? In: *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 2021, vol. 2(1), pp. 75-81. ISSN: 2717-7602.
8. KESSER, S., AKPOLAT, T., DEMIRBILEK, M. Polemic and cynicism. A study in educational institutions. In: *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2022, vol. 9, no. 2, pp. 313-328. ISSN: 2148-3868.
9. ŞARKAYA, S.S., TANRIOGEN, Z.M. A two way perspective on social loafing and organizational cynicism. In: *Educational Research and Reviews*, 2019, vol. 14(18), pp. 678-687. ISSN: 1990-3839.
10. YILDIRIM, I. What is the role of organizational cynicism on school effectiveness? In: *Sage Open* (July-September), 2022, pp. 1-14. ISSN: 2158-2440, e-ISSN: 2158-2440.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.11>
CZU: 373.2:376.36=161.1

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ ФОРМАМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Адриана ЧОБАНУ,

доктор психологических наук, доцент

Кишиневский Государственный Педагогический Университет

им.Ион Крянгэ, Кишинэу, РМ

ORCID ID: 0000-0003-3836-3651

Айгуль БЫЧЕНКО,

докторант, Докторантура психологических наук

Кишиневский Государственный Педагогический Университет

им. Ион Крянгэ, Кишинэу, РМ

ORCID ID: 0000-0002-6075-0909

Rezumat: *Articolul prezintă o scurtă analiză teoretică a legăturii dintre limbaj și personalitate, precum și rezultatele unui studiu experimental al problemei. Studiul a fost realizat în rândul copiilor de vârstă preșcolară, cu limbaj dezvoltat normal și forme severe de tulburări de limbaj. Rezultatele studiului empiric sunt fundamentate pe principiile teoretice și demonstrează caracteristicile dezvoltării personalității unui preșcolar cu tulburări severe de limbaj. Tot în procesul cercetării se constată diferențe în formarea personalității în funcție de natura dezvoltării limbajului.*

Cuvinte-cheie: *tulburări de limbaj, personalitate, sfera emoțională, sfera motivațională, conștiința de sine, stima de sine.*

SPECIFICITY OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF A CHILD WITH SEVERE FORMS OF SPEECH IMPAIRMENT

Summary: *The article presents a brief theoretical justification for the connection between speech and personality, as well as the results of an experimental study of the problem. The study was conducted among children of senior preschool age with normally developed speech and severe forms of impairment. The results of the study empirically substantiated the theoretical principles and showed the characteristics of the personal development of a child with speech impairment. Also in the process of research, differences in the formation of personality are revealed depending on the nature of speech development.*

Keywords: *speech disorders, personality, emotional sphere, motivational sphere, self-awareness, self-esteem.*

В настоящее время диагностируемое нарушение речевого развития наиболее часто встречается среди детей. Современная логопедия аккумулировала большой объем исследований и разработок для решения проблем коррекции нарушений речевого развития. При этом, обладая широким арсеналом методик, технологий, способов коррекции, специалист в первую очередь сталкивается с личностью, у которой выявлено нарушение. Поэтому любой коррекционный маршрут, любое психолого-педагогическое вмешательство должно происходить прежде всего с пониманием того факта, что перед специалистом стоит прежде всего личность с сово-

купностью своих уникальных характеристик. Вся психическая деятельность напрямую зависит от личностных особенностей индивида. А.А. Леонтьев пишет, что процесс развития и социализации личности зависит не просто от речи, а именно от овладения языком. Состоя в разнообразии социальных отношений, человек осуществляет речевую деятельность, а значит использует язык, что означает его колоссальную роль в формировании личности [6]. Р.С. Немов также утверждает, что речь человека связана с его познавательными процессами и соотносится с его личностью: чем более развита речь, тем выше уровень личностного развития человека [8].

Анализ таких сложных систем как язык и речь И.А. Зимняя определяет, несколько групп, характеризующих их функции, одной из которых является личностная функция. Язык выступает средством самосознания, самовыражения и саморегуляции, выполняя важнейшую роль в самопознании личности [3]. По мнению А.Г. Асмолова, формирование картины мира происходит прежде всего благодаря языку, которым обладает человек. Связь языка и личности настолько неотделима и неразрывна, что современная лингвистическая наука активно изучает и разрабатывает представления о «языковой личности» (В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов) [1].

Речь является основным средством выражения эмоций. Сильные эмоции, такие как страх, радость, восторг вполне выражаются в как устной, так и в письменной речи. С.Л. Рубинштейн выделял такую значимую функцию речи, как эмоционально-выразительная функция. Она входит в семантическое содержание речи и активизирует выразительные компоненты речи, когда понимание значения сказанного оказывается недостаточным [9].

Язык и речь по мнению, В.П. Глухова, В.А. Ковшикова – это синтез рационального и эмоционального компонентов. Если рациональным компонентом речи является ее содержанием, то в эмоциональном компоненте заключено личностное отношение к выражаемому. При оценке личности, по мнению ученых, определяющим фактором является речевая и неречевая деятельность [5]. В исследованиях Н.В. Витт обнаруживается следующее: от уровня тревожности личности зависит, какие языковые эмоционально-выразительные средства будет использовать человек, а самооценка обуславливает осознанное эмоциональное окрашивание речи [2].

Е.О. Смирнова подчеркивает, что овладение речью, которое происходит в раннем возрасте, оказывает колоссальное влияние на развитие психической жизни ребенка. Осваивая языковую систему, она становится орудием мышления, управления собой и общения [10]. М.И. Лисина раскрывает и описывает онтогенез общения и указывает на его важнейшую роль в самопознании и формированию самооценки. Овладение речью, способствует развитию у детей исходных форм осознания своего поведения и сознательной регуляции действий [7].

Роль речи, как пишет Е.П. Ильин, чрезвычайно важна в процессе управления произвольными действиями. Изначально, ребенок научается

подчинять свои действия словесным требованиям взрослых, но в дальнейшем уже его собственная речь ребенка выполняет организационную роль поведения [4].

В психологической литературе имеется множество сведений, указывающих на связь личности и речи и недостаточно сведений, указывающих на изменения, которые происходят с личностью, в случае если речь нарушена. Научный интерес к этой проблеме отражается в работах таких ученых как Л.И. Белякова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.Н. Никольская, Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, Н.Л. Белопольская, Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго и др.

Республика Молдова также накопила значительный научный вклад в изучение психики ребенка с нарушенным развитием. Труды таких ученых как N. Bucun, V. Olarescu, A. Ciobanu, A. Cucer, A. Nosatii, D. Ponomari и др., фундаментально раскрывают психологические и личностные особенности детей с нарушенным речевым развитием. При этом все же отмечается недостаточность исследований именно в контексте связи речи и личности.

Учитывая, тот факт, что на дошкольный период детства приходится речевое и личностное формирование, научный интерес представляет изучение особенностей личности ребенка при условии нарушенного речевого развития. С этой целью было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 119 детей старшего дошкольного возраста из которых 57 с тяжелыми нарушениями речевого развития (с дизартрией и экспрессивной алалией) и 62 ребенка с нормально развитой речью и включало 8 методик речевого и психологического обследования.

Исследование языковой способности у старших дошкольников проводилось по методике Н.В. Микляевой «Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста». Методика состоит из трех частей: изучение синтаксического компонента языка, изучение семантического компонента языка и изучение фонологического компонента языка. Результаты обследования показали значительное отставание формирования языковой способности у детей с речевыми нарушениями в сравнении с нормально развивающимися детьми. У них фиксируются значительные трудности в синтаксисе, фонетике и весьма серьезные трудности в семантике. Если синтаксическая сторона речи оказывает свое влияние на процесс общения,

коммуникации, фонетика – на внешне оформленную звуковую сторону речи, то семантика тесно связана со смысловой составляющей языка. Бедность смысловой составляющей языка выражается в ограниченности высказываний и как следствие – дефиците общения и употребления речи в социальных условиях. Поэтому в этом случае важно изучение психологических особенностей личности детей с грубыми речевыми патологиями.

В научной литературе достаточно свидетельств указывающих на склонность детей с речевыми патологиями к высокому уровню тревожности. Для оценки уровня тревожности был использован проективный тест «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Среди общего числа детей с тяжелыми нарушениями речи 47,37% – дошкольники с высоким уровнем тревожности и 53,63% – со средним. У дошкольников с нормальным речевым развитием регистрируется 48,38% и 51,62% соответственно. Следует отметить, что низкого уровня не зафиксировано ни в одной из экспериментальных групп. В целом эти результаты соотносятся с результатами, полученными при изучении уровня тревожности с использованием этого же теста у дошкольников соответствующего возраста с нормальным развитием и результатами в других исследованиях (I.Racu, 2020). Однако, внутри выборки обнаруживаются некоторые отличия. Для дошкольников с дизартрией характерен более высокий уровень тревожности, в сравнении с детьми с экспрессивной алалией (Рисунок1).

Так, число дошкольников с дизартрией с высоким уровнем тревожности достигает 63,60%, со средним – 36,40%. Дети с экспрессивной алалией с высоким уровнем тревожности составляют 37,5% от их числа и со средним – 62,50%. Исследование тревожности показывает состояние эмоциональной сферы ребенка и его внутренних переживаний. У детей с дизартрией, отмечается значительное преобладание эмоциональных переживаний, что с одной стороны демонстрирует более высокий уровень критичности ребенка и его отношения к своему нарушению, в сравнении с группой детей с экспрессивной алалией, у которых как раз отмечается обратное. С другой стороны, состояние эмоциональной тревоги может создавать препятствия в процессе оказания коррекционно-логопедической помощи.

При изучении самооценки по методике «Лесенка» (В.Г. Щур), выявлено, что среди дошкольников с нарушенной речью число детей с завышенной, адекватной и заниженной самооценкой примерно одинаково. Так число дошкольников тяжелыми нарушениями речи с завышенной самооценкой составляет 35,10%, адекватно оценивают себя 31,60% детей, а 33,30% - занижают свою собственную оценку. Полученные результаты отличаются от результатов, которые показывают дошкольники с нормальным речевым развитием. Примерно четверть детей с нормальной речью оценивают себя адекватно (24,19%), больше половины свою самооценку завышают (59,68%) и только 16,13% оценивают себя ниже. Аналогичные результаты зафиксированы в исследованиях дру-

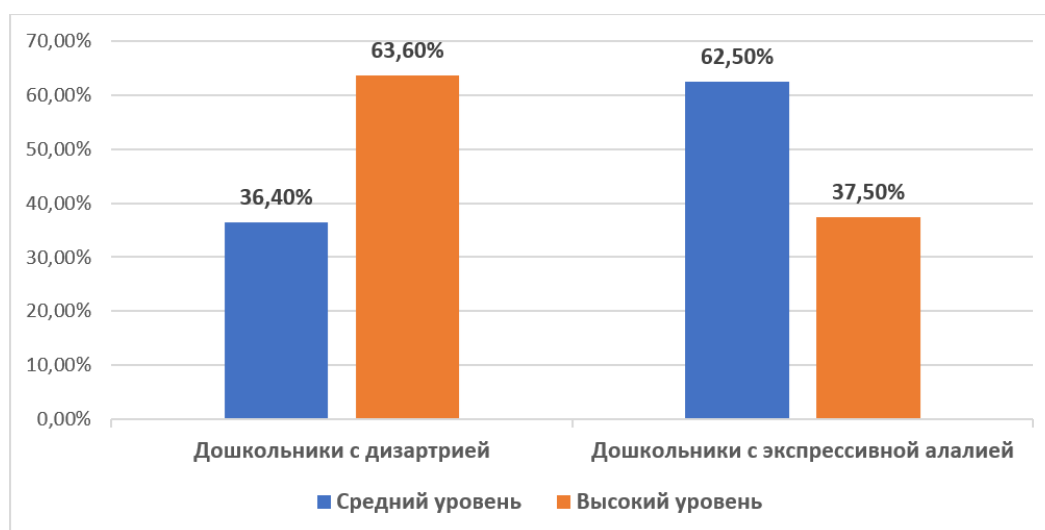


Рисунок 1. Уровень тревожности у дошкольников с дизартрией и экспрессивной алалией

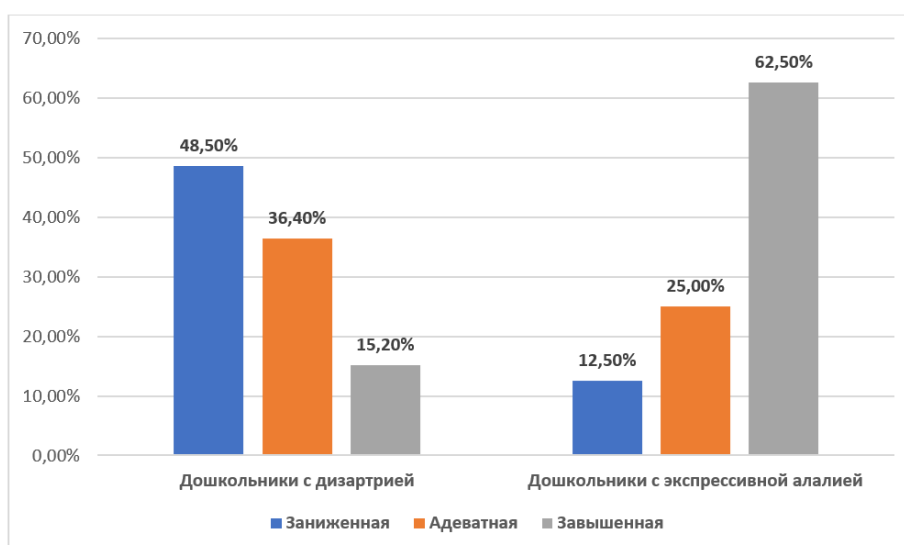


Рисунок 2. Уровень самооценки у дошкольников с дизартрией и экспрессивной алалией

гих ученых (С.М.Валявко, 2016, Е.В. Горбунова, С.К. Хаидов, 2018), при этом, для значительной части дошкольников с дизартрией (48,50%) характерна заниженная самооценка, адекватной соответствует 36,40% детей, а завышенной – 15,20% детей. В подгруппе детей с экспрессивной алалией наблюдается противоположная картина: для преобладающего большинства детей (62,50%) свойственна завышенная самооценка, адекватной соответствует 25% детей и заниженной – 12,5%, (Рисунок 2).

Очевидные отличия в этих группах вполне могут свидетельствовать о различном формировании самовосприятия и самосознания, а также прямом или косвенном влиянии речевого расстройства. Дошкольники с алалией меньше осознают свой дефект, что снова может говорить о снижении критичности, низкой способности к анализу окружающего и сравнении себя с другими.

С помощью методики исследования детского самосознания «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская) были исследованы аспекты сформированности самосознания, связанных с идентификацией пола и возраста. Самоидентификация по половому признаку оказалась доступна для всех дошкольников; также как и представление о себе в настоящем и прошедшем временном отрезке, а представление об образе будущего как раз демонстрирует отличия. Понимание «каким я буду» доступно для 85,48% детей с нормально развитой речью и 59,65% детей с речевыми расстройствами, из

которых 69,70% - дошкольники с дизартрией и 45,83% – с экспрессивной алалией. Таким образом, сфера самосознания у детей с речевыми нарушениями развивается практически так же, как у детей с нормальной речью, но несколько отстает в понимании образа будущего, а дети с алалией в большей степени демонстрируют это отставание.

Исследование эмоционально-личностных особенностей по методике «Метаморфозы» (Н.Я.Семаго) не демонстрирует значительных отличий между детьми с тяжелыми речевыми патологиями и детьми с нормально развитой речью. Так, система ценностей, желания, потребности дошкольников в целом свойственны одинаковому числу детей. В обеих группах детей личностные особенности изменяются с возрастом: инфантильные черты уступают место другим, но у детей с нарушенным развитием этот процесс происходит несколько медленнее. В целом дети ориентируются на собственные ценности, заботу о других, демонстрацию превосходства. Ответы детей в обеих группах демонстрируют проявления как инфантильных черт личности, так и эгоцентричных или тревожных.

В процессе взросления обнаруживается большее число признаков тревожности и больше сочетанных: инфантильно-тревожных и инфантильно-эгоцентричных. Дошкольники в обеих группах в процессе развития самосознания, отношения к себе и окружающим изменяют свои предпочтения. Инфантильные черты личности,

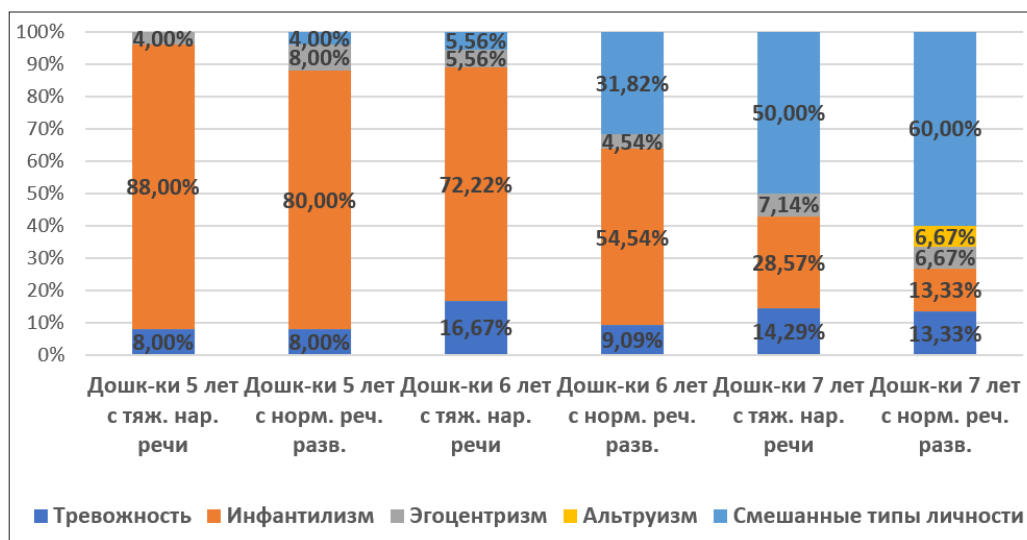


Рисунок 3. Процент дошкольников 5, 6 и 7 лет демонстрирующих черты личностных особенностей

отмеченные у 88% 5-летних дошкольников с нарушенной речью, уменьшаются до 72,22% к 6 годам и к 7 достигают 28,57%. Число дошкольников с нормально развитой речью 5 лет (80%) также уменьшается до 54,54% к 6 годам и падает до 13,33% к 7 годам. При этом, увеличивается число детей в обеих группах, демонстрирующих смешанные черты личности, что больше свидетельствует о «переходном этапе» в формировании самосознания и системы ценностей. Подробно результаты отражены на Рисунке 3.

Для определения способности опознания эмоционального состояния использовалась методика «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго). Опознание схематичных изображений лиц в целом определялась всеми испытуемыми верно, а опознание реальных изображений эмоциональных состояний у группы детей с нарушенной речью вызывало трудности. Дети отвечали медленнее, некоторые эмоции ими рассматривались дольше, чем на схематичных изображениях, проявлялась характерная для детей особенность, заключающаяся в затруднении поиска и актуализации слов, обозначение различных эмоций с помощью одних и тех же слов. Анализ правильно опознанных реальных изображений эмоциональных состояний показывает, что детям с грубыми речевыми расстройствами значительно труднее идентифицировать эмоции, экспрессия которых требует анализа и сопоставления с эталонным образцом, собственным опытом. У этой категории детей ограниченный словарный запас, они не способны сопоставить

труднодифференцированный образ и его вербальную номинацию. В среднем, дети с тяжелыми речевыми расстройствами дали 39,35% верных ответов, дети с нормальным речевым развитием 75,36%.

У детей с речевыми нарушениями тяжелого уровня фиксируется заметное отставание в способности адекватно идентифицировать эмоции. Так 7-летние дошкольники этой категории способны опознавать эмоциональные состояния на уровне 5-летних детей с нормально развитой речью, что свидетельствует о задержке развития эмоциональной сферы. При опознании эмоции, в процессе ее восприятия дети в основном использовали показ на себе, поверхностное восприятие эмоции, выделение единичного элемента экспрессии. Эти особенности соответствуют согласно исследованиям 4-5 летнему возрасту (Щетинина А., 1984) и значительно меньше отмечается признаков использования типов восприятия, соответствующие старшему дошкольному возрасту.

Волевая активность дошкольников (по методике Ш. Н. Чхартишвили) с тяжелыми нарушениями речи значительно отстает в сравнении с дошкольниками с нормальной речью. Только 21,05% детей смогли справиться с выставленными требованиями, средний уровень регистрируется у 36,84% детей, а большая часть детей (42,11%) не смогла справиться с предложенным заданием (Рисунок 4).

При этом внутри группы детей с речевыми нарушениями также отмечаются внутренние



Рисунок 4. Уровень волевой активности дошкольников

различия. Так, у дошкольников с экспрессивной алалией высокий уровень не регистрируется вообще. Только у четверти детей этой группы отмечается средний уровень, у 75% – низкий, что говорит о низкой произвольной деятельности. Дети с экспрессивной алалией трудно организовываются, быстро истощаются, испытывают сложности в удержании программы деятельности. Высокий уровень произвольности отмечается у 36,36% детей с дизартрией и почти у половины (45,45%) средним уровнем волевой активности. Они

довольно утомляемы, отвлекаемы, но способны определенную часть времени работать произвольно и выполнять предъявленные требования. Низкий уровень произвольной деятельности ограничивает инициативу ребенка, в том числе и речевую. На фоне заторможенной речи, задерживается развитие других компонентов психической деятельности, а значит волевая активность непременно будет сопряжена с мотивационной сферой, которая является одной из важнейших в психической деятельности каждого индивида.

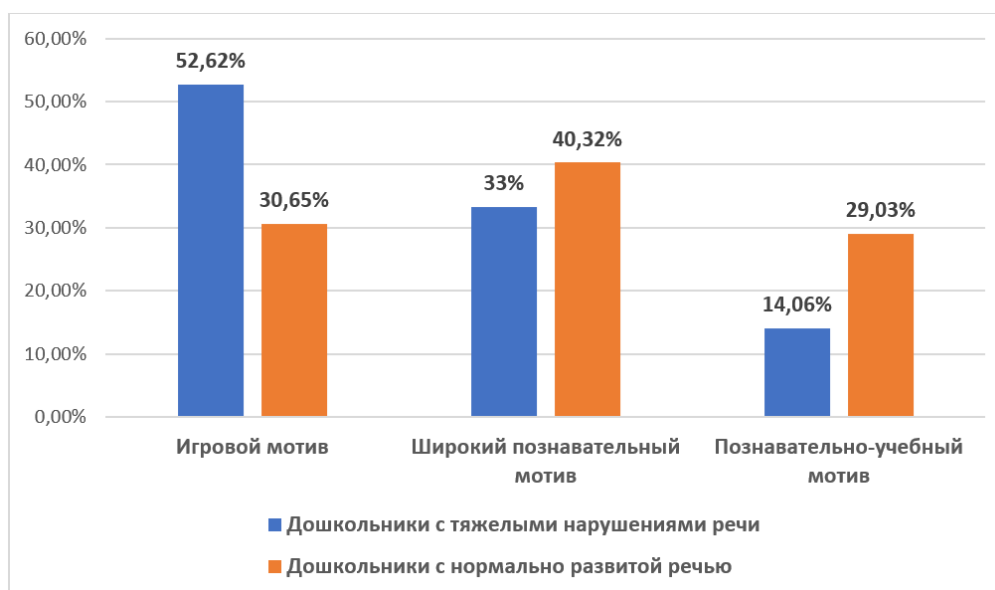


Рисунок 5. Уровень мотивационной сферы дошкольников

Исследование мотивационной сферы дошкольников проведено с помощью методики «Игрушки – книжки – цифры» (Н.И. Гуткина). Развитие мотивационной сферы детей в обеих группах различается между собой. У 30,65% дошкольников с нормальной развитой речью доминирует игровой мотив. Широкий познавательный мотив отмечается у 40,32%, а познавательно-учебный – у 29,03%. У детей с речевыми нарушениями преобладает игровой мотив (52,62%), а широкий познавательный у 33%, познавательно-учебный – всего у 14,06% (Рисунок 5).

Анализ различий показывает, что мотивационная сфера детей с тяжелыми нарушениями речи имеет значительные отличия в процессе своего формирования. Для дошкольников с экспрессивной алалией характерно преобладание игрового мотива (70,83% детей): дети предпочитают игру чтению и изучению познавательной литературы, и демонстрируют неготовность к школьному обучению. Игра сохраняет свою позицию ведущего вида деятельности на протяжении всего периода старшего дошкольного возраста и слабо трансформируется в учебную. Для детей с дизартрией характерно доминирование как игрового (39,39%), так и широкого-познавательного мотивов (39,39%). Эти дети как правило, предпочитают игровую деятельность и познавательную и в меньшей степени они стремятся к школьному обучению.

Обратимся к результатам корреляционного анализа и с помощью коэффициента корреля-

ции Пирсона и определим, какие структурные единицы личности имеют связь с уровнем речевого развития.

У детей с нормальным речевым развитием корреляционных связей между тревожностью и уровнем развития речи не обнаруживается. Таким образом, тревожность у этой категории детей не зависит от речевого статуса и уровня развития речи, и вероятнее всего связана с другими факторами. У детей с дизартрией также обнаруживается сильная связь между уровнем речи и фактором тревожности ($r=0,742, p\leq 0,01$), у детей с экспрессивной алалией – $r=0,705, p\leq 0,01$). Также, самооценка детей с нормальным речевым развитием не зависит от качества и состояния речи. Но при дизартрии и экспрессивной алалии обнаруживается умеренная отрицательная связь ($r=-0,355, p\leq 0,05$ и $r=-0,609, p\leq 0,01$). Способность адекватно идентифицировать эмоциональные состояния у всех испытуемых находится в тесной связи с языковой компетенцией. Идентификация эмоций напрямую связана с состоянием эмоциональной лексики и эмоционального интеллекта. Во всех группах регистрируется сильная положительная связь. У детей с нормально развивающейся речью: $r=0,742, p\leq 0,01$; с дизартрией $r=0,770, p\leq 0,01$; с экспрессивной алалией $r=0,816, p\leq 0,01$. Особенности личности демонстрирующиеся в желаниях испытуемых, также обнаруживают умеренную положительную связь. У старших дошкольников с нормальной речью $r=0,447, p\leq 0,01$; с

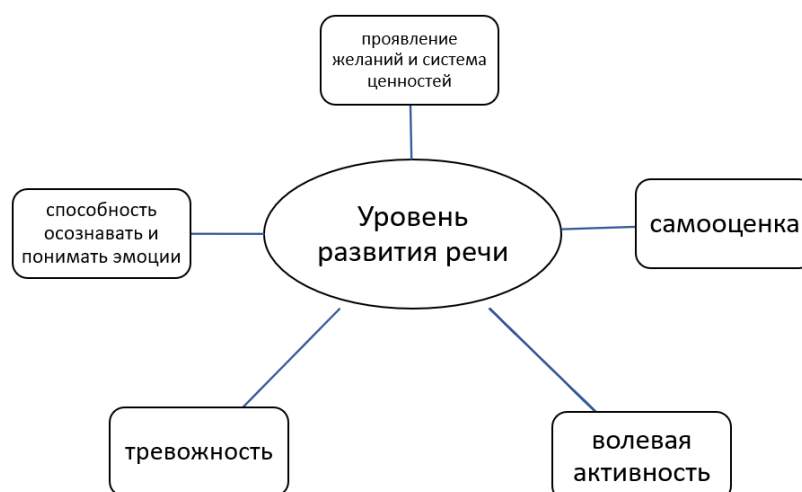


Рисунок 6. Связь речевого развития и особенностей личности

дизартрией $r=0,499$, $p \leq 0,01$; с экспрессивной алалией $r=0,494$, $p \leq 0,05$. Связь также обнаруживается между уровнем речевого развития и волевыми качествами личности. У дошкольников с нормальным речевым развитием и детьми с экспрессивной алалией выявляется умеренная положительная связь ($r=0,401$, $p \leq 0,01$ и $r=0,659$, $p \leq 0,01$), а у детей с дизартрией несколько сильнее ($r=0,709$, $p \leq 0,01$). Между мотивационной сферой и состоянием речи прямой связи не обнаруживается и влияние речи на мотивацию скорее не прямое, а косвенное. Таким образом, теоретические представления о связи речи и развития личности находят свое подтверждение в результатах эмпирического исследования, кроме этого, мы обнаруживаем, что уровень языкового развития также оказывает свое влияние на становление личности: чем более развита речь, тем более развита личность.

На основании полученных результатов, сделаем следующие выводы.

1. Речевое развитие детей с дизартрией и экспрессивной алалией значительно отстает от состояния речи сверстников с нормальным состоянием речевой функции. Кроме этого, отмечаются более низкие показатели уровня развития языковой компетентности дошкольников с экспрессивной алалией, в сравнении с детьми с дизартрией.
2. Речевое и личностное развитие находятся в тесных отношениях, процессы их становления происходят не автономно, а параллельно и взаимообусловлено.
3. Тревожность дошкольников с нормально развитой речью не связана напрямую с уровнем ее развития, в то время как у дошкольников с грубыми нарушениями речевого развития, такая связь обнаруживается. Дети с дизартрией больше подвержены тревоге, чем дети с алалией. Для вторых свойственно повышенное настроение, снижение критичности и отсутствие беспокойства.
4. Самооценка детей с нормально развитой речью так же, не зависит от ее качества, но отличается от самооценки у детей с тяжелыми нарушениями речи. Дошкольники с дизартрией склонны занижать свою оценку, а дети с алалией, наоборот – ее завышают. Если первые обнаруживают понимание своего состояния, то вторые скорее не осознают своих трудно-

стей, что демонстрирует проблемы самосознания и осознания себя в системе отношений.

5. Дошкольники с дизартрией вполне успешно справляются с процессами самоидентификации. Они осознают, кто они есть и кем будут. Дети с экспрессивной алалией затрудняются в представлении себя в будущем. Им труднее осознавать процессы, которые еще не произошли и являются несколько абстрактными.
6. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи больше демонстрируют инфантильные желания и стремления. Они больше, чем нормально-развивающиеся дети хотя бы обладать материальными ценностями и меньше стремятся обрести нематериальные в виде общения или познания. Система внутренних ценностей несколько задерживается в своем развитии.
7. Дети с нарушенным речевым развитием почти в два раза хуже опознают и понимают эмоции. Им труднее дифференцировать эмоциональные состояния, а тип восприятия, который доминирует при опознании эмоции соответствует уровню детей 4-5 лет. Им трудно использовать вербальные средства для описания эмоциональных состояний, чаще они пытаются их изобразить мимически.
8. Волевая активность детей с грубыми речевыми нарушениями значительно отстает от активности детей с нормальной речью и формируется у первых значительно медленнее. Для этих детей свойственна низкая произвольность, отвлекаемость, истощаемость, потеря цели, утомляемость.
9. У детей с нарушенной речью преобладает игровой мотив. Их больше интересуют игры, нежели познавательная деятельность и учебная. Мотивационная сфера хотя и терпит определенные трансформации в процессе взросления, у детей с экспрессивной алалией все же учебная сфера интерес практически не пробуждает. Дошкольники с дизартрией к старшему возрасту приближаются к детям с нормальной речью.
10. Корреляционный анализ показывает, что речь имеет тесные связи с различными сферами личности: эмоциональной, волевой и самосознанием. Понима-

ние и управление эмоциями, волевые усилия, самосознание не формируются спонтанно и автономно. Именно речь является регулирующим и развивающим фактором. Чем будет лучше развита речь, тем доступнее будут для ребенка эмоции и чувства других. Самосознание, аналогично, формируется благодаря развитию внутренней речи, которая берет свое начало во внешней. Волевые качества регулируются и управляются извне и только потом интериоризируются, но изначально внешне управляются взрослым.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что психологические мероприятия, на-

правленные на преодоление личностных недостатков, должны в обязательном порядке включать систему логопедических упражнений для преодоления речевых барьеров, развития понимания речи, ее лексической и семантической составляющей. Любое психологическое вмешательство, направленное на преодоление тех или иных нарушений в процессе формирования личности, будет сопровождаться речевыми инструкциями и установками. Таким образом, учитывая выявленные в процессе исследования особенности, следует разрабатывать и внедрять систему, которая одновременно и комплексно решает проблемы речевого и личностного развития ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. АСМОЛОВ, А. Г. *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с. ISBN 978-5-7695-3062-3.
2. ВИТТ, Н.В. *Эмоциональная регуляция речи*. Автореферат дисс. на соискание уч. ст. докт. психол. наук. Москва, 1988. 51 с.
3. ЗИМНЯЯ, И. А. *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт. 2001. 432 с. ISBN 5-89502-253-7.
4. ИЛЬИН, Е. П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с. ISBN 978-5-388-00269-3.
5. КОВШИКОВ, В.А., ГЛУХОВ В.П. *Психолингвистика. Теория речевой деятельности*. Москва: Астрель, 2007. 224 с. ISBN 5-17-040766-1.
6. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.
7. ЛИСИНА, М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. Москва: Издательство «Институт практической психологии», 1997. 384с. ISBN 5-89395-027-5.
8. НЕМОВ, Р. С. *Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 4. Речь. Психические состояния: учебник и практикум для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 243 с. ISBN 978-5-534-02395-4.
9. РУБИНШТЕЙН, С. Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002, 720 с. ISBN 5-314-00016-4.
10. СМЕРНОВА, Е.О. *Детская психология*. Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. 366 с. ISBN 978-5-691-00893-1.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.12>
 CZU: 37.018.1:316.36

OPȚIUNEA PĂRINȚILOR DIVORȚAȚI ASUPRA FUNCȚIONĂRII SPECIFICE A PERSONALITĂȚII PROPRIULUI COPIL

Valentina OLĂRESCU,

doctor în psihologie, profesor universitar
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

Adriana DICU,

doctorandă, Școala Doctorală „Psihologie”
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
psiholog clinician,
 Direcția pentru protecția copilului, sector 2, București, România
ORCID ID: 0009-0008-7084-7836

Rezumat. Statistica americană, evaluează că fiecare a doua căsătorie înregistrată finisează prin divorț! Anume problema părinților divorțați și relația cu copiii lor este abordată în articolul de față. Este trecută în revistă analiza psihologică privind cercetările familiilor divorțate, a relațiilor existente între părintele rezident și copil. Părinții deseori nu intuiesc prin ce tulburări emoționale trece copilul, ce suferințe macină personalitatea copilului și ce patternuri de personalitate se instalează în persoana minoră. În acest context a fost aplicat testul HiPIC - Inventarul ierarhic de personalitate pentru copii în scopul de a evalua opinia părinților (părintelui rezident și al părinților cu familie organizată) despre copilul său, și anume să reflecteze asupra comportamentelor concrete și observabile ale copilului. A fost selectat eșantionul de copii 9-12 ani și a părinților, iar prin intermediul testului HiPIC și al prelucrării statistice au fost evidențiate cinci dimensiuni ale funcționării specifice a personalității copilului propriu.

Cuvinte-cheie: divorț, pattern, testul HiPIC, stabilitate emoțională, extraversie, benevolență.

THE OPTION OF DIVORCED PARENTS ON THE SPECIFIC FUNCTIONING OF THEIR OWN CHILD'S PERSONALITY

Abstract. American statistics estimate that every second registered marriage ends in divorce! Namely, the issue of divorced parents and the relationship with their children is addressed in this article. The psychological analysis regarding the researches of divorced families, of the existing relations between the resident parent and the child is reviewed. Parents often do not intuit what emotional disturbances the child goes through, what sufferings grind the child's personality and what personality patterns settle in the minor person. In this context, the HiPIC - Hierarchical Personality Inventory for Children test was applied in order to evaluate the opinion of the parents (resident parent and parents with organized family) about their child, namely to reflect on the concrete and observable behaviors of the child. The sample of children 9-12 years old and their parents was selected, and by means of the HiPIC test and statistical processing, five dimensions of the specific functioning of the child's own personality were highlighted.

Keywords: divorce, pattern, HiPIC test, emotional stability, extraversion, benevolence.

Introducere

Un număr semnificativ de copii sunt afectați de expunerea la conflictele parentale legate de aspectele privind stabilirea domiciliului copilului și a programului de legături personale ale acestuia cu părintele nerezident, de considerentele juridice și financiare sau de refuzul emoțional al cel puțin unuia dintre părinți de a accepta separarea. Prin natura conceptului, părinții trebuie să asigure creșterea și

dezvoltarea copiilor, crearea unui mediu adecvat, nonconflictual, pregătirea emoțională a acestora pentru a înfrunta evenimente adverse de viață precum separarea părinților, pentru ca acestea să fie gestionabile și nu traumatizante [1]. Din perspectivă normativă, atât la nivel mondial, cât și național, există numeroase reglementări privind protecția sănătății fizice, psihice, intelectuale, afective și relaționale ale copiilor, reglementări legale care au ca

punct central ocrotirea și garantarea drepturilor copilului. Consecințele divorțului și impactul acestora asupra copiilor reprezintă o problemă majoră care este răspândită la nivel global.

Totuși, multiple studii, în principal transversale, au explorat perspectivele persoanelor studiate și au descoperit o serie de factori determinanți ai problemă, raportând îngrijire parentală inadecvată (insuficientă sau supraprotejare), inconsistență parentală generată de separarea părinților, atitudini parentale negative. Modelele de statut familial înainte și după divorț au determinat rezultate ale tulburărilor de internalizare variate la copiii care au traversat experiența de divorț.

În practică, interacțiunile parentale post divorț sunt nesatisfăcătoare și prejudicioase, întrucât, se întâmplă adesea ca părintele cărui i-a fost încredințat copilul (părintele resident) să se defuleze, transmitându-i acestuia ostilitatea pe care o resimte față de fostul soț, care, deși, poate întemeia din punctul său de vedere, nu este de natură să îl descalifice pe celălalt părinte în rolul său (părintele nerezident). Prin urmare, instabilitatea afectivă și emoțională a minorului, pe fondul unei imaturități psihice și a lipsei experienței de viață, îl privează pe acesta de posibilitatea de menține și dezvoltare relații personale cu părintele de care a fost separat prin divorț, de a-și exprima liber sentimentele, fără presiuni și conflicte de loialitate față de părintele cu care minorul locuiește; în ceea ce privește cantitatea și calitatea afectelor manifestate în cadrul familiei; de exemplu, un climat familial lipsit de securitate emoțională va genera copilului o percepție asemănătoare asupra realității din mediul social: aceasta va părea instabilă, periculoasă, greu de controlat, ceea ce îl va determina pe copil să manifeste reținere, să aibă dificultăți de relaționare, să se simtă incapabil să facă față unui mediu pe care îl percepe ca fiind ostil.

Studiile longitudinale evidențiază faptul că, copiii ai căror părinți au divorțat sunt mai predispuși să experimenteze mai multe conflicte în propriile mariaje și sunt mai susceptibili de a ajunge la separare, de regulă fiind implicați în relații de parteneriat desfășurate pe termen scurt, care nu ajung la căsătorie [8]. Lyddon și Sherry acordă o mare importanță teoriei atașamentului în formarea și dezvoltarea personalității, apreciind că aceasta asigură un cadru viabil pentru înțelegerea dezvoltării personalității [6]. Studiile au constatat că instabilitatea familiei și lipsa afecțiunii și a supravegherii părintești în timpul preadolescenței și adolescenței prezic formarea unor personalități dependente și pasiv-agresive cu niveluri ridicate ale simptomelor unor tulburări de personalitate antisociale, evitante, borderline. Kei-

nanen și colab. au analizat în mod sistematic 51 de studii de și au identificat familia, respectiv, comportamentul/stilul parental, climatul familiei și relația părinte-copil asociată cu expunerea la un mediu ostil interparental și dimensiunea parentală afectivă reprezentată prin căldură scăzută, ostilitate și comportamente corective dure [5].

Trauma copilului și asocierea acesteia cu caracteristici limită la copii a fost investigată de o serie de cercetători prin revizuirea sistematică a unor studii de cohortă longitudinală, prin care au concluzionat că, în general, abuzul este un factor de risc pentru caracteristicile limită ale personalității la copii și adulți, riscul fiind crescut de severitatea abuzului [4]. Neglijarea și conflictul părinților, dificultățile de creștere și dezvoltare ale acestora din propria copilărie, abuzul (orice tip) stilul părintesc, climatul familiei și relația părinte-copil pot determina etiologia pentru dezvoltarea tulburării de personalitate borderline.

Mai mult, pe fondul existenței unor caracteristici parentale sub formă de psihopatologie și siociopatologie ale părinților, istoric de pierdere, de separare sau de abuz, trăsăturile de personalitate parentală asociate cu evenimente de viață negative, conflicte parentale, creează premisele caracteristicilor de personalitate ale copilului. Prezența diagnosticului matern poate determina rezultate parentale deficitare prin interacțiuni mai puțin satisfăcătoare, mai mulți factori de risc cognitiv-comportamentali, dificultăți de relaționare mamă-copil și o sănătate mintală mai slabă, afectând dezvoltarea echilibrată copilului. Problemele psihologice de natură clinică își găsesc deseori rădăcina în expresiile timpurii ale trăsăturilor stabile de personalitate aflate în formare, dincolo de surprinderea simptomelor clinic izolate, formând pattern-uri de personalitate emergente [2].

Asocierea dintre tensiunile familiale cauzate de tranzițiile privind separarea părinților și efectele adaptării copilului la schimbările separării, a fost stabilită în numeroase studii care evidențiază nivelul mai ridicat de probleme emoționale și de comportament, atât la nivel externalizant (comportament antisocial, noncompliant, agresivitate) cât și la nivel internalizant (comportament inhibat, retras, anxietate, depresie), cu un nivel mai scăzut de responsabilitate socială, stimă de sine și competență socială și cognitivă, la copiii și adolescenții care trăiesc în cămine litigioase sau în familii divorțate în comparație cu cei din familii armonioase și nedivorțate [3]. Cinci analize sistematice au explorat rolul practicilor parentale dezadaptative ca factor de risc psihosocial pentru dezvoltarea tulburării de personalitate realizate cu scopul de a identifica progresul

în acest domeniu, necesar pentru a rafina teoriile de dezvoltare, pentru a descoperi mecanisme etiologice, pentru a îmbunătăți depistarea timpurie și pentru a atinge obiectivul final de prevenire [9].

Relația dintre legăturile parentale și formarea prototipurilor comportamentale ale copilului a fost dovedită în studiul privind implicarea a doi factori de îngrijire a părinților, respectiv, respingere parentală și supraprotecție parentală ale fiecărui părinte care a evidențiat dezvoltarea prototipurilor inhibitate/autocritice și disforice/dependente ca dimensiuni de personalitate. Personalitatea depresivă, caracterizată printr-o concentrare negativă asupra propriei persoane, o emoționalitate negativă ridicată și o reactivitate crescută la stres a fost identificată în stadii timpurii ale adolescenței, s-a menținut și tinde să fie persistentă și continuă în diferite stadii de dezvoltare, până în stadiul de adult [10].

Problematica actuală a divorțului în familiile cu copii, din perspectiva modului în care părinții gestionează separarea, poate determina perturbări care afectează funcționalitatea și dezvoltarea psiho-emoțională a copilului cu efecte care pot însoți individul de-a lungul întregii sale vieți, prin apariția tulburărilor de ordin psihologic. Din aceste considerente, identificarea și tratarea tulburărilor psiho-emoționale ale copilului pe fondul gestionării defectuoase a fenomenului divorțului de către părinții săi, sunt imperios necesare.

Studiul curent

Reiesind din problematica părinți-divorț-copil, au apărut întrebări, care au constituit **problema științifică** de cercetare: „Cum părinții văd copilul său? Observă ei schimbări comportamentale, atitudinale, emoționale? Care e privirea de ansamblu a părintelui asupra funcționării specifice a personalității copilului?”.

Am inițiat un experiment comparativ cu **scopul** de a evalua opinia părinților (părintelui rezident și al părinților cu familie organizată) despre copilul său, și anume să reflecteze asupra comportamentelor concrete și observabile ale copilului.

Ipoteza de la care am demarat cercetarea experimentală constă în presupunerea că, la preadolescentul cu părinții divorțați vor fi identificate dezordini ale stilului emoțional, interpersonal, motivațional și comportamental și, între preadolescenții proveniți din familiile divorțate și preadolescenții proveniți din familiile nedivorțate (organizate) există diferențe semnificative din perspectiva opțiunilor oferite de părinți;

Metodologia cercetării

În vederea consemnării nivelului de afectare a

personalității în formare a preadolescenților cu vârste cuprinse între 9 și 12 ani, cu părinții divorțați am recurs la evaluarea psihologică prin administrarea testului *Hierarchical Personality Inventory for Children - HiPIC*.

Hierarchical Personality Inventory for Children - HiPIC - Inventarul ierarhic de personalitate pentru copii, autori I. Mervielde, Ph.D. Filip de Fruyt, Ph.D. Este adaptat și distribuit în România de Test-central București. Este un instrument comprehensiv, destinat evaluării diagnostice a personalității normale a copiilor cu vârste cuprinse între 6 și 13 ani. Testul are la bază consacratul model Big Five. HiPIC descrie diferențele dintre comportamentele și atitudinile copiilor. Astfel, utilizat în context clinic sau pedagogic, permite evaluarea stilului emoțional, interpersonal, motivațional și comportamental al celor mici, pornind de la cele 5 mari dimensiuni ale personalității. Chestionarul se adresează părintelui (tutorei/cadrului didactic), sau oricărei persoane care întrunește criteriul frecvenței de interacțiune cu copilul evaluat. Administrarea se bazează pe răspunsurile în cinci trepte oferite celor 144 de simple și scurte afirmații, care înfățișează comportamente concrete și observabile ale copilului. Testul poate fi utilizat în două maniere: ca o privire de ansamblu asupra funcționării specifice a personalității copilului și ca o formă comparativă a convergențelor și divergențelor evaluărilor celor doi părinți. În practică, HiPIC este utilizabil în contextul clinic pentru cunoașterea punctului de pornire în terapie, pentru identificarea resurselor și vulnerabilităților și pentru setarea obiectivelor terapeutice.

Pentru realizarea analizei datelor obținute, s-au folosit statistici descriptive și inferențiale, prelucrarea datelor realizându-se cu ajutorul programului statistic Jamovi. Detaliile descriptive au permis utilizarea unor metode statistice parametrice în prelucrarea datelor: *testul t pentru eșantioane independente* (calcularea diferențelor statistice între mediile obținute de eșantionul de preadolescenți proveniți din familii divorțate cu eșantionul de preadolescenți din familiile nedivorțate/organizate; *indicatorul d Cohen* (mărimea efectului sau magnitudinea diferenței standardizate între mediile unor distribuții ale variabilelor studiate). Analiza condiției de normalitate a fost testată prin intermediul *indicatorilor forme distribuției skewness și kurtosis* Omogenitatea valorilor pe baza cărora au fost calculate mediile la nivelul variabilelor studiate a fost verificată prin aplicarea *testul Levene și raportul Hartley FMax*.

Procedura de eșantionare

Studiul a fost unul comparativ; **eșantionul** a fost constituit dintr-un număr de 228 de părinți (125

părinți divorțați (GPD) și 103 părinți nedivorțați (GPN), și 228 de preadolescenți cu vârste cuprinse între 9 și 12 ani (125 copii din familii divorțate (GCD), și 103 din familii organizate (GCN)).

Rezultatele pentru testul psihologic HiPIC

În ceea ce privește testul HiPIC, datele raportate de către părintele care întrunește criteriul frecvenței de interacțiune cu copilul evaluat, respectiv părintele rezident, și al părintelui din familia organizată, au fost prelucrate și analizate. Testul abordează cinci dimensiuni ale personalității și anume:

- *Stabilitate emoțională* – măsoară siguranța de sine, încrederea în sine și emoțiile cu privire la frică, descurajare și sentimente depresive ușoare;
- *Extraversie* – măsoară energia disponibilă și dorința cu care copilul se angajează în activități, la modul în care își exprimă emoțiile, opiniile și ideile în mod spontan, la tipul de relaționare social;
- *Imaginație* – scorurile măsoară nivelul de creativitate în abordarea sarcinilor sau în activitățile ludice, abilitățile intelectuale de funcționare cognitivă și angajarea în activități de explorare;
- *Benevolență* – scala măsoară preocuparea și grija pentru starea de bine a celorlalți, sau manifestarea egocentrismului, nivelul de iritabilitate sau de autocontrol și de toleranță la frustrare;

- *Conștiinciozitate* - scorurile măsoară nivelul de concentrare și atenția susținută pentru o perioadă mai lungă de timp în activitățile în care sunt implicați copiii, perseverența cu care își ating obiectivul, maniera în care obțin rezultatele [7].

Variabilele pentru acest test, fiind:

- Variabila independentă: tipul de familie (divorțat/nedivorțat)
- Variabilele dependente: fiecare scală a testului, astfel: *Stabilitate emoțională, Extraversie, Imaginație, Benevolență, Conștiinciozitate*;

Mai specific, opinia părinților divorțați și nedivorțați, despre copiii săi, datele concrete raportate în testul de personalitate HiPIC, sunt prezentate în Fig.1.

Consemnăm, că media rezultatelor GPN la toate scalele testului este mai înaltă decât la GPD.

Figura 1, clar vizualizează diferența mediilor pe grup, părinți divorțați (M1) și nedivorțați (M2), la fiecare pattern evidențiat, de ex., la *Stabilitate emoțională*, părinții divorțați au însumat un scor M1=2.9 puncte, iar părinții nedivorțați, un scor M2=4.64 puncte. Acest fapt vorbește despre copiii care se îndoiesc adesea de abilitățile lor, sunt înclinați să simtă anxietate și stres mult mai repede; aceștia cred că nu pot face față și au un comportament inert în fața adversităților; se plâng ușor și des, sunt incapabili de a lua decizii pe cont propriu fiind considerați de către cei din jur ca fiind copii dependenți, nesiguri sau nervoși.

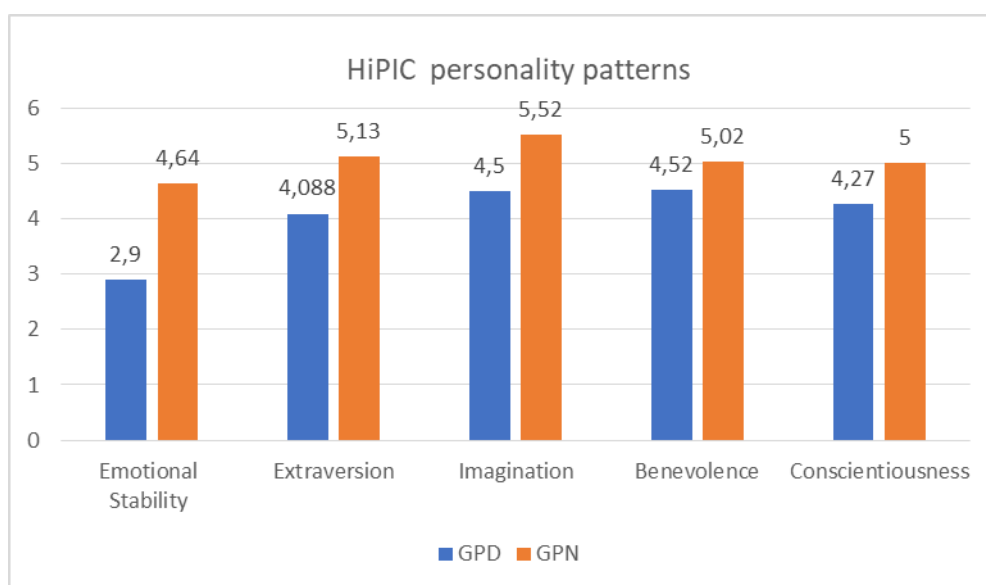


Figura 1. Media rezultatelor la patternurile de personalitate HiPIC, pentru GPD și GPN

La scala *Extraversie* mediile celor două grupuri: M1=4.088 și M2=5.13 descriu dorința de angajare în activități fizice și energia disponibilă pe de o parte și modalitățile prin care își exprimă emoțiile și ideile în mod spontan; scorurile scăzute indică lipsa de energie, oboseala, nevoia copiilor de a desfășura activități liniștite și de a evita activitățile fizice și aventura. Aceștia încearcă să-și protejeze ideile și sentimentele de lumea exterioară și nu discută cu alții despre activitățile lor.

În ceea ce privește scala *Imaginație*, rezultatele obținute, respectiv: M1=4.5, M2=5.52 puncte descriu imaginația activă și vivace a copiilor, originalitatea și creativitatea acestora de a explora și surprinde mediul lor prin idei și descoperiri inovative. Scorurile scăzute indică comportamente pasive și lipsă de interes pentru explorare, au o atitudine pasivă și o gamă redusă de interese.

Pentru scala *Benevolență* mediile obținute M1=4.52 și M2=5.02 redau comportamentele copiilor în interacțiunea cu ceilalți, prin preocuparea și grija activă pentru starea de bine a celorlalți pe de o parte, sau prin manifestarea egocentrismului punându-și propriile interese pe primul plan, pe de altă parte; ei au tendința de a prelua conducerea în discuții, sporturi și jocuri. Scorurile scăzute arată copiii care sunt mai puțin înclinați să coopereze, încalcă regulile și nu respectă înțelegerile, au toleranță scăzută la frustrare și sunt deseori nervoși.

La scala *Conștiinciozitate* rezultatele obținute, respectiv: M1=4.27, M2=5 susțin concentrarea și atenția în sensul în care pot sta focalizați pe aceeași activitate pentru o perioadă mai lungă de timp și pot finaliza toate sarcinile. Scorurile scăzute relevă copiii care sunt ușor de distras, se dau bătuți cu ușurință, nu sunt foarte preciși și acordă puțină atenție calității rezultatelor lor. Ei se simt mai puțin înclinați să exceleze și sunt dificil de motivat.

Media rezultatelor GPD și GPN, trecută prin prelucrate statistică, ne-a oferit diferența statistic

semnificativă între aceste grupuri, dezvoltată în continuare.

Comparația realizată la nivelul trăsăturilor de personalitate pentru HiPIC, cu ajutorul testului t pentru eșantioane independente, a evidențiat faptul că: în cazul copiilor care provin din familiile cu părinții divorțați s-au înregistrat scoruri semnificativ mai mici pe scalele *Stabilitate emoțională* ($t(226) = 8.29, p < .001, d = 1.10$), *Extraversie* ($t(226) = 5.06, p < .001, d = 0.67$), *Imaginație* ($t(226) = 5.01, p < .001, d = 0.67$), *Benevolență* ($t(226) = 2.02, p = .045, d = 0.27$) și *Conștiinciozitate* ($t(226) = 3.77, p < .001, d = 0.50$), în comparație cu copiii care provin din familiile nedivorțate, astfel cum sunt evidențiate în tabelul 1.

Deși nu este folosit ca un instrument care să descrie natura și gravitatea patologiei personalității la o vârstă fragedă, rezultatele raportate pentru scala *Stabilitate emoțională* evidențiază faptul că, abilitățile copiilor ai căror părinți traversează o situație de divorț, de a face față unor situații anxioase și stresante, sunt mai scăzute decât ale celor din familiile complete.

Ei sunt mai ușor de dezechilibrat, cred că nu pot face față, rămân inerti în fața adversităților și sunt incapabili de a lua decizii pe cont propriu. Se pot panica rapid, se plâng destul de ușor și de des și sunt considerați de către cei din jur ca fiind copii dependenți, nesiguri și nervoși. În diferite contexte manifestă frică de eșec, descurajare și sentimente depresive ușoare.

Din perspectiva scalei *Extraversie* care descrie frecvența și intensitatea emoțional pozitivă și energetică cu care copilul interacționează la nivel social, în cazul copiilor cu părinți divorțați, scorurile semnificative mai scăzute decât ale celor din familiile organizate, reflectă tendința acestora de a sta deoparte, fără să iasă iasă în evidență și să caute în mod activ să interacționeze cu copii, găsind dificilă integrarea într-un grup de prieteni.

Rezultatele obținute pe scala *Imaginație* denotă,

Tabel 1. Comparație la nivelul trăsăturilor de personalitate și emoționale din HiPIC, pentru GCD și GCN

Independent Samples T-Test		Statistic	df	p	Effect Size	
Stabilitate Emționala	Student's t	8.29	226.00	<.001	Cohen's d	1.10
Extraversie	Student's t	5.06	226.00	<.001	Cohen's d	0.67
Imaginație	Student's t	5.01	226.00	<.001	Cohen's d	0.67
Benevolenta	Student's t	2.02	226.00	0.045	Cohen's d	0.27
Conștiinciozitate	Student's t	3.77 ^a	226.00	<.001	Cohen's d	0.50

de asemeni, caracteristici ce presupun o lipsă a imaginației și dificultăți în a gândi în termeni abstracți, limitând copiii din familiile divorțate să abordeze problemele cu care se confruntă printr-o singură strategie și nu din mai multe unghiuri, strategie sigură și de încredere, care poate conduce la lipsa unor conștientizări interioare.

În ceea ce privește scala *Conștiinciozitate*, nivelul semnificativ scăzut obținut de către copiii din familiile divorțate, evidențiază dificultățile acestora de a persevera și a se concentra pentru a atinge rezultate bune în activitate, având nevoie de încurajare și supervizare continuă.

Concluzii

Având în vedere rezultatele expuse putem concluziona faptul că, caracteristicile personalității emergente a copiilor proveniți din familiile divorțate, au înregistrat scoruri mai scăzute cu privire la Stabilitatea emoțională, Extraversie, Imaginație și Conștiinciozitate față de rezultatele raportate la copiii care provin din familiile nedivorțate, prelucrarea statistică evidențiind diferențe statistic semnificative.

Prezența predispozițiilor spre tulburări de personalitate la preadolescenții cu părinții divorțați evidențiate prin comparație cu preadolescenții ai căror părinți sunt împreună, în cazul testului HiPIC, au înregistrat scorurile la scalele Stabilitate emoțională, Extraversie, Imaginație și Conștiinciozitate, cu diferențe semnificativ statistice mai mici. Acest

fapt relevă caracteristici ale copiilor care se îndoiesc adesea de abilitățile lor, sunt înclinați să simtă anxietate și stres mult mai repede; aceștia cred că nu pot face față și au un comportament inert în fața adversităților; se plâng ușor și des, sunt incapabili de a lua decizii pe cont propriu fiind considerați de către cei din jur ca fiind copii dependenți, nesiguri sau nervoși.

Prezintă lipsă de energie, oboseală și nevoia acestora de a desfășura activități liniștite și de a evita activitățile fizice și aventura, încercând să-și protejeze ideile și sentimentele de lumea exterioară și nu discută cu alții despre activitățile lor. Au comportamente pasive și lipsă de interes pentru explorare, o atitudine pasivă și o gamă redusă de interese.

Scorurile obținute arată copiii care sunt mai puțin înclinați să coopereze, încalcă regulile și nu respectă înțelegerile, au toleranță scăzută la frustrare și sunt deseori nervoși, sunt ușor de distrași, se dau bătuti cu ușurință, nu sunt foarte preciși și acordă puțină atenție calității rezultatelor lor. Ei se simt mai puțin înclinați să exceleze și sunt dificil de motivat.

Abilitățile copiilor ai căror părinți sunt divorțați, de a face față unor situații anxioase și stresante, sunt mai scăzute, au tendința de a fi dependenți, nesiguri și nervoși. Prin urmare în cazul testului HiPIC se confirmă ipoteza că la preadolescentul cu părinții divorțați vor fi identificate dezordini ale stilului emoțional, interpersonal, motivațional și comportamental.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAUMRIND, D. *Effective Parenting during the early adolescent transition*. In: PA Cowan & EM Hetherington (Eds.), *Family transitions* (Vol. 2, 111-163). Millsdale NJ: Erlbaum, 1991. eBook ISBN9780203772393.
2. CHOI, Heejeong, MARKS, Nadine F. Marital conflict, depressive symptoms, and functional impairment. In: *Journal of Marriage and Family*, 2008, 70.2: 377-390. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00488.x>
3. HETHERINGTON, E. Mavis. The influence of conflict, marital problem solving and parenting on children's adjustment in non-divorced, divorced and remarried families. In: *Families count: Effects on child and adolescent development*. 2006, 203-237. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616259.010>
4. IBRAHIM, Jeyda, COSGRAVE, Nicola, WOOLGAR, Matthew. Childhood maltreatment and its link to borderline personality disorder features in children: In: *A systematic review approach. Clinical child psychology and psychiatry*. 2018, 23.1: 57-76. <https://doi.org/10.1177/1359104517712778>
5. KEINÄNEN, Matti T., et al. A systematic review of the evidence-based psychosocial risk factors for understanding of borderline personality disorder. In: *Psychoanalytic Psychotherapy*,

- 2012, 26.1: 65-91. <https://doi.org/10.1080/02668734.2011.652659>
6. LYDDON, William J., SHERRY, Alissa. Developmental personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorders. In: *Journal of Counseling & Development*, 2001, 79.4: 405-414. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01987.x>
 7. MERVIELDE, Ivan, DE FRUYT, Filip. Hierarchical Personality Inventory for Children. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.3.538>
 8. MUSTONEN, Ulla, et al. Long-term impact of parental divorce on intimate relationship quality in adulthood and the mediating role of psychosocial resources. In: *Journal of Family Psychology*, 2011, 25.4: 615. <https://doi.org/10.1037/a0023996>
 9. STEPP, Stephanie D., LAZARUS, Sophie A., BYRD, Amy L. *A systematic review of risk factors prospectively associated with borderline personality disorder*. In: *Taking stock and moving forward. Personality disorders: Theory, research, and treatment*, 2016, 7.4: 316. <https://doi.org/10.1037/per0000186>
 10. WERTZ, Jasmin, et al. Vital personality scores and healthy aging: Life-course associations and familial transmission. In: *Social Science & Medicine*, 2021, 285: 114283. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114283>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.13>
CZU: 37.091:004

PROGRAM DE FORMARE CONTINUĂ: ACTIVITATEA INTEGRATĂ ÎN PEDAGOGIA ALTERNATIVĂ REGGIO EMILIA

Mihaela DOBRIN,

doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
Inspector școlar, Inspectoratul Școlar Județean Galați, **România**
ORCID ID: 0000-0001-7637-3573

Rezumat. Implementarea alternativelor educaționale în sistemul de învățământ general este o problemă deosebit de importantă și actuală pentru sistemul educațional din perspectiva managementului educațional și a tehnologiilor educaționale la nivelul european.

Abordarea Reggio Emilia este o pedagogie alternativă ce propune activitatea centrată pe copil, acesta construindu-și și consolidându-și învățarea prin explorarea mediului înconjurător și prin interacțiunea cu adulții din jurul său. Aria curriculară Reggio Emilia, se formează din interesele copilului, în mod natural și ale educatorului, procesul de învățare devenind astfel natural și antrenant. De fapt, rolul educatorului nu constă în a impune gândirea copilului, ci în a fi un observator al acestuia, un partener în procesul de învățare.

Cuvinte-cheie: schimbare, pedagogie Reggio Emilia, abordare educațională, asumare, convingeri

CONTINUOUS TRAINING PROGRAM: INTEGRATED ACTIVITY IN ALTERNATIVE EDUCATION REGGIO EMILIA

Summary. The implementation of alternative educational approaches in the general education system is a particularly important and current issue for the educational management and educational technologies perspective at the European level. The Reggio Emilia approach is an alternative pedagogy that suggests child-centered activity, where the child builds and reinforces learning through exploring the surrounding environment and interacting with the adults around them.

The Reggio Emilia curriculum area is formed from the child's natural interests and those of the educator, making the learning process natural and engaging. In fact, the educator's role is not to impose thoughts on the child but to be an observer and a partner in the learning process.

Key terms: change, educational approach, pedagogy Reggio Emilia, commitment, beliefs.

Implementarea alternativelor educaționale în sistemul de învățământ general este o problemă deosebit de importantă și actuală pentru sistemul educațional din perspectiva managementului educațional și a tehnologiilor educaționale cu abordarea la nivelul european. Pentru reușita unui astfel de parcurs este necesar să ne asigurăm că sistemul educativ dispune de cadre didactice deschise spre cunoaștere, spre formare și adaptarea la sistemul actual, mai mult spre acceptarea schimbărilor ce survin permanent.

Ca urmare a interpretării rezultatelor sondajului realizat (chestionarul nestandardizat AT) [8], pentru a demonstra necesitatea schimbării atitudinii cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de procesul educației moderne, a analizei de nevoi la nivelul Inspectoratului Școlar Județean Galați, a

fost elaborat programul de formare continuă a cadrelor didactice, structurat pe trei module, care s-a desfășurat la nivelul județului în luna mai 2023. Scopul programului de formare este dorința de a determina acea categorie a cadrelor didactice, rezistentă la inovație, în viziunea căreia cele mai sănătoase metode de predare-învățare sunt cele tradiționale și care doresc să-și formeze convingerea că adoptarea schimbărilor impuse de reforma educației asigură o educație modernă. Formarea s-a realizat cu un număr de 112 educatoare, iar în urma aplicării programului toate cadrele didactice au aderat la pilotarea abordării Reggio, desfășurând la clasele pe care le conduc activități integrate cu elemente specifice abordării, urmând ca în faza următoare a proiectului de cercetare să demonstrăm rezultatele obținute.

Planificarea activității de formare – programul „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia”

Ziua I de formare față-în-față:

- Prezentarea formabililor și a programului de formare;
- Prezentarea structurată a educației timpurii;
- Delimitari conceptual-teoretice: educația timpurie, mediul educațional, curriculum și evaluare;
- Abordarea istorică;
- Principiile Reggio Emilia (imaginea copilului, rolul părinților, rolul educatoarei, puterea documentării, spațiul, al treilea profesor, remida- centrul de reciclare creativă);
- Aplicație;
- Spațiul-al treilea profesor;
- Mijloacele tehnice și digitale -instrumente de explorare;

- Aplicație practică;
- Evaluarea zilei.

Ziua a II-a de formare față-în-față:

- Feed-back asupra activității;
 - Caracteristicile cheie ale Curriculumului Reggio Emilia (imaginea copilului, curriculum emergent, munca pe proiecte, rolul profesorului, rolul mediului, implicarea părinților, documentarea, o sută de limbaje);
 - Activitate în echipă;
 - Aplicație: schiță unui proiect tematic care să cuprindă elemente ale abordării Reggio Emilia;
 - Cele 4 roluri ale educatoarei în abordarea Reggio Emilia;
 - Aplicație / Evaluarea zile.
1. Tematica pe module și repartizarea pe intervale de timp:

Denumirea programului	Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia								
Public țintă vizat	Educatore/ institutori/ profesori pentru învățământul preșcolar								
Justificare (necesitate / utilitate)	Este un lucru real faptul că școala românească se află într-un moment al adevărului, al transformării, concretizat în inițiative curajoase de reformă a educației. Reforma educației reprezintă un tip de schimbare superioară care legitimează „o modificare amplă a sistemului de învățământ în orientare, structură și conținut”. Din această perspectivă a apărut necesitatea organizării unor ateliere de lucru care să clarifice conceptul de schimbare educațională, de a preciza efectul acestei schimbări asupra sistemului și procesului de învățământ și din dorința de a determina acea categorie a cadrelor didactice, rezistentă la inovație, în viziunea căreia cele mai sănătoase metode de predare-învățare sunt cele tradiționale, și care vor să-și formeze convingerea că adoptarea schimbărilor impuse de reforma educației reprezintă astăzi unica șansă a școlii românești de a se debarasa de balastul vechilor ideologii, teorii și practici educaționale înguste și birocratice și de a realiza saltul către organizația școlară modernă, orientată către performanță, competiție și calitate în actul educațional.								
Durata	Trimestrul II								
Modalitatea de desfășurare	Fizic /asincron								
Curriculumul programului									
Conținuturi Competențe vizate	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecte generale privind schimbarea educațională. • Învățământul preșcolar din perspectiva schimbării educaționale - principalele schimbări educaționale generate de noul curriculum pentru învățământul preșcolar. • Dezvoltarea abilităților de proiectare didactică în manieră integrată, conform cerințelor curriculare. • Dezvoltarea abilităților de a corela stilul didactic cu specificul concret de învățare în grupele de preșcolari, în construcția și implementarea situațiilor de învățare, prin raportare la diferite modele de învățare, elemente inovatoare. 								
Planificarea pe stagii/ module tematice/ intervale de timp	Denumire modul/ tema	Total ore		Teorie		Aplicații		Evaluare	
		Fizic	Asincron	Fizic	Asincron	Fizic	Asincron	Fizic	Asincron
	1.Cunoașterea specificului de schimbare educațională în educația modernă	2h	1h	1h	0,5h	1h			0,5h
	2.Necesitatea schimbării în învățământul preșcolar.	4h	4h	1h	1h	3h	2h		1h
	3. Tipuri de schimbări în învățământul preșcolar-abordarea Reggio Emilia	3h	2h	1h	1h	2h			1h

	4. Blocaje și rezistențe în procesul de schimbare din grădiniță	2h	1h	0,5h	0,5h	1,5h			0,5h
	5. Rolul cadrului didactic în promovarea schimbării din grădiniță	2h	1h	0,5h	0,5h	1,5h			0,5h
	6. Focus-grupuri în perspectiva de a corela stilul didactic cu specificul concret de învățare la preșcolari, în construcția și implementarea situațiilor de învățare, prin raportare la diferite modele de învățare.	1h	1h	0,5h	-	0,5h	0,5h	4h	0,5h
Calendarul programului	Trimestrul II 2023								
Modalități de evaluare	Fișa de evaluare a stagiilor Portofoliul final individual-fișa de evaluare a cadrului didactic								
2. Resurse umane									
Formatori/ nivel de pregătire:	Insp. Mihaela Dobrin, Grad didactic I, învățământ preșcolar								
Coordonator program:	Prof. metodist CCD Galați – Doinița Popa								
3. Criterii economice									
Număr formabili	112 cadre didactice								
Costul programului/al activității	Gratuit								
Costul estimat al unei ore de formare pentru fiecare participant	Gratuit								

Propunem spre exemplificare conținutul informațional din modulul VI- cursul nr. 3 „Curriculum și evaluare în abordarea Reggio Emilia”.

Acest curs conține: prezentarea conceptul de curriculum și caracteristicile-cheie ale acestuia, activitatea pe proiecte și rolurile factorilor educaționali implicați în derularea proiectelor precum și metodele de documentare.

Caracteristici ale Curriculumului Reggio Emilia

Percepția asupra copilului. Fiecare copil este competent, curios, creativ și capabil. Investigarea curiozităților și a intereselor lor poate conduce la o înțelegere mai profundă și la o dorință crescută de a învăța. Educatorii sunt conștienți de capacitățile individuale ale fiecărui copil și au rolul și responsabilitatea de a-i susține și a-i îndruma pe măsură ce se angajează în călătoria lor de învățare.

Curriculumul în abordarea Reggio Emilia, presupune că planul de învățare este generat de copii, colaborând și adaptându-se la nevoile lor. fiind co-creator al propriei învățări, copilul contribuie la elaborarea curriculumului prin explorare, punerea de

întrebări și participare în dialog. Educatorul acționează în calitate de observator atent, dedicându-și atenția la copil și ascultând cu grijă, având rolul de a-l ghida în continuare în procesul său de explorare și descoperire. Copilul adresează propriile întrebări, iar educatorul consideră greșelile ca oportunități de a stimula gândirea, învățarea și descoperirea adevărului. Curriculumul emergent reprezintă o metodă de predare și învățare în care educatorul promovează copiilor subiecte de discuții, aceștia având liberă manifestarea în emiterea de idei. Cadrul didactic monitorizează atent grupa de preșcolari, el putând crea situații de învățare și planificarea de proiecte tematice pe o perioadă îndelungată. Astfel, curriculumul permite procesului instructiv- educativ să evolueze ca o progresie în spirală, nu ca un proces liniar.

Activitatea pe proiecte în cadrul curriculumului emergent oferă educatorilor posibilitatea de a facilita explorarea detaliată a domeniilor de interes pentru copii. Educatorii aduc în discuție materiale, concepte și medii care oferă copiilor posibilitatea de a-și exprima ideile și interesele. Copiii dobândesc entuziasm pentru cunoștințe prin capacitatea de a explora în

detaliu diverse aspecte ale proiectelor. După realizarea activităților, educatorul examinează reacțiile copiilor la subiectul/la tema abordată și ajustează în mod continuu activitățile pentru a le potrivi interesului sporit sau schimbării direcției de învățare. Observațiile sunt documentate de către educator, iar ulterior se reflectează asupra eficacității activităților în colaborare cu colegii, consilierul școlar, specialiștii în domeniu. Procesul se reia apoi, proiectele putând lua forma unor activități ce se desfășoară de la o zi până la o lună.

Profesorul și rolul acestuia în aplicarea curriculară Reggio sunt percepuți ca fiind mult mai complecși decât simplul rol de educator. Aceștia îndeplinesc mai multe roluri distincte, pe lângă cel tradițional de profesor. Sunt ghizi, călăuzind copiii în călătoria învățării, și scribi, înregistrând și reflectând experiențele din clasă. De asemenea, sunt susținători ai copiilor, într-un parteneriat constructiv cu colegii educatori și părinții copiilor, în vederea promovării unui cadru ambiental propice pentru învățare, atractiv și bazat pe sprijinul comunității. Abordarea în fapt subliniază că adultul (educatorul) nu cunoaște cu adevărat copilul, decât atunci când acesta este prezent, îl observă și îl descoperă, considerând acest proces ca fiind, în primul rând, o oportunitate de învățare pentru educator.

Rolul mediului în abordarea Reggio Emilia este crucial. Spațiile comune și sălile de grupă sunt considerate al treilea profesor și nu doar reflectă copiii, profesorii sau părinții, ci reprezintă o oglindă a imaginii copilului.

În această perspectivă, sălile inspirate de Reggio sunt văzute ca organisme vii, fiind aranjate cu atenție pentru a stimula explorarea creativă și pentru a încuraja interacțiunea și comunicarea. Aceste spații sunt deschise, atrăgătoare, cu mobilier natural, materiale didactice din „viața reală”, pereți pavați cu oglinzi, ferestre mari care oferă lumină naturală. Sălile de grupă sunt spații în care sunt expuse lucrări de proiect, atât cele finalizate, cât și cele în desfășurare, pentru a povesti experiența aceluia care împart acel spațiu.

Implicarea părinților în procesul educațional este esențială. Învățarea nu se desfășoară doar în școală, ea continuă și acasă dar și la nivelul comunității din care fac parte. Părinții sunt permanent activați și încurajați să fie parte activă la educația copiilor și să participe la activitățile de zi cu zi din grădiniță, extinzând astfel și consolidând oportunitățile de învățare acasă.

Deoarece observația este întotdeauna subiectivă, este necesară o perspectivă diversificată asupra documentării, iar acest lucru este realizabil prin colaborarea în echipă. În timpul perioadelor de odihnă și somn ale copiilor, educatoarele, consilierul școlar și toți specialiștii în educație din unitatea școlară organizează întâlniri de lucru unde discută detaliile documentării, în vederea dezvoltării unui program de stu-

diu care să reflecte în mod corespunzător dorințele, interesele, ideile și aptitudinile copiilor.

Prin evidențierea învățării, gândirii și sentimentelor copiilor, documentarea oferă posibilitatea studierii acestora, contribuind la feed-back-ul activității educatorilor și revizuirea curriculumului. Documentarea arată cum se produce învățarea și totodată validează copiii ca fiind ființe competente, implicându-i deopotrivă în diagnosticarea, analiza, și autoevaluarea învățării proprii. Dacă experiențele de învățare ale copiilor sunt documentate, aceștia pot să-și „re-viziteze” și să interpreteze acele momente, consolidându-și astfel cunoștințele și abilitățile.

Există diverse modalități de documentare: analiza fotografiilor, arhivările audio-video, arta abstractă, rezultatele învățării, scrierea în caietul de observații a conversațiilor dintre copii, hărțile de proiect, momentul de lectură, însemnarea evenimentelor-cheie ale descoperirilor acestora și repovestirea evenimentelor în succesiune. Profesorii din Reggio Emilia au implementat un sistem unic de documentare colaborativă a experiențelor cotidiene. Un accent deosebit este pus pe modul în care fac cunoscută activitatea copiilor și a cadrelor didactice, evidențiind modul în care cadrele didactice se implică în demersurile investigative desfășurate.

De la începerea programului copiilor în grădiniță și până la finalizarea acestuia, cele două cadre didactice monitorizează jocul, activitatea, comportamentul, relațiile și exprimarea emoțională a copiilor. Informațiile semnificative despre copii sunt înregistrate într-o agendă zilnică. Acest document este neobișnuit, flexibil și poate include imagini false ale activității copiilor. Documentul este esențial pentru construirea poveștii clasei, fiind o metodă de documentare care necesită capacități de sinteză, cunoștințe solide de psihopedagogie a învățării și o înțelegere profundă a modului în care copiii învață.

În unitățile de învățământ Reggio întregul spațiu este conceput astfel încât să permită păstrarea pe termen lung a obiectelor, colecțiilor și lucrărilor realizate de copii. Urmele lăsate de activitatea copilului sunt considerate extrem de importante pentru a reconstitui și a înțelege ce s-a întâmplat și ce s-a experimentat. Dovada activității copiilor nu este imediat eliminată, ci este păstrată, deoarece reprezintă memoria experiențelor. Se revine asupra lor, se fac observații, se lucrează, se gândește, se formulează ipoteze, și se realizează interpretarea datelor. Astfel, urmele rămân pentru a constitui o amprentă semnificativă a experiențelor trăite.

Aceste materiale sunt instrumente esențiale pentru înțelegerea întregului demers realizat și pentru ghidarea pașilor viitori, evidențiind modul în care evoluează și continuă activitățile, precum și materialele necesare pentru viitoarele demersuri. Aceste documente sunt păstrate deoarece oferă o perspectivă

asupra continuității în dezvoltarea copilului, dar și în evoluția educatorilor.

Deosebit de importante sunt și portofoliile copiilor care dețin materialele create de copii, dobândind astfel o valoare pe termen lung și semnificații noi. Documentele pe o anumită temă pot deveni ulterior publicații, materiale pentru expoziții, pot fi integrate în itinerariile de cercetare și pot fi expuse în oraș. Copilul, ca ființă umană, manifestă o sferă vastă de abilități și exprimare, posedând o diversitate de modalități de gândire, exprimare, înțelegere și interacțiune cu ceilalți.

Temă de grup, obligatorie:

Pe baza conceptelor studiate în Cursul nr. 3, analizați modul în care componentele curriculare Reggio Emilia pot îmbunătăți activitatea instructiv-educativă la grupele de grădiniță din România. Includeți în analiză atât cadrele didactice, cât și preșcolarii. Tema va fi realizată pe maxim o pagină și va conține numele membrilor echipei de lucru.

În vederea schimbării atitudinii acelor cadre didactice care au parcurs programul de formare, sugerez o serie de modalități de aplicare la grupă a conținuturilor predate:

- Proiectarea de activități integrate la grupă cu elemente din abordarea Reggio Emilia pe toată durata anului școlar;
- Desfășurarea aceluiași tip de activități în mediul în afara grupei, cu implicarea directă a părinților și a altor factori educaționali, precum și a membrilor comunității din care fac parte;
- Utilizarea strategiilor și mijloacelor de predare- învățare- evaluare specifice abordării Reggio;

- O mai strânsă colaborare cadre didactice-direcțor;
- Planificarea de activități în cadrul comisiei metodice prin care toate cadrele didactice să aibe acces la nou, la mijloacele de învățământ specifice achiziționate în vederea pilotării abordării Reggio Emilia;
- Încurajarea cadrelor didactice reticente în vederea înscrierii și participării la cursul de formare „Activitatea integrată în abordarea Reggio Emilia” și la alte cursuri în specialitate;
- Diversificarea activităților curriculare și extracurriculare prin antrenarea cât mai multor parteneri educaționali;
- Încurajarea cadrelor didactice în exprimarea și susținerea ideilor inovatoare, idei care cu siguranță vor îmbunătăți procesul instructiv-educativ;
- Participarea cadrelor didactice la cercuri pedagogice, schimburi de experiență pe teme de inovație în educație.

Susținând și aplicând modalitățile sus amintite, avem convingerea că toate educatoarele, care s-au manifestat cu reticență față de noile elemente inovatoare din sistemul de învățământ, vor reuși să se alinieze, față de acele cadre didactice deschise spre cunoaștere, autocunoaștere, modelare, formare, dovedind și conștientizând că numai prin studiu individual, implicarea și aplicarea noutăților din educația modernă în sistemul de învățământ, vor realiza activități educaționale de excepție, calitative, care să aducă mulțumire partenerilor educaționali, părinților, preșcolarilor și nu în ultimul rând să ridice unitatea școlară în care activează la un nivel de evaluare superior.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBON, Deborah, PENNY, Mukherji, (2008.) *Food and health in Early Childhood* – SAGE. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore
2. BOCA, C. *Și tu poți fi manager, modul de formare elaborat în cadrul proiectului.* București: PRET, 2008
3. CADWELL, L. CAROLYN, Edwards, GANDINI, Lella, and FORMAN, George. *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Experience in Transformation, an Imprint of ABC-CLIO, LLC.* Santa Barbara, California-Denver, Colorado, Oxford, England
4. DOBRIN, M. *Abordarea comparativă a profilului de competență curriculară din perspectiva Reggio Emilia.* În: Revista „Școala Gălățeană”, Galați, 2023, nr.177
5. DOBRIN, M., AUGOSTON, R., AVĂDANEI, A., BARBĂLATĂ, C., ENE A., MAGHIU, P., MINCIUNĂ, T., ROȘCA, E., STAN, L., TRUȘĂ, L., VULTUR, I. *Curriculum și evaluare în abordarea Reggio Emilia.* Disponibil: <https://fliphtml5.com/npgqo/hkpo/basic>
6. DOBRIN, M. *Noi abordări curriculare din perspectiva educației moderne.* În: Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor „Probleme Actuale ale Științelor Umanistice”, Chișinău, 2023.
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI în colaborare cu Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava, și Universitatea din Oradea. *Program de formare- noi abordări ale educației timpurii în grădiniță. Suport de curs, 2020*

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.14>
CZU: 373.3:159.9

MANAGERIEREA SITUAȚIILOR CONFLICTUALE LA NIVELUL CLASEI DE ELEVI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Laura DABIJA (CHIRIAC)

doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
Liceul Tehnologic Economic „Nicolae Iorga”, Pașcani, România,
ORCID ID: 0009-0001-9753-5364

Rezumat: În acest articol se prezintă managerierea și gestionarea situațiilor conflictuale ce constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate și deontologie profesională, dat fiind că o situație conflictuală are implicații atât asupra canalelor de comunicare, cât și asupra mediului în care evoluează elevii. Problematika managementului educațional are o semnificație deosebită în contextul societății moderne constituită dintr-un ansamblu de organizații care reglementează sau facilitează aproape toate aspectele existenței umane. În acest context, este tot mai larg acceptată ideea că școala trebuie analizată ca un tip complex de organizație, un sistem cu un set de obiective proprii, cu o anume distribuire a puterii și autorității, cu funcții și responsabilități specifice, format din părți integrate necesare care-i permit să funcționeze în încercarea de a-și îndeplini obiectivele.

Cuvinte-cheie: management, conflict, comunicare, abilități, activități, atitudini pozitive.

MANAGEMENT OF CONFLICT SITUATIONS AT THE LEVEL OF THE CLASS OF STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION

Abstract: This article presents the management and management of conflict situations, which constitute some of the hardest tests of ability and professional ethics, given that a conflict situation has implications both on the communication channels and on the environment in which the participants evolve. The issue of educational management has a special significance in the context of modern society, made up of a set of organizations that regulate or facilitate almost all aspects of human existence. In this context, the idea is increasingly accepted that the school must be analyzed as a complex type of organization, a system with a set of its own objectives, with a certain distribution of power and authority, with specific functions and responsibilities, made up of necessary integrated parts which enable it to function in an attempt to achieve its objectives.

Keywords: management, conflict, communication, skills, activities, positive attitudes.

Managementul este un proces de influențare abilă, intuitivă, profesionistă a oamenilor, de combinare flexibilă a resurselor rare sau abundente, a raționalului cu emoționalul în alegerile încărcate de risc și incertitudine. Este un proces al atenției conștiente și al gestiunii informațiilor. Acest proces presupune viziune și fler, aptitudini și competențe, coerență în dezordine. El necesită educație rațională și emoțională, curaj, creativitate. Conflictul este un fenomen care are loc în sistemul educațional și care necesită rezolvarea lui. Această problemă se încadrează în domeniul de cercetare a managementului educațional și dispune de o tipologie a stărilor conflictuale determinată de actorii implicați. În ceea

ce privește școala, conflictele între elevi sunt determinate în cele mai multe cazuri de *atmosfera competitivă* (elevii sunt obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, le lipsește deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalți, dacă nu obțin triumful asupra celorlalți își pierd stima de sine, competiția este cultivată chiar și când este neproductivă), *atmosfera de intoleranță* (lipsește sprijinul între colegi, apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea și izolarea), *comunicare slabă* (elevii nu știu să asculte și să comunice, să-și exprime nevoile și dorințele, nu înțeleg sau înțeleg greșit intențiile, sentimentele, nevoile și acțiunile celorlalți),

exprimarea nepotrivită a emoțiilor (elevii nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile), absența priceperilor de rezolvare a conflictelor (sunt utilizate modalități violente mai degrabă decât cele creative), utilizarea greșită a puterii de către profesor (profesorul utilizează reguli inflexibile, autoritate exacerbată, atmosferă de teamă și neînțelegere). În acest caz întâlnim necesitatea gestionării situațiilor conflictuale dintre elevi prin implicarea cadrului didactic.

Rolul profesorului nu se limitează doar la „a predă”, ci este necesar ca pe lângă competențele de predare - învățare - evaluare, să aibă și bune abilități manageriale la clasele de elevi. De fiecare dată, profesorul trebuie să creeze un climat atractiv, un mediu educațional eficient și să conducă la dezvoltarea personalității elevilor. Acesta trebuie să-și asume rolul de organizator, coordonator, evaluator al resurselor materiale, didactice și umane, necesare îndeplinirii obiectivelor instructiv-educative.

Gestionarea situațiilor de criză educațională este o inițiativă *managerială* prin excelență care se organizează, se conduce și se desfășoară după legități, principii și funcțiuni cu o solidă specificitate managerială. Înainte însă ca să fie introduse corective ori demersuri de soluționare, în procesul de stingere și eliminare a crizei respective, trebuie să fie statuate demersurile de diagnoză inițială a fenomenelor, de analiză, de elucidare, de investigare. Clasa de elevi este un ansamblu dinamic, în cadrul căruia au loc procese formative subordonate scopului fundamental, predarea și învățarea unor seturi de informații, atitudini și comportamente și care este supus în mod constant influențelor educative exercitate de școală. Clasa de elevi constituie cadrul psihosocial al desfășurării activității de instruire și educare și un mediu de comunicare și socializare. Ca grup social, are structură și caracteristici proprii, iar membrii acesteia ocupă poziții diferite, au roluri variate și stabilesc relații. Ca urmare a relațiilor dezvoltate între membrii clasei de elevi se constituie o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului instructiv-educativ, în ansamblul său. Capacitatea de muncă a elevilor se concretizează în capacitatea de învățare și în trăsăturile de personalitate. Capacitatea de învățare este condiționată de:

- nivelul dezvoltării biopsihosociale;
- starea de pregătire la nivel de abilități, cunoștințe (elemente cognitive);
- nivelul de motivație (atenția și interesul pentru studiu).

Amintind cercetările lui Afzaher Rahim, care a elaborat un model de gestionare a conflictelor care

în acest caz s-a pornit de la preocupările părților implicate în conflict: preocupare pentru sine, preocupare pentru ceilalți. S-au identificat următoarele cinci stiluri de gestionare a conflictului distructiv:

- stilul integrativ;
- stilul amabil;
- stilul evitare;
- stilul dominator;
- compromisul.

În managerierea conflictelor elementul motivațional este stabilirea psihologică a competenței socio-relaționale de convingere. În cadrul managerierii, voința este foarte importantă, elevii cunoscând și acceptând regulile impuse de părinți și școală, dar la primul obstacol nu reușesc să le aplice. Aici, voința reprezintă, din punct de vedere psihologic, capacitatea ființei umane de a depăși obstacolele care împiedică atingerea unui obiectiv. Din punct de vedere managerial, decizia este un proces de alegere în mod deliberat a unei acțiuni, dintr-un număr de alternative, hotărând astfel declanșarea acestora pentru a conduce la realizarea obiectivelor stabilite. Pentru deciziile curente, operative, eficiente de prevenire, profesorului i se cere cultură psihopedagogică, managerială, cunoașterea continuă a elevilor, studiul analitic al evoluției sale și a clasei și intervenția oportună. Profesorul-manager, interesat de prevenire are ca barometru de control: climatul de activitate din clasă, disciplina, atenția. Gradul de manifestare al acestora, dimensiunile climatului, sesizate la timp și analizate indică nivelul tensiunilor apărute/manifeste.

În managementul clasei conflictele instalate, sunt definite ca înfruntarea dintre două tendințe, idei, interese contrare, aproximativ egale, percepute ca atare de părțile implicate, ca stări emoționale incompatibile care conduc la opoziție și la crearea de situații conflictuale, cu episoade de manifestare a acesteia. Pentru managementul explicit în clasă nu este diagnosticarea și explicarea acestor stări tensionale agravate, ca în managementul general, ci cel care tocmai previne și nu ajunge la acest stadiu.

Pentru un bun profesor-manager, care anticipează, cunoaște greșelile tipice, cunoaște nivelul de aspirații al elevilor, își proiectează activitatea rațional, nu putem spune că apariția unei stări tensionale, chiar conflict este spontană, neașteptată (dar că n-a intervenit la timp, nu l-a interesat etc.). Pentru aceasta profesor-manager recurge la negociere, care include atât tactici verbale cât și nonverbale. Cuvintele comunică numai 7% din înțeles, tonul vocii comunică 38%, iar expresia feței 55% [2, p.65]. Comportamentul verbal și cel nonverbal generează

de multe ori probleme. Experții în negocieri internaționale David Berlew și Ellen Raider relatează faptul că: "Este greu să citești scrisul de pe zid dacă nu cunoști limba, mai ales dacă nu știi unde să găsești zidul". [4, p.122]

Dat fiind faptul că în școală și în clasele de elevi există un anumit *climat educațional*, profesorul are nevoie să țină cont de el, de stilul de conducere / didactic și de comportamentele și sistemele relaționale generate de acestea. Aceste diferențe se datorează și de următorii *factorii care facilitează negocierea integrativă de succes*:

- prezența unui obiectiv sau scop comun – când părțile cred că vor avea mai mult de câștigat dacă vor lucra împreună decât dacă ar intra în competiție sau ar acționa fiecare individual, situație care oferă un potențial semnificativ pentru negocierea integrativă;
- credința în abilitatea celuilalt de a găsi soluții coerente la probleme – încredere în sine și în ceilalți;
- încredere în validitatea poziției proprii și în perspectiva celeilalte părți – ambii negociatori acceptă atât perspectiva lor, cât și a celorlalți actori ca fiind legitimă și validă;
- motivația și hotărârea de a lucra împreună – părțile trebuie să se implice și să fie mai motivate pentru obținerea de rezultate cooperative, decât să intre în competiție.

Comportamentul profesorilor este descris prin următoarele trei dimensiuni:

- *comportament colegial*, caracterizat prin relații deschise și prietenești între profesori, care sunt entuziaști, toleranți, se ajută reciproc și se respectă, cu un etos profesional înalt;
- *comportament familiar*, care se manifestă prin relații și atitudini puternic impregnate afectiv, fapt ce creează o atmosferă tipic comunitară. Profesorii interacționează nu numai în activități profesionale, ci și în cele personale, participând la evenimentele ce marchează viața fiecăruia;
- *comportament neangajat*, ce poate fi caracterizat pe scurt astfel: profesorii, deși lucrează în aceeași școală, nu depun eforturi pentru a forma o echipă, nu interacționează pentru realizarea unor scopuri comune. Gradul lor de angajare este foarte redus, comportamentul față de ceilalți este negativist și critic, iar interesul pentru problemele școlii este foarte scăzut.

Importanța climatului clasei, realizarea și menținerea unui climat pozitiv în fiecare clasă trebuie

să fie o prioritate a profesorilor. Psihologii școlii pot avea un rol important prin a profita de fiecare oportunitate de a lucra cu profesorii la clasă, pentru a crește competențele profesorilor și a furniza suport colegial. Acest lucru înseamnă depășirea consultațiilor tradiționale în legătură cu strategiile de management al unei clase aride și modul în care indivizii își manifestă comportamentul, metodele de învățare și problemele emoționale.

Psihologii școlii pot fi invitați să preteacă din ce în ce mai mult timp în clasă, făcând echipă cu profesorii pentru a îmbunătăți climatul clasei. În plus, psihologii școlii pot lucra cu alte echipe de suport al elevului pentru a îmbunătăți climatul clasei prin stabilirea și menținerea unui climat pozitiv care promovează starea de bine și impune bariere învățământului arid [3].

Un obiectiv major în acest sens ar trebui să fie dezvoltarea programelor școlare care:

- asistă elevii și familiile acestora în timp ce negociază tranzițiile legate de școală;
- cresc implicarea mediului de acasă în școli;
- previn eventualele crize;
- cresc implicarea și suportul comunității;
- facilitează accesul elevilor în cadrul unor servicii speciale la nevoie.

Pentru profesori, situațiile conflictuale constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate și deontologie profesională, dat fiind că o situație conflictuală are implicații atât asupra canalelor de comunicare, cât și asupra mediului în care evoluează participanții. Comunicarea interpersonală realizată în diverse situații didactice are loc într-un mediu deosebit (mediul școlar) și într-un context specific (școala sau un spațiu adiacent acesteia). Există mai multe surse generatoare de conflict (figura 1.1).

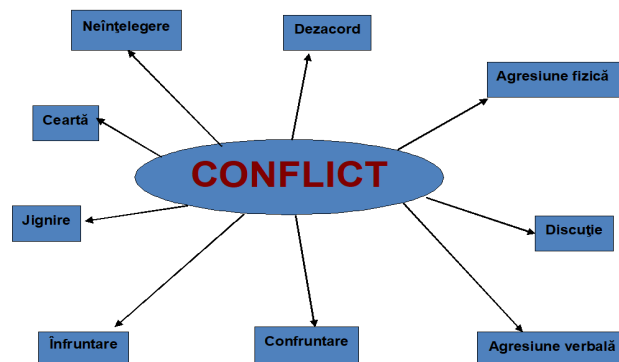


Figura 1.1 Surse generatoare de conflict

Climatul clasei are un rol major în modelarea calității vieții și învățării în școli. Cercetările au indicat o gamă de strategii pentru obținerea unui cli-

mat pozitiv. Psihologii școlii pot juca un rol major în crearea unui astfel de climat. Climatul afectiv al clasei reprezintă rodul comportamentului profesorului și al conlucrării lui cu elevii și se realizează cu o contribuție din ambele părți. În consecință, personalitatea profesorului este analizată prin prisma premiselor necesare alegerii acestei profesii și pregătirea propriu-zisă pentru exercitarea ei.

Situațiile conflictuale sunt provocate ca consecință a influenței mediului educațional. În legătură cu aceasta rolul profesorului, psihologului și managerilor școlari este de a pregăti un mediu favorabil pentru formarea/dezvoltarea elevilor.

Care sunt calitățile mediului educațional, pentru care acesta devine educogen? Prezentate în formă succintă ele sunt:

1. Mediul să fie ordonat. Fiecare lucru posedă un loc al lui unde poate fi găsit în permanență.
2. Mediul să fie plăcut, atrăgător și îmbietor.
3. În acest mediu, copilul va găsi un ajutor în efortul lui de a clasifica și a folosi limbajul potrivit pentru obiectele respective.
4. Mobilierul să fie pe măsura copilului pentru ca acesta să aibă suficientă libertate de mișcare.
5. Copilul să poată reîncepe sau repeta o activitate.
6. Să fie încurajat să-și rafineze gesturile prin atitudini de politețe și de curtoazie.
7. Întregul mediu să fie impregnat de prezența limbajului.
8. Copilul să fie încurajat în a-și dezvolta voința și sociabilitatea prezentându-se un singur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Problema științifică în cercetare situațiilor conflictuale la nivelul clasei de elevi din învățământul primar necesită elaborarea unui program de educație și consiliere a copiilor, în cadrul orelor de *Dezvoltare Personală și Educație Civică*, sub îndrumarea cadrului didactic și al consilierului școlar, pentru a rezolva și evita conflictele apărute la nivelul clasei. Rezultatele cercetării experimentale trebuie să demonstreze creșterea semnificativă a eficienței în rezolvarea situațiilor conflictuale apărute în mediul școlar, ca urmare a activității sistematice, concrete, în baza *Programului strategic* propus.

Valorificarea în cadrul școlii a unor tehnici de lucru prin joc în cadrul orelor de *Dezvoltare Personală și Educație Civică* sub forma unui program de educație și consiliere a copiilor pentru diminuarea și atenuarea comportamentelor conflictuale observate ar asigura o practică de succes în mediul educațional și reprezintă premisa promovării valorilor de respect, toleranță, empatie și pozitivism. Tehnicile de lucru și specificul metodologiei aplicării lor în soluționarea conflictelor își vor găsi reflecți în cadrul viitoarelor publicații.

Concluzii și recomandări

Se recomandă implementarea unui opțional încă de la clasele primare pentru a diminua situațiile conflictuale.

Investigația deschide noi perspective de implementare a unor cercetări axate pe studiul aprofundat al procesului de autoeducație în vederea rezolvării situațiilor conflictuale, nelimitându-ne în ceea ce privește vârsta copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CORNELIUS, Helena, *Știința rezolvării conflictelor*. București: Shoshana Faire, 1996.
2. DEUTSCH, M. *Psihologia rezolvării conflictului*. București: TEORA, 1996.
3. GLIGA, L.(coord.) *Managementul conflictului – ghid*. Buzău: Tipogrup press, 2001.
4. GRANT, W. *Rezolvarea conflictelor*. București: TEORA, 1998.
5. IONESCU, M. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995.
6. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Tipografia "Reclama", 2017, 254 p.
7. ȘUTEU, T. *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*. București: Editura: Politică, 1978.

ASPECTS OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY IN GENERAL EDUCATION

ASPECTE ALE ACTIVITĂȚII PSIHOLOGULUI ȘCOLAR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL



Autori:

Cucer A., dr.; conf.cercet.;
Racu J., dr. hab., prof.univ.;
Furdui E.; cercet.șt.; Batog
M., cercet.șt.; Lungu T.,
cercet.șt.stagiar

ISBN 978-9975-46-856-5.
294 de pag.,

CEP UPSC, Chișinău,
Republica Moldova

Monografia reflectă rezultatele cercetării echipei Proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10, din cadrul Programului de Stat 2020-2023.

Rezultatele cercetării inserate în monografia nominalizată propun o abordare complexă a serviciului psihologic în cadrul școlii, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare, adaptarea școlară, situațiile de conflict sau de risc ale elevilor sunt direct legate de mediul organizațional și climatul psiho-emoțional al instituției de învățământ.

Analiza politicilor internaționale și naționale a scos în evidență atât experiențele unor țări, cât și ale Republicii Moldova cu referire la asigurarea activității psihologice în sistemul educațional, în general. Aceasta a oferit oportunitatea de a elabora o viziune amplă cu referire la dezvoltarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova prin prisma provocărilor societale.

În concepția autorilor activitatea de prevenire și profilaxie, de evaluare și de intervenție psihologică,

domeniile cognitiv, afectiv și psihocomportamental, necesită o abordare sistemică ce trebuie să se concentreze pe informarea elevilor, a profesorilor și a părinților cu privire la importanța serviciului psihologic școlar în integrarea cu succes a elevilor în mediul școlar. Psihologul școlar trebuie să cunoască și să dețină instrumente eficiente: tehnici de diagnostică și evaluare instituțională; metode de identificare a problemelor instituționale; principiile de bază în asigurarea unor schimbări instituționale eficiente; modalități de prevenire și de gestionare a riscurilor psihosociale.

Autorii au convingerea că rezultatele cercetărilor științifice elaborate vor fi utile pentru psihologii care activează în instituțiile de învățământ general aplicând și implementând strategiile, modelele, instrumentele, recomandările propuse în realizarea eficientă și calitativă a activităților de prevenție/ psihoprofilaxie, evaluare/ psihodiagnostică, intervenție psihologică, contribuind astfel la prosperarea stării de bine în mediul educațional și la dezvoltarea personală a elevului.

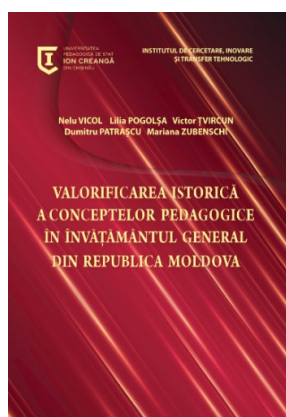
Abordarea științifică a problemelor, elucidate în monografie, vor deveni un argument pentru elaborarea documentelor de politici educaționale în domeniul asigurării activității psihologice în școala generală, contribuind la creșterea calității, atractivității și accesibilității educației.

Lucrarea poate fi accesată la Biblioteca Științifică a acestei instituții de învățământ universitar și la Sala de lectură a Institutului Național pentru Educație și Leadership.

Angela CUCER,
doctor în psihologie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, RM

HISTORICAL VALUATION OF PEDAGOGICAL CONCEPTS IN GENERAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

VALORIFICAREA ISTORICĂ A CONCEPTELOR PEDAGOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA



Autori:

Nelu Vicol, dr., conf.univ.;
Lilia Pogolșa, dr .hab., conf.
univ.; Victor Țvircur, dr.
hab., prof.univ.; Dumitru
Patrașcu, dr. hab., prof.univ.;
Mariana Zubenschi, dr.,
conf.univ.
ISBN 978-9975-46-855-8.
174 de pag.,
CEP UPSC, Chișinău,
Republica Moldova

Textul monografiei colective este axat pe retrospectiva și pe analiza în mod științific, metodologic, tehnologic, filosofic și multi-aspectual, a procesului de evoluție a învățământului general realizat la nivel teoretic și practic în plan conceptual și instituțional în contextul tipului de societate din Republica Moldova pe parcursul anilor 1941-2023. În Logica determinării hotarelor cronologice, istorico-analitice ale textului se plasează total activitatea instituțiilor abilitate, iar una dintre acestea a reprezentat-o *Institutul de Științe ale Educației (I.Ș.E.)* în structura, în formatul și în competitivitatea lui pe parcursul anilor 1941-2023. Or, reflectivitatea autorilor monografiei este axată pe activitatea I.Ș.E. în conceptul „educația noastră cea de toate zilele”, vizualizată în manieră istorică, filosofică, critică și argumentativă. Textul ilustrează cronologic, analitic, științific și metodologic activitatea acestei instituții ca fiind o structură esențială a ministerului de resort. În perspectiva abordării aspectelor istorice ale învățământului general, textul monografiei este axat pe înțelegerea cercetărilor în domeniu, ce condiționează atât ascensiunile, cât și disensiunile, eșecurile și erorile științei psihopeda-

gogice la acea sau la altă etapă de dezvoltare a societății și a învățământului general. Așadar, investigațiile științifice s-au axat pe dimensiunile privind *valorificarea istorică a conceptelor pedagogice în învățământul general din Republica Moldova (1941-2023)*, focusate pe demersuri de ascensiuni instituționale și de memorie colectivă în temporalitate, pe filosofia educației ca valoare generatoare de valori, pe dialectica istoricității în educația modernă/postmodernă, pe valorificarea cercetărilor multi-aspectuale – reforma educației și școala competențelor, pe cercetarea noilor tendințe în învățarea digitală, pe valorile și dimensiunile profesionalizării inițiale și continue a cadrelor didactice. O atare abordare a problemei în plan concret istoric permite înțelegerea proceselor de schimbare, angajează sinteze aplicate în domeniul respectiv sau reorientarea doctrinelor, tehnologiilor instituțiilor pedagogice, fiind asigurate intervenții corective, decizionale și prospective, pe termen mediu și lung, în dezvoltarea conceptuală și constructivă a învățământului general din Republica Moldova.

Monografia poate fi accesată la Biblioteca Științifică a UPS „Ion Creangă” și la Sala de lectură a Institutului Național pentru Educație și Leadership. Lucrarea este destinată cercetătorilor, cadrelor științifico-didactice din învățământul universitar, cadrelor didactice din învățământul general, studenților, masteranzilor și managerilor instituțiilor de învățământ, funcționarilor publici decidenți în sistemul educațional.

Nelu VICOL,
doctor și filologie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău, RM

- CALIGA Marina,** *doctorandă*, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, catedra de arte și educație artistică, e-mail: caliga.marina@usarb.md
- COJOCARU Natalia,** *doctor în psihologie, conferențiar universitar*, Universitatea de Stat din Moldova; e-mail: cojocaru_natalia@yahoo.com
- CUCER Angela,** *doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, Laboratorul „Asistență Psihologică în educație”, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”; conducătorul proiectului de cercetare „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”, cifrul 20.80009.1606.10;* e-mail: cucer.angela@gmail.com
- DABIJA (CHIRIAC) Laura,** *doctorandă*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Liceul Tehnologic Economic „Nicolae Iorga” Pașcani, România, e-mail: dabija.laura92@yahoo.com
- DICU Adriana,** *doctorandă, psiholog clinician*, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, e-mail: adrianadicu2008@gmail.com
- DOBRIN Mihaela,** *profesor, inspector școlar*, Inspectoratul Școlar Județean, Galați, România, *doctorandă*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova, e-mail: mioaradobrin@yahoo.com
- FLUERAȘ Vasile,** *doctor, profesor universitar*, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România, e-mail: vasile_flueras@yahoo.co.uk
- HADÎRCĂ Maria,** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar*, Laboratorul Calitatea Educației, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; e-mail: mariahadirca@gmail.com
- Haidu Felicia Aurica,** *doctorandă*, Școala Doctorală de Psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie, Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, e-mail: cabinet.psihologic@gmail.com
- OLĂRESCU Valentina,** *profesor*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, e-mail: volarescu@yahoo.com
- PRISECARU Luminița,** *doctorandă*, Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău: e-mail: luminitaprisecaru66@gmail.com
- RUSU Cătălina,** *doctorandă*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, e-mail: rusugabriel2002@gmail.com
- VICOL Nelu,** *doctor în filologie, conferențiar universitar*, specialist principal al Secției Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării, redactor-șef adjunct al Revistei Științifice de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM.: e-mail: iseneluvicol@gmail.com

- БАЛУЛ Ксения,** *докторант, Государственный педагогический университет „И. Крянгэ”, Кишинев, e-mail: banulksenia@gmail.com*
- БОТНАРЬ Валентина,** *кандидат педагогических наук, доцент, Государственный педагогический университет „И. Крянгэ”, Кишинев, e-mail: valentina_botnari@yahoo.com*
- БЫЧЕНКО Айгуль,** *докторант, Кишиневский Государственный Университет «Ион Крянгэ», e-mail: aygully@gmail.com*
- ТОМИЛИНА Лилиана,** *кандидат педагогических наук, доцент, Кафедра «Педагогика и методики начального образования», ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»: e-mail: Liliana_72_72@mail.ru*
- ЧОБАЛУ Адриана,** *доктор психологических наук, доцент, Кишиневский Педагогический Государственный Университет «Ион Крянгэ», Кишинев, e-mail: ciobanu.adriana@upsc.md*

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://upsc.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie „Univers Pedagogic” a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” 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”*

PUBLISHING CONDITIONS

ISSN 1811-5470

Site: <http://upsc.md>

The authors from Republic of Moldova and abroad the country, who intends to publish articles in the scientific journal of Pedagogy and Psychology of the State Pedagogical University „Ion Creangă”, „Pedagogical Universe”, are notified of respecting some certain criteria.

The content of the article must be focused on scientific topics of fundamental and applicative resonance, correspond to a high scientific level, be original and newness. Theoretical statements must be supported by well- established arguments. The paperwork must present interest in scientific and pedagogical communication, as well as for the readers. Indispensably, article must indicate the distinction between the author's vision, his results and previous publications in the field of reference.

The article presented to the editorial office must be written in accordance with the generally accepted requirements for analogous publications, two months before publication, printed and electronic media, in Romanian and one of the international circulation languages (English, German, French, Russian). The text will be printed on one side of paper. The article will be signed on every page by the author and the date of presentation will be set.

The graphics elements (tables and figures) will be originally presented or exported in PDF format, at a resolution not less than 250- 300 dpi, and will be inserted in the text, immediately after the corresponding reference. Every reference will be compulsory followed by name and order number (above the table, bellow the figure), source and additional information, if necessary: notes, legend (bellow the element). The authors are asked to take in account the format of the magazine when they have graphical elements. There are accepted up to 5-8 tables/ figures in the article.

The text will be presented in: Times New Roman, 14 pt, interval – 1,5; paper size A4 210 x 297 mm; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 100 mm. The paperwork will contain maximum 12 pages A4.

The structure of the article: The article must be elaborated in accordance with the essential elements of the following parameters:

- **Meta elements** of articles in Romanian and English: scientific specialty, CZU, DOI-unique identifier for on-line documents, meaning ©-copyright;

Note: CZU și DOI are in competence with journal editorial (these meta elements are not verified of originality);

1. The title of article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered in Romanian/ Russian and in English/ French);
2. The author of article (For every author: full name, title and scientific degree, function, institution/ organization and its address, country, email address of the author);
3. Summary (Times New Roman, 12 pt, italics, cca 300 signs, in Romanian/ Russian and English/ French);
4. Key words (in Romanian/ Russian and English/ French);

- **The structure of article:**

- **Introduction:**

- Identification of the problem in general context and its correlation with the scientific and praxiological problems of the field;
- Analytical review and recent publications, where are identified the aspects of problem identified by the author; identifying the aspects/parts that are not approached in general problem;
- Foundation/ prominence of the current aspect of investigation.

- **Methodology:**
 - Formulation/ highlighting the goal of investigation;
 - Formulation/highlighting the objectives/objectives of the investigation;
 - Usage/ application of methods and technologies in carrying out the investigation.
- **The expected results:**
 - Argumentation of the basic material of investigation, based on obtained scientific/ theoretical results;
 - Comparison/ argumentation of obtain results with other investigation in this domain.
- **Conclusions:**
 - The conclusions of investigation represent a main aspect of research and they are exposed at the final part of the text;
 - There are identified recommendations and exposed investigative perspectives in this domain.

Bibliographical references

- **Bibliography/bibliographical sources** (they are not verified of originality).
- **Bibliographical references** will be written at the end of article in alphabetical order (*Name, surname, title, publication, publishing house, year, page– with Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliography will contain up to 10 biographical sources. Bibliographical references will be indicated in the text (for example [5]).

Important:

- It is not recommended to be used published materials. If you have such materials, indicate in the text that corresponding problem was addressed in corresponding sources;
- Not to invent various punctual signs, commas, etc. where they are not necessary;
- Not to modify in words letters from Russian alphabet with letters from Romanian alphabets and vice versa.

Presenting the article, the author will sign the Declaration on the responsibility for the authentic material proposed for publication with the following content:

Note: *I, undersigned, declare on my own responsibility that the submitted paperwork (title of the article) _____ is authentic, without any touch of plagiarize.*

Date of submission: _____ Signature: _____

The authors has entire responsibility for the content of presented articles!

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 1 (81) 2024

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:
https://up.ise.md/?page_id=8



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/⅛
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creanga” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, Republica Moldova