

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

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

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

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

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 752
<http://up.ise.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@ise.md

© IȘE, 2022

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



COLEGIUL DE REDACȚIE

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

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<i>Nelu Vicol. Identitatea mentalesă a cadrului didactic</i>	5
<i>Lilia Pogolșa, Victoria Perliman. Competența profesională didactică – indiciu de performanță și eficiență în procesul de profesionalizare a carierei didactice</i>	14
<i>Nina Petrovschi, Liliana Maria Davidescu. Rolul familiei în dezvoltarea socială a preșcolarilor de 5-6 ani</i>	19
<i>Nicolae Silistraru, Vasile Vrînceanu. Valențe evolutive și integratoare ale termenului de „Creativitate”</i>	24
<i>Simona Butnaru, Elena - Mihaela Marcu. Consilierea psihopedagogică. Considerații teoretice, prevederi legale și situații întâlnite în practică</i>	31
<i>Ludmila Popa. Cultura comunicării transdisciplinare: aspecte valorice ale educației</i>	37
<i>Nadejda Baraliuc. Abordări ale conceptelor pedagogice de receptare literar-artistică</i>	42

PSIHOLOGIE

<i>Iulia Racu. Organizarea activității psihologului școlar în vederea diminuării anxietății la copiii de diferită vârstă</i>	46
<i>Angela Cucer. Comportamentul prosocial la copii</i>	50
<i>Aurelia Glavan, Gabriela Repeșco. Dimensiuni psihologice ale învățării în etapa tinereții</i>	56
<i>Valentina Olărescu, Oleseă Haceatrea. Conștiința fonologică în contextul dezvoltării limbajului și comunicării</i>	61
<i>Elena Puzur. Modalități de adaptare psihosocială la schimbările societale</i>	72
<i>Mariana Batog. Modele de asigurare a activității psihologice vizând afectivitatea elevilor</i>	76
<i>Oleseă Haceatrea. Corelația dintre tulburarea fonologică de limbaj și procesele cognitive la preșcolari</i>	84

POLITICI EDUCAȚIONALE

<i>Vasile Andrieș. Abordări conceptuale și organizaționale ale educației nonformale a elevilor</i>	90
<i>Daniela Cotovițaia. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice: aspecte relevante ale instituției de învățământ artistic extrașcolar</i>	97
<i>Violeta Brăguță. Pentru o pedagogie a valorilor rezumative</i>	103

PERSONALIA

<i>Veronica Bâlici. Maria Hadîrcă – model de conștiință și cultură pedagogică</i>	109
---	-----

EX-LIBRIS

<i>Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941-2021). Almanah Aniversar</i>	113
<i>Nelu Vicol. Publicații ale Institutului de Științe ale Educației (1941-2021)</i>	114
<i>Angela Cucer. Prin ani cu destoinicie. În memoriam Nicolae Bucun</i>	115

AUTORII NOȘTRI	117
-----------------------------	-----



The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

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

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

Magazine indexing



EDITORIAL TEAM:

Lilia Pogolşa – editor-in-chief

Oxana Uzun-Negrescu – editor

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

SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:

Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,

Institute of Education Sciences

Editorial Centre "Univers Pedagogic"

Contact phone: 022 400 752

<http://up.ise.md>

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

© IŞE, 2022

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



EDITORIAL BOARD

Dr. hab. conf. univ. Lilia POGOLŞA, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. univ. Nelu VICOL, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. univ. Aliona AFANAS, The Institute of Educational Sciences, RM

M.c. Victor MORARU, Vice-President, the Moldavian Academy
of Sciences, RM

Acad. Aurelian DĂNILĂ, The Moldavian Academy of Sciences

Acad. Victor ȚVIRCUN, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. Valentin CRUDU, The Ministry of Education and Research, RM

Acad. Tatiana CALLO, The National Quality Assurance Agency in Education
and Research, RM

Dr. hab. prof. cercet. Aglaida BOLBOCEANU, The Institute of Educational
Sciences, RM

Dr. hab. conf. univ. Nina PETROVSCHI, The Institute of Educational
Sciences, RM

Dr. conf. cerc. Angela CUCER, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. cerc. Ludmila FRANȚUZAN, The Institute of Educational
Sciences, RM

Dr. Natalia MELNIC, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. Nadejda BARALIUC, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. cerc. Maria HADÎRCĂ, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. cerc. Veronica BĂLICI, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. univ. Ion ACHIRI, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. conf. univ. Aliona PANIŞ, The Institute of Educational Sciences, RM

Dr. prof. univ. Eduard COROPCEANU, Tiraspol State University, RM

Dr. hab. prof. univ. Vladimir GUȚU, The State University of Moldova, RM

Dr. hab. prof. univ. Viorica ANDRIȚCHI, Tiraspol State University, RM

Dr. Lilia CEBANU, Tiraspol State University, RM

Acad. Oleg TOPUZOV, The Pedagogical Institute of the ANŞP, Ukraine

Dr. hab. prof. univ. Iurii MAKSIMENKO, The State University Institution

National Pedagogical University "К.Д. Ушинский", Odessa, Ukraine

Dr. prof. univ. Sorin CRISTEA, University of Bucharest, Romania

Dr. prof. univ. Constantin CUCOŞ, "A.I. Cuza" University of Iaşi, Romania

Dr. hab. prof. univ. Alexandr KOROSTELEV, The State University
Togliatti, The Russian Federation

PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

Nelu Vicol. <i>The mentales identity of the teacher</i>	5
Lilia Pogolşa, Victoria Perliman. <i>Teaching professional competence – an indication of performance and efficiency in the process of professionalizing teaching career</i>	14
Nina Petrovschi, Liliana Maria Davidescu. <i>The role of the family in the social development of 5-6 year old children</i>	19
Nicolae Silistraru, Vasile Vrînceanu. <i>Evolutionary and integrating valences of the term „Creativity”</i>	24
Simona Butnaru, Elena - Mihaela Marcu. <i>The psycho-pedagogic counselling. Theoretical considerations, legal provisions and situations encountered during the practice</i>	31
Ludmila Popa. <i>Culture de communication transdisciplinaire: aspects de valeur de l'éducation</i>	37
Nadejda Baraliuc. <i>Approaches to pedagogical concepts of literary and artistic reception</i>	42

PSYCHOLOGY

Iulia Racu. <i>Organizing the school psychologist activity in reducing anxiety in children of different age</i>	46
Angela Cucer. <i>Prosocial behavior in children</i>	50
Aurelia Glavan, Gabriela Repeşco. <i>Psychological dimensions of learning in the youth stage</i>	56
Valentina Olărescu, Oleseă Hăceatrea. <i>Phonological awareness in the context of language development and communication</i>	61
Elena Puzur. <i>Ways of psychosocial adaptation to social changes</i>	72
Mariana Batog. <i>Models of psychological activity with reference to the affectivity of pupils</i>	76
Oleseă Hăceatrea. <i>Correlation between phonological language disorder and cognitive processes in preschools</i>	84

EDUCATIONAL POLICIES

Vasile Andrieş. <i>Conceptual and organizational approaches to non-formal student education</i>	90
Daniela Cotoviţcaia. <i>Professional development of the teachers: relevant aspects of the extracurricular artistic education institutions</i>	97
Violeta Brăguţă. <i>For a pedagogy of summaries values</i>	103

PERSONALITY

Veronica Bâlici. <i>Maria Hadîrcă - model of conscience and pedagogical culture</i>	109
--	-----

EX-LIBRIS

<i>Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei: ascensiune, performanţe, personalităţi (1941-2021).</i> <i>Almanah Aniversar</i>	113
Nelu Vicol. <i>Publicaţii ale Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei (1941-2021)</i>	114
Angela Cucer. <i>Prin ani cu destoinicie. In memoriam Nicolae Bucun</i>	115

OUR AUTHORS	117
--------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.01>
CZU: 37.091

IDENTITATEA MENTALESE A CADRULUI DIDACTIC¹

Nelu VICOL,

doctor în filologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

Rezumat. *Textul este axat pe problematica și interpretarea construcției de identitate mentalese și profesională a cadrului didactic manifestată într-o anumită coerență ce configurează o anumită finalitate, raportându-se la mediu, la deschidere spre transcendere, la comportament, la abilități, la convingeri, la valori, la rol (identitate), la spiritualitate, fiind numită și conexiune (dincolo de sine) – toate acestea înglobând legătura pe care o ai cu entitatea din care faci parte (familie, organizație etc.), misiunea pe care o ai în cadrul ei, regulile și legile după care aceasta funcționează.*

Cuvinte-cheie: *identitate profesională, identitate mentalese, cadru didactic, inteligență emoțională, motivație, reflecție pedagogică.*

THE MENTALESE IDENTITY OF THE TEACHER

Abstract. *The text is focused on the issue and interpretation of the construction of the mentalese and professional identity of the teacher manifested in a certain coherence that configures a certain purpose, relating to the environment, to the openness to transcendence, to behaviour, to skills, to beliefs, to values, to role (identity), to spirituality being also called connection (beyond the self) - all this encompassing the bond you have with the entity you belong to (family, organization, etc.), the mission you have within it, the rules and laws according to which it operates.*

Keywords: *professional identity, mental identity, teacher, emotional intelligence, motivation, pedagogical reflection.*

Adus în lumina procesului educațional, astăzi profesorul trebuie să poarte povara responsabilităților care constituiau altădată apanajul comunității; siguranța de sine nu acompaniază în mod automat libertatea. A fi o persoană *de jure* înseamnă a nu putea învinovăți pe nimeni pentru propria necunoaștere, a nu căuta cauzele propriilor înfrângeri nicăieri altundeva decât în propria indolență și a nu căuta alte remedii decât a perpetua cât mai mult.

După cum afirmă E. Stan, individul se află mereu în *căutarea identității*. În lumea de azi puține lucruri sunt predeterminate și chiar mai puține sunt irevocabile. Puține înfrângeri sunt definitive, puține deficiențe sunt ireversibile și nici o victorie nu este finală. Persoana postmodernă are probleme cu *solidificarea*, orice înfăptuire anulând o serie întreagă de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispăre, își mărește forța de seducție. Obligat să activeze fără să-și asume la nivel de identitate trăirile, subiectul postmodern preferă fluiditatea

nesfârșită a posibilităților de solidități constrângătoare a înfăptuirilor [16, p. 139].

În context este necesar să menționăm că în sistemul de formare profesională continuă sunt funcționale și demarează diverse programe de formare axate pe scopuri clare și obiective specifice, consistente cu nevoile de dezvoltare personală și profesională ale cadrelor didactice în procesul de formare profesională continuă, dar și cu cele induse prin reforma educațională. Ca urmare, premisele pregătirii devin *motivația ori simțirea* cadrelor didactice pentru ameliorarea experienței de educație, dat fiind că valoarea formării o reprezintă identificarea corectă a nevoilor de formare, a finalităților și a competențelor existente, a conținutului și a efectelor formării anterioare.

Totodată, interesele personale și de grup au o importanță covârșitoare: dacă adultul nu descoperă un interes imediat sau de perspectivă într-un program concret, el nu se va angaja în acesta sau, în cel mai

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

bun caz, angajamentul său va fi doar formal. Astfel, „interesul” cadrelor didactice și manageriale din învățământul general se manifestă într-o *anumită coerență* ce configurează o *anumită finalitate*, raportându-se la *mediu*, la *deschidere* spre *transcendere*, la comportament, la *abilități*, la *convingeri*, la *valori*, la *rol* (identitate), la *spiritualitate*, fiind numită și conexiune (dincolo de sine) – toate acestea înglobând legătura pe care o ai cu entitatea din care faci parte (familie, organizație etc.), misiunea pe care o ai în cadrul ei, regulile și legile după care aceasta funcționează [4, p. 5-6].

Strategia de formare a cadrelor didactice propusă de Consiliul Europei prin modelarea *profesorului europaeus*, trebuie să aibă o *nouă imagine, cea integrală*; această imagine evidențiază rolul lui în educarea elevului atât în cadrul disciplinei predate cât și în contextul unei formări general globale în ritmul accelerat al secolului. De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale, prin *devenirea profesorului integral în baza integrității contextuale*, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un cadru științific, profesional și educațional nou, deci de *metaformare*. În acest context, *elementul nou atribuit profesionalizării* îl semnifică *accelerarea ritmului inovațiilor ce survin în educație* și, în aceste inovații ce se numesc *noile educații*, cadrul didactic când nu depune efortul (susținut) de înțelegere, de re-gândire și de direcționarea valorilor general-umane în activitatea sa, atunci el devine străin mediului educațional, el rămâne rezistent la schimbare și nu corespunde *ego-ului profesional*, iar spiritul său rămâne în urmă în raport cu evoluția structurilor socioculturale [18, p. 83]. În configurarea acestor finalități în activitatea didactică funcțională a profesorilor este vizibilă *componenta/dimensiunea mentală* a comportamentului care, conform observației lui Michel Minder, se identifică în a reflecta asupra unei probleme, în a conștientiza pedagogic și în a stabili un plan de acțiune, în asumarea unei decizii oportune în actul didactic etc. Astfel:

- componenta mentală este partea invizibilă, în *imersiune*, a aisbergului. În cadrul acestei componente se mai disting două subcomponente: competența și capacitatea;

- componenta observabilă este comportamentul: individul face ceva ce este vizibil (a vorbi despre un obiect, a manipula un obiect etc.). Această componentă manifestantă o semnifică performanța, ea fiind partea în *imersiune* și vizibilă a aisbergului [11, p. 138-139].

Este bine știut, cu argumente riguroase, că orice tip de școală începe să funcționeze cu asigurarea de resurse umane. În acest context, sunt stabilite in-

teracțiuni 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, care sunt numite construcții mentale. Astfel componenta mentală a cadrului didactic identifică activitatea sa mentală în actul didactic, el construindu-și „*regatul mental*”, mentalitatea profesională, identitatea mentalese, acel „*la raison d'être*”, acel „*modus vivendi et sentiendi*” al carierei profesionale, ce conduc spre *înaltă disciplină personală și profesională*, spre *talent rarissim* organizațional, edificându-și *identitatea profesională* la rangul lui Homo Faber și al lui Homo Constructivus. În rangurile acestea se identifică 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, cât și profesorul, care trebuie să dea dovadă întotdeauna de un *spirit critic adevărat*, iar calitățile lui dominante fiind *ascuțimea 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 [3, pp. 49-51]. Aceasta înseamnă identificarea și cultivarea inteligenței umane a cadrului didactic în folosul umanității și promovarea oportunităților intelectuale și sociale stimulante pentru membrii comunității pedagogice. Or, *educația de calitate* nu poate fi realizată dacă profesorii și studenții nu sunt implicați profund în procesul de cercetare-inovare, de dezvoltare a gândirii critice, creative, a inteligenței emoționale, iar managementul interacțiunii subiect-subiect al învățării nu este asigurat de tehnologii educaționale moderne și dacă actul didactic nu semnifică un produs al activității și al identității mentalese ale cadrului didactic.

Referitor la „didactica mentală” sau la activitatea mentală a cadrelor didactice, este necesar a preciza că în procesul educativ problema conceptului de „profesor mentalese” nu este încă investigată, cel puțin la nivel teoretic. Profesorul universitar Tatiana Callo [3, pp. 49-51] menționează că dezvoltarea *gândirii pedagogice* ajunge, la un anumit moment, la posibilitatea de a efectua *schimbarea „în interior”*, în *mentalese*, când profesorii realizează că nu doar buna cunoaștere a specialității este un factor al educației, care cere un *efort conștient*, dar și producerea acestuia prin *practică activă* în afirmarea și în construcția identității profesionale. Noi am algoritmat acest efort conștient în figura de mai jos:

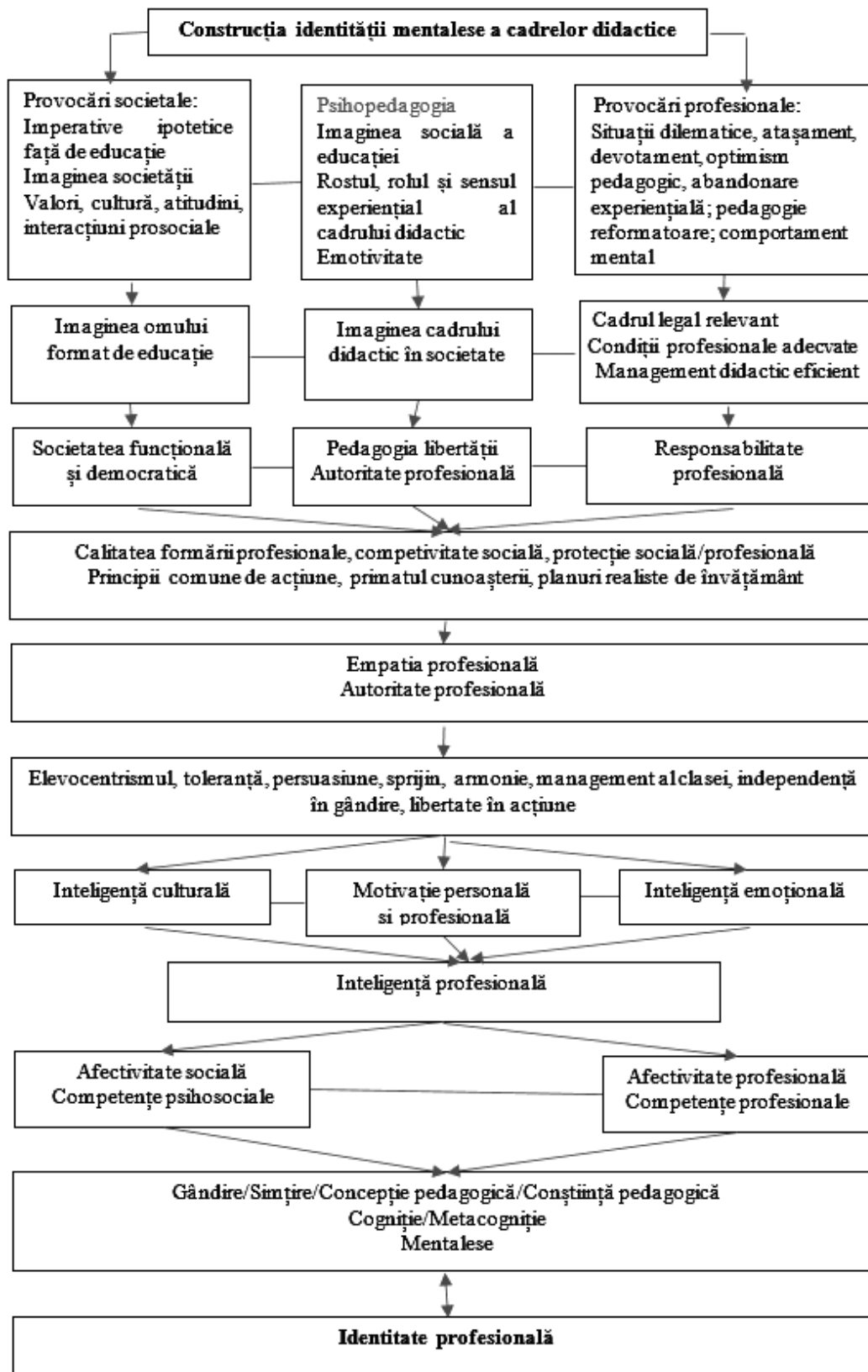


Figura 1. Construcția identității mentalesă a cadrului didactic

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, deci în activitatea mentală a cadrului didactic. Aici 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 ceea ce este „pur și simplu” – ordinar, obișnuit [6, p.p. 12-19]. Așadar, *mentalese*, minte deschisă, spirit deschis, semnifică o construcție profesională holistică a activității mentale a cadrelor didactice, reflectată și sesizată prin noile educații, prin concepția pedagogică a cadrului didactic, prin optimismul pedagogic, prin calitatea educației, prin cultura calității, prin inteligența emoțională, prin motivația care, toate, declanșează activitatea de perfecționare și de construcție a identității mentale, personale și profesionale. În lipsă de spațiu, vom interpreta doar câteva dintre aceste configurații constructive.

Concepția pedagogică. De când omul este om, nu numai educația se identifică fiind vechime cu vârsta omenirii, dar și vârsta omenirii se numără din momentul în care s-a săvârșit prima acțiune educativă, căci aceasta a fost și prima sclipire de conștiință, primul semn al eului uman care s-a delimitat conștient de lumea în care exista, configurându-și o conștiință proprie, cu un univers intim propriu. Aceasta este conștiința educativă sau pedagogică, ce îl marchează definitiv pe om. În realitate însă ea constituie demersul zilnic al practicii educaționale și al științelor educației, așa încât putem afirma: conștiința umană este, întâi de toate, conștiință pedagogică, aceea de conștiință a necesității de schimbare a individului pe ideea de desăvârșire, și conștiință etnică, aceea de conștiința apartenenței la o comunitate de sânge, conștiință gender, conștiința apartenenței de gen, conștiință mitic-religioasă [14, pp. 3-9]. Conștiința pedagogică este neapărat una națională, datorită faptului că educația se desfășoară într-o comunitate națională și într-un spațiu educațional național. În această calitate, conștiința pedagogică este obiect de cercetare în primul rând al filosofiei.

Or, existența umană ține de schimbarea acesteia pe dimensiunea istorică, deci pe cea a noilor educații, schimbarea ființei umane reprezentând constant obiectul teoriei și al practicii educaționale, deci al conștiinței pedagogice, ea fiind responsabilă de răspunsurile pe care le formulează oportun la întrebările:

- a) *de ce* trebuie să se schimbe omul (epistemologia educației),
- b) *în ce direcție* trebuie să se schimbe (teleologia educației),
- c) *în baza căror valori* este bine să se schimbe (conținuturile educaționale),
- d) *cum* trebuie să se schimbe omul pe parcursul vieții (metodologia educației).

Optimismul pedagogic – trăsătură definitorie a oricărui cadru didactic – îndeamnă să răspundă afirmativ că în puterea noastră este relevantă asigurarea educației de calitate, o educație menită să îmbunătățească viața, să schimbe fizionomia unei lumi aflate într-o avansată stare de degradare, o educație care să aducă atât elevii, cât și adulții, mai aproape de fericire, dat fiind că a ști ceea ce este posibil înseamnă începutul fericirii, afirma George Santayana, și dacă știm că este posibil să ameliorăm calitatea educației, atunci ne aflăm deja pe calea fericirii.

Nu considerăm că asigurarea unei educații de calitate va genera, ca efect imediat, rezolvarea tuturor problemelor cu care se confruntă lumea contemporană și nu dorim să exagerăm afirmând că educația este un panaceu. Avem însă ferma convingere că prin forțele ei educația poate schimba oamenii, mentalitățile lor, poate schimba societatea în care suntem oameni rezonabili.

În acest context, implementarea unui sistem de management al calității este imperios necesară. Există în sistemul educațional instrumente în acest sens, printre care:

- instituții autonome, la nivel național, responsabile cu evaluarea externă a calității;
- proceduri de autorizare, acreditare și evaluare instituțională și proceduri de evaluare externă a calității;
- standarde naționale privind autorizarea, acreditarea instituțională și evaluarea periodică, precum și standarde naționale privind calitatea;
- un control al calității, la nivelul învățământului general, asigurat de Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (care nu realizează însă și evaluarea instituțională, demers ce aparține unor evaluatori externi - ANACEC).

Conform ISO (Organizația Internațională pentru Standardizare), *calitatea* reprezintă *totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestora de a satisface nevoi afirmate sau implicite* [10, p. 15]. Acela care este în măsură să aprecieze calitatea unui produs sau serviciu este clientul care beneficiază de acesta. Criteriul de referință la care beneficiarul se raportează este reprezentat de măsura în care produsul

sau serviciul respectiv îi satisfac nevoile și interesele. Transferând toate aceste date în domeniul educațional, considerăm că *gradul de satisfacție* al educabilului reprezintă un indicator relevant pentru *calitatea educației*. În acest sens, învățământul de calitate, programul educațional de calitate, școala bună sau profesorul bun trebuie să respecte întotdeauna nevoile și interesele educabilului.

O analiză pertinentă a sintagmei *calitate în educație* este realizată de către Ioan Neeșu [12, p. 52], care identifică șase orientări majore în practica de finisare a acestora:

1. *orientarea spre excelență*, care vizează un *nivel superior* de atingere a standardelor educației la nivel individual, grupal și instituțional;
2. *orientarea spre proces*, care vizează nivelul caracteristicilor funcționale ale activității de predare - învățare, ale evaluării, ale practicii profesionale;
3. *orientarea spre produs*, care este focalizată pe viziunea ce se atașează unui produs al educației, al formării (clasă bună, profesor bun, teză bună etc.);
4. *orientarea spre standarde*, spre specificații, misiuni și roluri;
5. *orientarea spre beneficiar*, care este axată pe considerarea rolului subiectiv, psihologic al asigurării/ realizării așteptărilor, satisfacțiilor, protecției actorilor educației în raport cu instituția, cu angajatorul, cu piața muncii, cu obligațiile contractuale;
6. *orientarea spre analiza cost-beneficiu*, care este focalizată pe determinarea eficienței și a eficacității.

Indiferent de modul în care este definit acest concept, un lucru este cert: calitatea educației este condiționată în primul rând de competențele profesorilor, de *concepția lor pedagogică*, de măsura minții, de *mentalesă*, în care construiesc un demers educațional centrat pe nevoile și pe interesele educabililor.

Cultura calității trebuie să devină pentru oricare cadru didactic un referențial la care să se raporteze constant încă din momentul proiectării actului didactic. Profesorul bun nu mai poate fi considerat astăzi doar acela care posedă solide cunoștințe de specialitate. A manageria eficient *situațiile educaționale tipice* și a identifica prompt soluții pentru *situațiile educaționale atipice* implică din partea profesorului nu numai valorificarea unor competențe cognitive, metodologice, manageriale etc., ci și o serie de *competențe emoționale*.

Emoția este o dimensiune intrinsecă a actului educațional. Repertoriile celor doi actanți educaționali

– educatorul și educabilul – sunt compuse nu numai din cunoștințe, deprinderi, priceperi, aptitudini etc., ci și din *trăiri afective*, trăiri care „colorează” puternic fiecare secvență a unui demers didactic. Emoțiile influențează comportamentele noastre, atitudinile pe care le dezvoltăm, modul în care gândim, deciziile și toate demersurile noastre. Ele oferă informații pentru toate acțiunile, toate visele și preocupările noastre, fiind parte integrantă *din cine și ce suntem*, la un moment dat, fiecare dintre noi [8, p. 47].

Definind inteligența emoțională ca fiind „capacitatea de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un mai bun management al impulsurilor noastre spontane, precum și al celor apărute în relațiile cu ceilalți” [9, pp. 318-319], Goleman identifică următoarele *competențe emoționale și sociale* de bază circumscrise acesteia: *conștiința de sine; stăpânirea de sine; motivația; empatia; sociabilitatea*.

Valorificându-și competențele emoționale, profesorii devin mai sensibili și mai receptivi la nevoile educabililor, reglându-și acțiunile în funcție de acestea. Astfel, ei conștientizează faptul că în prim planul scenei educaționale trebuie plasați elevii și vor încerca să creeze experiențe de învățare stimulativă, determinându-i pe aceștia *să se implice efectiv și afectiv* în procesul propriei formări.

Mediul emoțional instituit în clasa de elevi poartă, în primul rând, *amprenta emoționalității profesorilor*. Pentru a-i instrumenta pe copii, pe tineri cu un set de competențe emoționale cu ajutorul cărora să-și poată optimiza comunicarea cu ei înșiși, dar și cu ceilalți, trebuie să învățăm mai întâi noi, părinți, profesori, educatori, în general, să respectăm și să aplicăm următoarele principii:

- să fim conștienți de sentimentele noastre și de cele ale celorlora din jurul nostru;
- să ne implicăm și să încercăm să înțelegem punctele de vedere ale celorlalți;
- să ne menținem calmul;
- să gândim pozitiv, să ne stabilim obiective și să urmărim atingerea lor;
- să folosim cele mai bune aptitudini de a lucra cu oamenii în relațiile noastre.

Inteligența emoțională și competențele aferente acesteia, dar în mod special capacitatea de a controla și de a regla propriile emoții, empatia, capacitatea de ascultare, de a oferi feedback și de a fi receptiv la feedback, capacitatea de a influența prin modelul comunicațional promovat, de a construi relații investind sentimente, toate acestea reprezintă modalități concrete de a optimiza calitatea actului educațional, accentuând dimensiunea emoțională a acestuia.

Inteligența emoțională provoacă întotdeauna și câmpul volitiv și al perseverenței identitare. Aici cadrul didactic este cuprins de nevoile și de simțirile sale ce îi incită motivația pentru persistența identității personale mentalese.

Motivația sau simțirea, este o pârghie importantă în procesul autoreglării persoanei, o forță motrică a esenței sale dezvoltări umane. Aceasta înseamnă că *selectarea și asimilarea, ca și sedimentarea influențelor externe*, se produc dependent de *structurile motivaționale* ale persoanei. Motivația, prin caracterul ei propulsator, răscolește și reazăază, sedimentează și amplifică *materialul construcției psihice/mentale* a persoanei. *Esențial pentru motivație este că ea instigă, impulsionează, declanșează acțiunea, iar acțiunea, prin intermediul conexiunii inverse, influențează însăși baza motivațională și dinamica ei* [5, p. 22]. Între capacitatea potențială și capacitatea disponibilă de învățare a cadrului didactic se intercalează *filtrul subiectivității și autonomia* pe care factorul motivațional le imprimă comportamentului său în raport cu solicitările procesului de formare continuă [21, p. 245]. Pe toată întinderea lor, *trebuințele de cunoaștere* sunt un generator de motivație intrinsecă a învățării. Motivația se prezintă ca un ansamblu organizat de mobiluri de diferite forme și niveluri, între care există relații de sub- și supra-ordonare și care se raportează la activități complexe, în cadrul cărora mobilul fiecărei acțiuni dobândește semnificație, prin raportarea la motivația de ansamblu a activității [19, p. 236].

Conceptul de motivație a fost utilizat încă în perioada 1900-1910, evoluția lui producându-se de la adjectiv, care semnifică ideea proprietății de *a se mișca*. Astfel, motivația înseamnă *cauză a mișcării* [19, p. 237].

În acest context de referință, motivele de dezvoltare, autorealizare și autodepășire nu se referă la compensarea deficiențelor, ci privesc *mișcarea ascensională, optimizantă*, dincolo de anumite standarde, la acțiune, sub *influența stimulărilor interne sau externe* mai mult sau mai puțin intense. De asemenea, ea susține activitatea pentru un timp mai scurt sau mai îndelungat, în ciuda obstacolelor, mai mult sau mai puțin dificile, ce urmează a fi învinse. Totodată, motivația facilitează ierarhizarea diferitelor scopuri posibile [9, p. 51].

Motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba unor performanțe. *Relația dintre nivelul de motivație și performanță este dependentă de complexitatea activității* pe care o îndeplinește cadrul didactic.

În general, *motivația formării și construcției identității profesionale* a cadrului didactic este relaționată de un șir de declanșatori ce se modifică

și interacționează permanent, identifică și *valențe emotiv-afective*, dar și *valențe cognitive* [9, p. 51]. În acest context este relevant *optimul motivațional*, adică intensitatea optimă a motivației care să permită obținerea unor performanțe înalte sau cel puțin a celor scontate. Optimul motivațional se produce în *două situații*:

a) când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată corect de către subiect. În acest caz optim motivațional înseamnă relația de corespondență, de echivalență între mărimile a două variabile;

b) când dificultatea sarcinii este percepută, apreciată incorect de către subiect. În acest caz se declanșează două situații tipice: fie subaprecierea semnificației sau dificultății sarcinii, fie supraaprecierea ei. Ca urmare, persoana nu este capabilă să-și mobilizeze energiile și eforturile corespunzătoare îndeplinirii sarcinii.

Optimul motivațional se obține prin acțiunea asupra celor două variabile care intră în joc: a) obișnuirea de a percepe cât mai corect dificultatea sarcinii, prin atragerea atenției asupra importanței ei; b) manipularea intensității motivației în sensul creșterii sau scăderii ei [21, p. 245].

Sub raportul nivelurilor de organizare, motivația reprezintă un larg spectru de variație [2, p. 80]: *trebuința*, ca formă primară a motivației, care indică trăirea unei stări interne de necesitate; este sursa primară a acțiunii; *interesul*, ce definește orientarea activă, selectivă și durabilă a persoanei spre anumite obiective, fenomene, domenii, forme de activitate. Se disting mai multe tipuri de interese: profesionale, științifice, culturale, artistice, materiale etc. [20, p.p. 1-10]; *scopul*, ca imagine ideală anticipată a rezultatelor unei activități sau activitate generată de transformarea unui motiv într-un obiectiv; *aspirația*, ca sinteză superioară a intereselor și scopurilor finalizate valoric sub forma unei tendințe puternice de depășire a condițiilor existențiale și de atingere a unui ideal; *idealul*, ca forma cea mai înaltă a motivației, cristalizată într-un sistem de valori, ce constituie scopul final al acțiunilor, motivul central și suprem.

Motivarea profesională cumulează, astfel, toate considerentele interne care îl raportează eficient, durabil și profund pe cadrul didactic la tipul de activitate pe care o desfășoară. Dorința și necesitatea cadrului didactic de a obține rezultate înscrise în *a fi* și în *a avea* pot fi realizate prin stimuli care energizează și orientează spre acțiuni producătoare. Stimulii sunt forțe generatoare de procese organizate, devenite potențialități motivatoare.

Putem remarca aici că motivația de realizare este o componentă importantă a procesului de profesionalizare, profesorii tinzând astfel să urmeze *carriere*

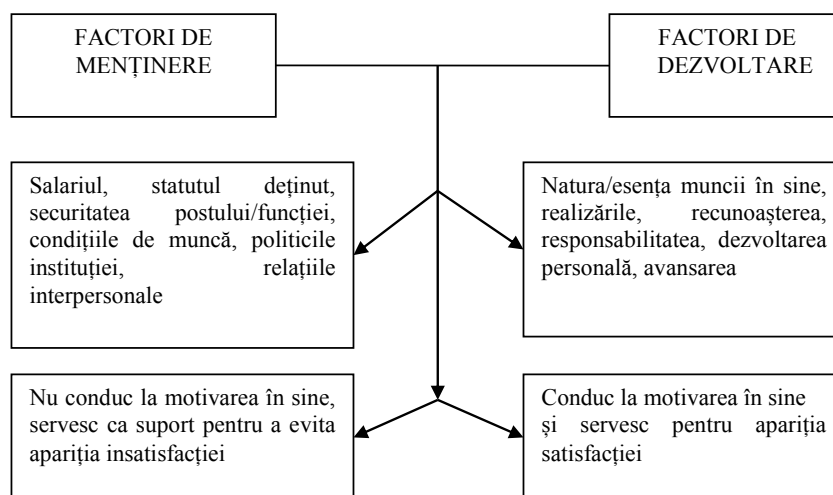


Figura 2. Reprezentarea teoriei celor doi factori.

provocatoare, suficient de complexe, dar nu atât de dificile încât să se sfârșească prin eșec. Factorii motivatori sunt strâns legați de specificul muncii și acționează în direcția mobilizării persoanelor pentru a lucra mai bine (Figura 2).

Prin urmare, un motivator puternic al cadrelor didactice este performanța. Astfel, dacă el constată că are succes, aplicând una sau altă strategie educațională, el va tinde să folosească și în continuare tipul respectiv de strategie [1, pp. 47-59].

Adulții nu învață decât dacă simt nevoia, adică simțirea lor spre anumită performanță. Deci trebuie să se propună o activitate pentru care să se vadă clar utilitatea pentru ei; obiectivele urmărite trebuie să fie precizate și asimilate. Prima fază a formării profesionale, când este vorba de o noutate, este întotdeauna o sensibilizare. Pentru că interesele unei persoane sunt rezultatul experiențelor sale și pentru că această persoană trebuie să înțeleagă ceea ce trebuie să compenseze ori să își planifice construcția mentală a traseului de profesionalizare, în varia perspective, conform Figurii 3.

Atare activitate îl plasează pe cadrul didactic la rangul de profesor expert în problematica didacticii mentale și în procesul de construire a educației ca fiind pregătire pentru veșnicie [17, pp. 8-26]. Aceasta reprezintă capacitatea sa de a se descurca pe fondul complexității domeniului de studiu (disciplinar, inter- și trans-disciplinar), ce semnifică un proces extrem de riguros de raportare a psihicului la complexitatea menționată și de recompunere în minte a elementelor constitutive. În context este vorba de un spațiu mental într-un alt spațiu științific, creativ sau practic.

Precizăm că disciplinele academice sunt structurate în așa măsură încât mult prea multe alunecă

neobservate printre inserțiile câtorva discipline sau în spații/domenii de nișă. Deseori cadrele didactice ajung într-un anumit punct al activității unde se întreabă dacă ceea ce fac mai aparține domeniului didacticii sau dacă nu au trecut deja în spațiul/în studiul altei (al altor) discipline. Să ne amintim de varia proiecte ce sunt implementate sau experimentate în mediul educațional, ocupând spații/domenii tot atât de variate ale altor discipline. Importante sunt ideile ce le compun, evoluția lor ca formă și conținut, reflecția asupra situației actuale și asupra perspectivelor pentru viitor, atât cele teoretice, cât și cele practice.

Reflecția este o caracteristică personală reprezentând un factor semnificativ al dezvoltării personale și al formării întregii culturi mentale a cadrului didactic.

Reflecția în pedagogie este definită ca un proces direct, precum și rezultatul subiecților care stabilesc gradul de dezvoltare, autodezvoltare și ceea ce le-a provocat. Cursul reflecției pedagogice implică respectul de sine și reflecția reciprocă a membrilor acestui proces pedagogic și interacțiunea, conștientizarea profesorului asupra aspectelor particulare ale lumii interioare și starea de dezvoltare a elevului și, respectiv, invers. Interacționându-se cu copilul, profesorul își evaluează acțiunile în cadrul organizării procesului ca unul dintre participanții la această interacțiune. Reflecția în procesul de interacțiune pedagogică este condiția primară pentru optimizarea dezvoltării și autodezvoltării tuturor participanților la acest proces.

Reflecția pedagogică implică o „imagine reciprocă”, o evaluare reciprocă a participanților la procesul pedagogic, implicarea profesorului în mintea, în lumea interioară a elevului/studentului, identi-

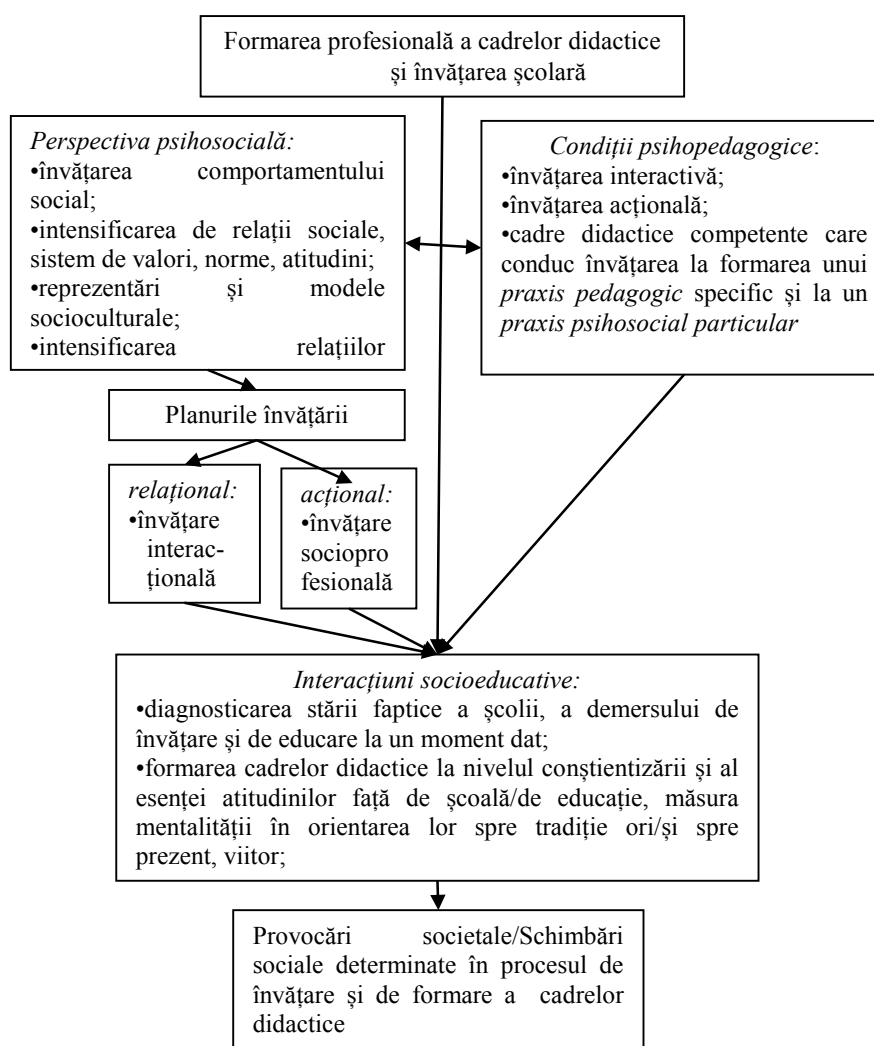


Figura 3. Construcția mentală a activității cadrelor didactice

ficând starea de dezvoltare a acestora. Reflecția în procesul pedagogic este procesul de autoidentificare a subiectului *interacțiunii pedagogice cu situația pedagogică predominantă*, cu ceea ce constituie situația pedagogică: elevii/studentii, profesorul, condițiile de dezvoltare a participanților la procesul pedagogic, mediul, conținutul, tehnologiile pedagogice și este fundamentată pe

1) *principiul gândirii umane*, ce îl direcționează pe om, pe individ spre înțelegerea și conștientizarea propriilor forme și premise;

2) *examinarea substanțială a cunoașterii în sine*, analiza critică a conținutului și metodelor de cunoaștere; activitatea conștiinței de sine, dezvăluind structura și specificitatea lumii interioare a omului.

Reflecția reprezintă capacitatea de a reflecta mental poziția unei alte persoane. De aici intervenim și cu denumirea de *didactica mentală* ce oferă o vizi-

une adâncă, întregă prin imersiune și emersiune în inima lucrurilor de care suntem preocupați cel mai mult și îndeaproape [13, pp. 105-110]. Ea cuprinde și elementul conciziei și utilizează noțiunea cel mai mult utilizată pentru a ne referi la intelect și la psihicul uman, și anume cuvântul minte (mintal, mental). Conform dicționarului explicativ, mintea este definită ca facultatea de a gândi, de a judeca, de a înțelege, rațiune, intelect. La modul general, este vorba de filosofia minții ce studiază mintea ca întreg în calitate de facultate a ființei umane, dar și conținutul acesteia cu procesele și funcțiile aferente (relația minte-corp, elucidarea fenomenului conștiinței, problema existenței altor minți, explicitarea conținutului stărilor mentale, reflectarea lumii sensibile la nivelul minții umane). În plus, filosofia minții cercetează mintea ajutându-se de contribuțiile înregistrate în domeniul științelor cognitive. Prin urmare,

didactica mentală semnifică în sens extins descrierea domeniului/spațiului didactic în mintea profesorului.

Este vorba, așadar, de o distribuție didactică perceptivă, mentală, a profesorului, deci domeniu ce se percepe și în ce mod se realizează percepția profesorului la nivel mental, ca mod de formare a acesteia și ca produse cognitive rezultate. Deci, în această ordine de idei a didacticii mentale o caracteristică importantă a cadrului didactic o semnifică interven-

ționismul său, funcția de intervenție educativă în viața acelor pe care îi învață.

De aici rezultă că principalul suport al activității didactice rezidă în abordarea unitară, integră a didacticii prin interferențe de elemente din alte domenii ce creează oportunități de diversificare și de completare a cunoașterii științifice, creative, practice a didacticii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AFANAS A. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021.
2. BUZĂRNESCU Ș. *Introducere în sociologia educațională a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. CALLO T. O secvență experimentală a resortului de integritate: dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și educația lingvistică a elevilor. In: Revista *Didactica Pro*, nr. 5-6 (33-34), Chișinău, 2005.
4. *Dimensionarea societală și psihopedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue* (Coord.: Nelu Vicol, Lilia Pogolșa). Chișinău: Tipogra. „Print-Caro”, 2021.
5. ELIAS M., TOBIAS S. E., FRIEDLANDER B. S. *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*. București: Editura Curtea Veche, 2003.
6. GHEORGHIU D. *Introducere în filosofia minții*. Curs universitar. Vol.I. București: Editura „Trei”, 2015.
7. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Editura ALLFA, 2008.
8. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2007.
9. GUȚU Vlad, POSTĂN L. *Didactica pentru adulți din perspectivă motivațională*. – Chișinău, CEP USM, 2007.
10. IOSIFESCU Ș. *Calitatea educației. Concept, principii, metodologii*. București: Editura Educația 2000+, 2008.
11. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
12. NEACȘU IOAN, Calitatea în educație și învățământ. In: Potolea D., Neacșu I., Iucu B. Romiță- Pânișoară I.O. (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Editura Polirom, 2008.
13. NEGRU T. *Introducere în filosofia minții*. Iași: Institutul European, 2008.
14. PÂSLARU V. *Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice*. In: Revista „*Didactica Pro*”, nr. 4(56), anul 2006.
15. RADU I. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Sincron, 1991.
16. STAN E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004.
17. VICOL Nelu, Educația: pregătire pentru veșnicie, In „*Cadrul didactic: atât de mult al școlii...*”, In: *Compendiu științifico-didactic* (coord.: Nelu Vicol). Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2017.
18. VICOL NELU, *Școala și cadrul didactic: ambianță educativă prin educație*. Chișinău: Tipografia „Print-caro”, 2021.
19. VOICULESCU F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura Aramis, 2004.
20. ZAMFIR C. Patru evaluări ale tranziției. In: *Inovația socială: Revisă online. Anul VI, nr. 2*, București, 2014.
21. ZLATE M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară, 2006.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.02>
CZU: 37.091

COMPETENȚA PROFESIONALĂ DIDACTICĂ – INDICIU DE PERFORMANȚĂ ȘI EFICIENȚĂ ÎN PROCESUL DE PROFESIONALIZARE A CARIEREI DIDACTICE¹

Lilia POGOLȘA,

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

Victoria PERLIMAN,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ORCID iD: 0000-0002-1325-1584

Rezumat. Pentru orice domeniu de activitate, noțiunea de „competență” constituie criteriul ce garantează o performanță și eficiență. Articolul dat propune o analiză structurată a conceptului de competență și competență profesională a cadrului didactic, fiind identificate câteva clasificări și tipuri ale competenței profesionale necesare în procesul de profesionalizare a carierei didactice.

Cuvinte-cheie: educație, competență, competență profesională, profesionalizare, carieră didactică.

TEACHING PROFESSIONAL COMPETENCE – AN INDICATION OF PERFORMANCE AND EFFICIENCY IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZING TEACHING CAREER

Abstract. For any field of activity, the notion of competence is the criterion that guarantees performance and efficiency. This article proposes a structured analysis of the concept of competence and professional competence of teacher, being identified some classifications and types of professional competence necessary in the process of professionalization of the teaching career.

Keywords: education, competence, professional competence, professionalisation, teaching career.

În contextul actual al evoluțiilor din UE și Republica Moldova, se pune tot mai mult accent pe progresul rolului educației și, în general, al procesului de formare/dezvoltare profesională continuă în acord cu provocările declanșate în această etapă, al afirmării societății cunoașterii, dar și al inițierii conceptului de învățare pe tot parcursul vieții.

Sistemul educațional este dependent de sistemul social în totalitate, iar educația trebuie să fie în pas cu progresul global și chiar să învingă înaintarea celorlalte domenii ale vieții. Societatea de astăzi este determinată de un dinamism puternic sub aspectul fluctuațiilor generând continuu cerințe noi, provo-

cări noi, căror educația trebuie să le facă față, prin restructurare, prin scopuri, conținuturi și modalități de realizare.

Formarea unui profesor competent a devenit o problemă semnificativă pe tot globul pământesc. Tot mai evident, se pune accentul pe deținerea unui sistem definitoriu de cunoștințe psihopedagogice, sociale, dar și manageriale a cadrelor didactice, pentru a da dovadă de un profesionalism, de o pregătire corespunzătoare, de capacitate de selectare, combinare și utilizare adecvată a cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor în rezolvarea reușită a diverselor provocări sociale.

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

Devenim martori ai evoluției dinamice a termenului de *competență* și constatăm că acesta conține o dimensiune polisemantică, însumând semnificații ce diferă în funcție de domeniul și contextul în care este utilizat.

Deci, semnificația termenului de *competență* din perspectiva pedagogică, curriculară și didactică, mai ales, abordarea prin competențe accentuează latura pragmatică a învățării și formării, utilitatea efectelor învățării, pentru persoana care învață și pentru societate. Astfel, utilizarea competențelor în definirea finalităților educației și în formularea obiectivelor educaționale permite oferirea soluțiilor directe la nevoile educaționale, la nevoile de formare individuale și colective, la nevoile concrete ale comunității profesionale și sociale. Demersul conceptului de *competență* în procesul de profesionalizare didactică este una sumară, însă deschis vocațională și în mare parte educabilă.

O gamă vastă de definire a conceptului de *competență* profesională a cadrului didactic se regăsește în literatura de specialitate și constituie:

- în sens larg: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor, fenomenelor educative”,
- în sens restrâns: „capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [11, p. 15].

M. Bocoș, coordonatorul dicționarelor praxiologice de pedagogie, consideră *competența* o „calitate individuală sau colectivă de a selecta, mobiliza, combina și utiliza eficient, într-un context dat, un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini Acestea acceptă efectuarea cu succes a unei activități, rezolvarea eficientă a unei probleme/situații” [6, p. 221].

Noțiunea de *competență* este stipulată ca finalitate principală a educației în Codul Educației și include „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [9].

Problematika formării competențelor a fost abordată și și-a găsit reflectarea prin prisma multilaterală în lucrările următorilor cercetători: Pogolșa L. [5, 10, 11, 12, 13], Bucun N. [5], Guțu V. [8], Viicol N. [11, 12, 13], Afanas A. [1, 2, 3, 10, 13]. Din cele cercetate, am dedus că deși conceptul de *competențe* a fost abordat frecvent, aceste cercetări s-au axat mai mult pe dimensiunea cognitivă (cunoștințe, înțelegere cognitivă) și dimensiunea aplicativă (abilități practice).

Pentru desfășurarea eficientă a procesului educațional, profesorul este nevoit să-și formeze și să

dezvăluie o gamă diversă de competențe profesionale și civice, cu scopul definirii sale ca specialist, om de știință, cultură, pedagog, manager etc.

Așadar, *competența* profesională a cadrului didactic înglobează un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice în realizarea obiectivelor proiectate, pentru obținerea performanțelor la nivel maxim al potențialului intelectual al elevilor/studentilor [10, p. 8].

Totodată, în opinia lui V. Guțu, *competența* profesională prezintă abilitatea de a se manifesta specific într-o situație pedagogică. În acest sens, *competența* este considerată un comportament posibil, iar performanța relevă un comportament real. [8, p. 306].

Competența profesională este considerată o capacitate/abilitate complexă de îndeplinire a obiectivelor, prin identificarea conexiunii celor trei componente esențiale ale comportamentului: *a ști (savoir-dire)*, *a ști să faci (savoir-faire)*, *a ști să fii (savoir-être)*, solicitând o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație, precum și atitudine pozitivă față de activitatea desfășurată [9, p. 26].

Prin urmare, *componenta savoir-dire* - este asociată de informația pedagogică și include un anumit ansamblu de resurse, cu scopul reproducerii cunoștințelor, fără introducerea unor modificări esențiale. *Componenta savoir-faire* - este aferentă performanței, se referă la activitatea de a face și implică un comportament rațional, pentru a rezolva cu succes diverse situații. Aici sunt incluse trei tipuri de activități:

- *a ști să faci cognitiv* - se referă la activitățile cognitive ce permit constatarea noilor informații raportate la informația existentă;
- *a ști să faci operațional* - se înțelege realizarea unor modificări pe o operație;
- *a ști să faci relațional* - constituie stabilirea unor relații cognitive dintre diverse aspecte de studiu, având ca obiectiv desfășurarea unei activități.

Iar *componenta savoir-être* - ține de aspectul afectiv, motivațional al voinței individului și este reprezentată prin triunghiul (vezi: *Figura 1*) [9, pp. 27-28].

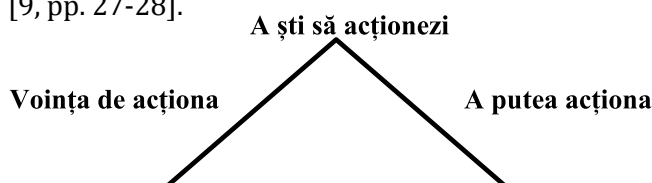


Figura 1. Componenta „savoir-être” a competenței.

Respectiv, *a ști să acționezi* – constituie capacitatea individului de a percepe propriile resurse și de a le putea mobiliza pentru a da dovadă de competențe. *A putea acționa* – implică cadrul organizațional al competenței și constituie abilitatea de a mobiliza o anumită totalitate de resurse într-o situație concretă. Și *voința de a acționa* constituie acțiunile exercitate și imaginea pe care și-o formează un cadru didactic în activitatea practică. Mobilizarea acestor trei componente constituie, în sine, competența profesională.

Analizând definițiile competenței profesionale, deducem ideea că există elemente comune prin care se descrie această noțiune, ca: situația problematică care necesită o rezolvare, cadrul didactic care trebuie să acționeze în rezolvarea acestei situații, multitudinea de resurse utilizate și mobilizate pentru a rezolva anumite situații (cunoștințe, atitudini, aptitudini, motivații, valori etc.).

Literatura de specialitate oferă o multitudine de abordări și clasificări ale competențelor profesionale didactice. Vl. Guțu revigorează clasificarea competențelor profesionale ale cadrului didactic, prin prisma viziunii lui N. Mitrofan. Acestea sunt:

- *competența euristică* - reprezintă nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *competența de comunicare și empatică* - referitoare la inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii/studentii de către cadrul didactic, combinând diverse aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului (atât prin comunicarea verbală, cât și cea non-verbală, cu trăsăturile lor specifice de expresivitate), precum și posedarea de către profesor a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeles;
- *competența epistemică* – reprezintă bagajul de cunoștințe în domeniul cunoașterii profesate, noutatea și consecința acestora asupra comportamentului elevilor;
- *competența teleologică* – reprezintă capacitatea de concepere a rezultatelor educaționale sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice, care pot și sunt necesare să fie nuanțate ca posibil pedagogice, gândite rațional și operațional;
- *competența instrumentală și de conducere* – constituie cunoașterea unor limbi străine și utilizarea unui ansamblu de metode și mijloace ale educației, în scopul creării unei performanțe comportamentale a elevilor adecvate scopurilor urmărite;

- *competența operațională* – se referă la capacitatea de a utiliza una sau mai multe aplicații, însă nu de a le crea sau modifica;
- *competența decizională* – constă în alegerea între cel puțin două sau mai multe opțiuni de acțiune, în dependență de valoarea sau utilitatea mai mare pe care o au în a afecta comportamentul elevilor;
- *competența de evaluare* – se relevă în măsurarea corectă a rezultatelor atinse în acțiunea educativă cu elevii și de către elevi [8, p. 307].

Ținem să menționăm relevanța impactului acestor competențe și efectul lor direct sau indirect pe care îl au, imediat sau întârziat, asupra elevilor, și conform celor expuse, distingem alte șase tipuri de competențe profesionale [6, p. 154]:

- competența disciplinară academică;
- competența didactică;
- competența psihopedagogică;
- competența psihorelațională (competența de a lucra în echipă și de a lega parteneriate);
- competența de cunoaștere a noilor tehnologii de informare în activitatea pedagogică;
- competența autoreflexivă.

Prin competență profesională se percepe acel „*complex de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care, interacționând cu trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, îi conferă acestuia calități necesare în efectuarea unei performanțe didactice, cu scopul asigurării îndeplinirii obiectivelor planificate pentru marea majoritate a elevilor*” [14, p. 29]. În acest context, se inițiază o altă clasificare relevantă a competenței profesionale:

- *Competența în specialitate*, având trei trăsături esențiale (cunoașterea conținuturilor științifice; capacitatea de a stabili legături între teorie și practică; capacitatea de înnoire a conținuturilor în consens cu noile achiziții ale științei domeniului, precum și din domenii adiacente).
- *Competența psihopedagogică*, inserționând cinci capacități fundamentale (capacitatea de cunoaștere a elevilor și de a lua în considerare caracteristicile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea proceselor instructiv-educative; capacitatea de comunicare fiabilă cu elevii, de a-i influența și de a-i motiva în activitatea de învățare, dar și pentru asimilarea cunoștințelor unei anumite discipline de studiu; capacitatea de proiectare și realizare la un nivel înalt a unor activități instructiv-educative; capacitatea de evaluare obiectivă a programelor și activităților de instruire, a pregătirii elevilor, dar și șansele de reușită ale acestora; capacitatea de pregătire a elevilor pentru autoinstruire și autoeducație).

- *Competența psihosocială și managerială*, a subiecților educației conținând patru capacități definitorii (precum: capacitatea de organizare a elevilor în legătură cu sarcinile instruirii și stabilirea responsabilităților în grup; capacitatea de stabilire a relațiilor de colaborare, un climat corespunzător în grupul de elevi și de soluționare a conflictelor; capacitatea de asumare a răspunderilor; capacitatea de orientare, organizare și coordonare, îndrumare și motivare, de a lua decizii în cazuri necesare) [Ibidem, p. 30-31].

Clasificarea competenței profesionale a cadrului didactic este prezentată de cercetătorii I. Botgros și L. Franțuzan, și aceasta include:

- *Competența epistemologică* (de specialitate, psihopedagogică și cultură generală).
- *Competența managerială* (de a conduce procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului, atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare).
- *Competența comunicativă* (include măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în funcție de caracteristicile mediului psihopedagogic).
- *Competența de investigare* (valorificarea cercetărilor pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ, dar și realizarea diverselor investigații, cu scopul de a eficientiza activitatea educațională). [Apud. 11, p. 31].

Deci, în rezultatul analizei, suntem de părerea că cele mai esențiale tipuri de competențe profesionale pe care trebuie să le posedă un cadru didactic performant, sunt cele înaintate de V. Guțu [10, p. 308]:

- competențe profesionale generale;
- competențe în domeniul disciplinei predate și al didacticii particulare;
- competențe de predare – învățare – evaluare;
- competențe privind dezvoltarea personalității elevilor;
- competențe de comunicare și relaționare.

Abordarea noțiunii de competență profesională implică în sine capacitatea de aplicare, transferare și combinare a cunoștințelor și a deprinderilor în varietatea de situații, având drept scop realizarea activităților cerute la locul de muncă, la nivel calitativ. Fiind un fenomen multidimensional, competența profesională este exprimată printr-o multitudine de indicatori precum: calitatea muncii, capacitatea individului în realizarea activității constante și în timp stabilit, aplicarea creativității, implica-

rea abilităților cognitive generale și specifice, dar și a unor structuri ale personalității etc.

Competența este evaluată prin performanță și eficacitate, manifestându-se, totodată, pe diverse dimensiuni, în funcție de criterii specifice ca: varietatea abilităților (generale, speciale, intelectuale, psihofizice, artistice ș.a.), cadrul de manifestare socială (familie, colegi, școală etc.), contribuția preponderantă a anumitor procese psihice (cognitive, motivaționale, afective, volitive), nivelul de participare, implicarea în activitatea decizională ș.a.m.d.

În urma analizei literaturii de specialitate, s-a determinat că competența profesională didactică reprezintă o totalitate de capacități cognitive, afective, motivaționale, manageriale care reacționează cu calitățile de personalitate ale pedagogului. Competența derivă din rolurile pe care profesorul le îndeplinește în cadrul procesului educațional. Devenirea unui cadru didactic competent este un proces dificil, în care factorul decisiv este asimilarea de cunoștințe, de formare a abilităților, capacităților, precum și a aptitudinilor pedagogice.

Actualmente, cadrul didactic trebuie să-și actualizeze și să-și adapteze competențele frecvent la nevoile sistemului educațional, iar acest proces necesită abordări complexe fundamentate pe dovezi, permițând, astfel, să fie responsabil de rezultatele discipolilor.

În **concluzie**, precizăm că în procesul de profesionalizare a carierei didactice este important ca profesorul să dețină, sigur, setul de competențe necesare în activitatea educațională. Iar profesionalizarea carierei didactice presupune, întocmai, o reconceptualizare radicală a esenței competențelor, care stau la baza unor practici pedagogice eficiente. Fiind un criteriu esențial de asigurare a performanței și a eficienței pedagogice, competența profesională didactică ajută cadrul didactic să fie capabil în identificarea mecanismelor, strategiilor și resurselor, care îi vor permite să acționeze corespunzător, creativ și inovativ în diverse situații educaționale, ajungând la cel mai înalt nivel al performanței sale profesionale. Este necesar ca profesia de cadru didactic să fie tratată respectuos ca oricare altă profesie, care implică formarea profesională competentă și temeinică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AFANAS A. *Domenii de competențe ale cadrului didactic*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 9 octombrie, 2020, IȘE. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, pp. 449-456.
2. AFANAS A. Profesionalizarea cadrelor didactice: relevanțe conceptuale și metodologice evolutive. In: „*Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2020, pp. 40 – 83. ISBN 978-9975-48-185-4.
3. AFANAS A. Profesionalizarea carierei didactice: repere epistemice. In: „*Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*”. Conferință științifică internațională: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, 5 iunie 2020. Cahul: US Cahul, 2020 (Tipogr. „Centrografic”), vol. 7, partea a 2-a. pp. 13 – 17. ISSN 2587-3563, E-ISSN 2587-3571, ISBN 978-9975-88-061-9.
4. BOCOȘ M. (coord.) RĂDUȚ-TACIU R., STAN C. et. a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. I (A-D). Pitești: Editura Paralela 45, 2016.
5. BUCUN N., POGOLȘA L., GUȚU VI. et al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Coord. șt.: Pogolșa L., Bucun N. IȘE, UNICEF-Moldova. Chișinău: Tipografia „Print-Caro” SRL, 2010. ISBN 978-9975-4159-2-7.
6. CALAPOD V. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. In: *Revista „Acta et Commentationes”* (Sciences of Education), nr. 2(16), 2019, pp.153-159.
7. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr.152, din 17.07.2014. *Monitorul Oficial* nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
8. GUȚU V. *Profesorul în contextul postmodernității: competențe și funcții*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 octombrie 2019, IȘE. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, pp. 304-309.
9. GLOBU N. *Reconceptualizarea formării profesionale inițiale a învățătorului*. Teză de doctor. Chișinău, 2015, 213 p.
10. POGOLȘA L., AFANAS A., VICOL N. [et al.]. *Formarea profesională continuă. Acte normative și de reglementare*. Compendiu. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Editura Lyceum, 2018. ISBN 978-9975-3263-9-1.
11. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Coord. șt.: N. Vicol, L. Pogolșa, L. Franțuzan. Chișinău: IȘE, Tipografia „Print-Caro” SRL, 2020. ISBN 978-9975-48-185-4.
12. VICOL N., POGOLȘA L. (coord.). *Dimensionarea societală și psihopedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue*. Chișinău: IȘE, Tipografia „Print-Caro” SRL, 2020.
13. VICOL N., ȚVIRCUN V., POGOLȘA L., AFANAS A., CEBANU L., VRABII V., MELNIC N. [et. al.] *Paradigma profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: IȘE, Tipografia „Print-Caro” SRL, 2020.
14. ȘERBĂNESCU L., BOCOȘ M.-D., IOJA I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom, 2020.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.03>
CZU:V= 373.2.018

ROLUL FAMILIEI ÎN DEZVOLTAREA SOCIALĂ A PREȘCOLARILOR DE 5-6 ANI

Nina PETROVSKI,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-4014-790X

Liliana Maria DAVIDESCU,
doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-6962-5020

Rezumat. *Articolul elucidează aspectele dezvoltării sociale a preșcolarilor de 5-6 ani din perspectiva mediului familial. Este analizat conceptul de dezvoltare socială, familie și funcțiile ei cercetate de diverși autori. Totodată, sunt formulate expectanțele față de familie, în baza teoriei lui Csikszentmihalyi și evidențiate cele patru nivele de proximitate a adulților, caracterizate prin combinații diferite în baza a trei factori.*

Cuvinte-cheie: dezvoltare socială, proces social, preșcolari, familie, joc, funcții parentale, mediu etc.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE SOCIAL DEVELOPMENT OF 5-6 YEAR OLD CHILDREN

Abstract. *The article elucidates the aspects of social development of preschoolers aged 5-6 from the perspective of the family environment. The concept of social development, family and its functions researched by various authors is analyzed. At the same time, the expectations towards the family are formulated based on Csikszentmihalyi's theory and the four levels of proximity of adults are highlighted, characterized by different combinations based on three factors.*

Keywords: social development, social process, preschoolers, family, play, parenting, environment, etc.

Copilăria reprezintă o perioadă specială și unică în viața tuturor. În copilărie nu se pun doar bazele sănătății, ci se formează și o personalitate: valorile, preferințele, liniile directe ale acesteia. Modul în care decurge copilăria unui copil afectează în mod direct succesul vieții sale viitoare. Dezvoltarea socială este o experiență valoroasă a acestei perioade ce constă în asimilarea tradițiilor societății, culturii, mediului în care copilul crește, formarea valorilor sale, abilități de comunicare. Încă în fază incipientă, copilul stabilește primele contacte cu lumea din jurul lui.

Formarea deplină a copiilor depinde în mare măsură de specificul mediului social, de condițiile pentru formarea acestuia, de caracteristicile personale ale părinților, care servesc drept cel mai important exemplu pentru formarea personalității copiilor. Cel mai apropiat cerc al unui copil este considerat a fi părinții și rudele apropiate, adică familia sa. În aceasta va prinde rădăcină experiența de bază finală a relațiilor cu ceilalți, în procesul căruia copilul

își dezvoltă idei despre maturitate. Copilul lor este cel care îi aduce apoi în comunicare cu un cerc larg – în instituția de educație timpurie, pe stradă, în diverse încăperi etc. Asimilarea de către copil a normelor sociale, a modelelor de comportament de rol se numește de obicei socializare, care este considerată de către cercetătorii științifici celebri ca un proces de dezvoltare socială, printr-un sistem de tot felul de relații - *comunicare, joc, cunoaștere.*

Procesele sociale care au loc în societatea modernă creează condițiile prealabile pentru dezvoltarea de noi obiective ale educației, ale căror centru este personalitatea și lumea sa interioară. Bazele care determină succesul formării și dezvoltării personale sunt puse în perioada preșcolară. Această etapă importantă a vieții face din copii personalități depline și dă naștere unor astfel de calități care ajută o persoană să se determine în această viață, să-și găsească locul demn în ea.

Dezvoltarea socială, fiind sarcina principală a creșterii, începe în perioada socializării primare la

vârsta copilăriei și la vârste fragede. În acest moment, copilul primește abilitățile de comunicare necesare în viață. Toate acestea sunt cunoscute prin senzații, atingeri, tot ceea ce copilul vede și aude, simte, este așezat în subconștientul său ca program de bază de dezvoltare.

Dezvoltarea socială a preșcolarilor este puternic influențată de mediu, și anume de stradă, casă și oameni, care sunt grupați după un anumit sistem de reguli și reglementări. Fiecare persoană aduce ceva nou în viața preșcolarilor, îi influențează comportamentul într-un anumit mod. Acesta este un aspect foarte important în formarea unei personalități, percepția sa asupra lumii.

Adultul servește drept exemplu pentru copil. Preșcolarul se străduiește să copieze toate acțiunile și faptele de la el. La urma urmei, un adult - și în special părinții - sunt un standard pentru copil.

Dezvoltarea personală are loc numai în mediul ambiant. Pentru a deveni o persoană cu drepturi depline, un copil are nevoie de contact cu oamenii din jurul său. El trebuie să se realizeze separat de familie, să-și dea seama că este responsabil pentru comportamentul său, de acțiunile sale nu numai în cercul familial, ci și în lumea din jur. Rolul cadrului didactic în acest sens este de a ghida corect copilul, de a arăta pe exemplul aceluiași basme - unde personajele principale trăiesc și ele câteva momente din viață, rezolvă situații. Toate acestea sunt foarte utile pentru un copil, mai ales în identificarea binelui și a răului. Într-adevăr, în poveștile populare rusești există întotdeauna un indiciu care îl ajută pe copil să înțeleagă, folosind exemplul altuia, ce este bine și ce este rău. Cum să acționezi și cum nu.

Cea mai importantă sursă de dezvoltare a personalității copilului este *familia*. Este un ghid care oferă copilului cunoștințe, experiență, pilde și ajută la adaptarea la condițiile dure ale vieții. O atmosferă favorabilă la domiciliu, încredere și înțelegere reciprocă, respect și dragoste între membrii familiei sunt cheia succesului în dezvoltarea corectă a personalității. Indiferent dacă ne place sau nu, copilul va fi întotdeauna ca părinții săi într-un anumit sens - comportament, expresii faciale, mișcări. Prin aceasta, el încearcă să exprime că este o persoană adultă autosuficientă.

Autorul P. Murdock definește *familia* ca fiind un „grup social al cărui membri sunt legați prin raporturi de vârstă, căsătorie sau adopție și care trăiesc împreună, cooperează sub raport și au grijă de copii” [apud 6]. Pentru E. Mendras, familia reprezintă „exemplul tipic de grup primar”, caracterizat prin puternice relații de tipul „face to face”, prin asocierea și colaborarea intimă a tuturor membrilor ei. Într-un sens restrâns, sociologia definește familia ca

un grup social format dintr-un cuplu căsătorit și din copiii acestuia [idem].

Familia este un fapt complex, cu *dimensiuni biologice, psihosociale, cultural-educative, sociologice, juridice, religioase și demografice specifice*.

Încă de la naștere, copilul este supus unui proces de socializare pe parcursul căruia dobândește un comportament necesar aderării lui la cultura și societatea din care face parte, dobândind reguli de conduită, sisteme de credințe și atitudini.

Acest proces de socializare este influențat, în copilărie, în cea mai mare parte de părinți, aceștia constituind primele modele cu care copilul va dori să se identifice, care îi asigură suportul material, dar și cel afectiv de care are atâta nevoie. În familie începe construcția personalității copilului, în interiorul ei se însușesc regulile elementare de conduită civilizată, deprinderile de curățenie, tot aici se acumulează un număr important de obiceiuri și tradiții privind relațiile morale.

Rolul familiei în formarea personalității copilului, dezvoltării lui sociale și pregătirea lui pentru viață este hotărâtor: *aici el începe să descopere lumea și pe sine, aici își însușește valorile, acumulează și asimilează modele de comportament*. De menționat că tot familiei îi revin cele mai relevante funcții:

- ✓ *De formare a personalității copilului;*
- ✓ *De asigurare a condițiilor favorabile pentru securitatea și dezvoltarea psihofizică a copilului;*
- ✓ *De creare a mediului relațional și climatului psihologic favorabil pentru satisfacere a trebuinței*
- ✓ *De respect de sine a copilului și a condițiilor oportune pentru autocunoaștere;*
- ✓ *de oferire a unor modele relaționale și comportamentale[4].*

Funcțiile parentale descrise de Kari Killen sunt următoarele:

- *Abilitatea de a percepe copilul în mod realist:* de a nu-i atribui copilului propriile noastre sentimente și trăiri, fapt care depinde de starea sau situația prin care trece părintele. Așteptările față de copil alterează percepția realistă a acestuia în mare măsură, așteptările pozitive influențând pozitiv dezvoltarea acestuia, iar cele negative se vor răsfrânge în comportamentul lui, iar cu cât percepția copilului este negativă și de mai lungă durată, cu atât e mai mare pericolul unui abuz fizic sau emoțional. Într-un final, copilul va începe să se perceapă ca fiind rău, prost, blestemat etc.

- *Acceptarea responsabilă a sarcinii de a satisface nevoile copilului:* această funcție depinde de cunoașterea nevoilor copilului și de sentimentul părintelui că este capabil de a satisface aceste nevoi. Pe lângă nevoile biologice ușor de satisfăcut, copilul are nevoie și de dragoste, de sentimentul securității. Acest sentiment este dat de predictibilitatea și continuitatea

tea vieții lui în relația cu adultul, precum și dragostea și emoțiile pozitive pe care le trăiește în relație cu acesta.

- *Așteptări realiste față de capacitatea copilului de a coopera:* există stadii în care capacitatea copilului de a coopera este diminuată. Dacă așteptările părinților privind cooperarea copilului sunt nerealistice, ei se vor simți frustrați și incapabili în rolul lor parental.

- *Capacitatea de a interacționa pozitiv cu copilul:* reprezintă capacitatea părintelui de a relaționa pozitiv cu copilul în jocul lui, în tristețe, bucurii și dezvoltare, acesta având nevoie să exploreze lucruri noi, de o stimulare cognitivă și emoțională, de experiențe noi.

- *Abilitatea de a fi empatic cu copilul:* părintele trebuie să ghicească, să simtă ceea ce simte copilul. Autorul susține că empatia în relația cu copilul are trei componente: abilitatea de a diferenția și de a da nume gândurilor și trăirilor copilului, abilitatea de a se transpune mental în situația copilului și abilitatea de a reacționa, a răspunde activ, în funcție de trăirile copilului. Acompanierea emoțională a copilului are cea mai mare importanță în dezvoltarea mentală și integrarea acestuia în societate. Dacă părintele a avut o copilărie nefericită, va fi mult diminuată capacitatea lui de a rezona afectiv cu copilul, de a-i recunoaște suferința, de a crea momente de confort și bucurie împreună.

- *Capacitatea de a considera prioritare nevoile copilului față de nevoile proprii:* care se bazează pe maturitatea părintelui. Un părinte imatur va considera că nevoile copilului nu sunt atât de importante ca ale sale personale. Nevoile acestuia îl vor irita, stârnind frustrări și reacții agresive și nu vor fi capabili de sacrificiu pentru copil.

- *Abilitatea de a stăpâni durerea și agresivitatea și de a nu le revărsa asupra copilului:* părintele imatur este incapabil să își stăpânească trăirile, să dezvolte mecanisme adaptative bazate pe relația de plăcere de a fi cu copilul. A face planuri, a glumi, a râde cu copilul, a avea plăceri împărtășite cu el sunt comportamente parentale normale, benefice dezvoltării sale.

Una dintre cele mai dificile și provocatoare funcții parentale este de a-i impune copilului *limite*. Copilul are nevoie de imaginea unui părinte iubitor, dar ferm, autoritatea parentală creând o stare de siguranță. Copilul are nevoie de limite ferme, între care să se dezvolte ținând seama de ceilalți, de nevoile și dorințele lor. Socializarea copilului, dezvoltarea abilității de a trăi în armonie cu ceilalți, bucurându-se de prezența lor, se leagă de această capacitate de a impune limite comportamentului copilului.

„Cei șapte ani de acasă” sunt opera părinților și a mediului familial în care cresc copiii.

Copilul învață în familie limbajul culturii în care trăiește, deprinde normele, atitudinile, valorile și comportamentele necesare pentru a se integra în societate [10].

Raportul de disciplinare dintre părinți și copii formează contextul în care aceștia învață strategii de a se autocontrola și de a-i controla pe alții. Dar în același timp în care părintele stabilește limite, trebuie să îi arate copilului că îi respectă autonomia și individualitatea și că limitele impuse nu se bazează pe raportul de forță care este în defavoarea copilului, ci pe reguli care trebuie să fie respectate de toți.

Familia este acel mediu natural, firesc și necesar, care reliefează importanța formării comportamentelor la copii, prin transmiterea valorilor, formării atitudinii față de sine și societate. Ea reprezintă mediul social primar care canalizează, organizează și realizează procesul de influență educativă, care include ansamblul de relații și acțiuni cu privire la formarea-dezvoltarea personalității copilului [adaptat apud 2, p. 34].

„Singura atitudine validă – susține T. Kuksar (1978) – în educarea copilului este aceea de acceptare a lui, aceasta presupune înainte de toate o dragoste rațională și spontană, fără slăbiciuni și răsfăț, o dozare optimă a frustrărilor adaptative în raport cu trebuința de autonomie a copilului” [1 apud 13].

Teoria lui Csiksyentmihalzi (apud Munteanu, 2006) formulează anumite expectanțe față de familia copilului și anume:

- Să cultive reguli și norme clare cu ajutorul cărora copilul se poate concentra asupra acțiunilor de care este atras, iar familia îi va oferi permanent feedback în sarcina pe care o desfășoară.
- Copilul să dispună de libertatea de a se dezvolta, de a se mișca în direcția noutății. Această libertate se observă în joc.
- Libertatea alegerii jocului duce la sentimentul de control asupra situațiilor, iar copiilor le place să dețină controlul situației.
- Atracția copilului în acțiuni care duc la maturizarea psihologică și la dezvoltarea lui, fără inhibiție. Familia poate sprijini dorința și plăcerea de a explora a copilului.

Ingredientele necesare pentru o implicare sănătoasă în dezvoltarea socială și nu numai a copiilor sunt: *iubirea focalizată pe copil, necondiționată și manifestată în mod sănătos; setarea limitelor, discutarea și acceptarea regulilor; comunicarea consistentă, exprimarea deschisă și asertivă, cu copilul și cu alți membri ai familiei; identificarea de gen pozitivă și coeziunea cu alți membri ai comunității în care crește copilul*. Cercetările arată că prezența taților și a mamelor în creșterea, educația și dezvoltarea copiilor, în egală măsură, asigură succesul dezvoltării acestora.

Cea mai convenabilă și eficientă formă de dezvoltare socială a copiilor este sub formă de joc. *Jocul* până la vârsta de șapte ani este principala activitate a fiecărui copil. Iar comunicarea este o parte integrantă a jocului. În procesul de joacă, copilul se formează atât emoțional, cât și social. El caută să se comporte ca un adult, „încearcă” comportamentul părinților săi, învață să ia parte activă în viața socială. În joc, copiii analizează diferite moduri de rezolvare a conflictelor, învață să interacționeze cu lumea din jurul lor.

Cu toate acestea, pentru preșcolari, pe lângă joacă, sunt importante și conversația, exercițiile, citirea, studiul, observarea și discuția. Părinții ar trebui să încurajeze comportamentul moral al copilului. Toate acestea îl ajută pe copil în dezvoltarea socială.

Printre altele, preșcolarii au nevoie de comunicare - jocuri comune, discuții. Ei, ca și copiii mici, învață lumea adulților de la început. Ei învață să fie adulți la fel ca noi în vremea noastră.

Dezvoltarea socială a preșcolarilor se datorează în principal comunicării, ale cărei elemente le vedem în expresiile faciale, mișcările și sunetele copiilor.

Experiența socială este dobândită de copil în comunicare și depinde de varietatea relațiilor sociale care îi sunt oferite de cei mai apropiați asociați. Mediul în curs de dezvoltare, fără poziția activă a unui adult, care vizează transmiterea formelor culturale de relații în societatea umană, nu suportă experiența socială. Dobândirea de către copil a experienței universale acumulate de generațiile anterioare apare numai în activități comune și în comunicarea cu alte persoane. Acesta este modul în care copilul învață vorbirea, noi cunoștințe și abilități; își formează convingerile sale, valorile și nevoile spirituale, caracterul este conturat [8, p.p. 212-228].

Pentru succesul dezvoltării sociale a copilului, este necesar ca și comunicarea sa cu cel mai apropiat mediu adult să fie dialogică și lipsită de directivitate. Cu toate acestea, chiar comunicarea directă a oamenilor este de fapt un proces complex și multilateral.

Toți adulții care comunică cu copilul și îi afectează dezvoltarea socială pot fi împărțiți în patru nivele de proximitate, caracterizate prin combinații diferite a *trei factori* [7, pp. 79-101] (*Figura 1*).

La primul nivel sunt părinții - toți cei trei indicatori au valoarea maximă. Al doilea nivel este ocupat de educatorii instituțiilor de educație timpurie - va-

loarea maximă a informațiilor, saturația emoțională. Cel de-al treilea nivel sunt adulții care au contacte situaționale cu copilul sau cele pe care copiii le pot observa pe stradă, în policlinică, în transport etc. Cel de-al patrulea nivel este cel al cărui existență îl poate cunoaște *copilul, dar cu care nu se întâlnește niciodată, îl constituie locuitorii altor orașe, țări etc.*

Mediul apropiat copilului - primul și al doilea nivel de proximitate - din cauza intensității emoționale a contactelor cu el, are nu numai o influență asupra dezvoltării sale, dar, de asemenea, acesta se schimbă sub influența relațiilor existente [9, p. 313]. Pentru succesul dezvoltării sociale a copilului, este necesar ca și comunicarea sa cu cel mai apropiat mediu adult să fie dialogică și lipsită de directivitate. Cu toate acestea, chiar comunicarea directă a oamenilor este de fapt un proces complex și multilateral.

Familia joacă un rol semnificativ în introducerea copilului în sistemul de relații sociale.

După cum afirma Charles Colson „*familia este cea mai elementară formă de organizare. Fiind prima comunitate de care se atașează un individ cât și prima autoritate sub care acesta se învață să trăiască, familia este cea care stabilește valorile cele mai fundamentale ale unei societăți*” [12].

În opinia autoarei Cuznețov L., modelul familial și cel parental din familia de origine a persoanei au un rol decisiv în procesul de inițiere și constituire a propriei familii. Comunicarea și relaționarea eficientă, exemplul pozitiv de conviețuire al propriilor părinți, calitatea managementului familial (luarea și realizarea deciziilor), al creșterii și educației copiilor - sunt cele mai importante repere axiologice și praxiologice, de la care învață copiii noștri și pe care le urmează în viața sa adultă. Iată de ce fiecare familist/ adult este dator să depună efort pentru a duce o viață demnă, sănătoasă din punct de vedere fizic și moral, pentru a contribui la crearea și fortificarea condiției biologice pozitive și viguroase, importantă pentru viitorii descendenți, dar și pentru sine, pentru a fi el fericit și a-i face fericiți pe ceilalți din jurul său, inclusiv pe urmași, pe cei din perspectiva lui de viitor [apud 11].

Astfel, specificăm responsabilitatea directă a părinților în raport cu copilul:

- învață experiența socială acumulată de umanitate;
- insuflă standardele morale, tradițiile și cultura țării natale.

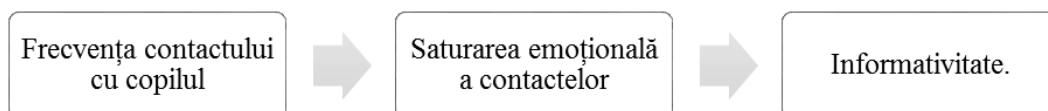


Figura 1. Factorii dezvoltării sociale

Procesele de socializare în familie sunt influențate de:

- sănătate naturală și ereditate;
- bunăstare materială;
- componentă economică;
- mod de viață;
- statut social;
- locul de reședință;
- numărul membrilor familiei;
- atitudine față de copil.

Părinții sunt primii educatori ai copilului. Creșterea într-o familie este un proces social și pedagogic complex. Procesul de dezvoltare socială este foarte influențat de:

- *natura relației dintre părinți;*
- *climatul psihologic în familie;*
- *gradul de atenție reciprocă, acord, respect și sensibilitate;*
- *natura și tonul conversațiilor;*
- *modalități de rezolvare a problemelor.*

În procesul de dezvoltare socială, familia trebuie să rezolve următoarele sarcini:

- *să creeze condițiile necesare pentru creșterea și dezvoltarea copilului;*
- *să le formează abilitățile necesare;*
- *să împărtășească experiența creării unei familii, păstrarea ei;*

- *să cultive o atitudine de valoare față de sine și față de ceilalți oameni;*
- *să ofere copilului protecție psihologică, socio-economică etc.*

Impactul familiei asupra dezvoltării personalității este variată în funcție de stilul de interacțiune, de calitățile individuale ale membrilor familiei. Familia este cea care, în primul rând, este chemată să satisfacă nevoia membrilor săi de recunoaștere, respect, furnizare de suport emoțional, protecție psihologică. Modul în care părinții își învață copiii să muncească, să respecte dragostea pentru natura și oamenii din jur depinde de cum va fi societatea în care se vor dezvolta continuu. Un copil este de obicei o reflectare destul de exactă a familiei în care crește și se dezvoltă. Familia determină în mare măsură gama de interese și nevoi, viziuni și orientări valorice.

Deci, familia este primul grup social din viața unei persoane, datorită căruia se familiarizează cu valorile culturii, stăpânește primele roluri sociale și dobândește experiența comportamentului social. În ea, face primii pași, experimentează primele sale bucurii și întristări, factorul principal în dezvoltarea personalității copilului, de care depinde în mare parte soarta viitoare a unei persoane. Primul lucru care caracterizează familia ca factor de creștere este mediul ei de educație, în care viața și activitățile copilului sunt organizate în mod natural.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BONCHIȘ E. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Editura Polirom, 2004.
2. MITROFAN I., VASILE D. *Terapii de familie*. București, Editura Sper, 2004.
3. MUNTEAN A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom, 2006.
4. PANȚURU S. *Psiho-socio-pedagogia familiei*. Curs pentru învățământ la distanță. Brașov: Tipografia Universității Transilvania, 2008.
5. VLĂSCEANU L., ZAMFIR C. *Dicționar de Sociologie*. București: Editura Babel, 1993.
6. VRĂSMAȘ E. *Consilierea și educația părinților*. București: Editura Aramis, 2002.
7. РОЖКОВ М.И. *Концепция социализации ребенка в работе детских организаций*. Москва: Наука, 1991.
8. Социальная педагогика: Курс лекций; учеб. Пособие для вузов. Под общ. ред. М.А. Галагузовой. Москва: Владос, 2003.
9. ВАСИЛЬКОВА Ю.В., ВАСИЛЬКОВА Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций; Учеб. Пособие для вузов. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2004.
10. https://mecc.gov.md/sites/default/files/rolul_familiei_dezvoltarea_copilului_5.pdf
11. <http://fto.ro/altarul-reintregirii/wp-content/uploads/2021/04/2020-3-2.-Larisa-Cuznetov-11-21.pdf>
12. https://www.academia.edu/23860802/Funția_socială_a_familiei
13. <https://revistaprofesorului.ro/rolul-familiei-in-dezvoltarea-sociala-a-copilului/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.04>
CZU: 37.015

VALENȚE EVOLUTIVE ȘI INTEGRATOARE ALE TERMENULUI DE „CREATIVITATE”

Nicolae SILISTRARU,
doctor habilitat în pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID ID: 0000-0001-9469-4434

Vasile VRÎNCEANU,
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ORCID ID: 0000-0002-1510-5935

Rezumat. *Articolul reflectă un conținut amplu privind definirea creativității în baza mai multor abordări științifice. Mesajul transmis constă în ideea că orice om poate fi creativ, dar pentru a se împlini în această direcție sunt necesare o serie de condiții. În acest context, cele mai relevante cercetări (J.R.Guilford) demonstrează că, în sens larg, creativitatea are în vedere abilitățile pe care le întâlnim la majoritatea oamenilor, fiindcă aceasta se referă de fapt la modul sui-generis în care se reunesc însușirile de personalitate la nivelul fiecărui individ. Pattern-ul trăsăturilor de personalitate este propriu, specific fiecăruia dintre noi. Este necesar de studiat felul în care personalitatea creatoare se manifestă în aptitudini, atitudini, calități temperamentale.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, potențial creativ, produsul creativ, proces creator, personalitate creatoare.*

EVOLUTIONARY AND INTEGRATING VALENCES OF THE TERM „CREATIVITY”

Abstract. *The article reflects on the broad definition of creativity based on several scientific approaches. The message conveyed is that any human being can be creative, but in order to be fulfilled in this direction, a number of conditions are needed. In this context, the most relevant research (J.R. Guilford) shows that, in a broad sense, creativity refers to the skills we find in most people, because it actually refers to the sui generis way in which personality traits come together at the level of each individual. The pattern of personality traits is unique, specific to each of us. It is necessary to study the way in which the creative personality manifests itself in aptitudes, attitudes, temperamental qualities.*

Keywords: *creativity, creative potential, creative product, creative process, creative personality.*

Actualitatea cercetării. Una dintre problemele centrale ale cercetărilor psihopedagogice din ultimii ani este cea a creativității. Numărul studiilor consacrate acestui fenomen a crescut vertiginos, specialiștii din diverse domenii preocupându-se să-i descifreze tainele. Cu toate acestea, încă nu s-a ajuns la un consens în definirea conceptului de creativitate. Fiecare autor insistă asupra unor aspecte ale fenomenului, prin prisma cărora îi desemnează apoi semnificația. Pe fondul acestei diversități de opinii se pot delimita trei direcții în abordarea și analiza fenomenului creației: din perspectiva *produsului creat, a procesului de creație și a personalității creatoare* [6, p.183].

Creativitatea reprezintă capacitatea individului de a concepe și realiza produse cât mai diferite de cele existente. Creativitatea este deseori privită ca un proces misterios, ce caracterizează un număr restrâns de artiști și inventatori geniali în marile momente de inspirație, în fapt, noi toți suntem prezumtiv creativi. Ori de câte ori rezolvăm o problemă într-o manieră inedită sau descoperim o nouă utilitate a unui obiect banal, ne este solicitată într-un grad mai mare sau mai mic capacitatea creativă. După cum afirma L.S. *Vâgotski*, „*tot ceea ce depășește în viața de toate zilele limitele rutinei și cuprinde măcar un dram de noutate poate fi numit proces creator*” [5, p.151].

Fiind o rezultată a funcționării optime a întregii personalități, creativitatea sintetizează factori multipli de natură intelectuală, motivațională, emoțională și atitudinală. Orice om poate fi creativ în condițiile în care reușește să înlătore anumite blocaje din calea valorificării acesteia. Multe dintre aceste blocaje pot fi datorate sistemului de instruire, educație sau climatului psihosocial în care trăiește. După C. Rogers (1961), adaptarea creativă reprezintă șansa pe care o are omul de a ține pasul cu schimbarea caleidoscopică a lumii sale și, implicit, de a rezolva, în manieră eficientă, problemele cu care se confruntă. Nici teoriile, nici instrumentele elaborate pentru depistarea capacităților creative nu au oferit explicații definitive și complete cu privire la miracolul creator. Psihologului american Gordon Allport i se atribuie impunerea în literatura de specialitate a termenului de creativitate, *creativity*, în 1937, actul creator fiind desemnat prin diferite sintagme: *gândire creatoare, gândire divergentă, inteligență fluidă, imaginație creatoare, imaginație constructivă, gândire aventuroasă, rezolvare de probleme etc.* [4, p.201].

Scopul cercetării constă în analiza valențelor evolutive și integratoare ale termenului de „creativitate”.

Rezultate și discuții. În prezent există sute de modalități prin care este definită creativitatea. Psihologii susțin, în general, *că a fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității.*

A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc.

Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc.

Termenul *creativitate* a fost introdus în psihologie de G.W. Allport, pentru a desemna o formațiune de personalitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale. Acesta este unul dintre motivele principale pentru care, în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950, termenul *creativitate* nu este inclus [10, p.12].

Definind creativitatea drept o modalitate integrativă a personalității, a vieții ei reale, se deschidea calea provocărilor pentru anii care au urmat. Existau trei tendințe în explicarea creativității:

1. Prima, plasa creativitatea în spațiul realizărilor superioare ale gândirii logice, suprasolicitând componenta rațional - critică, programul și programarea;

2. A doua, considera inteligența ca factorul prim al structurii creativității, dar nu singurul (teoria lui J.P. Guilford);

3. A treia, forța relativ superficial ruperea creativității de diversitatea formelor inteligenței, controversată doar la nivelul corelațiilor înalt semnificative [9, p.487].

M.A. Boden a realizat o inventariere a definițiilor creativității din mai multe dicționare și a concluzionat că numitorul comun al acestora constă în reliefaarea procesului de creație ca sisteme de combinații originale ale ideilor vechi, menite să producă noul. Ca produs, creația trebuie să aibă valoare social recunoscută [14].

O altă sistematizare generală a definițiilor despre creativitate a fost sugerată încă din 1973 de Jerry Wiggins. Ea a fost preluată ulterior de marea majoritate a specialiștilor și invocată în cele mai recente studii, creativitatea fiind definită din perspectivă socială și psihologică:

1. *Conceptul de creativitate definit din perspectivă socială.* Construcția definiției conceptului aparține unor grupuri de persoane autorizate profesional și împuternicite de diferite instituții sau organizații publice sau private. Definiția astfel elaborată este considerată validă și devine cadru oficial de raportare, până la revizuirea cerută în sfera de influență a acestor instituții sau organizații.

2. *Conceptul de creativitate definit din perspectivă psihologică.* Construcția definiției conceptului aparține unor specialiști ce lucrează individual sau în grupuri mici, în nume propriu. Unele dintre aceste definiții sunt recunoscute și preluate în diferite comunități științifice. În general, nici o definiție nu se bucură de consens general, diferite comunități sau specialiști având individual opinii distincte. Acest fenomen este considerat normal într-o comunitate științifică cu dezvoltare democratică [2, p.585].

Pentru articolul de față, considerăm util să ne raportăm la mai multe definiții care să valorizeze punctele de consens relativ existente în literatură. În acest scop redăm, mai întâi, un model și, respectiv, o funcție cu virtuți de sistematizare a principalelor aspecte ale definirii conceptului de *creativitate*.

Creativitatea este o formațiune complexă care angrenează personalitatea în ansamblul său, corelând însă mai puternic cu unele trăsături ale acesteia (*inteligența, gândirea divergentă, flexibilitatea gândirii, fluentă ideatională, curiozitate, nivel de expectanță, perseverență, încredere în sine etc.*). Toți acești factori au fost grupați în două categorii: inte-

lectuali și non-intelectuali. Îngemănarea într-o anume constelație și o anume pondere a acestor factori conduce la conturarea potențialului creativ al personalității. Din perspectiva învățării, acest potențial creativ imprimă un mod nou, original, independent și imaginativ de a gândi ceva sau de a face ceva. El se obiectivează în performanțele originale ale managerilor [6, p.151].

Pentru a ilustra diferitele perspective de abordare a creativității, prezentăm câteva **definiții**.

- Ca formațiune sintetică de personalitate, creativitatea dispune de o structură complexă ce unifică, în ordinea importanței, motivația și orientarea specifică, imaginația constructivă și inteligența (*Paul Popescu - Neveanu*).
- Creativitatea este activitatea sau procesul care duce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate. Creativitatea se referă și la găsirea de soluții, idei, probleme care nu sunt noi pentru societate, dar la care se ajunge pe o cale independentă. Produsul este nou pentru subiect (*Al. Roșca*).
- Creativitatea este facultatea de a introduce în lume un lucru oarecare nou (*J. L. Moreno*).
- Creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi și diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic și de a comunica altora experiența unică rezultată (*J. Taylor*).
- Creativitatea este acel proces care are ca rezultat o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social, într-o perioadă anumită de timp (*M. Steiri*).
- Creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei și al comunicării rezultatelor (*E. P. Torrance*).
- Potențialul creativ reprezintă orice abilitate intelectuală care poate contribui la succesul producției creatoare (*J. P. Guilford*).
- Creativitatea este o acomodare cu depășire (*Jean Piaget*).
- Creativitatea reprezintă ansamblul de calități și raporturi care duc la generalizarea noului, la originalitate (*Gordon Allport*).
- Creativitatea este forma superioară de manifestare comportamentală a personalității creatoare, prin care se produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social (*Ana Stoica*).
- Creativitatea este rezultatul unei matrici de factori care sunt corect potriviți la nevoile și deficiențele contextului, stimulate de experiențele conflictuale proprii cu soluții curente în context (*Reynolds și Nash Haensly*).
- Creativitatea este o formațiune hipercomplexă de personalitate și de grup generatoare de valori (*Mihaela Roco*).

- Creativitatea este productivitate în ceea ce privește ideile, invenția, fecunditatea intelectuală și imaginația (*Roger Mucchielli*).
- Creativitatea este o transcendere a informației, prin elaborarea unor sisteme de codare eficiente și aplicabile la informația dată (*Jerome Bruner*) [4, p.202-203].

Definițiile nu se exclud unele pe altele, ci se completează, surprind, asociat sau separat, aspecte privind *personalitatea creatoare, procesul creator și produsul rezultat*.

În acest context, enunțăm, din unele surse consultate [5, 8, 10, 11], determinări atribuite *creativității, precum este reflectat în tabelul 1*.

Al. Roșca este de părere că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se arată că după unii autori „creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare”, iar după alții ea constituie un proces prin care se realizează un produs [11, p.16].

După *P. Popescu-Neveanu*, „creativitatea presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate” [8, p.52].

Cu toate acestea, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată sub alte denumiri: *inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare*.

Inspirația este o stare psihică de tensiune puternică cu o durată variabilă, în cursul căreia se conturează în linii generale viitoarea idee sau soluție nouă. Atributele esențiale ale inspirației sunt: spontaneitatea și vibrația afectivă. Cercetările psihologice ulterioare au arătat că inspirația este o etapă a procesului de creație.

Cuvântul *talent* provine din limba greacă, *talanton* desemnând o unitate de măsură a greutatei sau o monedă având valoarea corespunzătoare unui talant de aur sau de argint. În dicționarul Larousse sensul psihologic al termenului *talent* se referă la aptitudinea sau superioritatea naturală pentru a face un anumit lucru [10, p.13].

În majoritatea dicționarelor, talentul este considerat o formă specială de capacitate sau abilitate, cum ar fi capacitatea muzicală care este înăscută sau moștenită și face posibilă obținerea unor rezultate superioare [15, p.416].

Talentul este văzut ca fiind o „aptitudine naturală și care se manifestă într-o anumită direcție” [16, p.293].

Abordările privind esența comparativă dintre talent, geniu și creativitate le prezentăm în tabelul 2.

Termenii „supradotare” și „geniu” se întrepătrund în mare măsură și de aceea au fost conside-

Tabelul 1. Determinări atribuite creativității în baza mai multor autori [4, p.201-202]

Determinări atribuite creativității	Autori
<ul style="list-style-type: none"> • facultatea de a introduce în lume ceva nou; • capacitatea de reorganizare a elementelor lumii externe și de a le prezenta în forme noi; • capacitatea de combinare în ansambluri noi a elementelor preexistente; • ansamblu de activități ce conduc la generalizarea noului; • capacitatea de acomodare cu depășire; 	Jean Piaget
<ul style="list-style-type: none"> - capacitatea de repercepere a realității din trebuința de nou; - descoperirea legăturilor neașteptate între lucruri; - funcția imaginației creatoare; - capacitatea de a modela experiențe în forme noi; - capacitatea de a comunica altora experiența proprie de cunoaștere; - capacitatea de a găsi soluții noi, de a da naștere unor idei noi, de a evidenția lucruri necunoscute pentru comunitate și pentru individ; - capacitatea de a percepe în mod specific mediul; - capacitatea de stabilire neașteptată a conexiunilor; - proces ce are ca rezultat o operă personală; proces de modelare a unor idei; ipoteze; - proces prin care se produce ceva nou, capabil să rezolve probleme; - dispoziția de a crea; abilitatea intelectuală deosebită; - productivitate, invenție, fecunditate intelectuală; - proces compozițional care are ca rezultat obiecte, experiențe, imagini; - configurație nouă a sensurilor; - structură de trăsături caracteristice care permit soluții noi; - înalt nivel comportamental exprimat prin realizarea produselor caracterizate prin originalitate, noutate, utilitate socială, valoare; - formațiune hipercomplexă de personalitate individuală și de grup generatoare de valori noi; 	M. Roco
<ol style="list-style-type: none"> 1) complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate; 2) ansamblu unitar al factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea unui produs original și de valoare; 	Al. Roșca
<ol style="list-style-type: none"> 3) formațiune complexă de personalitate focalizată pe nou, constând dintr-o interacțiune între aptitudini și atitudini; 	P.-P. Neveanu
<ol style="list-style-type: none"> 4) forma superioară de producere a bunurilor cu valoare predictivă pentru progresul social; 5) matrice de factori corect potriviți la nevoile și deficiențele contextului, stimulate de experiențele conflictuale proprii cu soluții curente în context. 	Haensly și Nasch

rați ca desemnând fenomene similare. Talentul este o continuare a aptitudinii, o treaptă superioară de dezvoltare a acesteia, caracterizat nu doar prin efectuarea cu succes a unei activități, ci și prin capacitatea de a crea opere originale. După M. Bejat, individul înzestrat cu talent se caracterizează printr-o inteligență deosebită, o puternică impresionabilitate, o mare exigență față de sine, dispunând de un puternic spirit autocritic, care-l face să fie permanent nemulțumit de ceea ce creează și să năzuiască spre perfecțiune[3, p.16].

Cele mai cunoscute modele explicative sunt oferite de *Graham Wallas (1926)*, *J. Rossman (1931)*, *Alex. Osborn (1953)*, *R. Thomson (1967)*, *John Dewey (1910)*, *J. P. Guilford (1966)*, *C. W. Taylor (1964)*, *Morris Stein (1974)*, *E. P. Torrance (1966)*, *Ch. Spearman (1931)*, *Henri Poincare (1955)*, *I. A. Ponomariov (1987)*, *Newell, Thurstone ș.a.*

O analiză a conceptului de creativitate (Tabelul nr. 3) pune în evidență mai multe dimensiuni ale acestui construct: *procesul creativ, produsul creativ și personalitatea creatoare.*

În literatura românească din domeniu au exprimat puncte de vedere privind procesul creator *Liviu Rusu, Tudor Vianu, Paul Popescu-Neveanu, Alexandru Roșca, Marian Bejat, Mihaela Roco, Leon Țopa, Ana Stoica, Stroe Marcus, Anca Munteanu ș.a.*

Procesul creator este explicat de cei mai mulți specialiști ca o eșalonare de etape sau stadii. S-au propus diferite modele explicative privind actul creator.

Modelul reper al înțelegerii mecanismului psihologic al creativității este cel elaborat de *Graham Wallas*. El susține că numărul de *stadii ale procesului creativ* poate fi redus la patru: *stadiul pregăti-*

Tabelul 2. *Esența comparativă dintre talent, geniu și creativitate [1, p.209]*

Talentul și geniul	Creativitatea
<ul style="list-style-type: none"> s-au explicat prin inspirație divină, s-au asociat cu patologia psihică 	<ul style="list-style-type: none"> orice om este creativ în grade și în domenii diferite
<ul style="list-style-type: none"> mai târziu s-au justificat prin ereditate 	<ul style="list-style-type: none"> se explică prin accentuarea unor însușiri dobândite (atitudinile), fără a neglija rolul aptitudinilor
<ul style="list-style-type: none"> sunt proprii unui număr mic de persoane, unei elite 	<ul style="list-style-type: none"> caracterizează orice persoană
<ul style="list-style-type: none"> desemnează însușiri puternice 	<ul style="list-style-type: none"> are grade diferite de dezvoltare, de la slab la puternic
<ul style="list-style-type: none"> se manifestă în artă, tehnică, știință 	<ul style="list-style-type: none"> apare în orice activitate, fiind ea însăși o formă de activitate

tor, stadiul incubației, stadiul iluminării și stadiul verificării (elaborarea și evaluarea produsului). Orice proces de creație începe prin *sesizarea unei probleme*. Sesizarea problemei generează o stare de îndoială, care devine mobilul activității de analiză și de căutare a soluției. Uneori, pentru a fi creativi trebuie să fim necritici, liberi, spontani, alteori analitici, depunând un efort susținut de căutare a unor soluții inedite. Există cazuri în care pregătirea se încheie fără a se ajunge la o soluție definitivă, atunci când toate posibilitățile au fost epuizate. Faza următoare constă într-o perioadă de așteptare, aparent pasivă, când se revine în mod inconștient asupra problemei - *faza de incubație*. Eforturile conștiente de rezolvare a unei probleme insurmontabile creează un sentiment de frustrare. Această trăire face ca gândurile legate de problema respectivă să fie deplasate în inconștient. *Iluminarea* este momentul apariției spontane a soluției. Momentul iluminării se bazează pe etapele anterioare de acumulare activă și de pregătire conștientă și inconștientă. *Verificarea* constă în materializarea ideii într-un produs (poem, tablou, model științific etc.) și evaluarea acestuia prin stabilirea gradului în care produsul respectiv răspunde criteriilor de originalitate [5, p.156].

Ca urmare a parcurgerii etapelor demersului creativ, se ajunge la transformarea potențialului creativ într-un produs. **Produsul creativ** este modalitatea palpabilă de apreciere a creativității. Produsul rezultat ca urmare a parcurgerii procesului creativ trebuie să fie nou, original și să prezinte valoare so-

cială. Produsul creat se concretizează fie în ceva material (obiect, invenție etc.), fie în ceva spiritual (formulă, teorie etc.). Pentru ca acest produs să poată fi apreciat creativ trebuie să incumbe doi parametri: *originalitate și utilitate socială*. Originalitatea se exprimă prin noutate și unicitate. De aici încep, însă, comentariile. Un produs poate avea valoare de noutate și unicitate în raport cu societatea ca un tot sau doar în raport cu individul care l-a creat. În primul caz, creativitatea ar fi proprie numai acelor persoane care aduc o contribuție singulară și originală într-un domeniu sau altul al culturii materiale și spirituale a societății. Dacă un produs este original doar în raport cu individul, atunci creativitatea poate fi considerată o facultate general-umană [6, p.183].

Personalitatea creatoare, descrisă de echipa de autori - D. Patrașcu, L. Patrașcu, A. Mocrac, în manualul *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice* este caracterizată printr-o „sumă de trăsături”:

- capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor, independența gândirii;
- sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluții originale, spiritul de observație exercitat în diferite contexte, curiozitatea episistemică stabilă;
- capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu și lung, perseverență în urmărirea scopurilor pe termen mediu și lung;
- încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou [7, p.23].

Tabelul 3. *Elementele distinctive ale dimensiunilor creativității [4, p.202]*

Dimensiunile creativității	Elementele distinctive
<i>Procesului creator</i>	conexiuni noi, surprinzătoare, experiențe noi, combinații, configurații noi
<i>Produsului creat</i>	noutatea, originalitatea, productivitatea, utilitatea, valoarea
<i>Persoanei creative</i>	disponibilitatea pentru nou, complex de însușiri și aptitudini, structură complexă a personalității, perceperea realității, reorganizarea elementelor

R. Weisberg apreciază că toate persoanele creatoare au un număr restrâns de **trăsături comune**, printre care se numără: *interesele de cunoaștere, independența judecăților, încrederea de sine, intuiția și o fermă percepție de sine ca individ creativ*. Intuiția se referă la tendința de a ajunge la o concluzie sau de a îndeplini o acțiune fără explicații amănunțite pentru fiecare pas al procesului.

Puternica percepție de sine ca individ creativ se referă la faptul că geniile sunt convinse de creativitatea lor, această credință constituindu-se într-unul dintre principalele motive ale activității lor creatoare. Oamenii de știință înalt creativi se caracterizează prin: *nevoia de a se elibera de reguli* (flexibilitate); *deschidere la experiență*; *sensibilitate la problemă* (față de cele importante, ei nu își pierd timpul cu rezolvarea unor probleme ne semnificative); *problematizare* - pot vedea o problemă acolo unde nimeni nu o vede, ducând astfel la apariția unui domeniu nou și original [10, p.13-14].

Pentru identificarea criteriilor în aprecierea creativității, în manualul *Creativitate și inteligență emoțională*, cercetătoarea M Roco citează doi autori (I.A. Taylor, S. Gollan). Astfel, există o serie de criterii pentru a delimita activitatea creatoare de cea reproductivă.

I.A. Taylor consideră că:

- performanța creatoare trebuie să prezinte o anumită însemnătate economică, socială, culturală, științifică, tehnică etc., valoare care să fie recunoscută social;
- rezultatele trebuie să fie formulate coerent și inteligibil.

S. Gollan stabilește patru tipuri de criterii în aprecierea creativității:

1. performanța creatoare sau rezultatele nemijlocite ale activității creatoare care se caracterizează prin eficiență, utilitate, noutate și originalitate;
2. procesul creativ, ale cărui trăsături specifice sunt: spontaneitatea, asociativitatea, flexibilitatea, capacitatea combinatorică;
3. însușirile persoanei creative care privesc, în primul rând, motivele și atitudinile creative (în număr de peste 60);
4. potențialul creativ, situație în care sunt evaluate fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și capacitatea de elaborare, prin intermediul unor teste specifice, persoana fiind doar candidată pentru creativitate [ibidem, p.18].

R. Weisberg afirmă că fenomenul creativ implică, în esență, *proces cognitive simple*, apte să genereze creații remarcabile. Pe baza studiilor de caz, ce implică subiecți cu abilități creative remarcabile și a cercetărilor de laborator, R. Weisberg susține că

insight-ul depinde de activarea proceselor cognitive convenționale (de exemplu, transfer analogic), pe baza cunoștințelor deja stocate în memoria subiecților. Dacă vorbim despre procesele psihice care contribuie la dezvoltarea creativității, să analizăm rolul **gândirii, atitudinilor, aptitudinilor și structurilor motivaționale și afective**. *Gândirea laterală* presupune folosirea unui set de tehnici, prin intermediul cărora se aduc noi interpretări temelor luate în discuție, ieșindu-se din șabloane. *Gândirea divergentă* (parcursarea drumului de la unitate la diversitate, de la sintetic la analitic, combinându-se elementele pentru a se obține cât mai multe variante, explorându-se și activându-se cât mai multe structuri verbale și figurale), *gândirea euristică* (demers mental ramificat, explorarea ipotezelor și reformularea, crearea unor noi) influențează de asemenea creativitatea [12, p.228].

Abordările social-psihologice ale creativității vizează influența contextului asupra gândirii creative. Ele pun accentul pe modul în care interacțiunile dintre anumiți factori de personalitate și de mediu determină o persoană să soluționeze o problemă într-un mod mai mult sau mai puțin creativ.

T. Amabile (1996), de pildă, consideră că, alături de cunoștințele specifice unui anumit domeniu, gândirea de tip creativ și motivația intrinsecă constituie elemente fundamentale. Motivația intrinsecă se referă la dorința unei persoane de a face ceva pentru satisfacția pe care i-o produce acea acțiune. Persoanele creative deseori identifică și modalitățile prin care pot obține recompense extrinseci, pentru ceea ce sunt motivați intrinsec să realizeze [13].

Influența *motivației și afectivității asupra creativității* se explică prin faptul că acestea oferă suportul energetic necesar. Interpretările psihanalitice au subliniat că fundamentul fiecărui act creativ este dat de sublimarea unor tensiuni, conflicte inconștiente. Inventivitatea, inovația pornesc de la dorința de optimizare, de găsirea unor rezolvări ingenioase unor situații problematice, deficitare, dorință în spatele căreia se află pasiunea (proces afectiv superior) pentru domeniul respectiv. Motivele „de creștere”, de autoactualizare mediază activitatea creativă. *Inteligența și imaginația* sunt, de asemenea, factori importanți ai obținerii de produse noi, originale. *Imaginația* presupune procedee specifice (augmentare, diminuare, multiplicare, omisiune, aglutinare, adaptare, substituție, modificare, schematizare, tipizare, analogie), prin care se elaborează reconstrucții intuitive, ipoteze, proiecte, metode noi. Inteligența se bazează pe folosirea unor structuri operaționale complexe, flexibile, care permite „acomodarea cu depășiri” (restructurarea schemelor mentale anterioare, determinată de nevoia de adaptare la situații noi) [12, p.228].

În ceea ce privește influența atitudinilor asupra creativității, trebuie menționat rolul cutezanței și încrederii în forțele proprii, asumarea de riscuri. Atitudinile creative permit depășirea conformismului blocant, rigidității mentale, suspendarea parțială a instanțelor de cenzură.

Sintetizând, putem spune că o persoană creativă se caracterizează prin: capacitatea de a explora noi modalități de rezolvare, folosirea unor demersuri mentale originale, asocierea elementelor aparent necorelate, suspendarea temporară a judecății, nonconformism, persistență în sarcină (efort voluntar, concentrarea atenției), încredere în sine, curiozitate epistemică, motivație „de creștere”, toleranță față de ambiguitate, situații slab structurate, atipice.

Concluzionând vom menționa:

1. Conceptul de creativitate este polisemic și controversat, acceptă definiții descriptive și asociate (înzestrare, excelență, genialitate, gândire divergentă, laterală, sinteză calitativă a dimensiunilor personalității, proces complex, produs obiectivat original, potenți-

al uman generator de nou, cu utilitate pentru om și social;

2. Creativitatea, fenomen complex, unitar și dinamic ce angajează întreaga personalitate umană, implicând structura bio-psiho-socială și culturală a personalității și anumiți actori externi, pentru a realiza cea mai înaltă formă de manifestare a comportamentului uman, finalizată prin producerea noului ca valoare socială, fie el concret sau abstract;
3. Creativitatea reprezintă modalitatea cea mai profundă și mai nobilă de fructificare a combustiei umane, o formă de energie inepuizabilă;
4. Creativitatea, motivație, atitudine, dispoziția de a crea și care există în stare potențială la toți indivizii și la toate vârstele, în strânsă legătură cu mediul socio-cultural, de a face sau de a recunoaște inovații valoroase;
5. Procesul de creație nu urmează în general un tipar unic. Modalitățile de realizare a unui produs nou și valoros sunt variate, purtând amprenta personalității fiecărei persoane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. APRODUD., CIUCHI M.-L., CRĂCIUNESCU M., et al. *Psihopedagogie – actualizări, conexiuni, perspective*. Bacău: Casa Corpului Didactic Bacău, 2015. ISBN: 978-606-619-172-2.
2. BALAN B., BONCU ȘT., BUTNARU S., et al. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1089-1.
3. BEJAT M. *Talent, inteligență, creativitate*. București: Editura Științifică, 1971.
4. MACAVEI E. *Pedagogie. Teoria educației*, Vol. I. București: Editura Aramis, 2001. ISBN 973-8294-00-2.
5. MIH V. *Psihologie educațională*. Volumul I. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. ISBN 978-973-7973-85-6.
6. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2000. ISBN 973-8066-68-9.
7. PATRAȘCU D., PATRAȘCU L., MOCRAC A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Editura Știința, 2003. ISBN 9975-67-320-1.
8. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. ISBN 973-9243-25-8.
9. POTOLEA D., NEACȘU I., IUCU R., et al. *Pregătirea psihopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1159-1.
10. ROCO M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2004. ISBN 973-681-630-3.
11. ROȘCA Al. *Creativitatea generală și specifică*. București: Editura Academiei, 1981.
12. STÂNCULESCU E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*, Ediția a II-a. București: Editura Universitară, 2013. ISBN 978-606-591-766-8.
13. AMABILE T. *Creativity in Context*. Colorado: Westview, 1996.
14. BODEN M. *Dimensions of Creativity*. Massachusetts: The MIT Press, 1996.
15. CHAPLIN J.P. *Dictionary of Psychology*, Ediția a III-a revăzută. The Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., 1995.
16. DREVERJ. *Dictionary of Psychology*. New York: PenguinBooks, 1992.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.05>
CZU: 37.015.3

CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ. CONSIDERAȚII TEORETICE, PREVEDERI LEGALE ȘI SITUAȚII ÎNTÂLNITE ÎN PRACTICĂ

Simona BUTNARU,
doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România
ORCID ID: 0000-0002-2077-7859

Elena - Mihaela MARCU,
profesor, consilier școlar,
Centru Județean de Resurse și Asistență Educațională,
Bacău, România
ORCID ID: 0000-0002-3732-4995

Rezumat. *Consilierea psihopedagogică este procesul prin intermediul căruia se „pune accentul pe dimensiunea de prevenție a tulburărilor emoționale și comportamentale, pe aceea a dezvoltării personale și a rezolvării de probleme” [1, p. 21]. Obiectivele procesului de consiliere sunt: promovarea sănătății și a stării de bine, dezvoltarea personală și prevenția. Consilierea este preocupată de starea de bine a individului, mai puțin de cea de boală. Atunci când școala se focalizează pe obținerea performanțelor, pe valorizarea intelectului fără a ține cont de nevoile emoționale și sociale ale elevilor, are loc o diminuare a stării de bine a acestora [1, pp. 22-23].*

Legislația din România privind consilierea psihopedagogică și nu numai e adesea lacunară, contradictorie, lăsând loc de interpretări.

Cuvinte-cheie: *consiliere psihopedagogică, stare de bine, proces de consiliere.*

THE PSYCHO-PEDAGOGIC COUNSELLING. THEORETICAL CONSIDERATIONS, LEGAL PROVISIONS AND SITUATIONS ENCOUNTERED DURING THE PRACTICE

Abstract. *Psycho-pedagogic counselling is the process through which “emphasis is on the prevention dimension of emotional and behavioural disorders, the one of personal development and problem solving” [1,21]. The objectives of counselling process are: health promotion and well-being, personal development and prevention. Counselling is focused on the well-being of the individual, less than the disease. When the school is centered on achieving performance, on the enhancing of the intellect without taking into consideration the emotional and social needs of the students, there is a decrease in their well-being [1, pp. 22-23].*

The Romanian legislation on psycho-pedagogical counselling and not only, it is often incomplete, contradictory, leaving room for interpretation.

Keywords: *Psycho-pedagogic, Well-Being, counselling process.*

Activitatea de consiliere educațională a apărut din nevoia firească de a ancora unitățile de învățământ la realitatea socială, urmărind „asigurarea unei legături optime între școală și comunitate, între școală și cerințele sociale” [21]. Orele de dirigenție care în timpul regimului comunist urmăreau să dezvolte atitudini și comportamente dezirabile social erau insuficiente în timpul acestuia, dar, mai ales, după schimbarea regimului. Problemele sociale tot mai variate au dus la necesitatea apariției unor programe unitare pentru noua disciplină Consiliere și orientare. Abordarea fiecărui elev ca o individualitate, nevoile tot mai variate au dus impli-

cit la încadrarea în școli a consilierilor școlari, cadre didactice formate să ofere intervenții individuale și de grup pe problematici diverse, de la dezvoltare personală, autocunoaștere, adaptare la mediul școlar, până la orientarea în carieră. Activitățile de consiliere formează elevul pentru întreaga sa viață, nu doar pentru cea școlară.

Consilierea psihopedagogică. Delimitări conceptuale

Cunoscută în mediul educațional sub diverse titluri: consiliere școlară, consiliere educațională, consiliere psihopedagogică, activitatea aceasta transcende mai multor activități educaționale de

formare, evaluare, corectare, motivare și perfecționare, urmărind dezvoltarea elevului din punct de vedere emoțional, social și intelectual. Acest domeniu implică „cunoștințe, metode și tehnici de intervenție de specialitate” [1, p. 19].

Consilierul educațional este cel care „facilitează realizarea învățării eficiente și durabile în fiecare persoană” [2, 3, p. 14]. Acesta nu are ca obiectiv și adesea nici competențe de evaluare psihologică, nici pentru elevi, nici pentru cadrele didactice, chiar dacă în urmă cu peste 10 ani evaluarea psihologică a cadrelor didactice din școală era făcută de consilierul școlar. Evaluarea nivelului de dezvoltare psihosomatică necesară înscrierii preșcolarilor care nu au 6 ani împliniți la 1 septembrie se realizează de la introducerea clasei pregătitoare în școală de consilierii școlari, iar de la începerea pandemiei de Covid-19 a fost înlocuită de recomandarea cadrului didactic de la grupă.

Standardul ocupațional al consilierii școlare definește consilierul școlar ca fiind specialistul în educație ce planifică și derulează activități de consiliere educațională atât individual, cât și de grup, având obiectiv adaptarea elevului la problemele mediului educațional, implementează programe de orientare în carieră, având drept scop dezvoltarea competențelor vizate de aria curriculară „Consiliere și orientare”. Totodată, consilierul școlar organizează, coordonează și derulează programe de orientare vocațională, activități extrașcolare, programe de educație pentru sănătate [2, 3, 11, p. 2]. Este cel care recomandă părinților și aparținătorilor consultarea specialiștilor în medicină de familie, neuropsihiatrie, pediatrie, logopedie, chiar spre terapie dacă este cazul.

Dumitru (2008) afirmă despre consilierea psihopedagogică că are două dimensiuni: una psihologică ce constă în oferirea de sprijin pentru a obține congruența dintre cogniții, emoții, atitudini și comportamente, a doua dimensiune fiind cea pedagogică/ educațională ce urmărește, prin intermediul activităților educaționale formative, provocarea schimbărilor voluntare în cognițiile, atitudinile și comportamentele persoanelor. Așa cum arată Figura 1. Dimensiunile consilierii psihopedagogice [3, p. 53].

Consilierea psihopedagogică are trei obiective majore:

- Promovarea sănătății și a stării de bine;
- Dezvoltare personală;
- Prevenție [1, p. 21].

Consilierul îi încurajează pe beneficiari să își asume responsabilitatea schimbării comportamentului în prezent, dar și în viitor. Ședințele de consiliere se încheie după ce se „trec în revistă moduri în care clienții pot să mențină schimbările benefice întreprin-

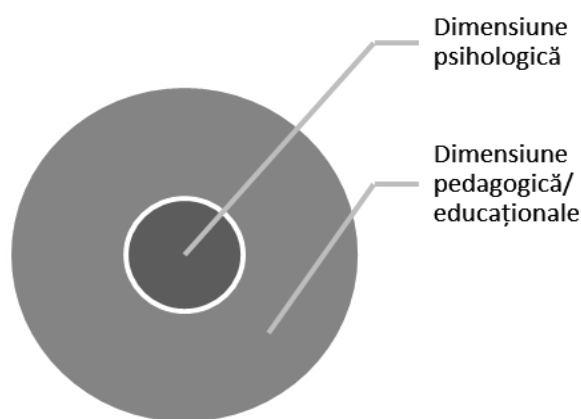


Figura 1. Dimensiunile consilierii psihopedagogice (după Dumitru, I., Al 2008)

se.” Aceștia pot discuta ce se întâmplă în ambele situații: succes în atingerea obiectivelor, sau apariția eșecului [8, pp.70-71].

Sarcina principală a consilierului educațional este, după Băban (2009), de a ajuta elevul să străbată demersul „de conștientizare, clarificare, evaluare și actualizare a sistemului personal de valori” [1, p. 23].

Fazele procesului de consiliere, după Dumitru (2008), sunt: stabilirea legăturii cu clientul, invitația la deschidere de către consilier, ascultarea activă, identificarea și definirea problemelor clientului, identificarea modalităților de rezolvare a problemelor, descoperirea factorilor care duc la manifestarea rezistenței la schimbare, descoperirea soluțiilor alternative de rezolvare și luarea unei decizii, oferirea de sprijin în punerea în practică a soluției, experimentarea noilor comportamente, aplicarea comportamentelor învățate în viața de zi cu zi [3, pp. 80-85].

Aspecte actuale privind cadrul legislativ referitor la consilierea psihopedagogică

Legislația din România privind sistemul educațional, implicit și consilierea psihopedagogică, este de multe ori lacunară, contradictorie, lăsând loc de interpretări.

Organizațiile profesionale și sindicale au sesizat discrepanțe, au făcut sugestii și recomandări pentru optimizare. Lucrurile la nivel de legislație s-au mai îmbunătățit în ultimii ani, în schimb punerea în aplicare a acestora nu are loc întotdeauna sau se face ținând cont de unele prevederi în detrimentul altora.

Activitatea de consiliere psihopedagogică se derulează în conformitate cu prevederile din Legea Educației Naționale, Legea Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011, a Ordinului 5555 din 7 octombrie 2011, a Statutului Elevului, aprobat prin Ordinul ministrului Educației naționale și cercetării științifice nr.

4742/2016 și a altor acte normative, care completează, uneori chiar intră în contradicție cu aceste acte normative.

Două acte normative apărute la interval de cinci săptămâni, unul publicat în Monitorul Oficial în 15 iulie 2020, iar celălalt în 20 august același an, introduc fiecare câte un alt alineat în două articole din Legea Educației Naționale (Nr.1/2011), aducând precizări diferite privind numărul de elevi deserviți de un consilier, fără a se abroga prevederile O.M. 5555 din 7 octombrie 2011, conform căruia „cabinetele de asistență psihopedagogică funcționează în unități de învățământ preuniversitar și asigură asistență psihopedagogică unui număr de 800 de elevi sau de 400 de preșcolari” [15].

Legea nr. 133/2020, pentru completarea art. 83 din Legea educației naționale nr. 1/2011, precizează că: „Unui post de consilier școlar îi este alocat un număr maxim de 600 de elevi, respectiv un număr maxim de 300 de preșcolari, în cadrul unui cabinet de asistență psihopedagogică, respectiv în cadrul unui cabinet interșcolar de asistență psihopedagogică” [13]. Legea nr. 185/2020 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 specifică la articolul 262, alineatul 7, faptul că norma profesorului consilier se stabilește pentru „un număr de 500 de elevi, 500 de elevi și preșcolari sau de 300 de preșcolari” [14].

Modificările acestea creează mai multe confuzii în rândul consilierilor școlari. Din aceste acte normative recente reiese că norma profesorului consilier nu este de 800 de elevi sau de 400 preșcolari, cum prevede un act normativ în vigoare [15], ci de 500 de elevi, 500 de elevi și preșcolari sau de 300 de preșcolari [14] și maxim 600 de elevi. Totuși, cum ar putea avea în normă un consilier din grădiniță 300 de preșcolari, dar maxim 300 [13]? Ar fi preferabil ca actele normative privind numărul de beneficiari din norma unui consilier școlar să fie exprimat ca interval, între un număr minim și maxim de elevi și/sau preșcolari.

Noile direcții ale Ministerului Educației urmăresc încadrarea în sistem de psihologi cu drept de liberă practică, membrii ai Colegiului Psihologilor. Faptul acesta poate ușura activitatea consilierilor care activează în școli [18]. Cu toate acestea, nu ar trebui mai întâi să se respecte ultimele norme în vigoare, să fie un consilier la 500 elevi, maxim 600, nu la 800 cum prevăd reglementările din Ordinul 5555 din 7 octombrie 2011, care nu a fost abrogat? În realitate, un consilier școlar poate ajunge și până la 1500-2000 de elevi în normă, iar în privința asta nu s-au luat măsuri de remediere. În contextul pandemiei de SARS-CoV-2, probleme-

le din școli s-au acutizat, a crescut riscul de abandon, tot mai mulți elevi au acuzat probleme emoționale, fizic la școală sau în online [18]. Consilierii școlari au fost depășiți de multe ori de numărul crescut și de gravitatea cazurilor apărute. Pe unul dintre grupurile adresate consilierilor școlari a circulat în anul 2021 o declarație a Ministrului Educației din România care, în urma unor cazuri delicate apărute în presă, afirma „CJRAE, sincer să vă spun, nu este tocmai o instituție performantă”. Alături de alte declarații cu privire la activitatea de consiliere din școli s-au născut polemici aprinse. Efectele pandemiei s-au resimțit în activitatea profesorilor consilieri. Deciziile luate de autorități nu au dus la rezultate, din contra, au acutizat problemele existente. Părinții nu au avut acces în școli cu excepția situațiilor grave sau urgente, elevii nu aveau voie să interacționeze cu alți colegi din alte clase, schimbul băncilor nu era permis, activitățile trebuiau să se desfășoare doar în sala de curs. Există limite în activitatea de consiliere în condiții normale, în pandemie a fost nevoie de eforturi sporite pentru ca situațiile să nu escaladeze. Un calcul simplu arată că e aproape imposibil ca CJRAE să poată crește performanța. Sarcinile profesorilor consilieri au crescut, dar numărul acestora a rămas în majoritatea cazurilor același.

Structura anului școlar 2021-2022, modificată în timpul anului, prevede 34 de săptămâni. Ținând cont că un profesor consilier școlar are norma didactică de 18 ore, dintre care 4 ore de predare. Rămân astfel 14 ore de consiliere pe săptămână, în total vor fi 476 ore de consiliere individuală și de grup.

Statutul elevilor prevede că fiecărui elev i se va asigura cel puțin o oră de consiliere pe an [14, p. 2]. Cum ar putea fi posibil acest lucru cât timp consilierii au în normă peste 600 elevi și doar 476 ore?

Serviciile de consiliere prevăzute de Legea educației sunt numeroase. În articolul 50, aceasta prevede servicii de evaluare, asistență psihoeducațională, orientare școlară și profesională adresate elevilor cu cerințe educative speciale [12, p. 18], în articolul 75, sunt prevăzute servicii de orientare adresate elevilor de gimnaziu în vederea admiterii în liceu sau în școlile profesionale [12, p. 24], iar în articolul 351 sunt menționate servicii adresate celorlalte categorii de elevi [12, p. 102].

Există servicii de consiliere prevăzute prin acte legislative suplimentare, astfel orele de consiliere adresate copiilor cu tulburări de învățare sunt reglementate de anexa la OMEN nr. 3124, unde se specifică pe lângă alte activități că evaluarea complexă se efectuează de către consilieri [17, p. 4].

Mai multe acte normative - Legea nr. 221/2019, OMEC 4343/2020 - prevăd activități desfășurate de consilier pe tematică antibullying.

Așa cum menționam anterior, serviciile de consiliere școlară au ca principal obiectiv prevenția apariției problemelor de adaptare. Numărul mare de elevi / preșcolari din norma unul consilier și numărul relativ scăzut de consilieri care funcționează în sistem determină ca activitățile consilierilor să fie mai curând de intervenție pentru rezolvarea unor probleme apărute, decât de prevenție. Când mai poți face prevenție dacă nu îți ajunge, fizic, timpul să vezi măcar o singură dată individual fiecare elev?

Pentru ca activitatea CJRAE să devină mai performantă este necesară crearea unor condiții de lucru mai favorabile pentru consilieri în ceea ce privește numărul de beneficiari, prin eliminarea contradicțiilor din cadrul legislativ și prin aplicarea sistematică a acestuia în practică.

Exemple de activități derulate în instituțiile de învățământ din România

Emoțiile și managementul lor în activitățile de consiliere

Copiii au nevoie de abilități de management al emoțiilor. Acestea se dezvoltă prin diferite activități: joc de rol, dezbateri, studiu de caz, exercițiu etc.

Desenul permite copilului să-și manifeste în mod creativ emoțiile, iar cadrului didactic să realizeze o scurtă evaluare a cazului. Culorile, anumite elemente din desen, proporțiile utilizate pot oferi informații prețioase.

În urmă cu câțiva ani, la una dintre activitățile derulate la Grădinița cu Program Prelungit nr. 23 Bacău, discutând cu un grup de copii despre emoții, despre tristețe și bucurie, niciunul dintre copii nu a declarat că era bucurios în condiții speciale, ci în situații absolute normale. Era suficient să petreacă o zi cu familia la munte, să iasă în parc cu prietenii, să se joace cu un prieten. „Voi fi fericită dacă bunica va merge cu mine la plimbare!”, a mărturisit o fetiță a cărei desen apare în fig. 2. Bunica era bolnavă și ieșea foarte rar din casă, în schimb era persoana care petrecea cel mai mult timp cu fetița.



Figura 2. Desen realizat de o fetiță de grupa mare la activitatea *Emoțiile pe care le trăiesc*

Stresul abordat la orele de consiliere

Stresul e o altă tematică des abordată la orele de consiliere. Desenul este o modalitate îndrăgită de copii și accesibilă de a explora diferite amintiri și emoții. Sursele de stres descoperite de copii sunt numeroase, uneori legate de viața familială, altele de mediul școlar și de provocările sale: relațiile dintre colegi, relațiile cu profesorii, experiențele din cadrul lecțiilor, anxietatea față de testare, rezolvarea temelor pentru acasă etc.

Generația „la un clic distanță” poate avea acces la o întreagă bibliotecă virtuală în doar câteva secunde, poate afla despre psihic, despre sănătatea mintală, dar, cu toate acestea, este foarte vulnerabilă din punct de vedere emoțional.

Prin intermediul acestor activități s-a putut crea o conexiune între elevi și consilier. Desenul, o activitate aparent banală, devine o modalitate de explorare a situațiilor stresante în familie sau la școală, așa cum se poate vedea în fig.3.



Figura 3. Desen realizat de o elevă de clasa a V-a la activitatea *Sursele de stres din viața mea*

Lucrul pe echipe oferă condiții propice ce permit elevilor claselor terminale sesizarea factorilor stresori (vezi fig. 4. Sursele de stres din școală). Sunt tot mai frecvente momentele în care elevii nu reușesc să gestioneze aceste situații.



Figura 4. Desen realizat de membrii unei echipe (clasa a VIII-a) la activitatea *Sursele de stres din școală*

Discutând în grupuri mici diferitele realități din școală generatoare de stres, elevii își oglindesc multe din trăiri în ceea ce observă că simt colegii, înțeleg că nu sunt singurii care experimentează toate aceste trăiri.

Prin intermediul studiilor de caz, a problematizării și a altor metode, am reușit să-i determinăm pe elevi să exploreze diferite strategii de coping, să le experimenteze, să discearnă între strategiile utile (muzică, plimbări, un animal de companie, planificarea eficientă a timpului, identificarea surselor de suport social) și cele nocive (consumul de tutun, alcool, reducerea perioadei de somn zilnice, expunerea prelungită la tehnologie etc.).

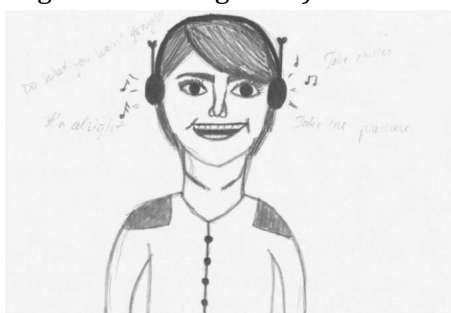


Figura 5. Desen realizat de un elev de clasa a VII-a la activitatea *Cum fac față stresului*.

Mentținând contactul cu elevii noi avem șanse mai mari să intrăm în universul lor, ceea ce sporește șansele de succes ale programelor de prevenție și de intervenție. Pentru aceasta, este necesar să intrăm „în legătură cu acea parte din noi care se integrează confortabil în lumea copiilor” [4, p. 42].

„Când relațiile sunt autentice și au la bază reciprocitatea în preocuparea pentru nevoile celuilalt, ele devin o sursă esențială pentru evoluție” [10, p. 8].

Consilierea psihopedagogică permite elevilor și nu numai să pășească pe un drum spre autocunoaștere, de cele mai multe ori un drum anevoios la capătul căruia se află o dezvoltare armonioasă, stăpânirea de sine, capacitatea de adaptare la situații neprevăzute, deschiderea la nou.

În concluze, menționăm faptul că Consilierea educațională a parcurs într-un timp relativ scurt un traseu plin de obstacole și provocări care nu s-a încheiat încă. Practica educațională nu ține ritmul cu schimbările legislative. Unele acte normative nu sunt puse în aplicare, altele sunt interpretabile sau lacunare. Documentele necesare consilierului școlar nu au o formă unitară, pentru unele dintre ele există în funcție de județ o altă structură și un alt conținut. Profesorii consilieri debutanți au nevoie de mai multe documente de reper pentru a se adapta mediului educațional și realităților din școli, compensând astfel lipsa de experiență. Activitățile de consiliere pot fi provocatoare, insuficiente de multe ori, dar oferă consilierilor satisfacții profesionale de neimaginat la momentul alegerii profesiei.

Evoluția tehnologiei, schimbările sociale, chiar și cele economice influențează activitatea de consiliere din școli. Elevul, și mai ales nevoile lui, dictează direcțiile de lucru. Cu toate acestea, e tot mai greu de conceput o școală fără consilieri, din contra, se dorește completarea serviciilor încadrându-se în școli psihologi sau alți specialiști care pot răspunde noilor provocări din mediul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BĂBAN A. (coord). *Consilierea Educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009.
2. BUTNARU S. Asistența psihopedagogică în școală, In: Cucuș C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a III-a. Iași: Editura Polirom, 2009, pp. 663-690.
3. BUTNARU S. Initial training of school counsel or sthrough practicum stages – problem sand possible solutions. In: *Analele Științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” - Sect. Științele Educației*, vol. XIX / 2015, pp. 15-28.
4. COCOROADĂ E. (coord). *Consiliere în școală. O abordare psihopedagogică*. Sibiu: Editura Psihomedica, 2004.
5. DUMITRU I. Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Editura Polirom 2008.
6. GELDARD K., GELDARD D., YINFOO, R. *Consilierea copiilor: o introducere practică*. Iași: Editura Polirom, 2013.

7. IAMANDESCU I.- B. *Stresul psihic din perspectivă psihologică și psihosomatică*. București: Editura Infomedica, 2002.
8. JIGĂU M. (coord). *Consiliere și orientare. Ghid*. ©CNROP România, 2000.
9. JIGĂU M. (redactor). *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma, 2007.
10. NELSON-LONES R. *Manual de consiliere*. București: Editura Trei, 2009.
11. ȚIBU S. (coord). *Consilierea și orientarea în curriculum școlar gimnazial - Studiu comparativ*. București: Editura Trei, 2018.
12. PETROVAI D., PETRICĂ S. *Cum îi ajutăm pe copii să meargă fericiți la școală? Ghid practic pentru învățători*. București: Editura Miniped, 2013.
13. Autoritatea Națională pentru Calificări, *Standard ocupațional Consilier școlar*, 2010.
14. Legea Educației, Legea Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011.
15. Legea nr. 133/2020 pentru completarea art. 83 din Legea educației naționale nr. 1/2011.
16. Legea nr. 185 din 20 august 2020 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011.
17. Ordinul Nr. 5555 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Regulamentului pentru organizarea și funcționarea centrelor județene/ al municipiului București de resurse și asistență educațională.
18. Statutul Elevului aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale și cercetării științifice nr. 4742/2016.
19. Anexa la OMEN, nr. 3124/20.01.2017 *Metodologia privind asigurarea suportului elevilor cu tulburări de învățare*.
20. Ordonanța de urgență nr. 105 din 23 septembrie 2021 privind aprobarea și implementarea Programului național de suport pentru copii, în contextul pandemiei de COVID-19 – „Din grijă pentru copii”.
21. Ordinul MEN nr. 3064 din 18 ianuarie 2000 privind orientarea școlară și profesională în învățământul din România.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.06>
CZU: 37.01:316.77

CULTURA COMUNICĂRII TRANSDISCIPLINARE: ASPECTE VALORICE ALE EDUCAȚIEI

Ludmila POPA,

*doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ORCID ID: 0000-0003-2195-8608*

Rezumat. *Articolul elucidează aspectul valoric al educației în contextul generării atitudinilor și comportamentelor ce condiționează asimilarea și interiorizarea progresivă a elementelor socioculturale din mediul ambiant (determinate de evoluția activității integratoare a ființei umane într-un continuum spațiu temporal), evocat în configurarea și manifestarea culturii comunicării transdisciplinare a ființei umane prin realizarea sinelui / autoactualizare.*

Cuvinte-cheie: *educație, valoare, cultură, comunicare, transdisciplinaritate, context existențial.*

CULTURE DE COMMUNICATION TRANSDISCIPLINAIRE: ASPECTS DE VALEUR DE L'ÉDUCATION

Résumé. *L'article explicite l'aspect de valeur de l'éducation dans le contexte de création d'attitudes et de comportements qui conditionnent l'assimilation et l'intériorisation progressiste des éléments socio-culturels du milieu ambiant (déterminés par l'évolution de l'activité inclusive de l'être humain dans un continuum espace-temps), évoqué dans la configuration et la manifestation de la culture de communication transdisciplinaire de l'être humain grâce à l'auto-réalisation / l'accomplissement de soi.*

Mots-clés: *éducation, valeur, culture, communication, transdisciplinarité, contexte existentiel.*

*Un spirit cultivat este acela care poate examina
lucrurile din mai multe puncte de vedere.*

Henri-Frederic Amiel

Actualmente, viața implică omul într-un spectacol de idei, fenomene, evenimente ce pretind dezvăluirea multor aspecte pe care cunoașterea disciplinară nu le pune în vizorul lui, de aceea el, omul, este condiționat să-și asume efortul de a se apropia de o înțelegere a unității lumii și a cunoașterii, pentru a descoperi numitorul comun al coexistenței lui cu universul, a cărui parte componentă este și a cărui existență este determinată de nota valorică pe care o oferă raportului stabilit cu mediul existențial, exteriorizată prin cultura comunicării transdisciplinare, manifestată în cadrul atitudinii și comportamentului responsabil.

În acest context, „școala reprezintă un instrument de riguroasă angajare socială, culturală, cognoscibilă și ideologică” [10] în „reconfigurarea fenomenelor pedagogice evocate prin valorile modernului și postmodernului, într-o întregă suită noțio-

nal - conceptuală” [8] și acțională în perspectiva integralizatoare prin „paradigma postmodernă a educației ce formulează unul dintre cele mai esențiale obiective ale domeniului – dezvoltarea umanității în ființa umană” [2] prin resuscitarea activismului procontextual întru procesualizarea menirii și valorii umane - toate acestea amplificând și multiplicând ființa umană în aria libertății, sensibilității, inteligenței, responsabilității – areal ce determină și condiționează crearea universului *culturii comunicării transdisciplinare*, univers de integrare socială și de transmitere a experienței cognitive și practice, dar și univers al semnelor prin care omul traduce non-textul naturii în limbaje umane. Anume acest cadru – *cultura comunicării transdisciplinare* – posedă capacitatea de a determina și de a condiționa evoluția activității integratoare a ființei umane într-un continuum spațiu temporal ce solicită *dialogul* între culturi, religii și spiritualități, fără a distruge ceva în acest proces, astfel asigurându-i o verticalitate conștientă în „interpelarea” simultană a di-

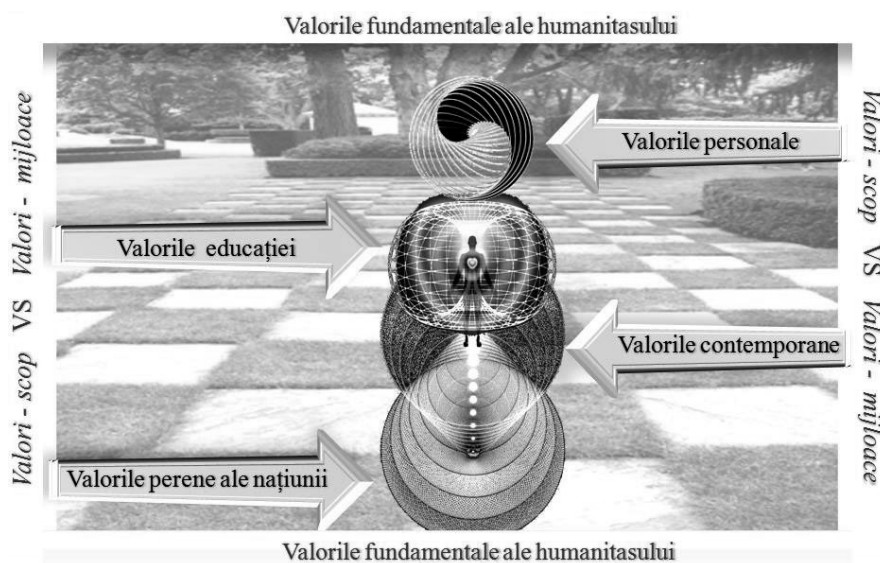


Figura 1. Valorificarea omului prin valori

feritelor niveluri ale realității¹ de integrare și împlinire a ființei sale, creându-i un *patrimoniu* al valorilor (Figura 1), un *univers* axiologic prin care omul își expune *demnitatea* sa și în care omul se întâlnește mereu cu sine însuși; este un act ce influențează *comportamentul* celorlalți; o *interacțiune* vie între actorii care participă la definirea situației existențiale în care se află [9].

Înglobându-se în vastul univers, ființa umană își orientează atenția asupra tot ceea ce intră în contact cu EU-l solicitat și este predispus la realizarea sinelui / autoactualizare, la integrare, stimă, spiritualitate, studiu, armonie - *trepte* ce oferă înălțime capacității omului de a învăța *să se transforme* pe sine și *să schimbe societatea*, astfel „acreditând ideea de tranzitivitate și evoluție cognoscibilă în societate” [10, p.9], configurată în *competența axiologică*² și manifestată prin prisma *conștiinței axiologice*³- fenomen ce-și manifestă existența și esența în cadrul culturii comunicării transdisciplinare, prin generarea următoarelor *valori și atitudini* ce condiționează

1 Nivelul de Realitate este ansamblul de sisteme invariant la acțiunea unui număr de legi generale. Realitatea este ceea ce rezistă experiențelor, reprezentărilor, descrierilor, imaginilor ori formalizărilor noastre matematice (B. Nicolescu).

2 Capacitatea de punere în evidență a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor [3, p.5].

3 Puterea conștiinței de a extrage un obiect sau un eveniment din neutralitatea existenței ontice și de a le înnobila prin introducerea acestora într-un regim existențial nou, ce conferă sensuri și funcții superioare; capacitatea conștiinței de reorganizare a lumii în acord cu repere transcendente și conștiința acestei capacități [ibidem].

ză asimilarea și interiorizarea progresivă a elementelor socioculturale din mediul ambiant (Figura 2).

- penetrarea și re-crearea prin cuvânt a nivelurilor de Realitate;
- contemplarea tuturor dimensiunilor ființei umane (*inteligența analitică, sentimente și corp*);
- dezvoltarea unei gândiri integratoare, sistematice și axate pe coevoluția om-natură, activitatea socială intra- și interpersonală, predestinată pregătirii complexe a persoanei pentru a sesiza semnificațiile adânci ale realității printr-o adevărată deschidere, o corespondență între vibrații și propria ființă;
- manifestarea puterii asupra lucrurilor; transpuse în efortul dobândirii conținutului și abilitatea transferului acestuia;
- dezvăluirea circulară a ființei umane: atât ca ființă în devenire, cât și ca devenire întru ființă, cooptată în mediul transdisciplinar al cunoașterii;
- cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social;
- construirea unui viitor sustenabil în acord cu mișcarea globală a realității;
- fondal-esență al procesului de intrare a ființei umane în rezonanță cu mediul existențial;
- transpunerea prin limbaj a coordonatelor propriei identități;
- translarea valorilor din plan individual în plan universal și invers.

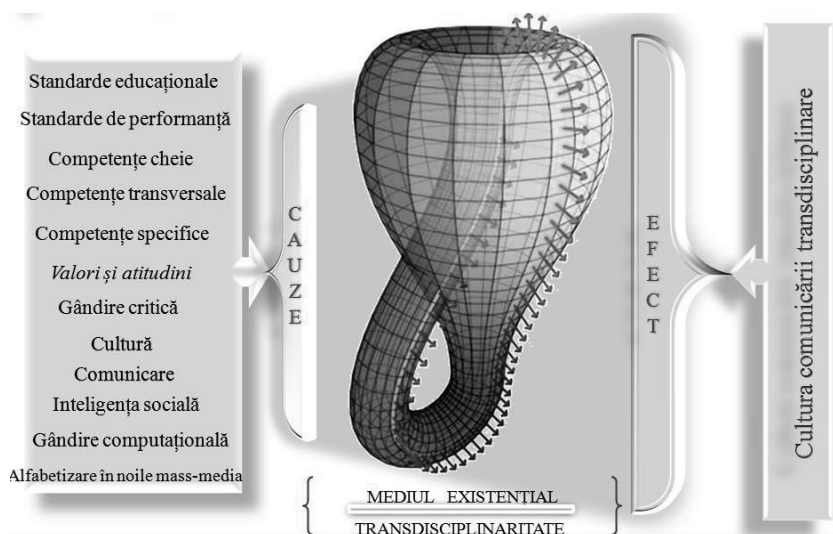


Figura 2. Traseul creării culturii comunicării transdisciplinare

Abordarea caracterului prospectiv al educației, esențializarea și umanizarea raporturilor subiect-obiect și transformarea celui din urmă în actor al propriei educații – reprezintă doar câteva dintre cele mai relevante tendințe ale posmodernității, care presupun formarea unui *optimum axiologic* și asigură interiorizarea structurilor valorice care modifică viața, statutul personalității, sensul evenimentelor și faptelor omului [6].

Interacțiunea fizicului și a metafizicului, a materiei și a spiritului, a sensibilului și a suprasensibilului, a determinațiilor și a autorefecțiilor - sunt indiciile calitative ale omului generat de evoluțiile

pozitive și negative înregistrate în societatea modernă și postmodernă [3 p.8], având ca sfere de referință educația ecologică, educația demografică, educația prin și pentru mass-media, educația sanitară modernă, educația pentru schimbare, educația economică, educația pentru societate, educația pentru democrație, educația casnică modernă, educația pentru pace și colaborare, educația interculturală etc. [5 p.53], dar cultivate prin asimilarea și manifestarea următoarelor *competențe specifice culturii comunicării transdisciplinare*, axate pe coordonatele și strategiile educației permanente (Figura 3):

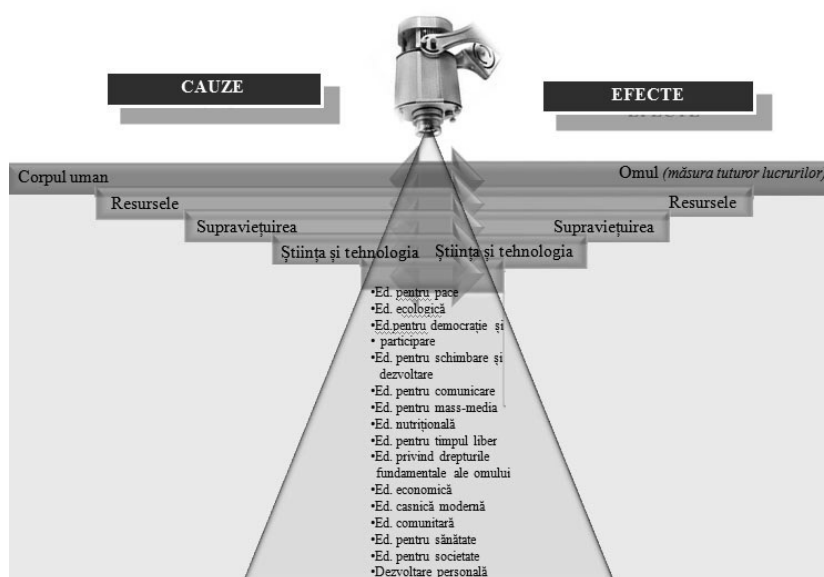


Figura 3. Corelația cauză – efect în cadrul educației

1. conferirea sensului (*valorii*) existenței prin acceptarea schimbării, anticiparea și pregătirea pentru schimbare, provocarea schimbării;
2. demonstrarea autonomiei personale în realizarea transferului de informație, transferului de semnificație, intenției de influențare, acordului între instanța de enunțare și instanța de receptare;
3. adoptarea comportamentului responsabil și activ prin activități de interacțiune vie între actorii care participă la definirea situației existențiale;
4. manifestarea structurilor de personalitate echilibrate între sine și mediu (*entitate integrată*) prin structurarea ansamblului nivelurilor de realitate într-o conjunctură complexă spre favorizarea mișcării evolutive a Realității;
5. autoorganizarea progresului interior pentru cunoaștere prin explorarea și valorificarea sinelui, mediului social și a terțului inclus;
6. exprimarea identității personale în relaționarea constructivă a esenței și existenței sale prin translarea valorilor din plan individual în plan universal și invers.

Penetrarea și re-crearea prin cuvânt a nivelurilor de Realitate (*atât a nivelurilor de Realitate ale Subiectului, cât și a nivelurilor de Realitate ale Obiectului*), în cadrul procesului educațional, oferă omului posibilitatea transcenderii prin lectura, interpretarea și transformarea contextului existențial, prin prisma dimensiunii transpersonale, fapt ce conferă valoare culturalizatoare și funcționalitate transdisciplinară formării atitudinii vitaliste a omului în Devenirea întru Ființă a Ființei în Devenire [9], deci, cultura comunicării transdisciplinare are anumite conotații conceptuale și acționale cristalizate în următoarele principii:

- *Principiul 1.* Consideră omul ca un întreg, ca o ființă ce trebuie privită și dezvoltată în integralitatea sa;
- *Principiul 2 :* Orice act de comunicare transdisciplinară pornește de la experiență și se termină tot în aceasta;
- *Principiul 3 :* Înțelegerea autonomă a realității (prin filtrare subiectivă, emoțională, motivată);
- *Principiul 4 :* Prin comunicare transdisciplinară ființa umană coparticipă la structurarea individualizată a fiecărui lucru (*interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activ, în cadrul căruia, acela care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată*);
- *Principiul 5:* Comunicarea transdisciplinară este un proces activ, voluntar, personal și mijlocit social;

- *Principiul 6:* Comunicarea transdisciplinară este însoțită de anumite filtre cognitive, motivaționale și sociale (*în sens constructiv, acela care învață reconstruiește sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme și/sau aplicând informația dobândită în situații noi*);
- *Principiul 7:* Punerea în funcțiune a unei inteligențe lărgite ce reflectă triada: *inteligentă analitică, inteligentă emoțională, inteligentă corpului*;
- *Principiul 8:* Caracteristicile fundamentale ale culturii comunicării, abordate din perspectivă transdisciplinară, sunt: *toleranța, deschiderea, rigurozitatea*;
- *Principiul 9:* Principiul creativității și succesului;
- *Principiul 10:* Comunicarea transdisciplinară vizează abordarea transversală a realității existente de la nivel medial (punctele de tangență ale nivelurilor existențiale) la nivel terminal (conștientul, subconștientul);
- *Principiul 11:* Comunicarea transdisciplinară coraportează indicii longitudinale ai existenței umane și indicii latitudinali ai situațiilor semnificative din cadrul existențial;
- *Principiul 12:* Principiul holografic (partea se regăsește în întreg, dar și întregul - în parte).

Flexibilitatea și deschiderea către transcendențe coordonează transfigurarea, ajustarea, adaptarea EU-lui la coordonatele mobile ale sferei existențiale ce pretind manifestarea omului ca ființă liberă, responsabilă, competentă, creatoare, ce pune accentul pe conștientizare, cooperare, angajare, gândire constructivă, adaptabilitate și interpretare a lumii mereu în schimbare, așadar, „*Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate*” [4]. Anume astfel de context existențial are potența de a valorifica dimensiunea coevoluției EU - Context prin prisma limbajului (valoare educațională), deoarece condiționează cunoașterea, comunicarea, în general, întreaga activitate conștientă, identificată în cadrul trebuințelor și manifestată printr-un model integrat de comportament uman: gândirea, vorbirea, acțiunea și creațiile materiale, fiind condiționată de capacitatea omului de a învăța și a transmite cunoaștere „succesorilor printr-un proces de socializare, astfel creând perspectiva progresului în codificarea și decodificarea propriei persoane asigurată de contextul formativ al culturii comu-

nicării prin punerea în relație a dimensiunilor auto-telice ale comunicării prin *cuvânt* („o entitate dinamică ce păstrează în memorie istoria straturilor de cultură care i-au marcat și înregistrat sensurile” [1], o „transfigurare a naturii prin om” (*Mircea Eliade*)).

Lumea este complicată la prima vedere, dar ea are ordinea ei ascunsă, care provoacă spre a fi descoperită, acesta este *jocul cel mare*, căruia îi sunt dedicate deopotrivă arta și știința [7]. Cocreatorul/ci-

titorul/interpretul/criticul/ofertantul/beneficiarul - OMUL este invitat s-o contempleze, în întregia ei complexitate și frumusețe, conferindu-i valoarea binemeritată, astfel oferindu-și posibilitatea negocierii propriei valori, atât în contextul propriei formări/transformări, cât și în procesul schimbării/procreării societății, fapt creat și umanizat în cadrul culturii comunicării transdisciplinare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BERDAN L. *Mitologia cuvintelor*. Iași: Editura Universității Al. I. Cuza, 2003, p. 8.
2. CALLO T. *Hexagonul educației postmoderne*. In: Revista Didactica Pro. 2006, nr. 2-3(37), pp. 13-16. ISSN 1810-6455.
3. CARABET N. *Filosofia și axiologia educației: Texte de lecții / Natalia Carabet*. Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. UPS „I.Creangă”). ISBN 978-9975-46-330-0.
- Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634, *Versiune în vigoare din 14.01.19 în baza modificărilor prin LP269 din 23.11.18 MO 467-479 din 14.12.18*, art. 794.
4. CRISTEA S. *Noile educații în pedagogia postmodernă*. In: Didactica Pro..., 2009. pp. 53-56. ISSN 1810-6455.
5. CUZNEȚOV L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău: „Primex-com” SRL, Ministerul Educației al Republicii Moldova, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, 2010. Bibliogr. pp.157-159 (68 tit.).
6. MARCUS S. *Paradigme universale*. București: Paralela 45, 2011. ISBN: 978-973-47-1165-9.
7. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Monografie realizată în cadrul proiectului: Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, 20.80009.0807.45 A. Chișinău, 2021. ISBN 978-9975-48-193-9. Institutul de Științe ale Educației, 2021.
8. POPA L. *Dezvăluirea inteligenței comunicative a elevilor în context transdisciplinar*. In: Univers Pedagogic. 2019, nr. 1(61), pp. 29-33. ISSN 1811-5470.
9. VICOL N. *Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită*. Monografie / Nelu Vicol; Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021 (Print-Caro SRL). ISBN 978-9975-56-945-3.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.07>
CZU: 37.01

ABORDĂRI ALE CONCEPTELOR PEDAGOGICE DE RECEPTARE LITERAR-ARTISTICĂ

Nadejda BARALIUC,
doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *Articolul reflectă în plan pedagogic ideile și conceptele cu privire la receptarea artistică/literar-artistică, care sunt raportate la nevoia de dezvoltare a receptivității și de formare a competenței de receptare artistică/literar-artistică.*

Cuvinte-cheie: *Receptare artistică/literar-artistică, text literar, receptor, receptivitate, operă literară, proces educațional, emoții artistice, gândire imaginativă, imagine artistică, imaginație literară, sensibilitate receptivă.*

APPROACHES TO PEDAGOGICAL CONCEPTS OF LITERARY AND ARTISTIC RECEPTION

Abstract. *The article reflects pedagogically the ideas and concepts regarding the artistic/literary-artistic reception that are related to the need to develop the receptivity and to form the competence of artistic/literary-artistic reception.*

Keywords: *Artistic/literary-artistic reception, literary text, receiver, receptivity, literary work, educational process, artistic motions, imaginative thinking, artistic image, literary imagination, receptive sensitivity.*

Formarea competenței de receptare a textelor literare la preșcolari este o problemă actuală și importantă la etapa dată de dezvoltare psihică a copiilor. Astfel, cercetările psihopedagogice demonstrează că activitatea literar-artistică are o importanță deosebită în dezvoltarea tuturor proceselor psihice ale copilului. Premisele teoretice revendică insistent intervenții conceptuale și praxiologice în domeniul educației literar-artistice a preșcolarilor, în vederea racordării cât mai depline a acestora la specificul operei literare și specificul receptării literar-artistice a preșcolarilor, inclusiv la condițiile actuale ale educației preșcolare, așa încât toate aceste condiții să conducă la formarea oportună și eficientă la copiii de 6-7 ani a competenței de receptare a textelor literar-artistice – condiția primă a dezvoltării lor literare, artistic-estetice și generale.

În *plan pedagogic* ideile și conceptele cu privire la receptarea artistică/literar-artistică sunt raportate la nevoia de dezvoltare a receptivității și de formare a competenței de receptare artistică/literar-artistică. Stăpânirea textului literar de către copiii, la vârstă preșcolară fiind și cea mai dificilă. Dezvoltarea personalității ca receptor începe anume de la această primă treaptă a cunoașterii, prin necesitatea de schimbare și admirare a operelor de artă.

Optimizarea procesului educațional, în contextul cultivării culturii literare, este un factor ce influențează pozitiv asupra copilului. Formarea la ei a capa-

cităților receptive are loc prin intermediul textului literar, astfel suntem nevoiți să studiem conceptele pedagogice cu referire la receptarea literar-artistică, pentru a găsi soluții optime pentru eficientizarea lucrului cu textul literar, este un proces îndelungat de dezvoltare a receptivității.

Opera literară reprezintă în cea mai mare măsură cunoașterea artistic-estetică a lumii, care este *universală* (proprie tuturor oamenilor), *omniprezentă* (are loc pretutindeni unde există oameni) și *permanentă* (se produce la toate vârstele omului și ale omenirii).

Aristotel, preocupat de acțiunea operei de artă asupra receptorului, consideră „percepția sau restructurarea de situație” o schimbare a celor petrecute în contrariul lor [1, p.79]. Receptorul urmărește două scopuri: receptarea și recunoașterea. Receptarea este o trecere de la neștiință la știință, recunoașterea este însoțită de „răsturnarea de situații” și stârnește o gamă largă de emoții.

Toate caracteristicile receptării reprezintă/trebuie să reprezinte și caracteristici ale competenței de receptare artistică. O precizare semnificativă în acest sens face însă *Ph. Perraut*, care afirmă că „competența nu rezidă în resurse, ci în *mobilizarea acestor resurse*” [8, p. 120].

Autorii menționați mai jos adaugă resurselor constitutive ale competenței și *deprinderile, motivațiile, aptitudinile, comportamentele*.

În procesul receptării textului literar se dezvoltă *imaginația literară*. Pentru receptor, receptarea nemijlocită a textului literar, conchide L. Jabițkaia, se formează din „activitatea eroilor, din descrierea povestitorului sau eroului liric cu ajutorul cărora receptorului ceva i se comunică, cu ajutorul cărora ceva aflăm. Unei astfel de receptări îi corespunde poziția receptorului, prin intermediul căreia el comunică cu lumea, considerând opera literară ca ceva din realitate. O astfel de poziție își află confirmarea permanent, când receptorul povestește despre eroii literari, judecând despre faptele lor ca despre faptele reale; astfel se creează *imaginația literară*” [5, p. 140].

„Capacitatea receptării literare este o *capacitate individuală a personalității*, care în combinație cu cunoștințele asigură capacitatea înaltă a dezvoltării literare, estetice, ce se manifestă în condiții adecvate și individual-originale, conform legilor receptării estetice și interpretării artistice a operelor literare”, arată L. Jabițkaia [Ibid.].

„Emoția, arată L. Jabițkaia, este o capacitate elementară care apare în procesul receptării literaturii și este caracteristica gustului individual. Ea trebuie dezvoltată pe parcursul experienței de receptare și analiză a creațiilor literare și numai atunci se poate transforma într-o capacitate literară complicată. *Caracterul individual al impresiilor emoționale* depinde de temperament și de nivelul înalt al culturii literare ca o apreciere după gust care este mai individuală în comparație cu aprecierile comune recunoscute în critica literară chiar și atunci când cititorul este de acord” [Ibid., p. 57].

Autoarea consideră că „influența emoțiilor materiale asupra receptării și aprecierii critice a operei literare depind de complexitatea textului artistic și invers, dacă conținutul poartă un caracter complicat, el nu trezește emoții puternice, nu apare reacția estetică sau dacă apare, ea nu este adecvată textului”. [Ibid., p. 59]

O. Nikiforova consideră că receptarea textului literar trezește emoții, iar emoția nu este numai cunoașterea subiectiv-obiectivă a realității, în relațiile ei cu necesitățile, dar și un imbold pentru mobilizarea energiei organismului la anumite acțiuni. Ea stimulează activitatea vitală a organismului, contribuie la îmbogățirea cunoștințelor, la formarea competențelor și atitudinilor.

Particularitățile deosebite ale emoției și simțului estetic sunt în strânsă legătură cu necesitățile, trebuințele copilului și depind de competența lui de a recepta. Ele poartă un *caracter subiectiv-obiectiv al cunoașterii* și sporește activitatea vitală a persoanei. Emoția provocată de opera literară în timpul receptării se deosebește de toate celelalte emoții prin obiectul pe care îl provoacă esteticul și prin necesitatea pe care o completează – trebuința estetică. Au-

toarea menționează că, „dacă obiectul corespunde trebuinței estetice a individului, el provoacă trăirea frumosului; dacă este contrar – provoacă trăirea haosului, dacă în general nu atinge trebuința estetică, atunci nu provoacă nici emoții pozitive, nici emoții negative. Trebuințele estetice sunt legate de idealuri (sociale, morale etc.)”, astfel sublinia O. Nikiforova. Pe lângă faptul că receptarea textului literar contribuie și la dezvoltarea competenței de orientare inițială în conținutul textului, dezvoltând astfel capacitățile de analiză, sinteză și generalizare, ea provoacă diverse emoții care contribuie la *dezvoltarea emotivității* personalității copilului.

După cum afirmă O. S. Ușakova, desfășurarea corectă a activității literare cuprinde *lucrul cu cartea* în educația moral-estetică și dezvoltarea vorbirii copiilor, mai exact Cărțile desenate; receptarea literară în lectura educatoarei/adulților. Cu alte cuvinte, să-și însușească un sistem corect de activitate în lucrul cu textul operei; să-și cultive valori moral-estetice; să-și dezvolte vorbirea.

În procesul de receptare a operei literare, redat de interacțiunea dintre obiect (opera literară) și subiect (receptor), cu copiii, în care nu putem vorbi despre coordonata lectorului direct, pare a fi necesară abordarea a două tipuri de subiecți, a doi receptori, acest fapt fiind întemeiat pe imposibilitatea lecturii independente, dar și axat pe ideea lectorului intermediar. E vorba de prim-receptor - educatorul, care este sursa directă de transmitere emoțional-afectivă și are rolul de a influența ghidat atitudinea critică, estetică a preșcolarului față de fenomenele estetice. Cultura estetică, cultura lecturii cadrului didactic, întrucât valoarea interacțiunii dintre receptor și opera literară condiționează valorizarea ei prin dimensiunea imanentă, ca rezultat al reflecției, raportării emoțional-afective față de opera literară.

Autorii M. I. Omorokova, A. I. Raport și I. Z. Postolovsky menționau faptul că și copilul trebuie să atingă anumite obiective de educație literar-artistică, precum: *să observe, să găsească modalități de exprimare literară, să perceapă limbajul operei, să stabilească genul operei* (să deosebească proza de poezie, povestea - de povestire), *să vadă componentele operei* (întâmplările, faptele), imaginile care redau natura, sensul lor funcțional în text, *să-și poată imagina cele citite, să pătrundă conținutul moral al operei, să perceapă opera conform conținutului redat de autor* [7, p. 66].

Pe măsură ce la copii se formează legătura dintre fenomenele lumii reale și cuvânt, sensul lor, și unele, și altele în conștiința copilului apar ca un tot întreg, la ei se formează modelul imaginar despre imaginile reprezentate de cuvinte și factorii vieții. Să întâmplă, în procesul ascultării textului literar, el percepe nu numai textul, cuvintele și propozițiile; în procesul ascultării *el face comparație cu realitatea*, pe

care o percepe în viața reală. „Cu cât este mai strânsă legătura dintre conținutul operei literare și experiența de viață a preșcolarului, cu atât mai emoțională este receptarea”, menționa N.S.Karpinskaia acum 35 de ani [6, p. 49]. „Elevii mei nu și-ar fi închipuit deprinderea de a gândi abstract, dacă povestea nu ar fi devenit o parte integrantă a lumii lor spirituale”. V. A. Suhomlinski scria despre pregătirea copiilor pentru viața individuală și rolul primordial al cărții în acest proces [4, p. 144].

Fundamentarea teoretică și practic-experimentală a teoriei educației literar-artistice, cercetată de Vl. Pâslaru, sintetizează cele mai semnificative idei, concepte și principii estetic-artistice, psihologice, pedagogice și metodologice cu privire la formarea cititorului de literatură în anii de școlaritate. Activitatea de receptare a operelor literare de către elevi (și nu numai) este întemeiată epistemologic, teleologic, conținutul și metodologic, autorul elaborând și un sistem de activitate literar-artistice a elevilor, precum și stabilind nivelurile de receptare a textelor literare de către elevii din clasele V-XI.

Ca și cunoaștere specifică, opera literară are ca nucleu *imaginea artistică*, solicitând receptorului *imaginație artistică*, care, la rândul său, necesită prezența unei competențe specifice de receptare – *competența literar-artistice*. Educația literar-artistice este permanentă și se axează pe dimensiunea formativă a textului literar, afirmă Vl.Pâslaru.

Fundamentarea unui sistem de activități muzical-didactice ale elevilor; un model teoretic al educației muzicale aparține lui I.Gagim, care a stabilit/fundamentat/dezvoltat unele principii specifice educației muzicale școlare: *principiul interiorizării muzicii ca principiu integrator de bază în educația muzicală; principiul reinterpretării didactice a muzicii etc.*; a stabilit/adaptat principii didactice generale la specificul educației muzicale: *principiul pasiunii, principiul intuiției, principiul corelării educației muzicale cu viața etc.*; a fundamentat/dezvoltat metodologii specifice originale educației muzicale: *stimularea imaginației, reinterpretarea artistică a muzicii, comentariul poetic al muzicii, lecția de educație muzicală, concepută în baza principiilor dramaturgiei artistice, principiile evaluării dezvoltării muzicale a elevilor*.

Autorul celei de a treia metodici de predare a literaturii române din R.Moldova este C. Șchiopu [3]. Conceptul promovat răspunde cu noi și utile praxiologic realizări în vederea sporirii calității receptării literar-artistice a elevilor, prin valorificarea judicioasă, în conformitate cu teoria educației literar artistice, a metodologiilor de predare-învățare-evaluare, specifice învățării/studiului literaturii.

Una din proprietățile esențiale ale receptării copilului de vârstă preșcolară mare vizează sporirea

bruscă a conștiințozității ei. Toate direcțiile de dezvoltare a receptării literare la această vârstă angajează *gândirea imaginativă (comprehensiunea: înțelegerea, determinarea semnificației celor receptate, a raporturilor lor cu alte obiecte și calități)*.

S.Cemortan a făcut constatări cu privire la existența a două feluri de influență asupra receptivității copiilor: prin materia literară propusă copilului și prin metodologia acțiunii de influență educativă, dar și că cele două influențe sunt dependente de anumiți *factori interni*, precum volumul cunoștințelor și nivelul de formare a priceperilor și deprinderilor, de particularitățile individuale, de experiența de viață și personalitatea copilului” [2, p. 37].

În procesul înțelegerii și simțirii textului prezentat, preșcolarul trebuie: a) să-l asculte atent - în interpretarea pedagogului, colegilor (*auzirea*), b) să-l însușească (*comprehensiune*), c) să retrăiască evenimentele descrise în text împreună cu personajele (*co-participare afectivă*), d) să-l repovestească (*interpretarea: să-l recite/cânte/joace*), e) să-și controleze propria creație și efectul ei asupra ascultătorilor (*retroacțiunea*) [ibid.].

În concluzie, definirea receptării artistice/literar-artistice în pedagogie se sprijină și se reliefează din principiile artei și literaturii, se conformează acestora, demonstrând practic faptul că receptarea artistică/literar-artistice se deosebește esențial de receptarea lucrurilor fizice.

Diferența se manifestă atât la nivelul obiectului receptat, cât și la nivelul receptorului, În particular, *receptarea artistică*:

- re-crează obiectul receptării - opera de artă;
- atribuie receptorului calitatea de cel de al doilea subiect al operei receptate, acesta adăugând valorii imanente a operei propria valoare – valoarea receptorului/cititorului;
- procesul însușit de receptare artistică este realizat de aceleași mecanisme psihologice, dar cu o acțiune complexă: componentele sale (emoții, sentimente, trăiri, reprezentări, gânduri, idei, concepte etc.) sunt neapărat *imaginative*;
- formarea și dezvoltarea receptării artistice, inclusiv la preșcolari, se realizează pe principii și sisteme de activitate pedagogic fundamentate, în baza preceptelor de mai sus.

Receptarea generală și cea artistic-estetică include receptarea limbajului (comun și artistic), iar limbajul – mijloacele nonverbale de comunicare, care reprezintă mijloacele poetice prin care se realizează descifrarea/producerea mesajului operelor literare dramatizate/însenate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ARISTOTELES. *Poetica*. București: Editura Academiei Române, 1965.
2. SEMORTAN S. *Dezvoltarea verbal-artistică a preșcolarilor*. Chișinău: Editura Știința, 1992.
3. ȘCHIOPU C. *Metodica predării literaturii române*. Combinatul Poligrafic, Chișinău, 2009.
4. SUHOMLINSCHI V. A. *Inima mi-o dăruie copiilor*. Chișinău: Editura Lumina, 1974.
5. ЖАБИЦКАЯ Л. *Восприятие художественной литературы и личность*. Кишинэу: Штиинца, 1974.
6. КАРПИНСКАЯ Н. С. *Художественное слово в воспитании детей, ранний и дошкольный возраст*. Москва: Педагогика, 1972.
7. ОМОРОКОВА М. И., РАПОПОРТ И. А., ПОСТОЛОВСКИЙ И. З. *Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению. Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1990.
8. PERRAULT Ph. *Touche pas a mon evaluation. Pour une approche systematique du changement pedagogique*. In: *L'evaluation des eleves*. Paric-Bruxelles: De Boek Universite, 1998, pp.169-186.

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGULUI ȘCOLAR ÎN VEDEREA DIMINUĂRII ANXIETĂȚII LA COPIII DE DIFERITĂ VÂRSTĂ¹

Iulia RACU,

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

Rezumat. *Articolul cuprinde și descrie modul cum poate fi organizată activitatea psihologului din instituțiile de învățământ general, orientată spre diminuarea anxietății la copiii de diferite vârste. Sunt prezentate direcțiile importante de activitate a psihologului (grupurile țintă: cadrele didactice, părinții și copiii). De asemenea, sunt conturate principiile de raportare la copii și adolescenți, tehnicile ce pot fi utilizate în vederea diminuării anxietății și structura metodologică a unui program de intervenții psihologice / trening psihologic de diminuare a anxietății la școlarii mici, preadolescenți și adolescenți.*

Cuvinte-cheie: *activitatea psihologului, direcțiile de activitate, anxietate, școlari mici, preadolescenți, adolescenți*

ORGANIZING THE SCHOOL PSYCHOLOGIST ACTIVITY IN REDUCING ANXIETY IN CHILDREN OF DIFFERENT AGE

Abstract. *The article includes and describes the way how the psychologist activity orientated on anxiety diminishing in children of different age in education institution can be organized. The important directions of activity (target groups: teachers, parents and children) of psychologist are presented. The principles of working with children and adolescent, the techniques that can be used in order to reduce anxiety and the methodological structure of a psychological interventions program / psychological training it is also outlined.*

Keywords: *psychologist activity, activity directions, anxiety, little school children, preadolescents, adolescents.*

Ultimele decenii ale secolului XXI sunt marcate de multiple transformări atât la nivel global, cât și la nivel național. Realitățile complicate în care trăim au un impact negativ asupra adulților, precum și asupra copiilor și adolescenților. Copiii și adolescenții care sunt în plin proces de maturizare și dezvoltare pot resimți și trăi dezechilibre la nivelul stării de bine și al sănătății mintale.

O îngrijorare a momentului este un număr mare de copii și adolescenți care manifestă anxietate. Anxietatea este cea mai frecventă problemă cu care se întâlnește psihologul școlar în activitatea sa. Anxietatea afectează starea de spirit și comportamentul copiilor de vârstă școlară mică, preadolescență și adolescentă, având repercusiuni asupra performanței școlare, productivității în activitate, duce la dificultăți de interrelaționare cu semenii și adulții și a funcționării sociale.

Urmărind cele expuse vom prezenta și rezultatele investigațiilor proprii cu referire la anxietate. Eșantionul de cercetare a cuprins 640 de copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 18 ani: dintre care 170 de școlari mici, 320 de preadolescenți și 150 de adolescenți. Copiii și adolescenții investigați au fost selectați dintr-o instituție primară și patru licee din municipiul Chișinău [3].

Investigația anxietății la școlarii mici, preadolescenți și adolescenți a fost posibilă prin selectarea și aplicarea următoarelor teste: **Testul de anxietate pentru copii R. Temml, V. Amen și M. Dorca** (administrat la școlarii mici de 7 ani), **Scala de manifestare a anxietății la copii** (a fost utilizată în cercetarea anxietății la școlarii mici de la 8 ani până la preadolescenții de 12 ani) și **Scala de manifestare a anxietății Taylor** (chestionarul a fost aplicat pentru pre-

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

dolescenți, începând cu vârsta de 13 ani și întregul eșantion de adolescenți) [3].

În continuare tabelul 1 pune în lumină frecvențele pentru nivelul ridicat de anxietate la copiii din toate treptele de instruire: elevi de clasele primare, elevi din clasele gimnaziale și cei din clasele liceale.

Un număr foarte mare de elevi (223 de copii) din clasele primare, gimnaziale și liceale trăiesc și resimt anxietatea. Analiza itemilor din testele aplicate specifice școlarii mici, preadolescenților și adolescenților cu nivelul ridicat de anxietate ne permite să evidențiem și să conturăm următoarele particularități: bătăi puternice de inimă, respirație rapidă, dureri în stomac, dureri de cap, tremurături, transpirație, mâini reci și dificultăți de adormire. În plan cognitiv, afectiv și comportamental copiii și adolescenții prezintă caracteristicile: probleme de atenție și concentrare, gânduri repetitive, imagini mentale înfricoșătoare, convingeri pesimiste, îngrijorări, nevrozitate, timiditate, tendință de a percepe lumea ca amenințătoare, indecizie și încercare de a controla mediul în care se află, dependență de adulți, refuz de a merge la școală, evitare, sentimente de singurătate și neîncredere în sine [3].

Școlarii mici, preadolescenții și adolescenții cu anxietate, tot mai frecvent, solicită ajutor în cadrul serviciilor de sănătate mintală. Evoluția anxietății nu este una încurajatoare, cu certitudine anxietatea manifestată în copilărie și adolescență continuă și persistă de cele mai multe ori și la vârsta adultă. Este important ca anxietatea să fie evidențiată și să se intervină timpuriu în cazul anxietății, aceasta fiind benefic pentru funcționarea adulților. Anxietatea, netratată la timp, se poate intensifica și va fi prezentă ca manifestare clinică și cel mai frecvent va condiționa apariția nevrozei și / sau a depresiei la adulți.

În acest sens considerăm că psihologul din instituțiile de învățământ general poate organiza intervenții în mediul educațional cu școlarii mici, preadolescenții și adolescenții care să contribuie la reducerea anxietății.

Abordarea integrativă a anxietății la copii și adolescenți, prin prisma investigațiilor întreprinse, ne permite să menționăm că activitatea psihologului școlar de diminuare a anxietății poate fi organizată și desfășurată în câteva direcții importante (care să cuprindă 3 grupuri țintă) prezentate în continuare:

Cadrele didactice – în cadrul ședințelor, a consultațiilor și lucrului individual cu învățătorii clase-

lor primare, profesorii din gimnaziu și liceu psihologul poate desfășura activități pe următoarele teme: *Dezvoltarea fizică, cognitivă și psihosocială a școlarii mic / preadolescentului / adolescentului, Școlarii mic / Preadolescentul / Adolescentul anxios, Temerile și fricile școlarii mici, Fricile preadolescenților și adolescenților, Angoasele adolescenților, Anxietatea școlară / academică la elevi, Activități de intervenție și prevenție în cazul anxietății școlare / academice la școlarii mici / preadolescenți / adolescenți, Implicațiile cadrelor didactice în reducerea anxietății la copii, Diminuarea anxietății la copii și adolescenți prin tehnici expresiv-creative, Meloterapia și terapia prin dans și mișcare în diminuarea anxietății la copii și adolescenți, Practici de tip mindfulness în reducerea anxietății la preadolescenți și adolescenți, Rolul emoțiilor, Prevenția problemelor emoționale la copii și adolescenți, Modalități de optimizare a stării de bine a adolescenților, Recomandări pentru profesori în activitatea cu copiii și adolescenții anxioși, Neliniștea și anxietatea în fața examenelor, Modalități de depășire a anxietății în fața evaluărilor și examenelor, Implicațiile cadrelor didactice în dezvoltarea încrederii în sine la copii și adolescenți, Strategii psihopedagogice în depășirea dificultăților de interrelaționare la preadolescenți / adolescenți etc.*

Părinții – în cadrul adunărilor de părinți, psihologul poate proiecta și desfășura diverse activități, discuții informative și dezvoltative cu următoarele tematici: *Particularitățile dezvoltării fizice, cognitive și psihosociale ale școlarii mici / preadolescenți / adolescenți, Probleme emoționale tipice copiilor și adolescenților, Copilul anxios, Anxietățile, neliniștile și temerile școlarii mici, Fricile preadolescenților și adolescenților, Anxietățile și angoasele adolescenților, Cum să interacționați și să sprijiniți copiii cu anxietate, Secrete și jocuri psihologice utile în diminuarea anxietății la copii, Activități de desen ce pot fi practicate cu copiii și adolescenții cu anxietate, Povești terapeutice în reducerea anxietății la copii și adolescenți, Povești liniștitoare, Tehnici de relaxare și meditație în reducerea anxietății la preadolescenți / adolescenți, Pași practici pentru părinți pentru a controla și reduce anxietatea copilului său, Neliniștea și anxietatea în fața examenelor și modalități de intervenție, Modalități de gestionare a stresului, Creșterea rezilienței în situații de criză etc.*

Activitatea psihologului școlar, în vederea diminuării anxietății la copiii de diferite vârste cu gru-

Tabelul 1. Frecvențele pentru nivelul ridicat de anxietate la elevi

Elevi	Nivel ridicat de anxietate	
	Numărul de copii	Frecvențe
clasele primare	75	44,12%
clasele gimnaziale	101	31,56%
clasele liceale	47	31,33%

purile descrise contribuie la procesul de dezvoltare a afectivității și promovarea și menținerea sănătății mentale a copiilor și adolescenților, precum și favorizează relații de colaborare între cadre didactice și părinți și oferă deschideri de perspectivă în dezvoltarea acestor colaborări.

Dincolo de cele expuse, este indispensabil ca psihologul din instituțiile de învățământ să încadreze **școlarii mici, preadolescenții și adolescenții** în activități (de grup și individuale) orientate la diminuarea anxietății. Intervențiile psihologice ce pot fi proiectate și implementate trebuie să se bazeze pe principiile fundamentale de lucru cu copiii și adolescenții și să cuprindă o diversitate și varietate de stimuli de comunicare, de tehnici, de procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază.

Dintre principiile fundamentale ce se cer a fi respectate în activitatea psihologului școlar cu școlarii mici, preadolescenții și adolescenții vom enumera: *principiul unității corecției și diagnosticării, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică principiul considerării copilului și adolescentului ca un întreg și individualitate, principiul valorificării jocului, principiul diversității contextelor de diminuare a anxietății, atitudinea binevoitoare, de încurajare, stimulare și apreciere față de copil și adolescent* [3, 4].

În vederea diminuării anxietății la copii și adolescenți, psihologul școlar poate utiliza: **tehnici expresiv-creative și exerciții de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness**.

Tehnicile expresiv-creative sunt în acord cu universul și preocupările copilului și adolescentului, permit cunoașterea universului interior al școlariului mic, preadolescentului și adolescentului și sunt considerate a fi binevenite în diminuarea anxietății, într-o manieră plăcută și elegantă. Cele mai efective tehnici expresiv-creative ce pot fi practicate în reducerea anxietății la copii și adolescenți sunt: *dese-nul, coloratul, audierea de povești și povestiri, caruselul emoțiilor, elemente de terapie prin joc, exercițiul dramaterapeutic sau dramatizarea, exprimarea prin mișcare, exprimarea prin dans, meloterapia, elemente din terapia prin filme etc.* [1, 2, 3, 6, 7, 8].

Exerciții de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness. Acest tip de exerciții este din ce în ce mai frecvent folosit, pentru a încuraja copiii și adolescenții să fie mai conștienți și mai echilibrați. Studiile științifice din domeniul psihologiei arată că învățându-i pe copii și adolescenți astfel de exerciții, îi vor face mai atenți, mai respectuoși față de semenii și adulții, îi va învăța autocontrolul, empatia, îi va ajuta să-și contracareze gândurile și comportamentele negative, să reducă stresul, anxietatea, neliniștile și tensiunile și să-și construiască încrederea în sine [1, 2, 3, 6, 7, 8]. Cele mai eficiente și benefice exerciții de

relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness sunt *relaxarea ghidată și meditația ghidată*.

Este important să evidențiem că prin tehnicile expresiv-creative și exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness psihologul școlar poate învăța școlarii mici, preadolescenții și adolescenții cum să-și gestioneze anxietatea, neliniștea, temerile și emoțiile negative cu care se confruntă în prezent, de asemenea, însușirea tehnicilor va permite ca aceștia să le utilizeze în situațiile cotidiene pentru a controla, reduce și înlătura diverse stări emoționale.

În cazul școlariilor mici, preadolescenților și adolescenților ce nu demonstrează anxietate, psihologul școlar poate implementa tehnicile expresiv-creative și exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness în scopuri preventive.

Tehnicile expresiv-creative și exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness pot fi organizate de către psiholog într-un *program de intervenții psihologice* sau *training psihologic* orientate la diminuarea și reducerea anxietății la copiii de diferite vârsta.

Programul de intervenții psihologice sau trainingul psihologic de diminuare a anxietății poate avea următoarea structură metodologică:

Etapă de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante (primele două activități / ședințe) va include facilitarea și stabilirea contactului, crearea unei ambianțe în care fiecare copil și adolescent să se simtă valoros, respectat și apreciat, se va stabili o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă [3].

Etapă reconstructivă (toate activitățile / ședințele) va avea ca scop atingerea obiectivelor programului de intervenții psihologice / trainingului psihologic. Din punct de vedere psihologic, anume acest compartiment al programului / trainingului va fi alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre destinderea anxietății, accentul punându-se pe dezvoltarea și optimizarea comportamentului independent, îndrăzneț, curajos, fericit, pozitiv și optimist, dezvoltarea sau / și ridicarea autoaprecierii, și a încrederii în sine, a inițiativei, creativității, spontaneității, precum și dezvoltarea comunicării verbale și nonverbale, îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială [3].

Etapă consolidării, a totalizării și evaluarea eficienței programului în ansamblu (ultimele două activități / ședințe) este o etapă importantă a programului de intervenții psihologice / trainingului psihologic. Se efectuează prin discutarea în grup și individual a impresiilor, gândurilor, emoțiilor copiilor și adolescenților și se formulează concluziile [3].

În vederea conceptualizării și edificării unui program de intervenții psihologice sau training psihologic

logic eficient, fiecare activitate / ședință trebuie să aibă un anumit cadru structural care corespunde următoarelor etape:

Etapa introductivă a activității / ședinței va include ritualul salutului și / sau înviorarea psihologică. Jocurile, activitățile, tehnicile și exercițiile utilizate cu entuziasm și elan, vor favoriza ridicarea dispoziției, concentrarea atenției, eliminarea atmosferei de monotonie și stabilirea contactului între copii, precum și între copii și psiholog. În plus, vom menționa faptul, ca jocurile și tehnicile să fie alese în conformitate cu tema activității / ședinței.

Etapa fundamentală a activității / ședinței va cuprinde jocuri, exerciții și tehnici de bază, selectate și configurate într-un cadru bine determinat și orientate la realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a programului de intervenții psihologice sau trainingului psihologic, dar și la eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (anxietate, neliniști, temeri, frici) a comportamentelor nedorite, la elaborarea modelelor de comportament îndrăzneț, curajos, sigur, pozitiv, care să permită școlărilor mici, preadolescenților și adolescenților să facă față activităților și sarcinilor cotidiene, să interacționeze adecvat cu cei din jur: semenii, învățători / profesori și părinți în diverse situații și circumstanțe. Considerăm oportun ca această etapă a activității / ședinței să mai cuprindă și tehnici de relaxare, meditație, care pot fi utilizate atât pentru eliminarea încordării, oboselii, spre calmare, cât și pentru crearea unui fundal psihoemoțional pozitiv [3, 4].

Etapa finală a activității / ședinței îl constituie finalul / încheierea sesiunii, determinarea și evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea. Este binevenit ca activitatea / ședința să se finiseze cu propunerea / anunțarea temei pentru acasă.

Rezultatele cercetărilor experimentale realizate evidențiază că activitatea de diminuare a anxietății la copiii de diferită vârstă este mai eficientă în cazul în care activitățile / ședințele conțin și teme pentru acasă (propunerea, precum și discutarea acestora la activitatea / ședința ulterioară). *Temele pentru acasă* pe care copiii și adolescenții le realizează în afara activităților, împreună cu învățătorul / profesorul, cu părinții, sau în mod independent (adolescenții), alcătuiesc o parte componentă a procesului de diminuare a anxietății. În acest mod lucrul de combatere și reducere a anxietății continuă și în afara activităților / ședințelor programului de intervenții psihologice sau a trainingului psihologic, accelerând progresele. Sarcinile propuse pentru „activitatea independentă” pot fi extrem de variate, oferind școlărilor mici, preadolescenților și adolescenților oportunități de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, neliniștile și temerile, adaptându-se necesităților și situațiilor particulare.

Implicațiile practice descrise și prezentate prin principiile, tehnicile, procedeele, modalitățile de lucru și structura unui program de intervenții psihologice / training psihologic cu copiii și adolescenții anxioși oferă informații importante pentru psihologi și consilieri școlari, în vederea extinderii cunoștințelor pentru a interveni în caz de anxietate și alte probleme cum ar fi: emoții negative, probleme de comunicare și interacțiune socială. Prin organizarea activităților orientate la diminuarea anxietății și a problemelor corelate cu această stare, psihologul din instituțiile de învățământ general poate contribui la dezvoltarea afectivității și a personalității copiilor de diferită vârstă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. GERALD D., GERALD K., YIN FOO R. *Consilierea copiilor. O introducere practică*. Ed. a II-a. tr. M. Andreescu. Iași: Editura Polirom. 2019.
2. HOLDEVICII I. *Psihoterapia anxietății*. București: Editura Dual Tech. 2002.
3. RACU I.U. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*: Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig., – Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2021. ISBN 978-9975-46-521-2.
4. RACU I.U. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019.
5. RACU I.U., RACU I. *Anxietatea și gestionarea ei la copii*. In: *Asistența psihosocială în contextul noilor realități pe timp de pandemie: Materialele conferinței științifice naționale (2021; Chișinău)*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”. 2021. p. 15 – 22. ISBN 978-9975-46-545-8.
6. WILSON J. *Terapia centrată pe copil*. tr. de C. Koblicica. Iași: Editura Polirom. 2011.
7. *Детская и подростковая психотерапия*. Под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. пер. с англ. Н. Мухиной. Санкт-Петербург: Питер. 2001.
8. МИКЛЯЕВА А., РУМЯНЦЕВА П. *Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие*. Санкт-Петербург: Речь. 2004.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.09>
 CZU: 316.6-053.2

COMPORTAMENTUL PROSOCIAL LA COPII¹

Angela CUCER,

doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
 Institutul de Științe ale Educației
 ORCID ID: 0000-0001-9304-9791

Rezumat. În articolul dat este tratată problema comportamentului prosocial - comportament care vizează beneficiul altor persoane și nu implică ajutor și beneficii reciproce pentru sine. Articolul se bazează pe ideile teoretice ale psihologiei despre determinismul personalității, prin relațiile sale sociale și autodeterminarea personalității, ca urmare a poziției sale active de viață. Totodată sunt descrise și unele cercetări cu referire la comportamentul prosocial al copiilor, sunt dezvăluite unele mecanisme și factori ce stau la baza comportamentului prosocial, sunt prezentate unele strategii ce contribuie la formarea unui astfel de comportament.

Cuvinte-cheie: mecanisme, factori, strategii, comportamentul prosocial al copiilor.

PROSOCIAL BEHAVIOR IN CHILDREN

Abstract. This article addresses the issue of prosocial behavior - behavior that aims to benefit others and does not involve mutual help and benefits for oneself. The article is based on the theoretical ideas of psychology about the determinism of personality through its social relations and self-determination of personality, as a result of its active life position.

At the same time, some researches are described regarding the prosocial behavior of children, some mechanisms and factors that are the basis of prosocial behavior are described, some strategies that contribute to the formation of such behavior are presented.

Keywords: mechanisms, factors, strategies, prosocial behavior of children.

Studierea comportamentului prosocial este unul dintre subiectele actuale ale psihologiei, fiind definit drept comportamentul orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutor [4, 13].

Însăși Noțiunea /conceptul „prosocialitate” (lat. pro – prefix care denotă acționarea în interesul cui-va și socialis – public) poate fi înțeleasă ca acțiuni morale prescrise într-o anumită cultură, care sunt definite ca fiind pozitive din punct de vedere social: generozitate, ajutor oferit altuia, cooperare, exprimarea simpatiei [15].

În *Dicționarul de Psihologie sociala*, Chelcea et al., 1981, comportamentul prosocial este definit ca un comportament orientat spre valorile sociale, spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea altor persoane, fără a aștepta o recompensă externă sau acțiunea

care nu aduce beneficii decât celui care primește ajutorul.

Actualitatea cercetării comportamentului prosocial la copii este determinată de faptul că majoritatea cercetărilor în domeniul psihologiei sunt orientate adesea asupra comportamentului antisocial al persoanei. Totodată, actualitatea studierii comportamentului prosocial este asociată și cu problema extrem de importantă pentru știința psihologică privind corelarea socialului și individualului în personalitate, procesele de socializare și individualizare.

În condițiile actuale, când eforturile oamenilor sunt orientate pentru realizări personale și succes individualizat, studiarea și înțelegerea mecanismelor interne ale comportamentului prosocial, care asigură orientarea individului către ceilalți și acțiunea în interesul altei persoane, devine extrem de importantă.

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

Cercetări privind comportamentul prosocial al copiilor

Ne propunem o trecere în revistă a unor rezultate reprezentative ale cercetărilor referitor la comportamentul prosocial. Astfel, analiza surselor științifice ne-a permis să constatăm că noțiunea de comportament prosocial a fost introdusă de sociologul polonez J. Reykowski în anul 1980. Unii cercetători consideră comportamentul prosocial ca o acțiune ce aduce folos altor oameni, ca formă de comportament ce include în sine simpatie, ajutor, părtașie, asistență, altruism [12].

R. Cialdini (2002) consideră că comportamentul prosocial caracterizează acțiunile efectuate de o persoană pentru alta și în folosul acesteia.[17].

Analizând comportamentul persoanei, Я. Рейковский (1981) a scos în evidență formele sociale pozitive și negative ale acestuia. Drept forme pozitive de comportament erau considerate: comportamentul altruist, comportamentul cooperant și comportamentul de ajutor [16]. Un alt studiu a avut ca scop de a studia modele de raționament prosocial al copiilor indieni de 5-13 ani care făceau parte din diferite pătri sociale. În procesul experimentului, a fost studiat raționamentul prosocial al copiilor bazat pe cinci dileme prosociale, prezentat sub forma unei povestiri. Categoriile prosociale de raționament au inclus: preocuparea pentru nevoile fizice ale altora, raționament hedonist (hedonismul - plăcerea este cel mai înalt bine și sensul vieții, singura valoare terminală), orientare spre relații tandre, stereotipuri bune sau rele ale persoanei, comportament în baza normelor și valorilor învățate. Ca rezultat, au fost făcute următoarele concluzii: cu vârsta raționamentul hedonist și stereotip a scăzut, iar concentrarea pe nevoile celorlalți, beneficii reciproce și învățarea normelor/valorilor a crescut. Cu toate acestea, nu s-au depistat diferențe semnificative între raționamentul prosocial al băieților și fetelor. Au fost depistate diferențe de răspunsuri care reflectă unele trăsături caracteristice culturii indiene. Majoritatea răspunsurilor (76%) au fost prosociale [18].

Rezultatele studiului longitudinal, realizat de către N. Eisenberg (SUA), demonstrează trecerea de la judecățile hedoniste la judecățile orientate pe nevoi. În acest experiment au participat copii din diferite țări: SUA, Germania de Vest, Polonia, Italia, Israel. S-a constatat că rolul culturii este mai semnificativ în modelarea judecăților/ideilor prosociale ale copiilor decât în modelarea ideilor despre dreptate [14].

Cercetările raționamentului prosocial la copii de vârstă preșcolară și tinerilor, realizate de către D. Bar-Tal, 1981; N. Eisenberg, 1986, n-au evidențiat nici o diferență [2].

În baza abordării motivaționale, M.L. Hoffman (1984) a studiat impactul stării emoționale/ a emoțiilor asupra manifestărilor prosociale la copii. În cercetarea dată accentul a fost pus pe empatie care permite copilului să se identifice parțial cu altă persoană, creând o condiție necesară pentru altruism, comportament prosocial motivat [26]. În copilărie, empatia promovează comportament prosocial, iar suferința, emoția negativă îl blochează. Aceasta ne vorbește despre faptul că capacitatea copilului de a regla emoțiile diferă în comparație cu adulții și funcționează ca un proces care permite depășirea suferinței atunci când observăm tristețea sau eșecul altei persoane. În copilăria timpurie părinții sunt persoanele care reglează/gestionează reacțiile emoționale ale copiilor. Prin exemplul lor, ei ajută copilul să-și dezvolte și să-și gestioneze propriile emoții și comportamente [5].

S-au făcut cercetări cu referire la relația dintre evenimentele emoționale și comportamentul prosocial al copiilor în situații diferite. Astfel au fost create condiții în care copiii nu doar trăiesc tristețea altei persoane, dar se confruntă și cu o sarcină care trebuie să fie realizată într-o perioadă limitată de timp cu recompensă. Reacțiile copiilor au fost observate pe baza expresiei feței, ce a permis să fie măsurate simpatia și suferința. Comportament prosocial a fost observat în situația în care copilul observă eșecul altei persoane [11].

În cercetarea realizată de Racu Iulia și Butariu Alina a fost scos în evidență faptul că comportamentul altruist al copilului preșcolar poate fi format și dezvoltat, prin antrenament psihologic realizat în baza principiilor educației active. Autorii au indicat că cele mai importante metode pentru educarea și perfecționarea capacităților altruiste, la această vârstă, sunt: exemplul, exercițiul, convingerea, aprobarea și dezaprobarea conduitelor în funcție de caracterul lor [7].

Factori favorizanți ai comportamentului prosocial

Studiile recente realizate de Kenrick și colaboratorii săi (2002, apud Bochiș, 2013) demonstrează că de fapt comportamentele prosociale servesc unor patru mari scopuri:

1. contribuie la bunăstarea noastră personală;
2. vizează creșterea statutului și aprobării sociale;
3. vizează protejarea stimei de sine;
4. permit menținerea sub control și reglarea dispoziției emoționale [1].

Sunt mai mulți factorii ce favorizează comportamentul prosocial la copii. Factori importanți sunt

cei contextuali: familia și apropiații. În modelarea comportamentelor prosociale la copii, un rol important îl au influențele parentale, mai precis disponibilitatea afectivă sau suportul și căldura parentală în dezvoltarea socioemoțională a copiilor și implicit a sensibilității acestora față de nevoile celorlalți. Familia, având funcția educativ-afectivă, are scopul de a forma la copil abilitățile legate de exprimarea corectă a emoțiilor în relație cu sinele și cu ceilalți, independent de contextul în care se află. Totodată familiei îi revine și funcția de formare socială, de transmitere a caracteristicilor propriei culturi tinerii generații.

Unele studii au constatat că, în afară de familie, asupra formării comportamentelor prosociale la copii influențează și contextul școlar. Venind la instituția de învățământ, copilul dispune de un anume „stil de viață”, rezultat al interrelațiilor din cadrul grupului familial. În cadrul instituției preșcolare, interacționând cu cei mici, educatoarea oferă explicații despre ceea ce înseamnă a ajuta, a respecta pe cineva, a împărți cu cineva, contribuind astfel la formarea comportamentelor prosociale la copii. Iar școala este locul în care copilul este pregătit pentru integrarea viitoare în forța de muncă și integrarea în viața culturală. Pentru că supraviețuirea presupune colaborarea cu ceilalți, aptitudinile sociale sunt unele dintre cele mai importante lecții predate în școală. Studiile corelaționale asupra caracteristicilor prosociale ale copilului și comportamentul cadrului didactic sau asupra calității relației între elev și profesor au subliniat existența unor relații similare cu cele prezente la socializarea parentală. Copiii tind să fie mai prosociali dacă profesorul oferă o căldură afectivă, dacă relația lor este mai apropiată și mai puțin conflictuală și dacă elevul are o relație de atașament securizat față de profesor (Birch și Ladd, 1998; Howes, 2000; Kienbaum, 2001; Copeland-Mitchell, Denham și DeMulder, 1997; apud Hastings, Uten-dale și Sullivan, 2007).

Alți factori ar fi cei *personali*: personalitatea și genul. Avându-se în vedere diferențele existente între fete și băieți la nivelul multor aspecte, ne-am așteptat să existe diferențe și în ceea ce privește comportamentul prosocial. Totuși, majoritatea studiilor nu relevă diferențe semnificative în această privință. În cazurile în care au existat totuși diferențe, rezultatele au fost în favoarea fetelor. Ele sunt văzute de apropiați și de profesori ca având un comportament prosocial mai frecvent decât băieții (Eisenberg și Mussen, 1989) [1].

Factorii de personalitate de asemenea sunt importanți. Aceștia sunt: stările psihologice tranzitorii și unele trăsături de personalitate. Stările psihologice pozitive (oamenii se simt bine, au o bună dispoziție) sunt mai favorabile pentru acordarea ajutorului decât stările psihologice negative (oamenii sunt indispuși, au griji). Cei care se simt competenți, adică au sentimentul că pot stăpâni situația, pot acorda ajutor altora.

Un alt factor ce influențează comportamentul prosocial este *factorul situațional* care include în sine situații de urgență; situații care implică un pericol pentru o persoană; situații care solicită o intervenție imediată. Cercetările au evidențiat că prezența sau absența celorlalți influențează în mod decisiv acordarea ajutorului, cel mai frecvent prezența celorlalți constituie un factor care determină amânarea intervenției. Atunci când se află mai mulți se produce o difuziune a responsabilităților față de situația în care, fiind singur, un individ realizează că îi revine în întregime responsabilitatea de a acorda ajutorul.

Factorii emoționali au rolul său în formarea comportamentului prosocial. S-a constatat că emoțiile pozitive ale persoanei sunt un factor favorizant în apariția acestor comportamente, deoarece când ne aflăm într-o stare emoțională pozitivă apare dorința de a fi generoși cu cei din jur. Fapta de a ajuta creează un sentiment plăcut, o stare de bine. În cazul când suntem concentrați pe noi și pe problemele noastre nu suntem dispuși să le acordăm ajutor celorlalți.

Mediul fizic și demografic ar putea fi numit unul dintre factorii ce stimulează comportamentul prosocial. De exemplu, când starea vremii este frumoasă, persoana are o dispoziție bună fiind predispusă la un comportament prosocial. Din contra, zgomotul, aglomerația nu favorizează comportamente prosociale. De asemenea, în mediul rural unde comunitatea mai contează ca factor de control social, frecvența comportamentelor sociale este mai mare în comparație cu mediul urban unde persistă aglomerațiile, unde comunicarea și relațiile interpersonale sunt mai puțin dezvoltate.

Forme ale comportamentului prosocial sunt:

- *Cooperarea* este un tip de comportament prosocial care presupune colaborarea sau participarea pentru realizarea unei acțiuni comune;
- *Sprijinul* acordat celorlalți atunci când situația o cere este un alt comportament pozitiv. Această situație presupune faptul că acela care acordă sprijin are disponibilități mai mari decât cel care le primește.
- *Toleranța* reprezintă o caracteristică a comportamentului nostru manifestată atunci când alegem

în mod deliberat să nu interzicem sau să nu împiedicăm comportamentul altei persoane, chiar dacă noi îl dezaprobăm și am avea puțința să-l influențăm; atitudine îngăduitoare.

Mecanisme psihologice ce stau la baza formării comportamentului prosocial

Modelul sistemic al comportamentului prosocial al unui individ include următoarele *mecanisme sociopsihologice*: norme instituționale și morale, stabilitate psihologică, bunăstare personală, norme de comportament colectiv, norme religioase și norme de respectare a tradițiilor naționale.

Mecanismul de identificare socială (incultura („Eu aparțin”) - însușirea unor produse culturale care includ în mod immanent imaginea normativă a unei persoane care există la nivelul conștiinței individuale și colective și determină caracteristicile socializării unei persoane.

Mecanismul de adaptare socială (conformitate), (introiecție), („Accept”) este adaptarea la un grup (inclusiv profesional, educațional, comunitate teritorială), în contextul normelor de grup, capacitatea de a găsi un echilibru între orientările valorice, nevoi și așteptările sociale.

Mecanismul sensibilității sociale (atracției), („Eu simt”) este o dorință dezinteresată de a acționa în beneficiul altuia, milă, empatie, bunătate, toleranță față de ceilalți.

Mecanismul de autoactualizare (autodezvoltare), (autodeterminare), („Mă dezvolt”) este autoîmbunătățire, realizarea potențialului propriu, dezvoltarea abilităților sociale, concentrarea pe dezvoltarea capitalului social, nevoia de socializare, aprobare.

Mecanismul de apărare psihologică (coping), („Eu salvez”) - minimizarea experiențelor negative, evitarea vinovăției și menținerea stimei de sine; menținerea și restabilirea unei stări emoționale pozitive; strategii comportamentale care servesc la menținerea sau recăpătarea controlului în situații periculoase (extreme) [19].

Unele strategii de formare a comportamentului prosocial

Rolul instituțiilor preșcolare, a școlii, părinților în dezvoltarea comportamentului prosocial este important, așa cum este și implicarea întregii comunități, care poate avea o influență pe termen lung asupra creșterii sociale a copilului. Instituțiile preșcolare, școala ar trebui să pună accentul pe practicile care îmbogățesc omul și nu numai pe informațiile care largesc sfera culturii generale. Din acest considerent, un obiectiv important al activității cadrului didactic este acela de a-i învăța pe elevi cum să se implice în viața comunității.

Este cunoscut faptul că comportamentul prosocial se formează la vârsta preșcolară și școlară timpurie și continuă să se dezvolte în copilăria mijlocie, preadolescență și adolescență. Prin urmare, diverse sisteme educaționale (instituție de învățământ preșcolar, școală, internat, liceu, colegiu, universitate etc.) se confruntă cu sarcina de a forma un comportament prosocial sigur, inclusiv pregătirea pentru o existență sigură în societatea modernă, formarea comportamentului concentrat asupra binelui societății, formarea abilităților de a rezista factorilor de risc social.

Copiii și adolescenții trebuie să fie învățați să-și controleze tendințele agresive, antisociale. Formarea unui comportament prosocial sigur al individului este concepută pentru a asigura integrarea cunoștințelor și aptitudinilor (anticiparea, autoreglementarea, abilitatea de luare a deciziilor, autocontrolul, stima de sine etc.), calități semnificative din punct de vedere social (toleranță, patriotism, simpatie, ajutor, cooperare, mântuire, protecție etc.) într-un singur sistem care determină disponibilitatea psihologică a unui individ de a desfășura acțiuni de care beneficiază o altă persoană și societatea în ansamblu.

Pentru a le forma copiilor/elevilor o experiență comportamentală pozitivă, este important ca și cadrul didactic să țină cont de următoarele legități:

- activitatea educă dacă ea are semnificație personală pentru cei educați (A. Leontiev);
- poziția educaților trebuie să fie una activă și funcțiile lor să fie schimbate (fiecare va evolua în rol de executor și organizator);
- dirijarea activității celor educați trebuie să fie flexibilă, corespunzătoare situației pedagogice concrete [6].

„Instrumente de muncă” specifice, care asigură formarea comportamentului social includ:

deprinderea, cerința pedagogică, exercițiul, situația educațională.

Pentru a le educa copiilor/elevilor un comportament pozitiv, este important ca aceștia să înțeleagă comportamentele prosociale ca acte cu consecințe sociale pozitive, care contribuie la binele fizic și psihic al altor persoane. De asemenea, este important să educăm copiii/elevii în spiritul înțelegerii necesității exersării comportamentelor prosociale, să-i antrenăm în realizarea unor activități utile, dezvoltându-le spiritul de echipă și cooperarea interpersonală, formarea și dezvoltarea prin exersare a sentimentelor altruiste, a empatiei, simpatiei, cooperării, a respectului și responsabilității față de semenii noștri. Totodată, devine importantă conștientizarea

necesității desfășurării unor activități de voluntariat în rândul elevilor, părinților, cadrelor didactice, comunității locale.

Profesorii pot construi și încuraja relații pro-sociale pozitive utilizând diverse „mici” *strategii pedagogice* (intuitive): răspunzând cu empatie la nevoile zilnice ale copiilor, încurajându-i emoțional, ascultându-i și vorbindu-le cu o atenție neprefăcută. Spre deosebire de afectul direct, afectul incidental este „reacția emoțională generată de situația contextuală sau de alte surse care sunt diferite de ținta socială evaluată” [9].

Metodele utilizate pentru a induce afectul incidental pozitiv sau negativ constau în: prezentarea unor stimuli emoționali, cum ar fi muzică într-un ritm plăcut sau alert, imagini supărătoare, *feedback*-ul critic - o tehnică de inducție prin care participanții sunt rugați să evoce amintiri emoționante (pozitive sau negative) sau să-și imagineze evenimente ipotetice [8]. În ambele cazuri, instrucțiunile sau stimulii sunt observabili.

O altă tehnică se bazează pe folosirea de clipuri video. De exemplu, Forgas și East (2008) au prezentat timp de 10 minute un extras dintr-un serial de comedie pentru a provoca fericire, un documentar de natură să inducă o stare neutră și un film despre cancer pentru a induce o stare de tristețe. O tehnică validată de inducere a afectului incidental este bazată pe utilizarea poveștilor [10].

În numeroase studii de cogniție socială, participanții aveau ca sarcină de a citi fie povești care creau o stare emoțională pozitivă, fie negativă (tristețe) sau neutră.

Din punctul nostru de vedere, educația incluzivă are un mare potențial în modelarea comportamentului prosocial în rândul tinerei generații. Copiii sănătoși care trec prin educație incluzivă manifestă mult mai multă empatie și înțelegere, devin mai toleranți, ceea ce este valabil mai ales pentru o societate cu un nivel extrem de scăzut de toleranță și empatie. Includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale în procesul educațional, de asemenea, are scopul de a schimba atitudinile adulților (profesori, părinți) față de copii – toți copiii au nevoi educaționale speciale. Pregătirea profesorului de a implementa educația incluzivă se caracterizează prin capacitatea sa de a crea un climat psihologic favorabil, de a forma un comportament prosocial în rândul copiilor și elevilor.

În concluzie, putem constata că o persoană pro-socială trebuie să se caracterizeze prin următoarele trăsături: deschidere către acțiunea cu ceilalți, încredere bine afirmată, echilibru, siguranță de sine, respectarea normelor, a obligațiilor sociale, civice și morale, abilitatea de a conviețui cu ceilalți, flexibilitate, generozitate, altruism, sensibilitate la nevoile semenilor, abilitatea de a se transpune în locul unei alte persoane, de a înțelege modul în care gândește, simte și se comportă o altă persoană, nivel ridicat al stimei de sine, toleranță etc. Totodată, putem afirma că expunerea la modele pro-sociale sporește probabilitatea de formare a comportamentului prosocial; cu cât vom promova mai mult valorile prin acțiunile noastre, cu atât îi vom influența mai puternic pe ceilalți în sensul realizării unor comportamente pro-sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Comportamente pro-sociale – factori. [Accesat 12.02.2022]. Disponibil: <https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-din-oradea/psihologia-educatiei/comportamentul-prosocial-factori/3169798>.
2. EISENBERG N. Development of children’s prosocial moral judgment. *Developmental psychology*. Vol.15. p.128–137. 1979.
3. Factori care influențează comportamentele de ajutorare. [Accesat 12.02.2022]. Disponibil: <https://prosiantisociale.wordpress.com/2011/01/15/factori-care-influenteaza-comportamentul-de-ajutorare/>
4. HOUSE J. S. et al. Social relationships and health/ Relațiile sociale și sănătatea. *Science*, 1988. [Accesat 08.02.2022]. Disponibil: www.quora.com/What-are-some-examples-of-egoism-disguised-as-altruism
5. HOFFMAN M. L. Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. *Morality, moral behavior and moral development*. N-Y. pp.283 – 313. 1984.

6. MIHAILOVA M. Strategii de formare a comportamentului pozitiv la copii. Universitatea de Stat A. Russo din Bălți. [Accesat 13.02.2022]. Disponibil:
7. RACU I. BUTARIU Elena-Alina. Formarea comportamentului altruist la vârsta preșcolară. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. nr. 21, pp. 30-37. 2010. ISSN 1857-0224.
8. RUYS K.I., STAPEL D.A. *Howtoheatupfromthecold: Examiningthepreconditions for(unconscious) moodeffects*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 2008, pp. 777-791.
9. STÂNCULESCU E. Afectul incidental și procesarea informațională în Academia Română (coord.) In: *Revista de psihologie*, nr.48, 3-4, București: Editura Academiei Române, 2002, pp.187-200.
10. STÂNCULESCU E. *Psihologia educației de la teorie la practică* (ediția a II-a), București: Editura Universitară, 2013.
11. TROMMSDORF G. FRIEDLMEIER W. A motivational conflict and prosocial behavior // *Internationaljournal of behaviouraldevelopment*. Vol. 23. p. 413- 429. 1999.
12. ZANDEN V. *Social Psychology* / W. James, V. Zanden; 4- th ed. N-Y.: McGraw-Hill. Infancy. 1987.
13. ZUCHERMAN D. M. et al. Psychosocialpredictors of mortalityamongtheelderypoor/Predictori psihosociali ai mortalității în rândul populației sărace de vârsta a treia, *Am J Cardiology*, 1984.
14. АЙЗЕНБЕРГ Н. *Анализ моральных дилемм Колберга. Исследование Айзенберг*. [Электронный ресурс]. – [Accesat 10.02.2022]. Disponibil: <http://doctoroff.ru/analiz-moralnyh-dilemm-kolberga>.
15. ИЛЬИН Е. П. *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
16. РЕЙКОВСКИЙ Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я». *Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология*. 1981. №1. с. 14-22.
17. ЧАЛДИНИ Р., КЕНРИК Д., НЕЙБЕРГ С. *Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя!* Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002.
18. ЧАДХА Н., МИШРА Г. Образцы просоциального рассуждения в индийских детях. *Психология и развивающиеся общества*. 2004. Т. 18, № 2. С.159-186.
19. Шмелева Е. А.Кисляков П. А. *Психологические механизмы развития безопасного просоциального поведения*. [Accesat 17.02.2022]. Disponibil: <https://psy.su/feed/8887/>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.10>
 CZU: 159.922.6:374

DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII LA ETAPA TINEREȚII

Aurelia GLAVAN,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
 Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID ID: 0000-0002-2549-5367

Gabriela REPEȘCO,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea de Stat din Tiraspol,
 Institutul de Științe ale Educației,
 Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
ORCID ID: 0000-0001-9661-6886

Rezumat. *Sinteza de față se bazează pe un eșantion al literaturii de specialitate disponibile. Studiul a implicat o căutare avansată în bazele de date electronice, fiind selectate toate cercetările care au abordat aspectele psihologice ale învățării la vârsta tinereții, din perspectiva psihologiei vârstelor. Dintre cele 60 de articole care au îndeplinit criteriile de includere, în final doar 35 au fost incluse în studiu. Această revizuire a literaturii a demonstrat că la tineri domină învățarea practică, legată de cerințele reale ale viitorului loc de muncă, învățarea independentă fiind mai amplă decât cea instituționalizată. O altă particularitate distinctivă a învățării la tineri este aceea că ea devine accentuat selectivă, conștientă și voluntară, tânărul decide de ce, cât și cum va învăța. Nivelul de organizare și calitatea desfășurării învățării sunt mai ridicate la tinerii cu o școlaritate îndelungată și o profesie care solicită competență intelectuală.*

Cuvinte-cheie: *vârstă, perioadă, tinerețe, învățare, caracteristici psihologice, motivație, imaginație, procese cognitive.*

PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF LEARNING IN THE YOUTH STAGE

Abstract. *This synthesis is based on a sample of the available literature. The study involved an advanced search in electronic databases, selecting all related research that addressed the psychological aspects of learning at a young age from the perspective of developmental psychology. Of the 60 articles that met the criteria, only 35 were eventually included in the study. This review of the available literature has shown that practical, hands-on learning prevails among young people. Being linked to the real requirements of their future field of work, independent learning being more elaborate than institutionalized learning. Another distinctive feature of young people is that it learning becomes strongly selective, conscious and voluntary - they decide themselves why and how they will learn. The level of organization and the quality of learning are higher among young people with a long-term education and a profession that requires intellectual competence.*

Keywords: *age, period, youth, learning, psychological features, motivation, imagination, cognitive processes.*

Motto:

„Întreaga artă a instruirii constă în capacitatea de a trezi curiozitatea naturală a minților tinere, cu scopul de a-și satisface această curiozitate ulterior”.

Anatole France

Tinerețea este o perioadă a manifestării depline a potențialului fizic și psihic uman. Tinerii moderni tind spre locuri profesionale și sociale importante, fiind conștienți de propriile capacități fizice și

psihice.[4] Evenimentele sociale și politice actuale creează ocazii numeroase de manifestare și afirmare a tinerilor. Putem vorbi chiar despre o „presiune emancipativă” (L. Festinger) a tinerilor asupra generației adulte pentru a grăbi intrarea lor în rolurile semnificative din viața economică și socială. În profilul tinerilor sunt câteva aspecte dominante, precum: vigoare fizică și psihică, consolidarea structurii personalității, construirea statutului profesional propriu, stabilirea identității eului, independența

relațiilor personale, extinderea sferelor de interes, umanizarea valorilor, trecând de la absolutismul moral din adolescență [6; 8].

Scopul studiului a fost cercetarea particularităților învățării la tineri în condițiile actuale din perspectiva capacităților psihice umane.

Metode și materiale. Studiul s-a bazat pe analiza narativă și comparativă a 35 de surse științifice ce vizează problemele învățării din perspectiva psihologiei vârstelor și anume perioada tinereții ca manifestare deplină a capacităților fizice și psihice umane. În urma căutării în bazele de date, listele de referință ale articolelor identificate inițial au fost apoi examinate pentru publicații suplimentare. Cuvintele-cheie utilizate pentru căutare au fost: *vârstă, perioadă, tinerețe, învățare, caracteristici psihologice, motivație, imaginație, procese cognitive*. Ca urmare a unei analize avansate în baze de date electronice, utilizând cuvintele-cheie anterior menționate, au fost identificate publicațiile valoroase care apoi au fost incluse în studiu nostru. Au fost identificate articole suplimentare care nu au apărut în bazele de date ale sistemului de căutare din listele de referință ale fiecărui studiu. Lista literaturii ce a îndeplinit criteriile de includere a fost examinată în continuare pe baza titlului, rezumatului, cuvintelor-cheie și a declarației în criteriile de eligibilitate. Studiile fără texte complete disponibile, în alte limbi decât engleză, rusă și română, și studiile irelevante au fost excluse din această revizie a literaturii utilizând instrumentele de filtrare ale bazelor de date disponibile.

Rezultate și discuții. Potrivit datelor identificate, la tinerii moderni domină învățarea practică, legată de cerințele reale ale viitorului loc de muncă. La fel, învățarea independentă este mai amplă decât cea instituționalizată. O altă particularitate distinctivă a învățării la tineri este aceea că ea devine accentuat selectivă, conștientă și voluntară [4; 11; 13]. Tânărul decide de ce, cât și cum va învăța. Nivelul de organizare și calitatea desfășurării învățării sunt mai ridicate la tinerii cu o școlaritate îndelungată și o profesie care solicită competență intelectuală. Cercetătorii în domeniu constată și anumite excepții în acest sens, pot fi obținute rezultate înalte în domeniul profesional și de către subiecții cu un nivel mai scăzut de școlarizare [13]. Acest lucru este determinat în mod special de tipul de personalitate, tipul de gândire și forma de motivație a subiectului. Astfel, tinerii ce manifestă gândire independentă și dețin o motivație intrinsecă puternică pot obține rezultate remarcabile în domeniul în care activează, ca mai apoi să se realizeze o adaptare mentală specifică [16].

Procesul de învățare se realizează distinct de la o etapa de vârstă la alta [4]. De-a lungul timpului, s-au desprins două științe separate: pedagogia (pentru

copii) și andragogia (pentru adulți), iar caracteristicile învățării la tineri corespund deja cu cele ale învățării la adulți. Învățarea beneficiază de un potențial cognitiv caracteristic tinerilor, deoarece în acest stadiu se conservă, în mare măsură, caracteristicile atinse în adolescență. Gândirea tânărului este largă, profundă, independentă, sistematică, riguroasă, aceștia folosesc operații formale în domeniul lor de competență, iar în viața de zi cu zi recurg la operațiile concrete [8; 10; 12].

Cercetările au demonstrat că *inteligenta* este în progres pe tot parcursul tinereții și în stadiul adult. Generațiile mai noi, care au condiții mai bune de informare și comunicare internațională, le depășesc frecvent pe cele mai vechi. Inteligența cristalizată, cea care depinde de educație și cultură, poate avea performanțe ridicate încă multă vreme [9; 14; 16].

Referindu-ne la *particularitățile memoriei tinerilor*, aceleași influențe sunt exercitate de acești factori și asupra memoriei. În general, tinerii care au avut o memorie bună în adolescență, o păstrează și acum, după finalizarea studiilor, continuând să se realizeze multe acumulări în memorie. Există două feluri de achiziții:

- 1) conținuturi cognitive corespunzătoare unor interese științifice și culturale largi;
- 2) cunoștințe legate de sarcinile de muncă, dezvoltându-se amplu memoria profesională [1; 4; 6]

Cercetătorii U. Șchiopu și E. Verza menționează că la etapa tinereții se atinge gradul cel mai înalt de păstrare a informațiilor, a celor memorate [16].

Imaginația tinerilor ajunge la desăvârșire din punctul de vedere al combinatoricii imaginative și al procesărilor speciale, care duc la depășirea știutului și cunoscutului. La tineri se manifestă din plin imaginația științifică, ce îi face colaboratori valoroși în rezolvarea problemelor mai noi și creative, se exercită imaginația creatoare, artistică [2;8].

Afectivitatea și motivația sunt alte aspecte caracteristice tinereții. Tinerii păstrează în bună măsură exuberanța afectivă a adolescenților, implicându-se imediat în evenimente și reacționând afectiv intens. Fiind mai deschiși la viața socială și stabilind în mod independent relații, tinerii aderă cu toată forța lor sufletească la concepții și grupuri umane, demonstrând atașament, promovându-le și apărându-le, ignorând pericolele și dezavantajele pe care le implică aceste angajări. Cu toate cele subliniate mai sus, tinerețea păstrează încă o anumită *fragilitate afectivă*. Se pot produce uneori evenimente care depășesc capacitățile tinerilor și generează stres puternic, tinerii având încă nevoie de sprijinul familiei de bază [4; 6; 8; 16].

Motivația și trebuința de autorealizare la etapa tinereții sunt în curs de înfăptuire, fiind elaborate

planuri semnificative de viață profesională, iar interesele profesionale care s-au format în adolescență se consolidează prin integrare profesională efectivă, dar dacă adolescent fiind și apoi tânăr, cineva și-a descoperit vocația pentru un domeniu, implicarea profesională va fi foarte puternică [8]. *Motivația învățării* este actualizată și încă puternică, așa încât susține activități ce satisfac interese culturale și științifice și, din ce în ce mai mult, pe cele profesionale. Se dezvoltă operațiile mentale de ansamblu și se formează numeroși algoritmi specifici. Motivația învățării profesionale la tineri poate fi mai puternică, cu o mai mare forță de declanșare, sporind atracția pentru învățare. În ultimele decenii, mulți tineri după finalizarea unei facultăți își continuă studiile la masterat, la cursuri postuniversitare, se angajează în parcurgerea unor module de dezvoltare și modelare a unor noi capacități [13; 17]. La începuturile stadiilor tinereții, învățarea poate avea două feluri de motivație:

- 1) una reprezentată de interesele științifice și culturale largi care sunt satisfăcute pe baza mecanismelor generale mintale deja achiziționate (învățarea nu mai e legată de formele instituționalizate);
- 2) interesele profesionale ce presupun uneori lărgirea competențelor mentale prin intervenția unor cursuri specializate (se îmbină învățarea independentă cu cea instituționalizată). Această învățare este mai intensă și-i implică mai profund [7; 10; 15].

În perioada tinereții se atinge gradul cel mai înalt de păstrare a celor memorate, iar învățarea beneficiază de acest *potențial cognitiv*, fiind foarte eficientă. În ansamblu, învățarea independentă are o pondere mai mare decât cea instituționalizată. Învățarea (oricare dintre formele ei) dobândește următoarele caracteristici de ansamblu: este accentuată selectiv; conștientă la nivel înalt; pe fondul ei se realizează reglarea voluntară 100%; tânărul decide ce, cum și cât va învăța; domină învățarea practică; nivelul de organizare și calitatea procedurilor de învățare depind de gradul de școlarizare anterioară (sunt mai înalte la cei cu școlaritate mai îndelungată și cei cu un nivel de calificare mai înaltă) [4; 9].

Premise ale demersului de instruire a tinerilor după Harris și Desimone sunt considerate următoarele [11]:

- auto-orientarea în activitatea de învățare, prin manifestarea autonomiei în stabilirea subiectelor de interes;
- dețin o experiență anterioară care trebuie fructificată în procesul actual de învățare;
- manifestă disponibilitatea de a învăța lucruri relevante pentru preocupările și interesele lor care le-ar putea optimiza activitățile curente;

- manifestă disponibilitatea de a se implica în exerciții și sarcini care au relevanța pentru activitatea lor cotidiană;
- motivația de învățare este intrinsecă, decurgând din necesitatea de dezvoltare personală, domeniile în care adulții sunt dispuși să învețe sunt legate de planurile lor de viitor;
- motivația extrinsecă – mai puțin importantă și cu o influență indirectă, decurge din nevoia de recunoaștere socială;
- activitatea de învățare are rezultate superioare într-un climat relaxat, informal, de sprijin [5; 8; 10].

Aceste premise arată importanța și dorința tinerilor de a interacționa cu mentorii și colegii lor. Interacțiunea, întrebările și răspunsurile, discuțiile etc., le dau tinerilor posibilitatea de a-și atinge propriile scopuri de învățare, legate de probleme practice cu care se confruntă în activitatea zilnică [11].

Unul din scopurile cele mai importante ale învățării la tineri este *de a învăța cum să învețe*. În acest sens, tinerii își stabilesc modul în care vor acționa pentru îndeplinirea obiectivelor. În ultimă instanță, tinerii selectează ceea ce doresc să învețe, nu învață ceea ce nu acceptă sau ceea ce nu are sens pentru ei, climatul potrivit învățării fiind: comunicare deschisă; așteptări comunicate; climat confortabil [3; 7].

Fiecare persoană învață în mod diferit, din motive diferite, iar formarea eficientă trebuie să ia în considerare aceste diferențe și să se ajusteze ca atare – pe cât posibil. Deși acest principiu este cunoscut, oamenii au devenit mai conștienți de el, când David Kolb (fig.1) a dezvoltat un model al învățării prin experiență, modelul având patru etape: 1. experiența; 2. analiza; 3. generalizarea; 4. aplicarea. Figura de mai jos este o reprezentare grafică a modelului învățării experiențiale [12].



Figura 1. Modelul învățării experiențiale (metoda lui D. Kolb) [12]

Experiența. Constituie primul pas în învățarea experiențială. Rolul formatorului în acest punct este de a genera o experiență și de a asista grupul în parcurgerea acesteia. Pentru ca demersul să fie un succes, formatorul trebuie să definitiveze clar scopul și obiectivele pentru care inițiază acțiunea și să își adapteze experiența la acestea. De asemenea, trebuie să se asigure că toți participanții au înțeles rolul lor în activitate. Rolul de grup sau individual al participanților este de a întreprinde acțiunea îndreptând atenția la gândurile, reacțiile, sentimentele pe care le-au avut în timpul parcurgerii acesteia. Există o serie de instrumente prin care formatorul poate genera experiențe noi: joc de rol, studiu de caz, demonstrație, chestionar, brainstorming, alegerea forțată, prezentare etc. [8; 9; 12].

Analiza. Această fază permite discutarea observațiilor participanților în cadrul experienței. În cazul analizei sunt trecute în revistă elementele referitoare la proces (modul în care au relaționat membrii grupului, cum a decurs procesul de luare a deciziilor, cum s-au simțit, ce au aflat nou). Rolul formatorului este de a facilita discuția între membrii grupului. El trebuie să se asigure ca toți participanții să-și expună franc punctul de vedere personal ce au gândit, cum s-au simțit în faza inițială. Întrebările trebuie să fie de tip deschis pentru a favoriza comunicarea [7; 12].

Generalizarea. Se referă la ceea ce s-a discutat în faza anterioară pentru a deduce concluzii care să fie integrate în experiențe de viață autentice. Astfel, participanții trebuie să descrie principiile care au urmat analizei, principii care le vor urma în viitor. Rolul formatorului este major, deoarece de el depinde ca aceste concluzii să coincidă cu scopul pentru care a generat experiența. De aceea, trebuie să își selecteze cu grijă întrebările pentru procesarea finală. Tot lui îi revine rolul de a rezuma cele produse [12].

Aplicarea. Facilitează modificarea comportamentelor participanților. Studiind concluziile și principiile la care au ajuns în procesul învățării, participanții le integrează în viața lor de zi cu zi, prin elaborarea

unor planuri pentru un comportament mai eficient. Această etapă aparține integral formabilului și nu se face în cadrul unde a fost generată experiența. La această etapă, formatorul nu are un rol semnificativ, fiind responsabilitatea educabilului de a aplica concluziile și principiile deduse în urma generalizării. Pentru ca învățarea să fie eficientă, la etapa aplicării trebuie să existe o modificare de comportament față de etapa experienței inițiale [2; 6; 11].

În concluzii ținem să menționăm:

1. Conform datelor din literatura de specialitate, la tineri domină învățarea practică, legată de cerințele reale ale viitorului loc de muncă, învățarea independentă fiind mai amplă decât cea instituționalizată, o altă particularitate fiind aceea că ea devine accentuat selectivă, conștientă și voluntară, tânărul luând decizia de ce, cât și cum va învăța, iar nivelul de organizare și calitatea desfășurării învățării fiind mai ridicate la tinerii cu o școlaritate îndelungată și o profesie care solicită competență intelectuală.
2. Cercetările au demonstrat că tinerețea reprezintă o manifestare deplină a capacităților fizice și psihice umane, o consolidare a structurii personalității, a identității socioprofesionale, dominația învățării practice, învățarea beneficiind de un potențial cognitiv foarte eficient, inteligența fiind în progres pe tot parcursul tinereții și în stadiul adult.
3. Profilul psihologic al tinerilor se manifestă prin particularități fizice și psihice umane: caracteristici fizice, capacități senzorial-perceptive specifice, procese psihice cognitive complexe, gradul cel mai înalt de dezvoltare și păstrare a memoriei, imaginației, aptitudinilor și creativității, afectivitate desăvârșită, motivație, trebuințe de autorealizare, dezvoltarea comportamentelor proiective ale personalității. Datele din literatură arată că specifice pentru stadiul tinereții sunt următoarele dominante: stabilitatea identității Eului, independența relațiilor personale, lărgirea intereselor, umanizarea valorilor personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ATKINSON L., ATKINSON C., SMITH E., BEM J. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. ISBN: 973-31-1398-0.
2. BONCHIȘ E. *Dezvoltarea umană*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 2000. ISBN 973-9329-77-2.
3. BONCHIȘ E., SAS C., DRUGAȘ M., ROMAN D. *Învățământul/Educația centrată pe student*. Oradea: Editura Universității, 2008.

4. BONCHIȘ E., SECUI M., BREBAN A. *Psihologia vârstelor*. Oradea: Editura Universității, 2004.
5. CHIȘ V., BERNAT S. *Noua paradigmă universitară: centrarea pe client*. Coord. Editura Presa Universitară Clujeană, 2003, pp. 96-104.
6. CREȚU T. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Credis, 2016. ISBN 978-973-46-6008-7.
7. FRANȚUZAN L. *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare. Monografie colectivă. IȘE, Chișinău, 2020, 344 p. ISBN 978-9975-48-184-7.*
8. GOLU P. *Psihologia învățării și a dezvoltării*. București: Editura Fundației Humanitas, 2001, pp.15-27.
9. HARMON-JONES E. *Disonanța cognitivă. Noi perspective asupra unei teorii fundamentale pentru psihologie*. Editura Trei, 2020, ISBN 9786064007650.
10. JINGA I. *Educația permanentă*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
11. JINGA I. NEGREȚ I. *Învățarea eficientă*. București: Editura EDITIS, 1994.
12. KOLB D.A. *Învățarea experiențială: Experiența ca sursă de învățare și dezvoltare*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
13. NEGOVAN V. *Psihologia învățării*. București: Editura Universitară, 2007, pp.12-34.
14. NEGOVAN V. *Tendențe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare*. In: *Zlate, M. (coord.) Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Editura Polirom, 2001.
15. ROMAN D. *Modele ale stilurilor de învățare*. In: *Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie*, 2006, vol. 10, pp.113-130.
16. VERZA E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Pro Humanitas, 2000.
17. ZLATE M. *Psihologia la răspântia mileniilor*. Iași: Editura Polirom, 2001.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.11>
 CZU: 373.2:376.36.015.3

CONȘTIINȚA FONOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII

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

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

Rezumat. *Articolul conține sinteza studiului comparativ realizat prin investigarea a două categorii de copii preșcolari de 6-7 ani, cu dezvoltare tipică și cu tulburare fonologică. Se descriu și interpretează rezultatele experimentale obținute de către copii la metoda Conștiința fonologică și se estimează diferența existentă între ei. În scopul remedierii tulburării fonologice, s-au desfășurat ședințe psiho-logopedice, proiectate în baza unui program integrativ compus din exerciții, jocuri și tehnici cu scop determinat. S-a verificat eficiența activităților de recuperare a tulburării fonologice, prin retestarea copiilor preșcolari cu tulburare fonologică, implicați în intervenție. Prelucrarea statistică a confirmat validitatea intervenției specializate desfășurate.*

Cuvinte-cheie: *conștiință fonologică, limbaj, activitate logopedică, program psiho-logopedic integrativ, dezvoltare tipică.*

PHONOLOGICAL AWARENESS IN THE CONTEXT OF LANGUAGE DEVELOPMENT AND COMMUNICATION

Abstract. *The article contains the synthesis of the comparative study carried out by investigating two categories of preschool children aged 6-7 years, with typical development and phonological disorder. The experimental results obtained by the children in the Phonological Awareness method are described and interpreted and the difference between them is estimated. In order to remedy the phonological disorder, psycho-speech therapy sessions were held, designed based on an integrative program composed of exercises, games and techniques with a specific purpose. The effectiveness of the phonological disorder recovery activities was verified by retesting the preschool children with phonological disorder, involved in the intervention. Statistical processing confirmed the validity of the specialized intervention carried out.*

Keywords: *phonological awareness, language, speech therapy activity, integrative psycho-speech therapy program, typical development.*

Oamenii interacționează prin mijloace de comunicare, respectând anumite reguli.

Toate limbile, la un anumit nivel, au elemente comune, denumite de către N. Chomsky „universal-lingvistice”, iar acestea sunt înnăscute. La fel ca și universalele lingvistice, universale sunt și regulile fonetice, sintactice, semantice, structura de adâncime a propoziției, susține cercetătorul. Psihologul american D. Slobin [21] completează ideea universalismului, relevând că micuții dispun de anumite abilități, metode de analiză, de examinare, de interpretare a informațiilor la care recurg în momentul

însușirii limbii, conducându-se și de anumite „principii de lucru”. Este vorba despre orientarea la terminațiile cuvintelor, la scheme gramaticale stabile, neschimbătoare, la succesiunea cuvintelor din vorbirea adulților [20].

Prin limbă și limbaj comunicăm și stabilim relații, ele reprezentând instrumentele esențiale în comunicare, prin care exprimăm emoțiile proprii, redăm trăirile și experiențele prin care am trecut, schițăm evenimente ce țin de viitor, conștientizăm realitatea momentului - aici și acum. Totodată, ele, limba și limbajul, sunt supuse influențelor negative, se

distorsionează buna funcționare a lor, însă pot fi salvate de la limitările impuse de tulburările de limbaj și comunicare exprimate prin insuficiențe la nivelul foneticii, respectiv al enunțului, prin demersuri științifice de evaluare și corectare. Enunțul reprezintă producerea expresivă de sunete și include articularea, fluența, vocea și calitatea rezonanței.

Cercetările științifice ale autorilor Bradley și Bryant [13], Morris [14], Adams [12], Stanovich [15], M.Anca [1], G.Burlea [6, 7, 8], C.Bodea Hațegan [2, 3, 4], V.Olărescu [9, 10], D. Buganu [5], B.K. Орфинская [apud 22], A.A. Леонтьев [18, 19], P. И. Аванесов [16], converg și evocă importanța dezvoltării timpurii a conștiinței fonologice, drept substrat al limbajului și comunicării integrale, fluente și consecvente.

Apărut în jurul anilor 1970, conceptul de „conștiință fonologică” a fost utilizat din ce în ce mai frecvent în legătură cu problematica achiziției scris-cititului, a dificultăților de învățare și, implicit, a tulburărilor de la nivelul limbajului oral, menționează Borel-Maisonny [apud 23].

Dezordinile care se produc la nivelul fonologic și fonemic sunt interpretate diferit de către cercetători. Literatura rusă include dezordinile fonologice în categoria tulburărilor mijloacelor de comunicare, care pot fi complexe și simple. Autoarele, Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [17] clasifică tulburările mijloacelor de comunicare din perspectiva psiho-pedagogică sau psiho-lingvistică și le împarte în:

- 1) insuficiența fonetico-fonematică – o dereglare a procesului de formare a laturii de pronunție a limbajului la copiii cu diferite tulburări de limbaj, în urma imperfecțiunilor în comprehensiunea și producția fonemelor;
- 2) subdezvoltarea/tulburarea globală a limbajului – diverse tulburări complexe de limbaj, în care se atestă perturbări în constituirea tuturor componentelor sistemului lingvistic, ce se referă la aspectul sonor și semantic și sintactic.

Insuficiența fonetico-fonematică a limbajului (IFFL) este o disfuncție a procesului de dezvoltare a sistemului de pronunție al limbii materne la copiii cu diverse tulburări de vorbire din cauza dificultăților de percepție și pronunție a fonemelor. Caracteristica definitorie a insuficienței fonemice este abilitatea redusă de analiză și sintetiză a sunetelor vorbirii, care asigură percepția structurii fonetice a limbii. În limbajul copilului cu IFFL, se notează dificultăți în procesul de formare a sunetelor care se disting prin subtilități articulatorii sau acustice. Articulația distorsionată a sunetelor este extrem de variată și se manifestă prin substituirea lor cu alte-

le mai simple în articulare; dificultăți de diferențiere și utilizare corectă într-un context lingvistic. Defectul principal în IFFL este lipsa de formare a proceselor de percepție a sunetelor vorbirii, ceea ce implică dificultăți în înțelegerea, conștientizarea practică a elementelor de bază ale limbajului și vorbirii. Pe lângă toate caracteristicile pronunției și distincției sunetelor, se perturbă componentele prozodice ale vorbirii: tempo, timbru, melodicitate. Manifestările de subdezvoltare a limbajului se exprimă prin vocabular limitat și întârziere/insuficiență gramaticală. Examinarea minuțioasă poate descoperi unele erori particulare de desinențe de caz, în folosirea prepozițiilor complexe, în acordarea adjectivelor și a numeralelor ordinale cu substantivele. Grupul *Insuficiența fonetico-fonematică reflectă tulburările fonologice*, denumite astfel de autorii din alte țări. Unii văd tulburarea fonologică drept componentă a tulburărilor de pronunție. Autorul M. Guțu e de părere că aspectul fonetic, al articulării unor consoane sau grupe consonantice, este afectat în cadrul tulburărilor de pronunție, afecțiunea fiind localizată la nivel motor, senzorial și funcțional.

Stanovich (1993) [apud 3] a definit conștiința fonologică „abilitatea de a împărți silabele explicit și pe segmente, în unități mai mici, numite sunete”.

Conștiința fonologică – reprezintă abilitatea de a diferenția structurile sonore ale limbajului și de a specifica semnificația fiecăreia dintre acestea, găsim la C.Bodea Hațegan [3], și cuprinde:

- Conștiința fonematică;
- Conștiința ritmului;
- Conștiința silabei;
- Conștiința cuvântului;
- Conștiința enunțului (propoziției).

Conștiința fonematică se referă la abilitatea de a identifica și diferenția sunetele vorbirii.

Conștiința silabei reprezintă abilitatea de a segmenta cuvintele în unități mai mici, compuse din unul sau mai multe foneme pronunțate neîntrerupt într-un singur efort respirator. Orice silabă are ca element principal inevitabil o vocală însoțită de consoane, semivocale sau grupuri consonantice.

Conștiința ritmului este abilitatea de a percepe corespondența sonoră a silabelor de la finalul cuvintelor, versurilor.

Conștiința cuvântului este conștientizarea faptului că o propoziție este compusă din cuvinte, ele redau sensul propoziției care poate fi schimbat în dependență de poziția sau omiterea cuvântului. Un cuvânt este o unitate fundamentală de comunicare a unui înțeles, care reprezintă asocierea unui sens și a unui complex sonor.

Conștiința enunțului este înțelegerea faptului că enunțul este o sinteză de cuvinte orale sau scrise care exprimă un gând, o idee, un mesaj.

Noi interpretăm Tulburarea Fonologică drept distorsionarea foarte variată a proceselor de codificare, configurare a fonemelor în cuvânt, de utilizare lingvistică a acestora pentru a forma cuvinte; de natură fiziologică, nonmotorică, senzorială, necorespunzătoare vârstei cronologice. Formularea respectivă este emisă urmare a analizei interpretărilor autorilor M.Guțu, E.Verza, Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, percepute de noi logice, explicite, complexe, din care am extras caracteristicile esențiale.

Actualitate

Perioada preșcolară este considerată pe drept „perioadă de aur” în dezvoltarea copilului, deoarece este marcată de momente decisive pentru succesul său ulterior, în școală și în viață.

Unul dintre cele mai importante aspecte în dezvoltarea generală a copiilor de vârstă preșcolară este stăpânirea limbii materne. Tezaurul lingvistic se elaborează pe parcursul ontogenezei, prin interiorizarea treptată a structurilor obiective ale limbii, care include nu doar o pronunție corectă, dar și elaborarea unui limbaj elevat la nivel lexical, semantic, sintactic, pragmatic – competențe însușite treptat, de-a lungul procesului instructiv-didactic preșcolar (continuând și în școlaritate), atingând apogeul odată cu alfabetizarea și însușirea limbajului citit-scris – valențele cărora deschid noi orizonturi de dezvoltare și integrare socială.

După cum afirmă Piaget și Vîgotski, odată cu asimilarea limbajului se formează conștiința de sine – linia de demarcație dintre sine și ceilalți, apărută după ce individul și-a diferențiat propriul corp de corpurile celorlalți, propria gândire și propriul limbaj de cele ale semenilor.

Tematica dezvoltării limbajului și comunicării, în general, constituie un subiect de cercetare și interes comun pentru mai multe discipline. Mulți cercetători din domeniul lingvistic, neurolingvistic, psihologiei, logopediei și-au axat atenția asupra studierii acestui aspect, lăsând amprenta lor în tezaurul cercetărilor de domeniu [7, 12, 15, 16, 19, 21, 22].

O problemă cu care se confruntă copiii cu tulburări de limbaj, pe lângă cele de natură psihologică (emotivitate crescută, neîncredere în forțele proprii, timiditate etc.), mai sunt și performanțele slabe la însușirea curriculumului școlar și în mod special la *achiziția limbajului citit-scris*. V.Olărescu [9] menționează că activitățile de învățare

a scris-cititului sunt unele din cele mai complexe, deoarece implică o multitudine de procese cognitive importante: limbaj, atenție, memorie, procesare vizuală a simbolurilor grafice, precum și *procesare fonologică*.

Absența, în țara noastră, a cercetărilor din perspectiva fonologiei, procesării fonologice, tulburării fonologice la copiii preșcolari ne-a motivat spre cercetare. Interesați de problematica limbajului, am demarat un studiu comparativ, în scopul evidențierii nivelului de conștientizare fonologică la copiii preșcolari de 6-7 ani și de intervenție psiho-logopedică în vederea remedierii tulburării fonologice.

Cercetare / testare

Au participat în cercetarea constatativă câte 80 de subiecți cu tulburare fonologică și dezvoltare tipică, cărora le-a fost administrată pentru evaluare *metoda Conștientizarea fonologică* [11].

Scop: evaluarea nivelului de dezvoltare a conștiinței fonologice la copiii preșcolari.

Desfășurare: Metoda este alcătuită din 6 probe a câte 8-12 itemi fiecare. *Proba 1* – dintr-o serie de cuvinte ilustrate, copilul va identifica acele cuvinte care rimează cu cuvântul țintă propus; *proba 2* – copilul va identifica numărul de silabe ale cuvintelor ilustrate oferite de logoped; *proba 3* – copilul va îndepărta mintal prima silabă a cuvântului, ultima sau cea din mijloc, la cererea logopedului, și va spune ce cuvânt a rezultat; *proba 4* – identificarea dintr-o serie de imagini a cuvintelor care au în comun aceeași consoană inițială; *proba 5* – copilul va identifica și va numi consoana inițială a cuvintelor rostite de logoped; *proba 6* – solicită copilului să suprimă primul sunet din cuvintele oferite oral și să spună ce cuvânt a obținut ca rezultat.

Scală de evaluare: Se acordă câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Punctaj maxim 52 p.

Rezultate, metoda Conștientizare fonologică

Scop: evaluarea conștiinței fonologice a preșcolarelor cu TF și cei cu DT.

Ipoteza de lucru: Există diferențe între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT la nivelul conștiinței fonologice.

Metoda a scos în evidență aspecte diferențiale între grupurile de preșcolari cu TF și preșcolari DT (Fig 1). Per ansamblu, putem evidenția următoarele constatări: punctajul total minim la preșcolari cu TF a constituit 9 puncte, cu media de 1.5, iar punctajul total maxim s-a situat la nivelul de 52, cu media de 8.66; pe când punctajul total minim la preșcolari cu DT a constituit 45, cu media de 7.5, iar punctajul total maxim s-a situat la același nivel de 52, cu media de 8.66.

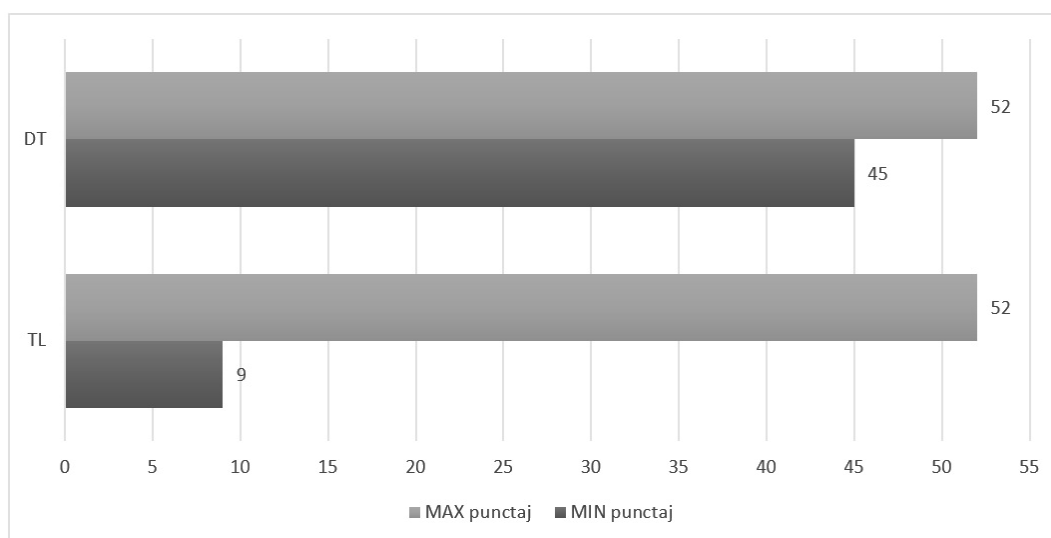


Figura 1. Punctajul preșcolarilor la „Conștiința fonologică”, DT/TF.

Vedem un decalaj enorm între punctajul minim și maxim acumulat de copiii preșcolari cu TF în comparație cu preșcolarii cu DT. Am analizat scorurile particulare ale copiilor, intervalele la care s-au clasat mai mulți dintre ei.

Conform figurilor prezentate mai jos (Fig. 2 și 3), observăm că cei mai mulți copii cu tulburare fonologică au acumulat punctaj în intervalul de 30-42 puncte și au constituit 65,1% (52 de copii), pe când majoritatea copiilor cu dezvoltare tipică au acumulat punctaj de la 49 până la 52 și au constituit 92,6% (74 de copii).

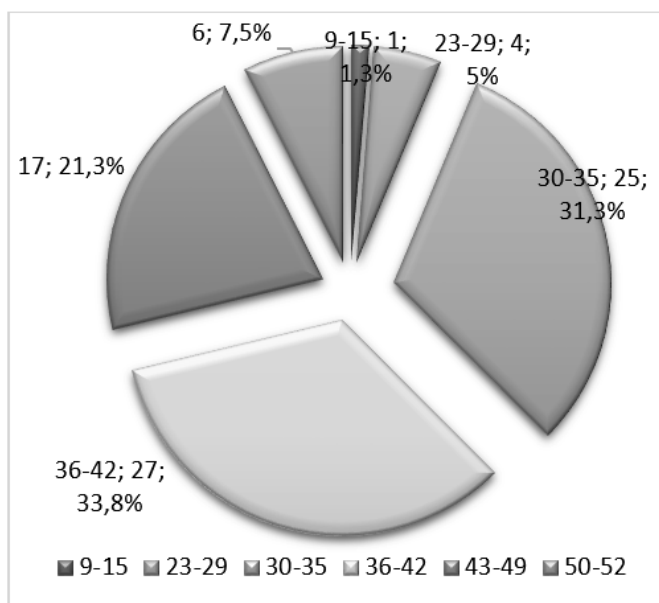


Figura 2. Frecvențe punctaj pe probe TF

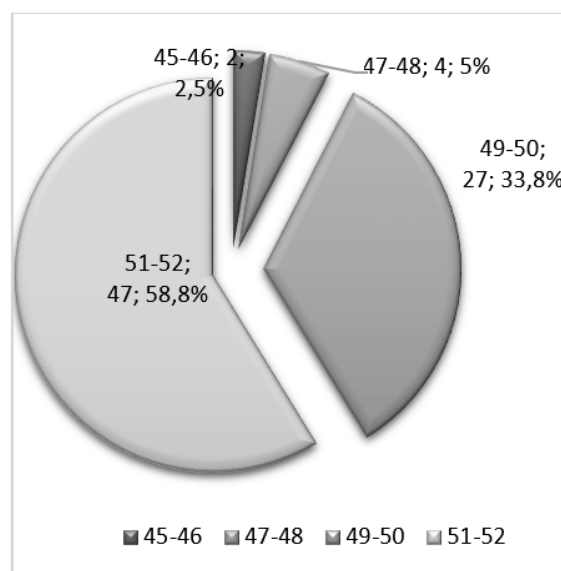


Figura 3. Frecvențe punctaj pe probe DT

Pentru a înțelege esența diferenței de punctaj acumulat la metoda Conștiința fonologică între preșcolarii cu TF și DT, am studiat media rezultatelor pentru fiecare probă (Fig. 4).

Figura dată denotă diferența între punctajul mediu obținut la fiecare probă de către preșcolarii cu TF și DT, și observăm că el este la unele probe diferit, la altele - foarte apropiat, ceea ce ne sugerează că pentru copiii cu TF există anumite impedimente, incapacități. Decalaje și respectiv dificultăți sunt atestate la probele *Eliminarea silabelor*, *Recunoașterea rimelor*, *Identificarea consoanelor* și *Eliminarea fonemelor*.

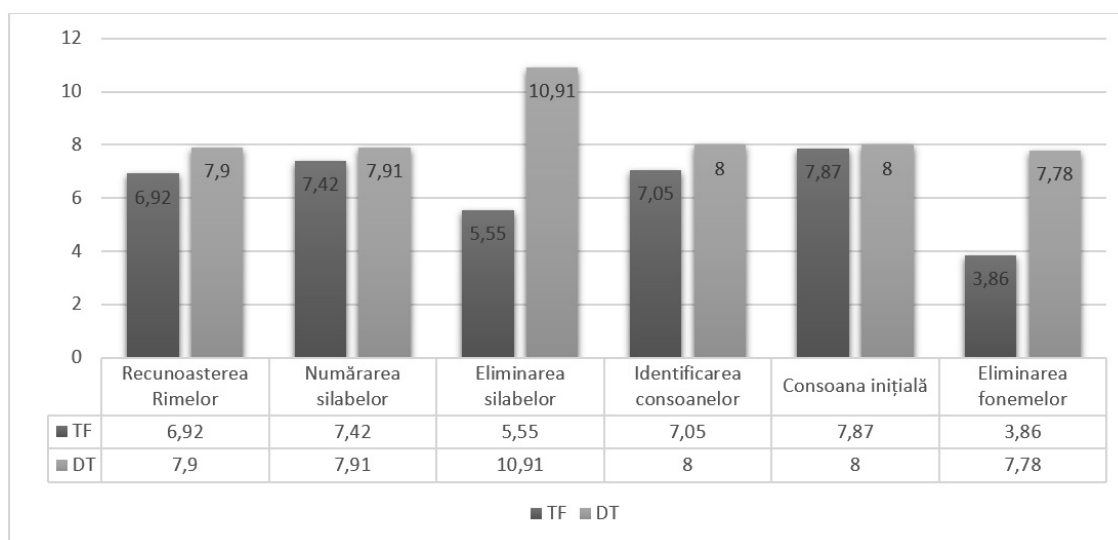


Figura 4. Media rezultatelor la probele metodei Conștiința fonologică, subiecți TF și DT

Eliminarea unui fonem din cuvânt și Eliminarea unei silabe din cuvânt a creat cele mai mari dificultăți copiilor preșcolari cu TF. Se explică incompetența copiilor prin insuficiența analizei auditiv-fonologice, dar credem că și neconstituirea reprezentării grafice a cuvintelor, în unele cazuri - nici a literei.

Presupunem că problema se va ameliora în momentul în care copiii vor învăța literele și scrierea cuvintelor cu ajutorul lor. Se observă, de asemenea, faptul că omiterea fonemului în poziție inițială se face mai ușor decât omiterea fonemului în poziție finală, având nevoie și de mai mult timp pentru realizare. Segmentarea cuvintelor în foneme se realizează mai ușor în cazul cuvintelor scurte, formate din 2-4 sunete. În cazul cuvintelor lungi, s-a observat tendința de a elimina sau omite unele vocale, în special cele neaccentuate sau de a alătura/ a contopi consoanele cu vocalele care preced aceste consoane, rostindu-le ca fiind un singur sunet. Atunci când li se cere să enumere cuvinte care încep cu un anumit sunet, într-un interval de timp, s-a observat tendința de a spune cuvinte care conțin acel sunet, indiferent de poziția în care el se află.

Proba *Consoana Inițială* nu a produs dificultăți nici pentru o categorie de copii, toți recunoșteau auditiv, fonematic sunetul inițial, îl evidențiau cu lejeritate; diferență statistică între punctajul mediu obținut de către preșcolarii cu TF (7.87 p.) și cei cu DT (8 p.) la această probă – nu există!

Prelucrarea statistică a diferențelor constatate între cele două loturi a fost efectuată prin testul non-parametrică U-Mann-Whitney, deoarece au fost atestate abateri puternice de la distribuția normală a datelor, asimetria reprezintă val. max.=8,27 (de-

pășește 1), iar boltirea prezintă val. max.=70,69 (depășește 3).

Prin prisma prelucrării statistice a datelor, constatăm diferențe statistic semnificative între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT, care țin de *Eliminarea silabelor* ($U=5974$; $p<0,001$), *Recunoașterea rimelor* ($U=4844$; $p<0,001$), *Identificarea consoanelor* ($U=4680$; $p<0,001$), *Eliminarea fonemelor* ($U=5660$; $p<0,001$) și *numărarea silabelor* ($U=4111$; $p<0,001$). La fel există diferențe semnificative din punct de vedere statistic la punctaj total ($U=6044,5$; $p<0,001$) și, respectiv, la media rezultatelor raportată la această probă ($U=6044,5$; $p<0,001$). Nu există diferență statistic semnificativă în ceea ce privește vârsta preșcolarii cu TF și cei cu DT ($U=3409$; $p=0,463$).

Analiza comparativă a diferenței statistice semnificative între preșcolarii cu TF și cei cu DT în contextul mărimii efectului este prezentată în tabelul 1.

Valorile înalte ale mărimii efectului, la proba *Eliminarea silabelor* ($r_{bis}=0,87$) și *Eliminarea fonemelor* ($r_{bis}=0,77$), confirmă gradul de dificultate întâlnit în realizare de copiii cu TF, comparativ cu cei cu DT. La fel mărimea efectului este semnificativ înaltă la punctajul total acumulat și media acestei probe ($r_{bis}=0,89$). Mărimea efectului mare ne vorbește despre magnitudinea efectului pe plan practic al diferențelor statistic semnificative descrise.

Concluzionăm că copiii preșcolarii cu TF încă nu au conștiința fonologică formată, atestăm multe incapacități/incompetențe, lacune, dificultăți chiar și la probe simple, cum ar fi *Recunoașterea rimei* sau *Numărarea silabelor*. Ei obțin scoruri mici la probele metodei *Conștiința Fonologică*, opus copiilor preșcolari cu DT, iar diferența statistică semnificativă

Tabelul 1. Diferențe între rezultatele preșcolarilor cu TF/DT, *Conștiința Fonologică*.

		Medii		Mediane		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
		TF	DT	TF	DT			
	Vârsta	6,32	6,35	6,40	6,40	3409,00	0,463	0,07
Conștiința fonologică	Recunoașterea rimelor	6,92	7,90	7,00	8,00	4844,00	< 0,001	0,51
	Numărarea silabelor	7,42	7,91	8,00	8,00	4111,50	< 0,001	0,28
	Eliminarea silabelor	5,55	10,91	5,00	11,00	5974,00	< 0,001	0,87
	Identificarea consoanelor	7,05	8,00	8,00	8,00	4680,00	< 0,001	0,46
	Consoana inițială	7,88	8,00	8,00	8,00	3280,00	0,156	0,02
	Eliminarea fonemelor	3,86	7,79	3,50	8,00	5660,50	< 0,001	0,77
	TP	38,69	50,51	37,00	51,00	6044,50	< 0,001	0,89
	Media	6,45	8,42	6,17	8,50	6044,50	< 0,001	0,89

este asociată cu valoarea mărimii efectului semnificativ mare la probele *Eliminarea silabelor* și *Eliminarea fonemelor*, aceasta confirmă ipoteza privind diferența între preșcolarii cu TF și cei cu DT, din perspectiva conștientizării fonologice. Între celelalte probe, de asemenea, există diferență statistic semnificativă, doar că mărimea efectului e medie.

Intervenția logopedică

În intervenția logopedică întreprinsă am elaborat și realizat un set de activități axate pe strategii didactice, care au cuprins exerciții, jocuri și tehnici în vederea remedierii tulburării fonologice. Permanent ne-am condus de principii, cum ar fi:

- *consecutivității* – desfășurarea activităților în ordine consecutivă și graduală, de la simplu la complex;
- *confluenței metodelor logopedice cu cele psihologice pentru copii* - activitățile de formare a deprinderilor de pronunție corectă, de dezvoltare a limbajului sunt integrate în contexte de învățare care solicită și alte funcții psihice conexe, altele decât cele implicate în articularea sunetelor (psihomotorii, perceptivă, de organizare mintală, comunicare, funcționare mnezică, socializare) și sunt asociate cu metode, tehnici sau procedee cu rol psihoterapeutic, asigurând caracterul complex al întregii intervenții psiho-logopedice;
- *climatului favorabil de comunicare* – asigurarea unei ambianțe plăcute și favorabile învățării;
- *activității dominante* – organizarea procesului terapeutic în baza formei dominante de activita-

te - jocul, mijloc eficient prin care preșcolarul ia contact cu lumea, înțelege evenimentele din jur, învață din ele și își exersează noile achiziții;

- *diversificării* – utilizarea diversificată a metodelor și tehnicilor de intervenție psiho-logopedică;

Modulul *Conștiința fonologică* nuanțat logopedic conține o serie de activități concrete care vor stimula dezvoltarea conștientizării fonologice și poate fi aplicat atât copiilor preșcolari, cât și elevilor din primul an școlar.

Jocurile și exercițiile incluse se desfășoară, fie colectiv, fie în subgrupe de 6 copii.

Activitățile sunt prezentate într-o ordine crescătoare a dificultății, obiectivele devenind tot mai complexe. Trecerea de la un nivel la altul va depinde de progresul grupului.

Activitățile sunt împărțite în cinci grupe principale:

- A. *Activități de ascultare și diferențiere*: utile, pentru ca acești copii să acorde atenție selectivă sunetelor, să analizeze și să asculte cu atenție, în mod activ.
- B. *Activități de conștientizare a silabei*: aceste exerciții îi fac pe copii să înțeleagă că cuvintele sunt formate din silabe. Printr-o serie de jocuri, copiii învață să segmenteze cuvintele în silabe și apoi să combine silabele în cuvinte.
- C. *Activități de conștientizare a rimei*: utile pentru ca și copiii să fie atenți la structura sunetului cuvintelor. Prin urmare, atenția lor este îndreptată asupra sunetelor care alcătuiesc cuvintele.

D. *Activități de conștientizare a fonemei:* Aceste jocuri sunt împărțite în două grupe distincte:

1. Jocuri bazate pe izolarea și identificarea fonemelor: dezvoltă la copii conștiința că cuvintele constau din sunete și-i conduc la identificarea acestor sunete.
2. Jocuri bazate pe manipularea, segmentarea și fuziunea fonemelor: dezvoltă abilitățile copiilor de a segmenta cuvintele în foneme și invers, să îmbine foneme pentru a forma cuvinte.

E. *Activități de conștientizare a cuvintului și propoziției:* ele dezvoltă la copii conștiința că limbajul este compus din propoziții și că propozițiile constau din cuvinte.

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

Rezultate retest, Metoda Conștiința fonologică

Scop: evaluarea impactului programului psiho-logopedic integrativ asupra conștientizării fonologice la copiii preșcolari cu TF.

Ipoteză de lucru: vor exista diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute de preșcolarii GE și GC la Conștiința fonologică, ca urmare a aplicării programului psiho-logopedic integrativ.

Menționăm că grupurile experimental și de control sunt omogene (testul *U-Mann Whitney* (tabelul 2). La etapa test, diferențele între GE și GC sunt nesemnificative statistic, la toate probele, cu excepția probei *Recunoașterea rimelor*, unde diferența este statistic semnificativă ($U=123,00$; $p=0,001$).

Pentru început, am analizat scorurile atinse de

Tabelul 2. Rezultatele verificării omogenității GE și GC.

		Medii		Mann-Whitney U	p
		GE	GC		
Conștiința fonologică	recunoașterea rimelor	6,33	7,42	123,00	0,001
	numărarea silabelor	7,33	7,17	80,00	0,609
	eliminarea silabelor	4,75	4,58	60,00	0,471
	identificarea consoanelor	7,25	6,50	43,50	0,082
	consoana inițială	7,83	8,00	78,00	0,317
	eliminarea fonemelor	2,42	3,00	87,00	0,365
	TP	35,92	36,67	95,00	0,169
	Media	5,99	6,11	95,00	0,169

copiii preșcolari ai ambelor grupe, în etapa test-retest. Evidente și ridicate sunt mediile la fiecare probă a metodei pentru copiii GE; ei au realizat un progres mare la *Recunoașterea rimelor*: $M1=6,33$; $M2=7,67$; *Numărarea silabelor*: $M1=7,33$; $M2=7,92$; *Eliminarea silabelor*: $M1=4,75$; $M2=9,33$; *Identificarea consoanelor*: $M1=7,25$; $M2=8,00$; *Eliminarea fonemelor*: $M1=2,42$; $M2=7,17$ (figura 5 și tabelul 3). Excepție avem la proba *Consoana inițială*: $M1=7,83$; $M2=8,00$ unde progresul este neesențial. Valorile înalte obținute sunt postefectul activităților desfășurate cu copii, de două, trei ori pe săptămână și a conținutului structurat al proiectelor, îndeosebi dezvoltarea percepției fonematice și diferențierea fonetică prin jocuri și exerciții atractive

Preșcolarii din GC, la etapa test-retest, nu au înscris progrese, valorile mediei puțin variază la probe, iar la proba *Numărarea silabelor*, media este mai mică la retest, decât la test: $M1=7,17$; $M2=6,83$; gândim că există alte circumstanțe care la moment a condiționat acest rezultat. (Fig. 5).

Prezentarea grafică a mediilor la etapa retest a tuturor itemilor probei Conștiința fonologică este inclusă în Fig. 6.

Valorile testului *Wilcoxon* pentru GE, la probele *Recunoașterea rimelor* ($V=55,00$; $p=0,004$); *Numărarea silabelor* ($V=21,00$; $p=0,020$); *Eliminarea silabelor* ($V=66,00$; $p=0,003$); *Identificarea consoanelor* ($V=28,00$; $p=0,014$); *Eliminarea fonemelor* ($V=66,00$; $p=0,003$), indică diferența dintre rezultatele copiilor până și după intervenție, ca fiind diferență statistic semnificativă. Pentru GC nu s-au confirmat diferențe statistic semnificative între scorurile test/retest, iar la unii itemi avem lipsă de variație a datelor, nivelul procesării fonologice rămânând la același nivel cu etapa test (tabelul 3).

Aplicarea testului *U-Mann Whitney* la etapa retest (Tabelul 4) a evidențiat diferențe statistic semnificative între GE și GC, la probele: *Numărarea silabelor* ($U=46,00$; $p=0,048$); *Eliminarea silabelor* ($U=12,00$; $p<0,001$); *Identificarea consoanelor* ($U=12,00$; $p<0,001$); *Eliminarea fonemelor* ($U=2,00$; $p<0,001$). Pentru proba *Recunoașterea rimelor* diferența este statistic nesemnificativă ($U=51,50$; $p=0,172$), iar pentru proba *Consoana inițială* nu a existat variație a datelor între GE și GC.

Mărimea efectului fiind $\geq 0,71$ la probele *Eliminarea silabelor*, *Eliminarea fonemelor* și *Identificarea consoanelor* care au impact major în ameliorarea tulburării fonologice la nivel practic. Dacă copilul de 6-7 ani poate identifica consoanele, poate să elimine silabe ori foneme dintr-un cuvânt și se sizează schimbările produse, înseamnă că procesa-

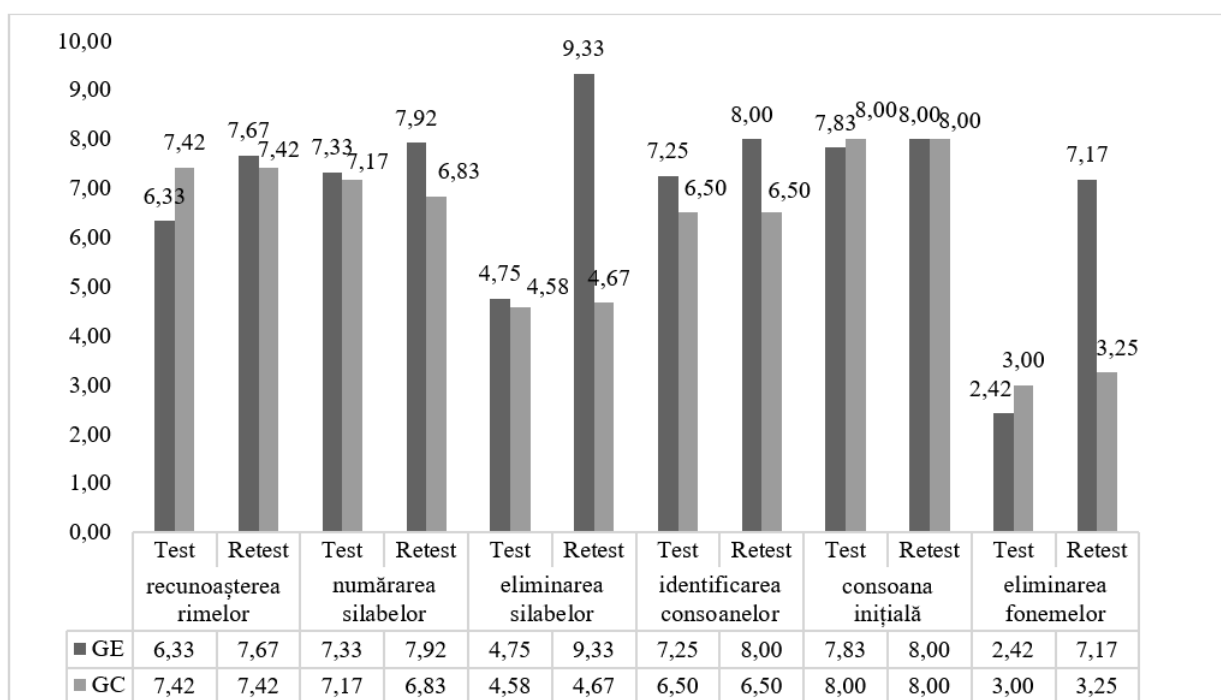


Figura 5. Media rezultatelor, metoda Conștiința fonologică, GE/GC, test/retest.

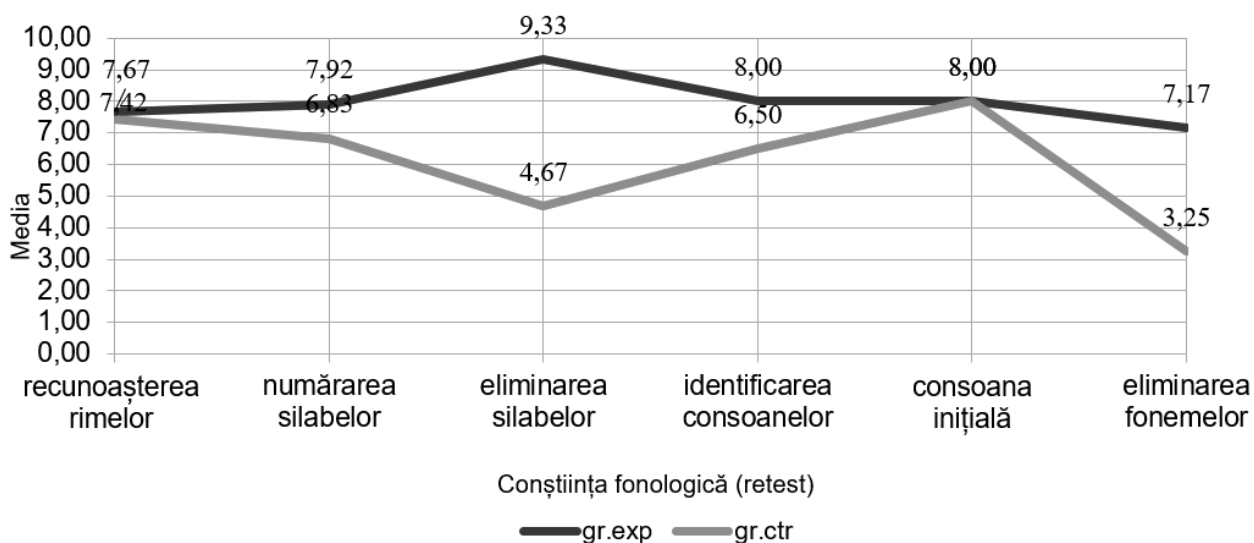


Figura 6. Media rezultatelor, Conștiința fonologică, retest, GE/GC.

rea fonologică la nivel neuronal are loc corect, astfel că va putea înțelege/conștientiza adecvat informația percepută. Chiar dacă la proba *Numărarea silabelor* avem diferență statistic semnificativă, valoarea efectului este mică – $r_{bis}=0,36$ (Tabelul 4).

Sumarizând, concludem că rezultatele la Metoda Conștiința fonologică ale preșcolarilor din GE, în comparație cu cei din GC, denotă o capacitate semnificativ mai mare de procesare fonologică a limbajului.

Prin urmare, putem generaliza și afirma că copiii din GE, spre deosebire de cei din GC, și-au ameliorat tulburarea fonologică prin reușita lor la itemii descriși mai sus.

Metoda Conștiința fonologică relevă îmbunătățiri ale conștientizării/procesării fonologice pe toate cinci componente. Preșcolarii GE identifică ușor sunetele în orice poziție, silabele, diferențiază consoanele, sesizează cuvintele care au în comun ace-

Tabelul 3. Rezultate test/retest GE/GC, Media și testul Wilcoxon, Conștiința fonologică

Probe	GE				GC			
	Test M1	Retest M2	V	p	Test M1	Retest M2	V	p
Recunoașterea rimelor	6,33	7,67	55,00	0,004	7,42	7,42	0,00	-
Numărarea silabelor	7,33	7,92	21,00	0,020	7,17	6,83	0,00	0,317
Eliminarea silabelor	4,75	9,33	66,00	0,003	4,58	4,67	1,00	0,317
Identificarea consoanelor	7,25	8,00	28,00	0,014	6,50	6,50	0,00	-
Consoana inițială	7,83	8,00	1,00	0,317	8,00	8,00	0,00	-
Eliminarea fonemelor	2,42	7,17	66,00	0,003	3,00	3,25	1,00	0,317
TP	35,92	48,08	66,00	0,003	36,67	36,67	0,00	
M	5,99	8,01	66,00	0,003	6,11	6,11	0,00	

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

Tabelul 4. Rezultate Conștiința fonologică, retest, GE / GC, retest (n=12)

		Medii		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
		GE	GC			
Conștiința fonologică	recunoașterea rimelor	7,67	7,42	51,50	0,172	0,28
	numărarea silabelor	7,92	6,83	46,00	0,048	0,36
	eliminarea silabelor	9,33	4,67	12,00	< 0,001	0,83
	identificarea consoanelor	8,00	6,50	12,00	< 0,001	0,83
	consoana inițială	8,00	8,00	72,00		
	eliminarea fonemelor	7,17	3,25	2,00	< 0,001	0,97
	TP	48,08	36,67	5,00	< 0,001	0,93
	Media	8,01	6,11	5,00	< 0,001	0,93

eași consoană, modifică/crează și alcătuiesc/derivează cuvinte noi. Copiii preșcolari din GC au avansat foarte puțin în procesarea fonologică; reușesc în subprobele generale ale Conștiinței fonologice. Metoda, în sine, este foarte eficientă, rezultativă și informativă.

Concluzii

1. Tulburarea fonologică reprezintă o problemă/impediment acut pentru perioada preșcolară, cu consecințe asupra psihismului copilului, fie pe o perioadă scurtă, dar și pe termen lung, dacă nu sunt identificate și remediate la timp. Neglijarea intervenției logopedice, inițial, iar în continuare și intervenției psihologice, conduc la carențe de

tip emoțional (frustrare, anxietate) și cognitiv, cu consecințe îndepărtate asupra scris-cititului și a reușitei academice la general. Conștiința fonologică este necesară pentru învățarea și utilizarea codului alfabetic.

2. Cercetarea tulburării fonologice va suplini fondul teoretic și practic ale științelor psihologice și logopedice cu informații utile pentru remedierea tulburării fonologice de limbaj, prin identificarea punctelor vulnerabile ale acesteia, elucidarea direcțiilor de intervenție timpurie, pentru a obține o recuperare calitativă cât mai precoce.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANCA M. *Logopedie*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2007. ISBN 978-973-610-624-8 376.36(075.8).
2. BODEA HAȚEGAN C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Editura Trei, 2016. ISBN 978-606-719-722-8.
3. BODEA HAȚEGAN C. *Procesarea fonologică - delimitări teoretice și aspecte practice*. Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale. Cluj-Napoca, 2013. ISBN 978-973-0-15757-4.
4. BODEA HAȚEGAN C., ANCA -TALAȘ D. *Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut Publishing, 2016. ISBN 978-973-109-615-5.
5. BUGANU D.A. *Intervenții psihologice și logopedice în tulburări de limbaj și comunicare la preșcolari: teză de doctor*, Chișinău 2021.
6. BURLEA G. *Tulburările limbajului citit – scris*. București: Editura Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0453-1.
7. BURLEA G., CHIRIȚĂ R., BURLEA A. Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copil. In: *Revista Română de pediatrie*, volumul LIX, nr. 4, an 2010. ISSN 1454-0398 citat pe 04.01.2017 disponibil pe <https://rjp.com.ro/rjp-vol-lix-nr-4-an-2010/>.
8. BURLEA G., BÂLBĂIE V. Normal și patologic în evoluția limbajului. Chișinău: Editura Tehnica-Info, 2001. ISBN 973-9259-95-2.
9. OLĂRESCU V. *Disabilități de învățare*. Chișinău: Editura Elan Poli-graf. 2017. ISBN 978-9975-66-594-0.
10. OLĂRESCU V. *Scrierea și citirea: Intervenție logopedică preventivă și formativ-dezvoltativă*. Chișinău: Tipografia „Pulsul Pietei”, 2020, ISBN 978-9975- 3342-5-9.
11. VRĂSMAȘ E., OPREA V. *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: Editura MarLink, 2003. ISBN 973-8411-06-8.
12. ADAMS M.J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* Publisher: MIT Press; Reprint edition: February 3, 1994, 504 p. ISBN 978-0262510769 .
13. BRADLEY & BRYANT BADDELEY B.R.. *Is Working Memory Still Working?* [20.11.2019] disponibil <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.488.9608&rep=rep1&type=pdf>
14. MORRIS H. *From Memory to Speech and Back: Papers on Phonetics and Phonology 1954 – 2002* Walter de Gruyter, 2013. 267 p. ISBN 311-0871-25-4; ISBN 978-3110-871-25-8 .
15. STANOVICH K. E., & SIEGEL L. S. The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. In: *Journal of Educational Psychology*, 1994. vol. 86 nr.1 citat 24.03.2018 disponibil pe https://www.researchgate.net/profile/Linda-Siegel-4/publication/243674632_The_phenotypic_performance_profile_of_reading-disabled_children_A_regression_based_test_of_the_phonological-core_variable-difference_model/links/5d8d0536a6fdcc25549e6be9/The-phenotypic-performance-profile-of-reading-disabled-children-A-regression-based-test-of-the-phonological-core-variable-difference-model.pdf
16. АВАНЕСОВ Р. И. *Из Истории Московской Фонологической Школы* (фрагменты беседы [citat 02.05.2020] disponibil <https://rjano.ruslang.ru/ru/archive/2005-1/214-228>).
17. ВОЛКОВА Л.С., ФИЛИЧЕВА Т.Б., ЧИРКИНА Г.В. *Логопедия. Методическое наследие. Пособие для логопедов: в 5 кн., Книга №5 Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие*

- речи. Москва: Владос, 2007. ISBN 978-5-691-01211-2; ISBN 978-5-691-01218-1.
18. ЛЕОНТЬЕВ А.А. *Основы психолингвистики* уч. М., 1997. 287 с. [citat 27.08.2018] disponibil: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/12/01/lentev-osnovy-psikholingvistiki>
 19. ЛЕОНТЬЕВ А.А. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Красанд, 2010. ISBN 978-5-9710-6603-3.
 20. МАСТЮКОВА Е.М. *Медико-психологические основы нарушений речевого развития*. В: *Логопедия. Основы теории и практики*. Москва: Эксмо, 2011.
 21. СЛОБИН Д. *Психолингвистика. Хомский и психология*. Либроком, 2009. ISBN 978-5-397-00060-4.
 22. ТРАУГОТТ Н. Н. *Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской*. Уральский государственный педагогический университет. citat 05.02.2020 disponibil pe <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12795/1/speo-2019-03-02.pdf>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.12>
 CZU: 159.923

MODALITĂȚI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ LA SCHIMBĂRILE SOCIETALE

Elena PUZUR,

doctor în psihologie, lector universitar,
 Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Schimbările continue și imprevizibile survenite în viața fiecăruia pun la încercare echilibrul personalității, determinând, astfel, transformări majore la nivel fiziologic, cognitiv, emoțional și comportamental. De aceea, este absolut necesară identificarea și mobilizarea rapidă a resurselor și strategiilor de adaptare. Calitatea și eficiența adaptării psihosociale este determinată, în primul rând, de caracteristicile persoanelor implicate în acest proces complex. Schimbarea atitudinilor constituie o modalitate importantă de adaptare psihosocială, ce contribuie la ameliorarea eficienței relaționării interpersonale.

Cuvinte-cheie: adaptare, atitudine, comportament, criză, dezvoltare, schimbare.

WAYS OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION TO SOCIAL CHANGES

Abstract. The continuous and unpredictable changes that have taken place in everyone's life cause a balance of personality, thus causing major transformations at the physiological, cognitive, emotional and behavioral level. Therefore, it is absolutely necessary to quickly identify and mobilize resources and adaptation strategies. The quality and effectiveness of psychosocial adaptation is determined primarily by the characteristics of the people involved in this complex process. Changing attitudes is an important way of psychosocial adaptation that contributes to improving the effectiveness of interpersonal relationships.

Keywords: adaptation, attitude, behaviour, crisis, development, change.

Orice schimbare, indiferent cât de mică, are potențialul de a influența statutul personalității la nivel individual, putând genera un conflict sau un disconfort față de modificările anticipate. Schimbarea face parte din viață, iar dezvoltarea este primul pas spre schimbare. Astfel, sporindu-ne capacitatea de adaptare, vom putea face față cu mai mult succes provocărilor și schimbărilor inevitabile din viața noastră.

Influența schimbărilor majore și neprevăzute ne pun la grea încercare echilibrul personalității. În aceste condiții, apare întrebarea: **cum să ne adaptăm la aceste schimbări continue?**

Specificul evenimentelor imprevizibile în care suntem implicați (pierderea unei persoane dragi, divorțul, războiul, schimbarea locului de trai, pensionarea, pierderea locului de muncă, îmbolnăvirea etc.) pot produce schimbări majore la nivel fiziologic, cognitiv, emoțional și comportamental, care necesită identificarea și mobilizarea rapidă a resurselor și strategiilor de adaptare [4].

În aceste condiții, schimbările majore și neprevăzute ne îndepărtează de zona de confort sau de

vechile noastre stereotipuri, ne destabilizează și pot produce diverse emoții intense, precum: șoc, frică, neliniște, anxietate, panică, tristețe, deznădejde, deprimare, vinovăție, dezamăgire, furie, îngrijorare pentru cei apropiați, neîncredere în propriile decizii sau capacități, impulsul de a întreprinde acțiuni rapide pentru a rezolva sau ameliora situația etc.

Analizând felul în care o persoană reacționează în fața marilor schimbări ale vieții putem releva capacitatea de adaptare a acesteia.

De ce unii oameni se adaptează greu la schimbare?

Oamenii care se adaptează cu dificultate la schimbările din viața lor:

- au tipare mentale și de comportament rigide, care îi mențin într-o zonă de confort;
- evită sau amână să își asume riscuri și să acționeze, deoarece se tem de situații noi, de viitorul neprevăzut sau de tot ce-i imprevizibil;
- au un nivel scăzut al încrederii în sine, care le blochează inițiativele și creativitatea;

- au dificultatea de a lua decizii, nu au încredere în propria judecată și sunt dependenți de sfatul altora;
- sunt perfecționiști, se critică aspru și trăiesc permanent cu frica de a nu fi judecați sau pedepsiți pentru greșelile lor;
- se victimizează, caută vinovați și continuă să-și pună la nesfârșit întrebarea: „De ce mi se întâmplă mie asta? Nu mi se pare corect!”;
- au dificultăți de comunicare, de negociere și de structurare a timpului, care îngreunează rezolvarea situațiilor neprevăzute sau conflictuale.

Deducem din aceste considerații faptul că dificultatea de adaptare la schimbare poate fi cauzată de experiențele anterioare, când persoana a eșuat în încercarea de a face față unor situații noi, neprevăzute. În acest caz, schimbarea este percepută ca fiind extrem de dureroasă sau traumatică, iar persoana dezvoltă mecanisme dezadaptative de apărare, care se pot reactiva în situații asemănătoare [6].

De asemenea, copiii crescuți de părinți anxioși și hiperprotectori pot deveni adulți care au probleme de adaptare, deoarece nu au fost încurajați și susținuți să experimenteze situații noi, provocatoare.

Care sunt caracteristicile persoanelor ce fac față mai bine schimbărilor?

Persoanele care fac față mai bine schimbărilor accesează cu mai multă ușurință diverse instrumente și resurse adaptative, pe care le folosesc în avantajul lor în situații dificile și neprevăzute.

Analizând caracteristicile persoanelor care reușesc să facă față mai bine schimbărilor continue, ținem să menționăm că o adaptare sănătoasă și eficientă pe termen lung necesită:

- asumarea curajoasă a situațiilor noi, inedite;
- încredere în propriile forțe și abilități;
- creativitate în rezolvarea problemelor;
- abilitatea de a lua decizii asumate în timp scurt;
- capacitatea de a învăța rapid din propriile experiențe și din greșelile altora;
- ajustarea realistă a obiectivelor, așteptărilor și standardelor pe care le avem față de noi înșine și față de alții;
- renunțarea la credințele, comportamentele, obișnuințele și relațiile care nu ne mai sunt de folos;
- capacitatea de a cere și accepta ajutorul și sprijinul oferit de familie, prieteni sau diverse rețele de suport, în momentele critice sau dificile.

În această perspectivă, întreaga evoluție a personalității poate fi interpretată ca o continuă adap-

tare, în care programele interne suferă modificări datorită încorporării de către structurile subiective a situațiilor stimul și a modalităților de reacție (asimilare), modificări ce se exteriorizează în reacții din ce în ce mai adaptate (acomodare) [6].

Atitudinea, după Allport, este „starea mentală și neurofiziologică determinată de experiență și care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să acționeze într-un mod specific unui număr de obiecte și fenomene” [1].

În contextul determinatelor structurale ale personalității, amintim că psihologia generală studiază mecanismul psihofiziologic și procesele psihice: percepția, memoria, atenția, gândirea, voința, în funcție de *atitudinea* subiectului față de obiectul reacției sale, adică modalitatea în care aceste capacități psihice general-umane sunt direcționate și influențate, modelate uneori de orientarea (starea) subiectului și de obiectul dat al reacției. În același timp, psihologia socială abordează *atitudinea* ca reacție a individului la lumea înconjurătoare, reacție a cărei rezultat este o dispoziție, o predispoziție, o stare de spirit pentru sau împotriva unui obiect. Cu alte cuvinte, psihologia socială privește *atitudinea* ca o *relație selectivă cu conținut mintal*.

Conform opiniei psihologului T. M. Newcomb [5], *atitudinea* reflectă forma în care experiența anterioară este acumulată, conservată și organizată la individ, când acesta abordează o situație nouă.

Este important de menționat faptul că în structura *atitudinii* se identifică o componentă afectivă (considerată aspectul central al *atitudinii*), o componentă cognitivă (considerată componenta fundamentală), o componentă comportamentală (de care va depinde situarea activă sau pasivă în raport cu obiectul *atitudinii*) și, nu în ultimul rând, o componentă evaluativă care înglobează toate celelalte atribute (cognitiv, afectiv și comportamental).

Uneori, în memorie se află stocată numai componenta evaluativă, fără corespondentele cognitive, afectivă sau comportamentală, care au contribuit la formarea *atitudinii*, aceasta influențând calitatea adaptării psihosociale a personalității.

Deseori, însă, toate aceste componente sunt foarte înalt corelate, determinând eficiența relaționării interpersonale în situații noi. Componenta cognitivă și evaluativă coexistă în ceea ce poate fi numit reprezentarea mentală a obiectului sau a situației, influențând și calitatea adaptării psihosociale.

În acest context, datorită funcției reglatorii a conștiinței, în structura caracterială se elaborează un mecanism special de comutare, care face posibilă disocierea temporară și periodică între planul in-

tern al convingerilor și atitudinilor în planul extern al opiniilor și acțiunilor. Apare, astfel, dedublarea, subsumată fie conformismului, fie negativismului, delimitate prin:

1. Obiectul de referință: atitudinile morale față de sine; atitudinile față de societate.
2. Atitudinile față de sine reflectă caracteristicile imaginii de sine, elaborate pe baza:
 - autopercepției și autoevaluării;
 - percepției și evaluării celor din jur.

Aceste elemente ale personalității determinante în procesul de adaptare psihosocială se diferențiază și se structurează în două niveluri: segmentar și global.

Astfel, în primul caz (a), vom avea atitudinea față de Eul fizic, de Eul psihic și cea față de Eul social. În cazul al doilea (b), este vorba de poziția globală pe care o adoptăm față de propria persoană în unitatea componentelor bio-psiho-sociale. În acest context, menționăm că personalitatea este un construct de aptitudini și atitudini ce are în contul său Eul, ca factor de integrare și coordonare [5].

Totodată, la diferiți indivizi atitudinea se poate structura pe grade de autoevaluare diferite:

- ✓ autoevaluare obiectiv-realistă, asigură cele mai bune premise psihologice de relaționare;
- ✓ autoevaluare în hiper (supraestimare), induce trăsături etichetate de cei din jur ca negative: aroganță, dispreț, complex de superioritate – și creează serioase probleme de adaptare la grup;
- ✓ autoevaluare în hipo (subestimare), favorizează trăsături caracteriale nefavorabile pentru subiect: modestie exagerată, neîncredere în sine, complex de inferioritate.

Atitudinile față de societate se diferențiază și se individualizează potrivit diversității „obiectelor” și „situațiilor” generate de realitate.

Aici este important de menționat că atitudinile rezistente la schimbare:

- 1) afectează direct interesele personale;
- 2) se suprapun valorilor psihologice, politice și religioase;
- 3) afectează direct interesele grupului propriu, precum familia sau prietenii.

Schimbarea atitudinilor și a valorilor constituie o modalitate importantă de îmbunătățire a imaginii societății și acest lucru va contribui la ameliorarea eficienței relaționării interpersonale.

Conceptul social asimilat, dar inadecvat situației sociale în care individul acționează, influențează modul în care acesta procesează informația în si-

tuatii noi, generând **distorsiuni cognitive**. Adesea acestea apar sub formă de tipare pe care le cunoaștem ca stiluri de gândire disfuncțională sau distorsiuni cognitive. De obicei, oamenii folosesc aceste stiluri de gândire într-o manieră automată, fără a fi conștienți în totalitate de angajarea lor sau de consecințele angajării lor. Ele influențează ceea ce percepe în mod selectiv o persoană, inferențele pe care le face cu privire la cauzele comportamentelor celorlalți, dacă persoana este sau nu mulțumită de ea sau de ceilalți etc. În această ordine de idei, prezentăm mai jos cele mai comune **distorsiuni cognitive** [4]:

1. **stilul de gândire „totul sau nimic”** – tendința de apreciere a lucrurilor în culori extreme „alb-negru” (dacă un lucru nu a fost realizat perfect, el va fi considerat ca fiind un eșec);
2. **suprageralizarea** – considerăm că un eveniment negativ singular reprezintă un model care se va repeta la nesfârșit, utilizând termeni ca „totdeauna”, „niciodată”;
3. **filtrarea mentală cu concentrare asupra negativului** – alegem un singur eveniment negativ și ne concentrăm asupra lui, astfel încât întreaga realitate devine deformată;
4. **desconsiderarea pozitivului** – respingem toate evenimentele pozitive, afirmând că acestea nu contează; dacă am realizat un lucru bun, ne spunem: „nu este suficient de bun”, „dacă l-am făcut eu înseamnă că era mult prea ușor”;
5. **desprinderea unor concluzii pripite** – interpretarea negativă a unor situații când nu există suficiente date pentru a trage concluzia respectivă;
6. **„citirea gândurilor”** – conchidem în mod arbitrar că o persoană ne este ostilă, fără a verifica însă acest lucru;
7. **„ghicirea viitorului”** – prezicem faptul că lucrurile vor lua o întorsătură proastă;
8. **exagerarea** – amplificăm importanța problemelor sau defectelor noastre, minimalizând calitățile sau succesele;
9. **judcata afectivă** – ne spunem că stările afective negative reflectă cu adevărat realitatea: „dacă îmi este frică să zbor înseamnă că zborul este periculos”;
10. **imperativele categorice** – lucrurile trebuie să corespundă neapărat gândurilor sau expectațiilor noastre: „nu ar fi trebuit să fac acele greșeli”, „el ar trebui să mă iubească”;
11. **etichetarea** – forma extremă a tipului de gândire „totul sau nimic”; în loc să spunem că am făcut o greșeală, punem o etichetă: „sunt un ratat, un prost”. Etichetarea este o manieră irațională de a gândi, deoarece oamenii nu pot fi identificați în

totalitate cu faptele lor. Etichetele negative pot fi aplicate propriei persoane sau unor terți;

12. personalizarea și blamarea:

a) personalizarea se referă la faptul că ne simțim responsabili pentru o situație pe care nu o putem controla: o mamă îndurerată își spune că „dacă ar fi fost un părinte mai bun, copilul său nu ar fi suferit un accident”;

b) blamarea se referă la faptul că îi învinovățim pe alții pentru lucrurile negative din viața noastră: „nu câștig îndeajuns de bine pentru că șeful meu este un zgârcit”.

În general, la nivel atitudinal, distorsionarea procesului evaluativ ca urmare a distorsiunilor cognitive se manifestă în două moduri. În unele cazuri, schema conceptuală determină o evaluare greșită, cu menținerea caracteristicilor evaluate în forma lor reală. De exemplu, o persoană cu o inteligență scăzută se crede a fi foarte deșteaptă, dar nivelul său intelectual redus persistă în ciuda supraestimării sale. În alte cazuri, schema conceptuală transformă caracteristicile evaluate printr-o percepție greșită, analog fenomenului iluziilor perceptivă.

Problematika **influențării atitudinilor** este, așa cum am constatat în cele expuse anterior, foarte complexă și se axează atât pe dimensiunea cunoașterii, cât și pe cea acțională, între care există o puternică interdependență. O aplicare eficientă a multitudinii de tehnici sau procedee existente presupune o

strategie coerentă, pe măsura acestei complexități, implicând diverse mecanisme influențării atitudinilor [2]:

a) Mecanisme cognitive (persuasiunea, strategii euristice).

b) Mecanisme comportamentale (de exemplu: tehnica „jocului de rol” (role playing), tehnica „aruncării mingii la joasă înălțime”).

c) Mecanisme afective (emoții, sentimente) [4].

Valorificarea mecanismelor menționate, stabilirea unor indicatori de impact prin care să se identifice parametrii actuali ai acestora și determinarea traseului adecvat realizării schimbărilor, prin determinarea unor tehnici și procedee corespunzătoare caracteristicilor psihoindividuale, interpersonale și situaționale permite elaborarea strategiilor pentru influențarea atitudinilor, astfel asigurând o adaptarea psihosocială eficientă.

În concluzie, nu putem evita apariția schimbărilor, dar putem schimba felul în care reacționăm la schimbare pentru a optimiza procesul de adaptare. Este important de menționat faptul că întreaga evoluție a personalității poate fi interpretată ca o continuă adaptare, în care programele interne suferă modificări datorită încorporării de către structurile subiective a situațiilor stimul și a modalităților de reacție (asimilare), modificări ce se exteriorizează în reacții din ce în ce mai adaptate (acomodare).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOZA M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Editura Polirom, 2010.
2. DAFINOIU Ion. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. ILUȚ P. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. București: Editura Polirom, 2004.
4. MARINEANU V. *Mecanisme psihologice de influențare a atitudinilor*. București: Editura Militară, 2013.
5. PANICO V., MUNTEANU T. Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate. In: *Studia Universitatis*, 2009, nr.9(29), p.59-62.
6. PUZUR E. Specificul adaptării personalității în contextul schimbărilor sociale. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, 6 iunie 2019, or. Cahul. pp.81-83.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.13>
 CZU: 373.015.3

MODELE DE ASIGURARE A ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE VIZÂND AFECTIVITATEA ELEVILOR¹

Mariana BATOG,

doctorandă, Școala doctorală Științe Economice,
 Sociale și Tehnologii Informaționale
 Universitatea Liberă Internațională din Moldova,
 cercetător științific,
 Institutul de Științe ale Educației
 ORCID ID: 0000-0003-3310-2495

Rezumat. În acest articol sunt prezentate unele modele de asigurare a activității psihologice cu referire la afectivitatea elevilor din sistemul de învățământ general. În acest context, sunt analizate și expuse modele de organizare a serviciului psihologic școlar și modele conceptuale metodologice vizând asistența psihologică în sistemul educațional. Astfel, sunt reflectate modele de diagnostic și intervenție psihologică, pentru diminuarea anxietății la elevi; modelul de intervenție psihologică în cazul preadolescenților cu stres posttraumatic; programul psihopedagogic de formare a sentimentului de grațitudine față de părinți la adolescenți; programul de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței; modelele psihopedagogice pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltare psihică; sunt descrise metode, tehnici și instrumente de diagnoză și intervenție psihologică cu privire la afectivitatea elevilor.

Cuvinte-cheie: afectivitate, modele psihologice, tipologii ale modelelor psihologice, starea psihologică de bine, asigurarea activității psihologice.

MODELS OF PSYCHOLOGICAL ACTIVITY WITH REFERENCE TO THE AFFECTIVITY OF PUPILS

Abstract. In this article some models of ensuring psychological activity with reference to the affectivity of students in the general education system are presented. In this context, models of the organization of the school Psychological Service and methodological conceptual models aimed at psychological assistance in the educational system are analyzed and exposed. Thus, the models of diagnosis and psychological intervention for reducing anxiety in students are reflected; the model of psychological intervention in preadolescents with post-traumatic stress; the psycho-pedagogical program for the formation of the feeling of gratitude towards parents in adolescents; the psychological intervention program oriented towards the development of empathy at the preadolescence age; psycho-pedagogical models for the development of the emotional - volitional sphere in children with restraint in mental development; methods, techniques and tools of diagnosis and psychological intervention regarding the affectivity of students are described.

Keywords: affectivity, psychological models, typologies of psychological models, psychological well-being, ensuring psychological activity.

Analiza stării actuale a serviciului psihologic în educație arată că în pofida experiențelor acumulate în timp și a tuturor realizărilor evidente ale serviciului de asigurare a activității psihologice în educație, există totuși încă multiple probleme nesoluționate în acest domeniu, iar unele dintre acestea au apărut recent și necesită soluții prompte și autentice. Dimensiunea cercetării psihologice reprezintă un segment important pentru sprijinirea și dezvoltarea sistemului educațional, prin oferirea de inovații și soluții originale, pentru numeroasele probleme ce apar în mediul educațional, în contextul noilor provocări societale și prin contribuția sa majoră la

susținerea psihologilor școlari, oferind informații, date experimentale noi, metodologii și modele de asigurare a activității psihologice, programe psihologice actualizate, ce contribuie enorm la consolidarea bunăstării psihoemoționale (*psycho-emotional wellbeing*) a tuturor actorilor educaționali [2].

Modelele de asigurare a activității psihologice în sistemul educațional sunt dependente în mare măsură de exigențele și obiectivele pe care le stabilește sistemul educațional față de serviciul psihologic școlar. Aceste sarcini determină organizarea structurală și funcțională, cadrul de reglementare, instrumentele de activitate a serviciului psihologic

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

școlar. Dezvoltarea sistemului educațional în timp necesită modificarea obiectivelor sale prioritare, iar în consecință este necesară și actualizarea modelelor de asigurare a activității psihologice în cadrul sistemului educațional.

Proiectul de Concepție al dezvoltării serviciului psihologic în sistemul educațional până în anul 2025 stipulează direcțiile principale de activitate a psihologului din domeniul educațional, după modelul de organizare a serviciului psihologic în Federația Rusă [15]. În orice situație particulară, unul dintre tipurile de activitate psihologică poate fi considerat dominant sau principal, în funcție de problema pe care psihologul o soluționează și în funcție de specificul instituției educaționale. Astfel, putem remarca următoarele direcții în activitatea psihologului școlar, prezentate în *Figura 1*.

În Federația Rusă există două tipologii a modelelor principale ale serviciilor psihologice, în funcție de perspectiva de centralizare: **modelul descentralizat și modelul centralizat**. Variabilitatea modelelor serviciului psihologic în educație este determinat de condițiile regionale și sarcinile de activitate [15].

Modelul descentralizat este implementat în cazul în care există mai multe centre psihologice în regiune ce posedă statutul de persoană juridică și includ o serie de diviziuni structurale care nu dețin statutul de persoane juridice independente. Diviziunile structurale ale centrului pot realiza funcții similare sau numai anumite tipuri de activități psihologice (de exemplu: diagnosticare, consiliere etc.). Unul dintre avantajele acestui model constituie păstrarea posibilității pentru fiecare organizație ce ar trebui să-și creeze propriul serviciu psihologic și pedagogic, ce interacționează cu unul sau mai multe centre.

Modelul centralizat de servicii psihologice în educație presupune crearea unui singur centru psihologic în regiune cu sucursale (birouri teritoriale), care sunt direct subordonate *Centrului*. Această structură vă permite asigurarea unei centralizări

înalte a managementului, un standard unic de servicii, utilizarea rațională a resurselor umane și financiare, transparența și fiabilitatea rezultatelor performanței. Cu toate acestea, este posibil să se reducă calitatea serviciilor psihologice furnizate din motivul lipsei concurenței și să fie încetinit ritmul de dezvoltare a *Centrului*.

Sistemul educațional integrat al unei țări presupune un sistem integrat al serviciilor de asigurare a activității psihologice în educație, inclusiv departamentele serviciului psihologic, aranjate în ordonanță ierarhică, ce se află în relații de cooperare permanentă.

Dacă e să ne referim la *modele de asistență psihologică vizând problemele generale de organizare a serviciului psihologic și un model conceptual metodologic de asistență psihologică a copiilor și adolescenților din învățământul general*, acestea au fost elaborate la nivel național, în cadrul proiectului de cercetare științifică aplicativă „Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului, în contextul sociocultural modern”, Cifra proiectului: 11.817.08.75 F, executat la Institutul de Științe ale Educației, în perioada anilor 2011-2014 [3].

Pentru prima dată în Republica Moldova a fost elaborat și verificat un model bazat pe abordările psihologice moderne, pe studiul sistematic al nevoilor de ajutor psihologic al copiilor și adolescenților din țară și pe analiza experiențelor naționale și internaționale în domeniul studiat. Prin urmare, au fost elaborate și varii **modele de asistență psihologică vizând problemele generale de organizare și promovare** (funcții, tipuri de activități, activitatea psihologului în instituții educaționale de diferite niveluri), dar și **modele metodologice de asistență** cu referire la aspecte concrete, în baza tipurilor de probleme depistate.

În rezultat, a fost elaborat un *Model validat complex de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern*. Implementarea acestui **Model** a asigurat condițiile



Figura 1. Direcțiile principale de activitate a psihologului școlar în Federația Rusă.

psihologice mai favorabile învățării și consolidării sănătății mintale a tuturor copiilor și adolescenților, a contribuit la respectarea **principiului echității în educație** [3]. De asemenea, au fost analizate mecanismele și legitățile psihologice de dezvoltare a personalității, descrise mecanismele psihologice de asistență psihologică în contextul sociocultural modern. În cadrul acestui proiect de cercetare a fost elaborat și **Modelul de intervenție psihologică în cazul preadolescenților cu stres posttraumatic** [1].

Într-o accepție generală, conceptul de afectivitate este prezentat ca fiind un construct psihologic integrator al stărilor afective elementare, emoțiilor, dispozițiilor, sentimentelor și pasiunilor. **În alte vițiuni, afectivitatea** (emoționalitatea sau procesele afective, sau procesele emoționale) reprezintă fenomene psihice care exprimă forma trăirilor, relațiile dintre subiect și lumea sa [2, p.111].

Un **model de diagnostic și intervenție psihologică pentru diminuarea anxietății** la copii de diferite etape de vârstă a fost elaborat de Iu. Racu, doctor habilitat în psihologie, prin prisma unei abordări integrate a anxietății [10]. Este importantă valoarea aplicativă a lucrării sale științifice, care constă în:

- ✚ conceptualizarea unei metodologii de diagnosticare și examinare a anxietății;
- ✚ validarea modelului de intervenții psihologice bazat pe implicațiile asupra factorilor condiționați ai anxietății, pentru diminuarea într-o manieră originală și inovativă a anxietății;
- ✚ posibilitatea de valorificare în sistemul național de asistență psihologică a modelului psihodiagnostic și cel de intervenții psihologice, în vederea studiului și diminuării anxietății la diferite etape de vârstă;
- ✚ determinarea direcțiilor esențiale de optimizare a dezvoltării emoționale și a personalității copiilor și adolescenților;
- ✚ formularea unui set de recomandări pentru părinți și cadre didactice [10].

Elaborarea și asigurarea eficienței **modelului de intervenție psihologică** au fost realizate prin orientarea la factorii psihosociali (implicarea adulților importanți din viața copilului în activități informative și formative) și factorii individuali (dezvoltarea componentelor personalității care diminuează anxietatea: dezvoltarea deprinderilor emoționale pozitive, elementelor cheie ale conștiinței de sine, dezvoltarea comportamentului independent, activ, încrezător și curajos și eliminarea inhibițiilor, dezvoltarea comunicării verbale și non-verbale, dobân-

direa și dezvoltarea capacităților de relaționare și integrare socială și dezvoltarea creativității și spontaneității).

Este important să remarcăm, în acest context, că **starea psihologică de bine** sau **bunăstarea psihologică** constituie o premisă subiectivă în pregătirea actorilor educaționali, pentru a face față schimbărilor. Promovarea stării psihologice de bine a copiilor și adolescenților în mediul educațional este o prioritate, fiind larg acceptată ca un imperativ moral, or și pragmatic al educației. Starea psihologică de bine influențează capacitatea elevilor de a beneficia de pe urma unei educații de calitate și de a-și atinge întregul potențial școlar și personal. Totodată, starea psihologică de bine este considerată un criteriu universal de socializare favorabilă a personalității.

Experiențele internaționale în domeniu ne demonstrează (exemplul Finlandei), că starea de bine a elevilor constituie o grijă a tuturor actorilor educaționali și se regăsește în curriculum. Profesorii din învățământul primar dau prioritate în egală măsură bunăstării, fericirii și progresului academic al elevilor [Apud 2, p.131].

Este de evidențiat relevanța studiului coordonat și realizat de UNICEF, în colaborare cu alte organizații internaționale, cu titlul *Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent*, 2020 [7], care accentuează semnificația elaborării și implementării „**Strategiei sectorului educației pentru anii 2021- 2030**”, ce constituie o oportunitate excelentă de a crea un sistem de învățământ mai rezistent, operativ și eficient, capabil să reacționeze prompt la crize, fără perturbarea procesului de învățare și să asigure starea de bine a actorilor educaționali în școală.

Totodată, acest studiu scoate în evidență faptul că bunăstarea psihologică a elevilor, profesorilor și părinților trebuie să fie în centrul atenției. Nu există suficient sprijin psihologic și psihosocial adresat copiilor, tinerilor, profesorilor și părinților pentru a reacționa la incertitudinile privind viitorul și frica de necunoscut. Trebuie create **mecanisme** pentru extinderea și lărgirea unor astfel de activități, pentru a garanta o acoperire amplă, nu doar a celor considerați în mod tradițional a fi în categoriile cu risc înalt, dar și a populației în ansamblu.

Astfel, reliefăm semnificația priorității, consolidării și favorizării stării psihologice de bine a elevilor și cadrelor didactice, în cadrul desfășurării procesului educațional; subliniem necesitatea dezvoltării abilităților socioafective a actorilor educa-

ționali, pentru a face față situațiilor complicate și celor generatoare de stres; accentuăm importanța comunicării calitative, interactivității, încurajării și motivației, însușiri ce sunt indispensabile pentru asigurarea stării de bine emoționale a elevilor; evidențiem nevoia cultivării rezilienței emoționale a elevilor și cadrelor didactice; iar modul sănătos de viață reprezintă premisă valoroasă pentru asigurarea stării psihologice de bine a tuturor actorilor educaționali.

Este foarte importantă **prevenția/profilaxia** - direcție de activitate psihologică ce implică realizarea unor strategii, tehnici, modalități psihologice cu actorii educaționali, în scopul preîntâmpinării dificultăților ce apar în sfera afectivității elevilor, informarea beneficiarilor la această tematică, consolidarea abilităților emoționale, asigurarea suportului necesar cadrelor didactice și cadrelor de conducere în desfășurarea unui proces educațional eficient etc. Propunem unele activități, tehnici ce pot fi realizate în acest sens: *Programul de alfabetizare emoțională a elevilor/ părinților/ profesorilor, Programul de asistență psihologică pentru elevi „Aleg să mă simt bine”,* cu suportul Fondului ONU pentru Populație [11, p.39]; *Masă rotundă „Rolul familiei în cultivarea inteligenței emoționale a copiilor”* [13, p.78].

De asemenea, în prevenția apariției stărilor de afectivitate negativă la copii și elevi, se pot utiliza de către psihologii școlari tehnicile expresiv-creative; exercițiile de relaxare, meditație și alte practici de tip mindfulness.

Dacă e să ne referim la **evaluarea/psihodiagnoza** problemelor afective a elevilor este o direcție de activitate psihologică ce implică sesizarea solicitărilor, problemelor pe dimensiunea afectivității și realizarea unor probe, teste, scale psihologice, baterii de teste psihologice, studii de caz, în scopul prevenirii sau identificării stărilor emoționale disfuncționale și a dificultăților pe domeniul afectiv. În cele ce urmează, propunem instrumente psihologice de diagnosticare, în funcție de vârstă, cu referire la elevii din instituțiile de învățământ general.

Instrumente de psihodiagnostic destinate elevilor de vârstă școlară mică: Grilă de observare a comportamentului emoțional al copiilor (Adaptare după Catrinel A. Ștefan, Kallya Eva, 2007); Testul de anxietate pentru copii (R. Temml, V. Amen și M. Dorca); Scala de manifestare a anxietății la copii; Testul „Metamorfoze” (H. Semaro); Chestionarul pentru copii CPQ; Scala fobiilor pentru copii (Ollendick); Testul „Reglarea bazal-emoțională” (Т. Павлий); Testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips; Scala de depresie pentru co-

pii CDI (Child Depression Inventory); „Animalul furios”; „Desenul liber” (Венгер, 2007); Testul Arboarele (Ch. Koch); Testul „Desenul Familiei” [2, p.133].

Instrumente de psihodiagnostic destinate elevilor de vârstă preadolescentă: Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips; Scala de manifestare a anxietății la copii; Scala de manifestare a anxietății Taylor; Testul „Metamorfoze” (H. Semaro); Scala nivelului anxietății reactiv situative și stabil personalizate (C. Spilberg; Ю. Ханин); Chestionarul de studiere a nivelului tendințelor empatice (I. Yusipov); Metodica diagnosticării nivelului capacităților empatice (V. Boico); Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (H.J. Eysenck); Testul de frustrație *Rosenzweig*; Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory); Chestionarul modalităților de coping WCQ (adaptat de Т.Л. Крюкова; Е.В. Кюфтяк; М.С. Замышляева); Testul „Diagnosticarea inteligenței emoționale” (N. Hall); Chestionarul destinat elevilor cu referire la problemele emoționale (Batog M.); Testul „Desenul Familiei”.

Instrumente de psihodiagnostic destinate elevilor de vârstă adolescentină: Chestionarul de evaluare a stării de bine (fericire) (Oxford de P. Hills și M. Argyle); Chestionarul de determinare a stărilor depresive Beck (BDI); Scala de depresie pentru copii CDI (Child Depression Inventory); Testul „Determinați-vă nivelul de stres” (A. Schwartz și R. Schweppe); Scala de manifestare a anxietății Taylor; Scala evenimentelor stresante pentru adolescenți și tineri (Holmes-Rare); Scala nivelului anxietății reactiv situative și stabil personalizate (C. Spilberg; Ю. Ханин); Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (H.J. Eysenck); Chestionarul COPE (Carver et al.); Testul pentru inteligență (adaptat de M. Roco); Testul proiectiv „Desenul Familiei” [2, p.134].

Activitatea de intervenție psihologică în cazul problemelor afective la elevi (consilierea psihologică și dezvoltarea personală).

Intervenția psihologică în vederea soluționării problemelor cu referire la stările de afectivitate negativă pe care le trăiesc copiii și adolescenții, în contextul noilor provocări societale, solicită specialistul psiholog să cunoască și să aplice numeroase strategii și modalități de activitate psihologică în acest sens. Consilierea psihologică desemnează intervenția specialistului psiholog în optimizarea personală și în ameliorarea problemelor psihoemoționale și de comportament.

Consilierea psihologică a problemelor afective constituie o direcție substanțială în activitatea psihologului ce își desfășoară activitatea în dome-

niul educațional. Astfel, psihologul poate utiliza varii metode, tehnici, procedee psihologice, pe care le prezentăm în cele ce urmează.

Metafora terapeutică este o modalitate psihologică influentă utilizată în consilierea psihologică. Explicând esența unui fenomen într-o manieră nouă, metafora facilitează conceptualizarea și altor aspecte. Utilizarea metaforei ajută la stabilirea unei relații securizante, astfel favorizând contactul dintre psiholog și client (elev, părinte, profesor); contribuie la reducerea rezistențelor; face o corespondență dintre problemele elevului și elementele metaforice; amplifică procesele asociative, ceea ce permite trecerea de la problemă la rezolvare; accesează experiențele emoționale; contribuie la responsabilitatea elevului; modelează creativitatea gândirii [Apud 2].

Tehnica desensibilizării sistematice - ajută beneficiarul să se relaxeze ori să se comporte într-un mod care este incompatibil cu apariția anxietății în prezența unor stimuli anxiogeni imaginari sau reali [4]. „Tehnica desensibilizării sistematice” este eficientă în terapia fobiilor și a tulburărilor anxioase. **Tehnica implozivă și tehnica expunerii** - este bazată pe principiul stingerii comportamentelor nedorite, sunt utilizate în tratamentul tulburărilor anxioase. În tehnica implozivă, clientul se confruntă cu situația anxiogenă în plan imaginar, în timp ce în cazul tehnicii expunerii confruntarea consiliatului are loc în plan real.

Tehnica asertivă (antrenamentul asertiv) - îl ajută pe consiliat să-și exprime deschis și adecvat gândurile și sentimentele. Subiecții sunt învățați să adreseze altor persoane remarci directe și mai puțin confortabile, fără sentimente de ostilitate sau agresivitate. **Modelul de consiliere eclectic multimodal** - este recomandat în acest context, în cadrul căreia sunt combinate 3 direcții de activitate: lucrul cu gândurile, emoțiile, comportamentul. Acest model de consiliere poate fi utilizat în activitatea cu copiii victime a diverselor tipuri de violență [4].

Unele tehnici de intervenție psihologică ce pot fi utilizate în soluționarea problemelor emoționale a elevilor sunt: tehnica transferului; tehnica restrukturării cognitive, tehnica metaforei prin care se efectuează mecanismul insight-ului psihologic etc. Mecanismul de identificare și actualizare, activizare a resurselor interne proprii se poate realiza prin intermediul tehnicilor de relaxare: tehnicilor de reducere a încordării musculare, tehnicilor de vizualizare a imaginilor pozitive calmante (tehnica „Locul în care mă simt bine”), tehnici de control a respirației; tehnica întăririlor pozitive etc.

Nu evenimentele în sine produc anxietate, ci răspunsul individului față de eveniment. Cognațiile negative și defensive trebuie deconstruite, reorganizate, iar acest mecanism se realizează prin intermediul metodei socratice, tehnicii raționalizării, tehnicii explicației, argumentării logice, jocului de rol, temelor pentru acasă, discuțiilor de grup, metodei basmelor terapeutice etc. În baza acestui mecanism este realizată și **tehnica reframingului psihologic** (reconceptualizare) ce implică modificarea cadrului în care o persoană percepe evenimentele pentru a modifica sensul [4, p.90]. În cazul în care are loc schimbarea sensului, răspunsul și comportamentul uman la fel se va schimba.

Tehnicile de Didactică a emoțiilor. Didactica emoțiilor reprezintă un program educațional de nouă generație, orientat atât spre promovarea stării de bine în școală, cât și spre prevenirea disconfortului emoțional la copii și adolescenți. Programul dat face parte din practicile de prevenire timpurie și se bazează pe ipoteza științifică care spune că o bună stăpânire a propriei lumi emoționale constituie un factor excelent de protecție. *Didactica emoțiilor* constituie o nouă modalitate și o abordare eficientă pentru a promova sănătatea mintală în mediul școlar; este o metodologie dezvoltată de *Emotional Training Centre* din Italia [6].

Materialele metodologice elaborate, în urma implementării acestui proiect, conțin sugestii și recomandări concrete pentru profesorii care doresc să integreze tehnicile de *Didactică a Emoțiilor* în lecțiile lor, pentru a asigura un climat emoțional pozitiv în clasa de elevi și starea de bine a elevilor în școală. Astfel, putem enumera unele **tehnici de Didactică a emoțiilor** [6, pp.32-76], prezentate în *Figura 2*.

Este de apreciat ghidul metodologic *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare* (2020), elaborat de T. Șova, A. Parea, în care sunt conturate activități pentru cadrele didactice și părinți ce vor contribui la dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor claselor primare (2020). Evidențiem unele tehnici spicuite din această lucrare metodologică, cum ar fi: „Designul emoțiilor”; „Reclama”; „Inima zdrobită”; „Identificarea emoțiilor”; „Omul vesel, omul trist” [13, pp.98-103]. De asemenea, în acest ghid autorul propune recomandări pentru cadrele didactice în asigurarea confortului emoțional al părinților; descrie caracteristicile copilului echilibrat emoțional; conturează acțiuni de eficientizare a parteneriatului cu părinții etc.

Prezintă interes **Programul psihopedagogic „Formarea sentimentului de grațitudine față de părinți la adolescenți”,** realizat de N. Daniliuc



Figura 2. Tehnici de Didactică a emoțiilor.

(2013). Sentimentul de gratitudine sau recunoștința include în structura sa trăiri afective evaluative pozitive, ce constituie atitudinea subiectului față de binefăcător și trăiri afective motivante, care îl impulsionază spre acțiunea de răspuns [5]. Sentimentul de gratitudine cunoaște un grad de cercetare mult mai scăzut în comparație cu alte fenomene afective și constituie un concept puțin definit în cadrul cercetărilor științifice autohtone. Astfel, într-o nouă abordare a fost supus cercetării experimentale sentimentul de gratitudine al adolescenților față de părinți. Problema științifică importantă soluționată rezidă în evidențierea condițiilor psihologice de apariție și manifestare a gratitudinii; a perioadelor sensibile de formare în adolescență a acestui sentiment, în vederea elaborării programului psihopedagogic de formare la adolescenți a sentimentului de gratitudine față de părinți, stabilirea mecanismelor psihologice ce asigură perfecționarea, remanierea acestui proces.

Este de menționat eficiența **Programului de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței**, elaborat de S. Pîslari, doctor în psihologie [9]. S-a reliefat că acest program psihologic complex dezvoltă abilitățile empatice ale elevilor și dezvoltarea emoțională a personalității. Printre obiectivele de bază ale programului menționat anterior se pot enumera:

- ✓ dezvoltarea abilităților de a înțelege și de a verbaliza emoțiile, trăirile celor din jur;
- ✓ dezvoltarea toleranței la frustrare pentru a deveni mai flexibili și toleranți cu ceilalți;
- ✓ dezvoltarea capacității de a se transpune empatic în situația problematică a colegului său, acceptarea celorlalți așa cum sunt;
- ✓ dezvoltarea suportului emoțional și a considerației față de trăirile subiecților;
- ✓ dezvoltarea spiritului de observație în perceperea unei situații din punctul de vedere al altei persoane;

- ✓ optimizarea și formarea abilităților empatice ale preadolescenților, prin modelarea de situații emoționale reale și comportamente afective diverse.

În cadrul programului de intervenție, experimentat de S. Pîslari, au fost utilizate varii tehnici psihologice de dezvoltare a empatiei [9], pe care le prezentăm în Figura 3.

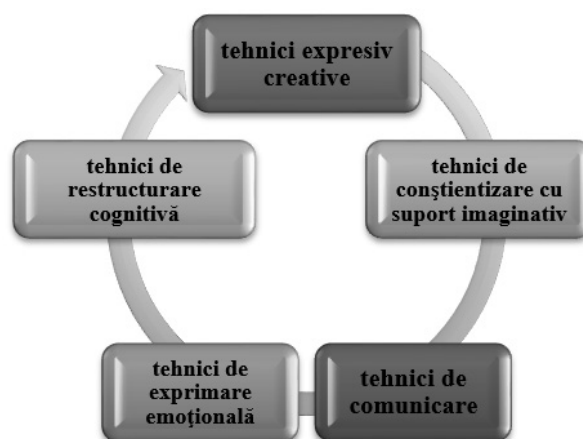


Figura 3. Tehnici psihologice pentru dezvoltarea abilităților empatice.

Este de apreciat fundamentarea științifică și implementarea „**Modelelor psihopedagogice pentru dezvoltarea sferei emoțional-volitive la copiii cu RDP**” de V. Maximciuc [8]. Elaborarea modelului „Dezvoltarea componentelor reglării emoționale” s-a axat pe specificul dezvoltării componentelor reglării emoționale: reglarea emoțional-motivațională – perceperea emoțională imperfectă; reglarea emoțional-verbală – vocabularul emoțional sărac din cauza experienței emoționale comunicative insuficiente, lipsa relaționării cu cei din jur; controlul

emoțional – lipsa capacității de apreciere a reacțiilor emoționale proprii și a persoanelor din mediul înconjurător, reacții emoționale neadecvate [8, p.104]. La fel, au fost elaborate și experimentate și modelele: „Dezvoltarea reglării emoțional-volitivă”; „Dezvoltarea reglării volitive” și „Autoreglarea conștiință”. Experimentul formativ a permis elucidarea posibilităților de dezvoltare a reglării emoțional-volitivă la copiii cu RDP cerebrogenă și RDP psihogenă, în urma implementării practice a modelelor elaborate.

De asemenea, este de remarcat inițiativa promovată în instituțiile educaționale europene ce sprijină dezvoltarea și ascensiunea **stării de bine în școli**. De exemplu, „*Schools for Health în Europe*” este o rețea de 45 de țări membre, din regiunea europeană, axată pe integrarea inițiativelor de promovare a sănătății în școli în politicile din domeniul educației europene [12]. MiSP (Mindfulness in Schools Project) este o organizație caritabilă britanică, axată pe promovarea rezistenței și stării de bine a tinerilor, prin intermediul **conștiinței depline în școli**. MiSP a format deja peste 3.200 de profesori pentru a promova metodologia conștiinței depline în școli. Conform unui studiu, copiii care au participat la programul de conștiință deplină au semnalat mai puține simptome de depresie, un nivel mai scăzut al stresului și o stare de bine mai mare.

În cele din urmă, tragem următoarea concluzie:

Importanța dimensiunii afective este incontestabilă pentru dezvoltarea personalității, adaptarea socială și școlară a elevilor la etape de vârstă diferite și pentru bunăstarea psihoemoțională a elevilor în școală. Cercetările științifice autohtone cu referire la domeniul afectivității implică un spectru larg și variat de tematici, or și descriu modele și metodologii psihologice, ce pot contribui la soluționarea eficientă a problemelor actuale, ce apar în acest context. Este de remarcat faptul, că la nivel național au fost realizate următoarele produse științifice:

- *a fost stabilit un model validat de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern;*
- *a fost experimentat și propus un model de intervenție psihologică în cazul preadolescenților cu stres posttraumatic;*
- *au fost elaborate modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică;*
- *a fost elaborat și validat programul psihopedagogic de formare a sentimentului de gratitudine față de părinți la adolescenți;*

- *a fost aplicat programul de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescenței;*
- *au fost validate modele de psihodiagnostic și de intervenții psihologice, în vederea diminuării anxietății la copii și adolescenți de diferite vârste etc.*

Produsele științifice, obținute în urma realizării cercetării științifice de impact major pentru asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general, vor servi ca un suport considerabil în formarea specialiștilor de calitate din sistemul educațional, în vederea cunoașterii și dezvoltării afectivității școlarii mici, preadolescenților și adolescenților.

Starea psihologică de bine este valoarea psihosocială care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului [3, p.45]. Considerăm că actualmente este important să fie realizate unele acțiuni pentru eficientizarea și dezvoltarea sistemului de asigurare a activității psihologice în instituțiile de învățământ general:

- ✓ îmbunătățirea activităților de diagnostic a comisiilor psihologice, medicale și pedagogice;
- ✓ dezvoltarea și implementarea modelelor optime pentru organizarea și furnizarea asistenței psihologice la diferite niveluri de învățământ: educație preșcolară, școală primară, gimnaziu, liceu etc.;
- ✓ studierea, elaborarea și implementarea modelelor de asistență psihologică eficientă a sferei emoționale a elevilor în condițiile noilor provocări societale;
- ✓ extinderea cercetărilor cu referire la particularitățile afective ale elevilor și cadrelor didactice, în cadrul procesului educațional realizat în condiții pandemice și în condițiile noilor realități;
- ✓ extinderea spectrului și posibilităților de dezvoltare a competențelor emoționale printre copii, elevi, profesori, părinți. Astfel, elevii au nevoie de competențe suplimentare, or și de abilități de gestionare a timpului, de adoptare a comportamentelor sănătoase și sigure, de confruntare cu stresul, izolarea și anxietatea;
- ✓ orientarea politicilor naționale în domeniul educației la fortificarea și crearea bunăstării psihoemoționale a elevilor în școală, formarea competențelor socioemoționale la elevi - ce devin actualmente o finalitate valoroasă a educației și o sarcină principală a psihologilor din sistemul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BATOG M. Model de intervenție psihologică în cazul preadolescenților cu stres posttraumatic. În: *Stil modern de viață: între sănătate și stres*. Materialele Conferinței Științifice internaționale „Fortificarea sănătății angajaților prin suprimarea stresului organizațional”, 20 decembrie 2013. Bălți: S.n., Tipografia din Bălți, 2014, pp.99-104. ISBN 978-9975-4487-6-5.
2. BATOG M. Afectivitatea elevilor: concepte, mecanisme și modele de diagnostic și intervenție psihologică. În: *Bazele teoretice (concepția, modelul) ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Monografie colectivă. Coord. șt.: O. Paladi, A. Potîng. MEC, USM, IȘE. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2021. pp.108-142. ISBN 978-9975-48-192-2.
3. BOLBOCEANU A. Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 4, pp.43-50. ISSN 1811-5470.
4. BOLBOCEANU A., CUCER A., PAVLENKO L. et al. *Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice*. Culegere de articole. Coord. șt. A. Bolboceanu. Chișinău: Tipografia „Print Caro”, 2015. ISBN 978-9975-48-101-4.
5. DANILIUC N. *Formarea la adolescenți a gratitudinii față de părinți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2013.
6. DOLCI D., BIONDO A., ALESSI A. et al. *EUMOSCHOOL. Produs intelectual 3: Ghid pentru implementarea EUMOSCHOOL ca abordare holistică pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii*. Co funded Erasmus + Programme of the European Union, 2018. 103 p. [Accesat 09.02.2022]. Disponibil; <https://eumoschool.eu/wp-content/uploads/eumoschool-guidelines-io3-ro.pdf>
7. *Învățământul în situația COVID - 19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent*. UNICEF Moldova. 2020. [Accesat 10.02.2022]. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/%C3%AEn-v%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntu>
8. MAXIMCIUC V. *Modele psihopedagogice de dezvoltare a sferei emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013.
9. PÎSLARI S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018.
10. RACU Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2020. ISBN 978-9975-46-433-8.
11. *Raport cu privire la realizarea Programului de activitate a Guvernului*. 2020. [Accesat 30.01.2022]. Disponibil: <https://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/11/raport-guvern.pdf>
12. *Starea de bine: idei pentru școli mai sănătoase, incluzive și mai fericite*. 2017. [Accesat 30.10.2021]. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/well-being-ideas-for-healthie.htm>
13. ȘOVA T., PAREA A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare*. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., (Tipografia din Bălți), 2020. ISBN 978-9975-3478-4-6.
14. *Teze Psihologie*. [Accesat 10.02.2022]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/theses/psychology/>
15. *Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года*. Проект. Москва, 2016. [Accesat 09.02.2022]. Disponibil: http://www.psy.msu.ru/science/conference/psy_service/2016/2016-11-18/conception.pdf

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.14>
 CZU: 373.2:376.36.015.3

CORELAȚIA DINTRE TULBURAREA FONOLOGICĂ DE LIMBAJ ȘI PROCESELE COGNITIVE LA PREȘCOLARI

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

Rezumat. *Articolul conține sinteza studiului comparativ realizat prin investigarea a două categorii de copii preșcolari de 6-7 ani, cu dezvoltare tipică și cu tulburare fonologică. Se descriu și interpretează rezultatele experimentale obținute de către copii la testele Memoria vizuală și Atenția vizuală și se estimează diferența existentă între ei. Prelucrarea statistică a confirmat validitatea intervenției specializate desfășurate.*

Cuvinte-cheie: *procese cognitive, memorie, atenție, tulburare de limbaj, preșcolari cu dezvoltare tipică și cu tulburare fonologică, studiu comparativ.*

CORRELATION BETWEEN PHONOLOGICAL LANGUAGE DISORDER AND COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOLS

Abstract. *The article contains the synthesis of a comparative study conducted by investigating two categories of preschool children aged 6-7, with typical development and phonological disorder. The experimental results obtained by the children in the Visual Memory and Visual Attention tests are described and interpreted and the difference between them is estimated. The statistical processing confirmed the validity of the specialized intervention carried out.*

Keywords: *cognitive processes, memory, attention, language disorder, preschoolers with typical development and phonological disorder, comparative study.*

Tematica dezvoltării limbajului și comunicării, în general, constituie un subiect de cercetare și interes comun pentru mai multe discipline. Mulți cercetători din domeniul lingvistic, neurolingvistic, psihologiei, logopediei și-au axat atenția asupra studierii acestui aspect lăsând amprenta lor în tezaurul cercetărilor de domeniu. Tulburările de limbaj printre copiii preșcolari, prin frecvența lor înaltă, marchează procesele psihice; dezorganizarea limbajului se reflectă asupra proceselor cognitive a memoriei și atenției.

Studiile cele mai recente, ale autorilor tineri din Republica Moldova, determină particularitățile de personalitate a copiilor preșcolari cu tulburare de limbaj și impactul pe care îl are aceasta asupra nivelului de pregătire psihologică pentru școală, A. Nosatfi [3]. Studiul demonstrează că pregătirea psihologică pentru școală depinde de nivelul de dezvoltare a limbajului, precum și de programele psihopedagogice de intervenție aplicate în perioada pregătirii către școală; D. Ponomari[4] constată că tulburările de limbaj marchează evoluția aspectelor

telor limbajului - fonetic, lexical, lexico-gramatical, lexico-semantic, și se răsfrâng asupra comunicării și interrelaționării, a comportamentului personal verbal și acțional, afectând global conduita verbală; L. Chitoroga [2], arată că impactul tulburărilor limbajului citit - scris se manifestă în dificultăți de învățare, deoarece scrisul și cititul odată achiziționate se transformă din scopuri ale învățării în mijloace ale învățării, iar dacă mijloacele sunt defectuoase, rezultatul va fi pe măsură.

Cercetătoarele din România, de ex., O. Popescu [5], susține că tulburarea de limbaj prezintă o condiție dezintegratoare, mai ales din perspectiva adaptării școlare eficiente, și că intervenția ameliorativă la vârsta preșcolară mare contribuie la egalizarea capacităților intra- și interpersonale și a integrării sociale a copiilor cu TL; cercetătoarea A. Țăpurin [6], ce a urmărit stimularea și dezvoltarea potențialului creativ la preșcolarii care sunt înscriși în programe tradiționale de educație, a introdus tehnici de dezvoltare a componentelor activității verbale pentru vocabular, expresivitate și neînțelegere a cuvintelor.

Autoarea D. A. Buganu [1] concluzionează că tulburarea de limbaj (dislaia polimorfă) este relaționată cu deficite în funcționarea mnezică și perturbări ușoare ale funcțiilor neurocognitive, iar intervenția sistemică psihologică și logopedică axată pe dezvoltarea limbajului și comunicării, și a funcției mnezice construite pe mai multe dimensiuni funcționale, va remedia tulburările de pronunție la preșcolarii mari.

Unul din obiectivele cercetării întreprinse constă în identificarea nivelului dezvoltării proceselor cognitive, și în special al memoriei vizuale și atenției vizuale la copii cu dezvoltare tipică (DT) și cu tulburare fonologică (TF). Au participat câte 80 de copii.

Au fost administrate testele Memoria vizuală și Atenția vizuală, teste elaborate de Головей, Л. А., Рыбалко Е. Ф [7]. Prelucrarea statistică pentru constatarea diferenței statistice între grupuri s-a realizat cu ajutorul testului Mann-Whitney.

Descrierea metodelor

Testul Memoria vizuală

Scop: evaluarea capacității de memorare vizuală.

Desfășurare: copilului i se prezintă, pe rând, 16 imagini familiare (ceas, albină, ochelari, casă, minge, rață, masă, harbuz, fereastră, barcă, umbrelă, cană, sanie, căldare, cal, brad), fiind rugat să le privească cu atenție și să memoreze cât mai multe dintre ele. După prezentarea imaginilor se face o mică pauză, după care i se cere copilului să-și amintească imaginile văzute. Pentru fiecare răspuns corect, subiectul primește 1 punct.

Se repetă procedura, amestecând imaginile cu altele (în total 22 carduri), copilul este rugat să le identifice pe cele care se repetă.

Scală de evaluare a memoriei vizuale:

Nivelul	Nr. de răspunsuri corecte
I nivel	10-9 răspunsuri corecte
II nivel	8-7
III nivel	4-3
IV nivel	2 și mai puține

5. Testul Atenția vizuală

Scop: evaluarea atenției vizuale

Desfășurare: se prezintă copilului o fișă cu figuri geometrice. Copilul este rugat să privească cu atenție fiecare rând din fișă, să identifice și să taie cu câte o linie verticală cercurile, iar cu două – pătratele, fără a omite vreun rând. Timpul de executare - 4 minute.

Scală de evaluare: Fiecare simbol corect identificat se va aprecia cu câte un punct. Punctajul maxim

este de 100 p., ce corespunde atenției bine dezvoltate.

Rezultate la testele aplicate.

Testul Memoria vizuală.

Scop: evaluarea memoriei vizuale la preșcolari cu TF și DT.

Ipoteza de lucru: Memoria vizuală a preșcolarilor cu TF va fi subdezvoltată și în relație cu preșcolarii cu DT vor exista diferențe statistice semnificative.

Testul constă în prezentarea pe rând a 16 imagini familiare pe care copilul le memorează. După prezentarea imaginilor se face o mică pauză, după care i se cere copilului să-și amintească imaginile văzute. Se repetă procedura, amestecând cardurile cu altele (în total 22 carduri), copilul este rugat să le identifice pe cele care se repetă.

Observațiile făcute în timpul evaluării ne-au permis să remarcăm următoarele aspecte: memoria vizuală la preșcolarii cu TF este diminuată, redusă ca volum și mai săracă, în ceea ce privește fidelitatea reproducerii, timpul de stocare fiind și el mai scăzut, în comparație cu preșcolarii cu DT. Copiii cu TF aveau tendința de a face asocieri sau confunda unele noțiuni cu altele din aceeași categorie (ex.: albină era înlocuită cu buburuza sau musca; umbrela cu ploaia), cu noțiuni asemănătoare ca formă/materie (ex.: fereastră – oglindă), sau cu cuvântul generalizator (ex.: bradul era denumit copac); solicitau mai mult timp de a-și aminti, modul de expunere fiind unul haotic, uneori recurgeau la confabulații, nămint noțiuni intruse. Mai greu de memorat au fost imaginile: ochelari, sanie, fereastră, căldare, ultima probabil fiind mai puțin întrebuințată în mediu familiar al copilului. Timpul și modul de expunere la fel a constituit o diferență dintre cele două loturi de preșcolari. Copiii cu DT aveau o viteză mai mare în reproducerea imaginilor memorate, totodată se remarcă prin păstrarea ordinii de prezentare.

Media punctajului obținut de cele 2 grupuri de preșcolari (TF și DT) sunt prezentate în *Figura 1*.

Conform datelor obținute, observăm un decalaj simțitor de mare între media obținută de către preșcolarii cu TF comparativ cu DT, respectiv: 4,36 p / 7,58 p.

Prelucrarea statistică indică diferența statistic semnificativă la proba de evaluare a memoriei vizuale - $U=6303$; $p<0,00$; $r_{bis}=0,97$). Apartenența de gen a confirmat diferența statistic semnificativă între fete cu TF și cu DT; și băieți cu TF și cu DT, având o valoare a mărimii efectului ridicată: fete ($U=1718,50$; $p<0,001$, $r_{bis}=0,95$); băieți ($U=1440,00$; $p<0,001$, $r_{bis}=1,00$)

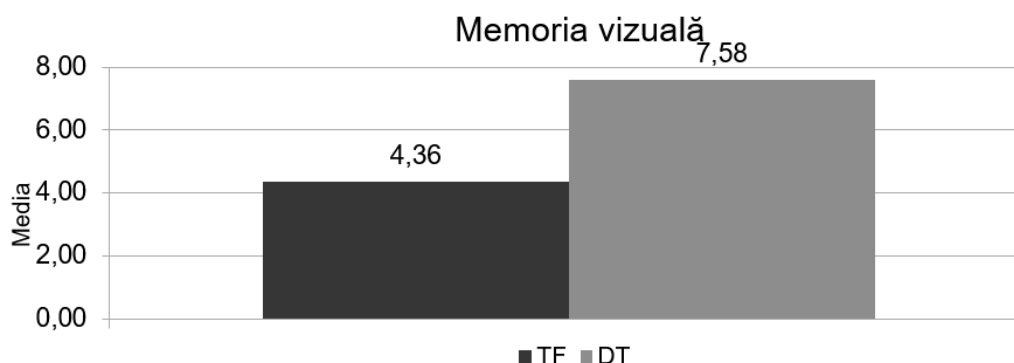


Figura 1. Media punctajului la Memoria vizuală- subiecții cu TF și DT

Tabelul 1. Semnificația diferențelor, testul Memoria vizuală, TF/DT

	Medii		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
	TF	DT			
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT					
Memoria	4,36	7,58	6303,00	< 0,001	0,97
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT - Fete					
Memoria	4,37	7,51	1718,50	< 0,001	0,95
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT - Băieți					
Memoria	4,38	7,65	1440,00	< 0,001	1,00

În același timp constatăm absența diferenței statistice semnificative între fete și băieți în cadrul categoriei de copii: DT ($U=781,00$; $p=0,881$) și TF ($U=765,50$; $p=0,725$).

Concluzionăm, Memoria vizuală la preșcolarii cu TF este insuficient dezvoltată în comparație cu preșcolarii cu DT și această diferență are o valoare semnificativă la nivel practic.

Testul Atenția vizuală.

Scop: evaluarea atenției vizuale la preșcolarii cu TF și DT.

Ipoteza de lucru: Atenția vizuală a preșcolarii cu TF va fi subdezvoltată și, în relație cu preșcolarii cu DT, vor exista diferențe statistic semnificative.

Proba constă în prezentarea unei fișe-test cu o multitudine de figuri geometrice, dintre care copilul va selecta doar cercurile și pătratele, secționând cu o linie verticală cercurile, iar cu două linii verticale - pătratele. Timp de executare 4 minute.

Vom expune mai întâi observațiile directe, evidențiate pe parcursul evaluării între cele două loturi de preșcolari: se remarcă deosebiri la nivelul atenției vizuale între copii cu DT și TF, deficitare fiind volumul, stabilitatea și distribuția ei. Preșcolarii cu TF au efectuat testul haotic, nu țineau seama de instrucțiuni, bifau și elemente greșite, sau le omiteau pe cele necesare, spre deosebire de copiii cu DT, care priveau cu atenție rând cu rând, bifând elementele cerute în ordinea lecturii, de la stânga spre dreapta. La preșcolarii cu TF nu se manifestă forma voluntară a atenției, ei nu execută sarcina până la atingerea scopului sau până la epuizarea timpului oferit.

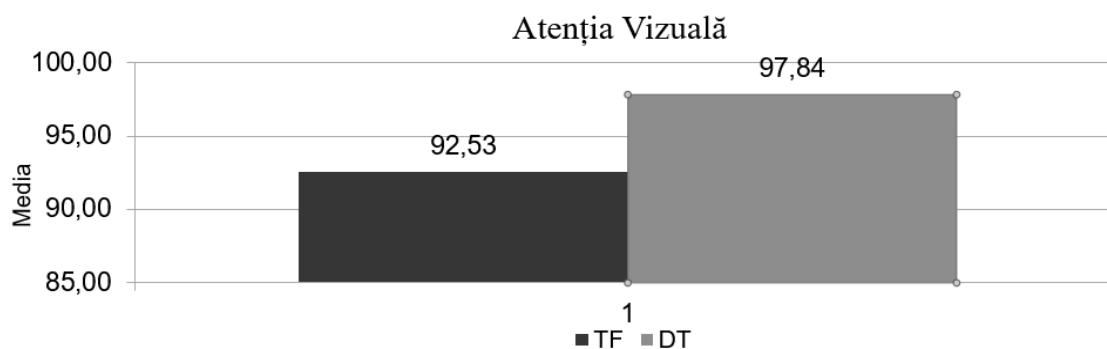


Figura 2.1. Media punctajului, testul Atenția vizuală, TF / DT

Media rezultatelor pe grup, obținută de către preșcolarii cu TF și DT, este egală respectiv cu 92,53 p. și 97,84 p.

Analiza comparativă a rezultatelor între preșcolarii cu TF și cei cu DT (Anexa 2, tabelul 2.19) subliniază diferențe statistic semnificative ($U=5408$; $p<0,001$), cu valoarea mărimii efectului mare ($r \text{ bis}=0,69$).

Tabelul 2. Semnificația diferențelor, testul Atenția vizuală, TF/DT

	Medii		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
	TF	DT			
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT					
Atenția	92,53	97,84	5408,00	< 0,001	0,69
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT - Fete					
Atenția	93,83	97,98	1428,00	< 0,001	0,62
Diferențe observate între preșcolarii cu TF și preșcolarii cu DT - Băieți					
Atenția	91,08	97,68	1272,00	< 0,001	0,76

Nu există diferență statistic semnificativă privind atenția vizuală, din perspectiva genului, intragrup: TF fete/băieți ($U=992,5$; $p=0,06$); DT fete/băieți ($U=874,5$; $p=0,428$)

În concluzie, atenția vizuală la copiii cu TF este subdezvoltată atenției vizuale la preșcolarii cu DT și această diferență are o magnitudine semnificativă la nivel practic. Apartenența de gen exprimă diferență doar la nivelul categoriilor de copii TF și DT, în cadrul aceleiași categorii, genul nu are influență.

Concluzionând vom menționa faptul că Memoria vizuală și Atenția vizuală sunt marcate de tulburarea fonologică. Memoria vizuală și Atenția vizuală la copii cu DT se remarcă prin volum ridicat de cuvinte - denumiri ale obiectelor, capacitate de reproduce, evocare și fidelitate a memorării înaltă, ceea ce nu s-a confirmat la cei cu TF; atenția, concentrația, distribuția și comutarea, spiritul de observație a detaliilor - indici ai puterii psihice de a nu devia de la o activitate/acțiune la alta, de asemenea a evidențiat/ consemnat valori ridicate la preșcolarii cu DT comparativ cu TF.

Evaluarea constatativ-comparativă, între copii preșcolari cu TF și cu DT, a identificat specificul dezvoltării memoriei vizuale și atenției vizuale, fiind semnalate diferențe statistic semnificative între categoriile de copii; mărimea efectului ($r \text{ bis}$) arată magnitudine medie spre puternică. Apartenența de

gen nu generează/determină deosebiri sau limite la nivel de intragrup, doar intergrup; la preșcolarii, cu TF au fost decelate caracteristici/insuficiențe, ca fiind mai pronunțate la fete decât la băieți. Vârsta nu a scos în evidență deosebiri între preșcolari.

Recomandare

În contextul îmbunătățirii și dezvoltării proceselor cognitive, venim cu remedierea lacunelor identificate în studierea proceselor memoria și atenția, prin prezentarea unui model de ședință psihologică, care cuprinde jocuri, exerciții și tehnici corecțional-dezvoltative ale proceselor menționate.

Proiect de ședință psihologică (model)

1. Început neuropsihologic

Facilitatorul: Buna ziua copii. Chiar de la început vreau să vă citesc scrisoarea ce am primit-o de la un copil! Iată ce mi-a scris:

„Îmi place să mă joc cu prietenii mei, la grădiniță. Să ai prieteni e minunat! Acum am mulți prieteni. Nu întotdeauna a fost așa! Înainte, când doream să mă joc cu jucăriile altor copii, în loc să îmi cer voie, le smulgeam din mână, le luam fără voie, foloseam și cuvinte urâte, eram ciudoz, nervos, chiar mai loveam, împingeam, numai să fac ceea ce vroiam. Colegilor nu le plăcea!

Când mi-am dat seama că așa nu voi avea prieteni, m-am hotărât să mă schimb. Acum îmi cer permisiunea, folosesc cuvântul „te rog”! „Pot să mă joc cu tine?”, „Îmi dai și mie jucăria, te rog?”. Am învățat să aștept rândul și acum noi toți ne jucăm împreună și suntem prieteni! Niciodată nu am așteptat mult.

Acum ne este vesel împreună și nu mai insist ca toți să se joace după regulile mele! Fiecare se poate juca așa cum dorește, dar suntem împreună și ne jucăm împreună! Dacă mi se întâmplă să fiu nerăbdător, trag aer adânc de 2 ori, mă opresc și-mi zic „Sunt liniștit!”. Ajută, să știi!”[5]

Urmează o discuție scurtă.

2. Repetarea regulilor de comportare stabilite în grup. 10 reguli pe care trebuie să le respecte copiii:

1. Toți suntem prieteni
2. Suntem politicoși
3. Nu vorbim neîntrebați în timpul activităților
4. Suntem atenți la ce spune fiecare dintre noi când vorbește
5. Nu alergăm, nu vorbim prea tare
6. Ne respectăm reciproc
7. Ne ajutăm reciproc
8. Păstrăm ordinea în odaie
9. Lucrăm atent cu materialele: pentru desenat, cărți, caiete, imagini etc.

10. Suntem cei mai buni și respectăm regulile!

Etapa 1. Implicare în activitate. Stabilirea climatului favorabil în grup

3. Jocul energizant *Ghemul*

Obiective:

1) introducerea lejeră în subiectul ce urmează a fi discutat la reuniune;

2) relaxarea și stabilirea bune dispoziții;

3) exprimarea liberă a emoțiilor, a dorințelor.

Desfășurarea jocului:

Grupul se aranjează în cerc. Moderatorul începe jocul, aruncând ghemul fără a se mișca din loc. Cel care prinde ghemul, spune de unde vine, numește jocul preferat din copilărie sau utilizat mai des în cadrul activităților sale, apucă de fir și aruncă ghemul mai departe. Jocul se oprește când ultima persoană din grup prinde ghemul și exprimă emoții, atitudini, preferințe. Important este să nu se rupă ața.

Se observă: participanții parcă ar țese o pânză, la fel și activitatea integrată se aseamănă cu o pânză unde împletirea armonioasă a obiectivelor programate de pedagog realizează demersul educațional propus.

4. Tehnica *Percepția de sine.*

Scop: reflectarea experienței proprii de viață și a sistemului de relaționare cu ceilalți (inclusiv și relația cu sine însuși). (Are loc reflecția profundă a nevoilor individuale și poate oferi un bogat material pentru psiholog).

Instrucțiune: desenați un poster ce reprezintă modul vostru de viață, prezentați în lucrare interesele, prioritățile, familia etc... (altă variantă: executați un colaj, care reprezintă felul vostru de a percepe lumea)

Prezentarea: fiecare participant va prezenta grupului produsul, verbalizând ce este desenat. Doar psihologul poate da întrebări, dacă este nevoie.

5. Tehnica *Cum sunt azi?*

Scop: exprimarea trăirilor și emoțiilor proprii prin comunicare. (Este foarte important să învățăm copilul să vorbească despre ceea ce simte și să identifice motivul stării sale, ceea ce Rudolf Steiner, fondatorul pedagogiei Waldorf, numește alfabetizare emoțională).

Instrucțiune: (de obicei începe psihologul, apoi printr-o trecere lină de la sine la copil, stimulează copiii să verbalizeze emoțiile proprii). Ex: eu sunt azi trist, fiindcă pisica are o lăbuță umflată, iar eu vreau să fie toți sănătoși! Sunt implicați toți copiii!

Final: toți se ridică, se iau de mâini și într-o voce strigă: Totul va fi bine!

6. Joc distractiv și de atenție: *Eu și prietenii mei.*

Scop: distragere de la activitatea precedentă și trecerea la altă tehnică; concentrarea atenției;

Desfășurare: Copiii stau în cerc. La cuvântul „eu” rostit de facilitator, toată lumea lovește genunchii, iar când veți auzi „prietenii mei”, atingeți umerii sau genunchii vecinilor cu ambele mâini. Aceste cuvinte sunt rostite într-un anumit ritm cu viteza constantă (se exersează de 5-6 ori!)

7. Joc: *Atenție la obiectele desenate!*

Scop: concentrarea și stabilitatea atenției

Instrucțiune: numește obiectele din imagine; numără de câte ori sunt desenate și scrie numărul în pătrățele.



8. Joc: *Găsește al doilea cuvânt*

Scop: dezvoltarea memoriei auditive și asociative și atenției auditive voluntare, a gândirii logice

Desfășurare: roștiți fiecare pereche de cuvinte clar, evidențiind intonațional și prin pauză primul set de cuvinte de al doilea set ș.a.m.d. Dacă copilul reproduce corect mai mult de jumătate din perechile de cuvinte, este un indicator al dezvoltării memoriei asociative.

Instrucțiune: Voi spune perechi de cuvinte. Fii atent, străduie-te să înțelegi legătura între cuvinte și să memorezi. Apoi voi spune doar primul cuvânt tu va trebui să numești al doilea cuvânt, plus voi numi cuvinte ce nu au fost numite, iar tu prin asociație să numești cuvântul care se potrivește.

De exemplu: iepure - morcov; farfurie - lingură; șoarece - brânză; capră - varză; scoală - portofoliu; urs - miere; veveriță - nuci etc.

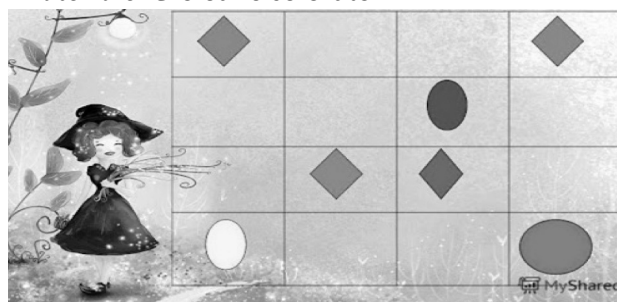
9. Joc: *Memorează și colorează*

Scop: dezvoltarea memoriei vizuale și motricității fine a mâinii

Instrucțiune: Voi arăta, un timp scurt, un tabel în care sunt desenate figuri. Privește și memorează, căci va trebui să desenezi într-un tabel fiecare figură în pătrățelul ei!

Desfășurare: fiecărui copil i se va distribui tabelul imprimat.

Materiale: Creioane colorate



10. Tehnica mnemonică (învățarea unei poezii cu ajutorul benzii desenate)

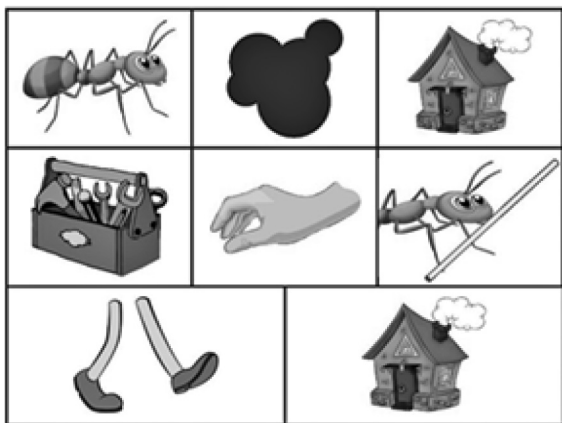
Scop: Învățarea poeziei netraditional.

Instrucțiune: Să învățăm poezia mai ușor prin desene de contur sau imagini.

Notă: Exemple de poezioare, însoțite de tabele mnemonice. Mnemonica reprezintă o tehnică psihologică specială de procesare neuropsihică, imaginativ-simbolică care facilitează memorarea (a se vedea anexa) [11].

Poezia Furnica

O furnică, neagră, neagră
Vrea căsuța să și-o dreagă,
A luat în gură un pai
Și spre casă haide, hai!



11. Exercițiu-joc: *Ce lipsește?*

Scop: Dezvoltarea proceselor psihice, a neuroprocesării rapide a informației vizuale (atenție, spirit de observație, gândire) și a vocabularului. Exersarea pronunției corecte și oferirea răspunsului complet la întrebare.

Instrucțiune: Privește cu atenție desenele și spune ce-i lipsește fiecărui obiect. Completează desenele cu detaliile corespunzătoare.



12. Despărțirea, tema pentru acasă: completați desenul și colorați fișa de la jocul *Ce lipsește*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BUGANU D.A. *Intervenții psihologice și logopedice în tulburări de limbaj și comunicare la preșcolari*: teză de doctor, Chișinău, 2021. CZU: 376.36:373.2(043.3).
2. CHITOROGA L. *Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar: diagnostic și intervenție psihologică*: teză de doctor. Chișinău, 2019. CZU 373.3.015.3(043.3).
3. NOȘATȚI A. *Modele psihopedagogice de intervenție în procesul pregătirii pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj*: teza de doctor. Chișinău, 2010.
4. PONOMARI D. *Dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj*: teză de doctor în psihologie. Chișinău, Republica Moldova. 2019. CZU: 159.922.7: 376.36(043.2).
5. POPESCU O. *Integrarea socială a copiilor cu tulburări de limbaj. Teză de doctor în psihologie*. Chișinău: 2019. 193 p. C.Z.U.: 316.614-056.264 (043.3).
6. ȚAPURIN A. *Dezvoltarea creativității la copii de vârstă preșcolară în procesul educațional*: teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2017. CZU: 159.922.7:373.2 (043.3).
7. ГОЛОВЕЙ Л.А., РЫБАЛКО Е.Ф. *Практикум по возрастной психологии*. Речь, 2002. ISBN 5-9268-0046-9.

ABORDĂRI CONCEPTUALE ȘI ORGANIZAȚIONALE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE A ELEVILOR¹

Vasile ANDRIEȘ,

doctor în științe politice, cercetător științific superior,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. În cadrul prezentului articol ne propunem să dezvoltăm/explicăm o serie de noțiuni și concepte, în vederea elucidării domeniului educației nonformale a elevilor și, anume, tipului de activități: extracurricular/extrașcolar/complementar/suplimentar. În realitate, granițele dintre cele două tipuri de educație (extracurricular/extrașcolar) nu sunt ușor de trasat, existând suprapuneri, dar și divergențe conceptuale.

Cuvinte-cheie: activitate extrașcolară, activitate extracurriculară, educație nonformală, educație complementară, circuit pedagogic, instituție de învățământ, sistem educațional.

CONCEPTUAL AND ORGANIZATIONAL APPROACHES TO NON-FORMAL STUDENT EDUCATION

Abstract. In this article we aim to develop / explain a series of notions and concepts, in order to elucidate the field of non-formal education of students, namely, the type of activities: extracurricular / extracurricular / complementary / supplementary. In reality, the boundaries between the two types of education (extracurricular / extracurricular) are not easy to draw, there are overlaps, but also conceptual divergences.

Keywords: extracurricular activity, extracurricular activity, non-formal education, complementary education, pedagogical circuit, educational institution, educational system.

Pornim de la ideea că în practica educațională anglofonă există cel puțin cinci concepte, care diferă atât prin semnificație, cât și prin aplicabilitate: *extracurricular activities, supplementary education; additional education; after school education; outdoor education*. În cea francofonă, ne confruntăm doar cu trei: *éducation complimenter; activités périscolaires și extrascolaires*. În literatura rusă de specialitate se operează cu următoarele noțiuni: *неформальное образование; дополнительное образование; вне-урочная деятельность*. În literatura românească de specialitate se operează la fel cu o gamă vastă de noțiuni, care deseori se contrapun: *extracurricular, extrașcolar, co-curricular, extradidactic, complementar etc.*

Un prim obiectiv al acestui articol ar consta în analiza dezvoltării conceptelor respective de către cercetătorii externi de talie mondială.

Expertul internațional R.D. Evans, în raportul prezentat UNESCO în 1980, susține că sistemul educațional nonformal reprezintă un subsistem al sis-

temului educațional general. La mijlocul secolului XX, sistemul educației nonformale se baza pe trei categorii generale:

- Educație complementară;
- Educație suplimentară;
- Educație substitutivă [5, pp. 23-25].

Educația complementară se desfășoară în paralel cu procesul educațional formal, având în calitate de beneficiari elevii înscriși în ciclul de învățământ primar sau secundar. Ea contribuie la dobândirea cunoștințelor și competențelor ce nu pot fi obținute în sala de clasă. Majoritatea activităților, precum cele din cluburile sportive, cercurile științifice, cluburile de dezbateri, cercurile dramatice, coruri și alte asociații, se desfășoară în școală, fiind componenta *extracurriculară* și chiar *extrașcolară* a programului educațional formal.

Aceste activități sunt organizate și desfășurate în instituțiile de învățământ în afara programului școlar, atât de structurile instituționale (cadrele didactice), cât și de sectorul asociativ (ong-uri, or-

1. Studiu realizat în cadrul proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul: 20.80009.0807.23

ganizații de voluntariat, structuri comunitare etc.). Legătura dintre școală și comunitate este mai pronunțată în mediul rural, unde instituția și clădirea școlară reprezintă principalul centru cultural-educational, fiind utilizată de toți membrii comunității. La fel, procesul educațional poate fi realizat și în incinta altor instituții (oficii private, biblioteci publice, case de cultură, școli de creație, terenuri sportive și chiar terenuri de joacă).

Educația suplimentară. Această categorie de educație nonformală intervine în etapa ulterioară a vieții individului, indiferent de nivelul său de instruire formală, completând cunoștințele dobândite în cadrul școlar. Deseori, activitățile vizează instruirea tinerilor care au abandonat școala, oferind un set de programe de învățare, axate pe dobândirea competențelor. Este vorba de școlile serale sau învățământul dual, asigurat de autoritățile publice; dar și cursuri de formare în diverse domenii, oferite de agenți educaționali atât gratuit, cât și contra plată (cursuri de agricultură pentru adulți, formări în domeniul economico-financiar etc.).

Educația substitutivă este destinată atât copiilor, cât și adulților care, din anumite motive nu au avut acces la educația formală. Având o componentă

mixtă (copii și adulți), auditoriul este reprezentat de populații rurale sau triburi nomade, care în virtutea condițiilor climatice și geografice sunt izolate de restul civilizației. La fel, în calitate de beneficiari pot fi și membrii unor grupuri etnice, care din diverse motive nu au avut oportunități educaționale.

Conținutul acestor programe este orientat spre oferirea unor cunoștințe elementare de gramatică și matematică, precum și o cunoaștere rudimentară a subiectelor practice (igiena, nutriția, agricultura etc.). De regulă, programele sunt susținute de organisme neguvernamentale (naționale și internaționale), având o durată de la trei luni la un an. În calitate de formatori participă cadrele didactice din învățământul primar în perioada concediilor sau voluntari. Acest tip de educație nonformală reprezintă pentru unii indivizi unica alternativă a educației formale. O expunere mai detaliată a contextelor de învățare este prezentată în tabelul 1.

Octavian Moldovan, într-un studiu consacrat activităților academice extracurriculare din mediul universitar, intervine cu o analiză exhaustivă a pozițiilor exprimate de autori notorii, privind delimitările conceptuale ale activităților extracurriculare și co-curriculare [7, pp. 89-118].

Tabel 1. Contextele de realizare a educației nonformale

	Context școlar (<i>școli, colegii, universități</i>)	Context extrașcolar (<i>case și centre de creație, biblioteci, centre de îngrijire, organizații de tineret și structuri asociative...</i>)	Context privat (<i>familia, prietenii, hobby-ul...</i>)
Activități formalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Lecții/Cursuri; - Formări profesionale; - Activități extracurriculare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltare personală; - Formări în domeniul copii și tineret (<i>leadership, moderatori formare profesională</i>); - Serviciul de voluntariat; - Școli de arte; - Cluburi sportive; - Tabere de vară. 	
Activități semiformalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Activități în cadrul proiectelor școlare (<i>consiliul elevilor, ateliere, spartachiade</i> etc.); - Activități sociale și comunitare în mediul școlar (<i>târguri de caritate, acțiuni ecologice, activități de voluntariat</i> etc.); - Excursii. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activități în cadrul proiectelor gestionate de structurile asociative pentru copii și tineret; - Angajarea în cadrul unei organizații de tineret; - Vizitarea muzeelor, teatrelor, centrelor de agrement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborarea școlii cu familia; - Muze; - Concerte; - Excursii
Activități neformalizate	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte cu colegii și prietenii în școală; - Traiul în căminul universitar sau liceal; - Jocuri în timpul pauzei; - Contacte informale dintre profesori și elevi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte cu colegii și prietenii în cadrul structurilor asociative; - Traiul comun în tabăra de vacanță. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarea cu părinții și bunicii; - Jocuri; - Rețele de socializare.

Educație formală Educație nonformală Educație informală

Sursa: L'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse. Apprendre en contexte extrascolaire, <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/L%C3%A9ducation-non-formelle-dans-le-domaine-de-lenfance-et-de-la-jeunesse.pdf>

Astfel, potrivit studiului, Bartkus și Nemelka identifică o serie de caracteristici ale activităților extracurriculare, după cum urmează:

- (a) se desfășoară în afara sălilor de clasă/cursurilor sau curriculumului obligatoriu;
- (b) se desfășoară sub auspiciile (coordonarea, supervizarea) instituției de învățământ;
- (c) nu se oferă o notă sau altă formă de recunoaștere academică;
- (d) pot fi academice sau non-academice;
- (e) sunt voluntare sau opționale.

Pornind de la aceste caracteristici, autorii propun o definiție a activităților extracurriculare ca fiind *activități academice sau non-academice, care se desfășoară sub auspiciile unității de învățământ, dar care au loc în afara orelor de curs normale sau în afara curriculumului*. Adicional, activitățile extracurriculare nu oferă recunoaștere academică sub forma notelor sau a creditelor, participarea studenților fiind opțională.

Se observă totuși că o astfel de definiție poate fi mult prea restrictivă, limitând sfera de aplicare a conceptului. Pentru a depăși această limitare, Bartkus, Nemelka și Nemelka își îndreaptă atenția asupra activităților co-curriculare, formulând următoarea definiție, *O activitate co-curriculară presupune ca studentul să participe în activități desfășurate în afara orelor normale de studiu (activitate didactică), dar care este o condiție pentru a dobândi credite academice sau pentru a obține o notă pentru o materie componentă a curriculumului*.

Andrews, propune sintagma „activități co-curriculare” pentru a înlocui sintagma „activități extracurriculare”, subliniind faptul că acestea trebuie să fie recunoscute nu doar de angajatori și participanți, ci și de universități. Oferind recunoaștere oficială acestora (chiar dacă nu sunt incluse în curricula obligatorii), universitățile pot încuraja participarea studenților, crescând calitatea generală a programelor de studii.

Menționăm pozițiile exprimate și de către alți autori în ceea ce privește **co-curricularul**, chiar dacă ele sunt de multe ori în dezacord unele cu celelalte, din perspectiva activităților care pot fi incluse în această categorie.

Darling, Caldwell și Smith: termenul „co-curricular” este uneori limitat pentru activitățile desfășurate în afara claselor/sălilor de curs, gândite în mod explicit să completeze ceea ce învață studenții; Hovet și Vinton: activitățile co-curriculare au intenția de ajustare a studenților la multitudinea perspectivelor lor, precum și a competențelor lor de leadership. Workshopurile, orientate să-i ajute pe studenți

la dezvoltarea capacității de analiză și testare, au fost de asemenea descrise drept co-curriculare.

Kezar și Moriarty: activitățile co-curriculare includ activitatea în proiecte de curs/clasă, participarea la workshopuri, de conștientizare culturală; Wren: activitățile co-curriculare includ sporturi de sală, participarea în diferite cluburi și experiențe ale studenților în context guvernamental.

În ceea ce privește activitățile **extracurriculare**, menționăm o serie de aprecieri ale altor autori remarcabili.

Ahadiat și Smith: hobby-uri, participarea la evenimente/activități sportive, starea civilă și participarea la evenimente sponsorizate de companii; Barnett: dansuri și activități artistice; Campion: calitatea de membru în cluburi, comitete sau alte organizații; Kinicki și Lockwood: statutul de membru în fraternități, experiența de voluntariat, participări la activități atletice; McGaha și Fitzpatrick: lecturarea ziarelor, revistelor, cărților. Folosirea calculatorului acasă, utilizarea surselor online și a știrilor TV pentru a obține informații. Activități de fitness/sportive, mersul la bibliotecă. Participarea în organizații religioase și campanii politice, voluntariat la centrele de tineret.

Prin urmare, diversitatea pozițiilor exprimate nu conduce la o conceptualizare exactă și delimitare netă a noțiunilor. Din acest considerent, vom prezenta ideile expuse de o serie de specialiști cu referire la educația stricto sensu a elevilor, chiar dacă ne confruntăm cu un subiect controversat.

Cercetătorul Sorin Cristea menționează că „educația nonformală sprijină direct și indirect acțiunile și influențele sistemului de învățământ, pe două circuite pedagogice principale:

- A) Un circuit pedagogic situat în afara clasei:
 - a) cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/transdisciplinare;
 - b) ansambluri sportive, artistice, culturale etc.;
 - c) întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare.
- B) Un circuit pedagogic situat în afara școlii:
 - a) activități perișcolare, organizate special pentru valorificarea educativă a timpului liber: cu resurse tradiționale – excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole (teatru, cinema) și de expoziții etc.; cu resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă, radio-televiziune școlară, instruire asistată pe calculator, cu rețele de programe nonformale etc..

b) activități parașcolare, organizate în mediul socioprofesional, ca „soluții alternative” de perfecționare. Reciclare. Instruire permanentă, radio-televiziune școlară, cursuri, conferințe tematice – cu programe speciale de educație permanentă etc.” [3, p.119].

Mircea Ștefan susține că accepțiunea termenului activitate extrașcolară are un sens foarte larg, prezentând următoarele abordări:

1. Orice participare a elevului în afara școlii, care are efecte formative.
2. Totalitatea manifestărilor organizate de școală, cu obiective educative și recreative, care se desfășoară în afara programului școlar. Această accepțiune a termenului se folosește în sens restrâns. Activitățile extrașcolare pot fi de masă (excursii, competiții, spectacole, serbări etc.) sau în cercuri de elevi. În acest sens, termenul este echivalent cu educație extradidactică.
3. Educație nonformală, care se organizează în cluburile copiilor sau în organizațiile de copii și tineret, în colaborare cu forurile învățământului [11, p. 11].

Liliana Saranciu-Gordea, menționează: înțelegem prin activitatea *extracurriculară* totalitatea acțiunilor educative organizate și desfășurate în afara planului de învățământ, dar strâns legate de acesta, sub conducerea cadrelor didactice. Astfel de activități sunt cercurile de elevi, serbările școlare, competițiile sportive etc.

Activitatea *extrașcolară* cuprinde totalitatea acțiunilor educative desfășurate în cadrul instituțiilor culturale, cum sunt teatrele, bibliotecile, casele de creație etc. Aceste instituții organizează activități instructiv-educative de tipul: prezentarea unor filme, spectacole, lansări de cărți, simpozioane etc. [10, p. 176].

Aceeași poziție este exprimată și de Lilia Cebanu, care susține că educația nonformală se realizează atât sub egida școlii, ca și activitate educativă *extracurriculară* (cercuri, serbări, concursuri, excursii), cât și *extrașcolară*, în instituții specializate în instruirea nonformală (centre, case, cluburi ale elevilor/studentilor, tabere pentru elevi/studenti etc.) și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de educație globală ce vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității [2, p. 7].

L. Poștan susține că în sistemul educațional coexistă mai mulți termeni, încetățeniți istoric sau situațional, care definesc educația nonformală, cum ar fi: educație extrașcolară, educație complementară, educație/activități extracurriculare, educație nonformală. Fiecare dintre termenii menționați surprinde anumite caracteristici ale fenomenului

educațional, proiectat și realizat într-un cadru instituționalizat extrașcolar, „constituit ca o punte între cunoștințele asimilate la lecții și cunoștințele acumulate în contextul educației informale” [8, p.15].

Inițial, ideea activităților extrașcolare era menită să ofere copilului alternativa educației școlare, care necesită un efort intelectual predominant. Astfel, erau activități care să ofere copilului posibilitatea să se miște, să se exprime liber, să facă lucruri care îi plac, să descopere, să experimenteze. De aceea, aceste activități erau mai mult cercuri destinate diferitelor hobby-uri (sculptură, aerodinamică, natură, dans etc.). În timp, însă, varietatea alegerilor a crescut foarte mult și aceste activități au devenit un supliment al activităților școlare, perceput adesea de către părinți și copil ca fiind tot o școală, dar după școală. Activitățile extrașcolare s-au apropiat mai mult de ideea unor meditații sau a unei pregătiri suplimentare, a unei perfecționări continue în anumite domenii. Orice activitate școlară poate deveni extrașcolară, prin prelungirea ei într-un context exterior școlii. Acesta este un motiv pentru care copilul poate simți că este prea mult pentru el, că este copleșit de activitățile sale, că este prea greu sau solicitant.

Iulia Trasca susține că există confuzii asupra a ceea ce reprezintă concret educația nonformală, existând percepția că toate activitățile care nu sunt „lecții” predate în clasă, reprezintă educație nonformală. Un exemplu concret îl reprezintă programul „Săptămâna altfel”/„Școala altfel”, respectiv, „Să știi mai multe, să fii mai bun!” pe care, din cauză că, pentru o perioadă de o săptămână, lecțiile sunt înlocuite cu activități extrașcolare și extracurriculare, foarte mulți factori decidenți (cadre didactice, directori și inspectori școlari), îl apreciază/ raportează ca fiind educație nonformală [12].

Această interpretare se bazează pe o altă confuzie, creată între conceptele extrașcolar și extracurricular, considerate în mod greșit sinonime și ca fiind specifice numai educației nonformale, deoarece se desfășoară în afara orelor din curriculumul de trunchi comun. Se omite astfel faptul că educația nonformală solicită indivizii în mod voluntar, opțional sau facultativ, în funcție de nevoile acestora, pe când acest program poate fi considerat mai degrabă, parte a curriculumului la decizia școlii (CDS), fiind proiectat, planificat, organizat, coordonat și evaluat de către școală, respectiv de către inspectoratul școlar.

Mai mult, perioada și modalitățile de desfășurare ale acestui program sunt impuse prin Ordin al ministrului Educației, care impune totodată, obligativitatea participării elevilor și chiar înregistrarea absențelor acestora la rubrica Purtare – fapt, evident în

totală contradicție cu principiile educației nonformale. Acesta este un exemplu evident de eroare în abordarea teoretică și aplicativă a educației nonformale, cauzate de abundența de termeni și semnificații.

Programul în cauză poate fi asimilat activităților extracurriculare; în funcție de tipul și de modalitatea de organizare a activităților desfășurate, acestea pot să fie, dar nu obligatoriu, activități extrașcolare, însă nu și exemplu de educație nonformală; se poate aprecia că acest program (Săptămâna altfel) creează contexte pentru educația nonformală. Chiar dacă activitățile se desfășoară în afara școlii și sunt de tipul excursii, vizite la muzee/ expoziții, activități culturale, activități sportive etc., faptul că nu exprimă o opțiune voluntară, fermă, din partea elevului, faptul că participarea este obligatorie și este coordonată de un cadru didactic, fac din acest program doar o altă formă de organizare a procesului de învățământ, decât prin forma consacrată – lecția.

Analizând întreaga gamă de abordări teoretice, dar și normative, și constatând că există confuzie în privința delimitărilor terminologice, venim cu următoarele aprecieri și anume - există două tipuri de educație extrașcolară:

I. **Educația extrașcolară** exercitată în cadrul structurilor extrașcolare, componente sau nu ale sistemului de învățământ (școli de arte, cercuri de creație, cluburi sportive etc.). Acest tip de educație este calificat de Codul Educației ca și **nonformală**, deși pozițiile specialiștilor diferă în aprecieri, fiind considerat ca unul intermediar care, include atât aspectele formalului, cât și cele ale nonformalului. În acest sens, expunem următoarele argumente pro formal:

- Prestatorii de servicii (indiferent de statutul lor: publici/privati, de subordine națională sau locală) sunt structuri instituționalizate, fiind dotați cu statut, regulament, organigramă etc., iar cadrele didactice sunt atestate/calificate.
- Există o serie de prevederi normative care reglementează activitatea lor (calificarea cadrelor, curriculum sau programul disciplinelor/activităților, numărul de ore și al elevilor din grupe etc.).
- Există un orar al lecțiilor/activităților, iar elevii de cele mai dese ori, obțin calificări (note la examene) și certificate de absolvire.

Argumentele pro nonformal:

- Stipularea în Codul Educației.
- Certificatele emise au o valoare complementară. Doar în baza lor, absolvenții nu pot continua studiile sau să se angajeze în câmpul muncii.

Instituțiile extrașcolare pot fi clasificate în modul următor:

• **Centre de educație extrașcolară:**

- Palate.
- Centre de creație.
- Case de creație.
- Cluburi pe interese.
- Cluburi sportive.
- Stații.

• **Instituții de învățământ artistic extrașcolar:**

- Școli de muzică.
- Școli de arte.
- Școli de arte plastice.

• **Instituții de învățământ sportiv extrașcolar:**

- Școli sportive.
- Școli sportive specializate.
- Școli sportive de măiestrie superioară.

• **Alți prestatori:**

- Case de cultură.
- Biblioteci.
- Centre de tineret.
- Centre comunitare.
- Centre de sănătate prietenoase tinerilor.
- Organizații neguvernamentale.

II. **Educație extrașcolară** exercitată în cadrul instituțiilor din învățământul general, presupune un set de activități formalizate, dar extra/orar, fiind programate în Planul managerial și care beneficiază de finanțare bugetară. Conform Raportului elaborat de S.C. MAGENTA CONSULTING, în mai 2021, pentru MEC, educația extrașcolară este realizată prin intermediul *serviciilor extrașcolare tip: cercuri și secții sportive, precum și a serviciilor extrașcolare complementare*.*

Potrivit unui studiu realizat de Asociația Expert GRUP, în anul 2016/2017, din numărul total de 333.700 de elevi din învățământul general, doar 98.600 au participat la activități extrașcolare. Cele mai multe cercuri activează în domeniul coregrafiei, limbilor moderne, artelor etc. Cele mai puține cercuri activează în domeniul jurnalismului, religiei, administrării etc. Majoritatea cluburilor sportive sunt de fotbal, baschet, șah, volei, arte marțiale etc. [4, p. 106]. A se vedea tabelul 2.

Activitățile extracurriculare, deși sunt preconizate în Planul managerial al instituției, nu presupun o finanțare bugetară. Ele vizează de regulă activități cu rol complementar orelor clasice de predare-învățare și pot include o gamă variată de activități,

* În cadrul Raportului, se operează atât cu noțiunea de extrașcolar, cât și extracurricular, existând frecvente suprapuneri. Din acest considerent, serviciile extrașcolare complementare pot fi calificate și ca activități extracurriculare. A se vedea: Raport: Servicii educaționale extracurriculare. Volumul 6. Sinteză rezultatelor cartografierii, https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf

Tabel 2. Statistica la nivel național privind numărul de cercuri/cluburi sportive și numărul de copii care participă la aceste forme de învățământ extrașcolar (perioada 2016-2017)

Numărul cercurilor și numărul elevilor care participă la ele				
Numărul instituțiilor	Numărul cercurilor	Numărul elevilor		
		fete	Băieți	total
1.243	4.293	38.391	26.087	64.478
Numărul cluburilor sportive și numărul elevilor care participă la ele				
Numărul instituțiilor	Numărul cluburilor sportive	Numărul elevilor		
		fete	Băieți	total
1.243	2.241	13.750	20.331	34.081

precum: festivaluri, concursuri, expoziții, târguri de caritate etc. La fel, pot fi realizate acțiuni comune cu părinții, care nu sunt reflectate în planul managerial (ședințe nonformale, drumeții, discuții etc.).

Totodată, unele activități pot fi prevăzute de curriculumul unei discipline: vizite la muzee, excursii și vizite la instituții publice sau alte obiective de interes comunitar; activități legate de protecția mediului. Pentru documentare sau informare detaliată, elevii urmează să realizeze sarcinile în afara programului școlar: chestionare, interviuri etc. Reieșind din acest considerent, unii autori preferă să le numească *activități complementare*, care completează procesul didactic formal.

În linii mari, este vorba de următoarele tipuri de activități:

Atelier de lucru.	Expoziție.
Campanie.	Festival.
Competiție.	Marș turistic.
Concert.	Masă rotundă.
Concurs.	Școală tematică.
Curs de formare.	Sesiune de informare.
Dezbateri.	Simpozion.
Discuție publică.	Societate științifică.
Excursie.	Tabără.
	Vizită de studii.

Ne propunem să realizăm o clasificare detaliată a educației **extracurriculare**. Astfel, pornind de la criteriul *locului desfășurării activităților extracurriculare* și instituția care le gestionează, le putem clasifica în:

- activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, dar în afara clasei și a lecției;
- activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, dar sub incidența acestora;
- activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, de alte instituții cu funcții educative;
- activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, de alte instituții cu funcții educative [6, p. 206].

În funcție de **grupul-țintă** vizat și dimensiunea acestuia, activitățile extracurriculare sunt:

- activități cu întreaga clasă de elevi;
- activități realizate pe grupe de elevi;
- activități individualizate [13].

Maria I. Carcea distinge următoarele activități extracurriculare realizate cu **întreaga clasă**:

- Vizita de lucru:
 - are un obiectiv bine definit;
 - se adresează tuturor elevilor;
 - se realizează pe grupuri mari;
 - presupune convenirea prealabilă a vizitei cu instituția gazdă;
 - presupune instruirea prealabilă a elevilor;
 - profesorul își asumă responsabilitatea activității pe întreaga durată a acesteia – de la părăsirea școlii de către grupul de elevi, până la întoarcerea elevilor în incinta școlii.

Activitățile realizate **pe grupe de elevi** sunt:

- Meditația:
 - se adresează elevilor cu risc în realizarea obiectivelor disciplinei;
 - se realizează pe grupuri mici;
 - este o activitate programată – cu orar propriu;
- Cercul pe materii:
 - se adresează elevilor cu performanțe superioare în realizarea obiectivelor disciplinei și/sau elevilor cu interese intrinseci pentru materia respectivă;
 - se realizează pe grupuri mici;
 - este o activitate programată, cu orar propriu;
 - tematica este puternic corelată cu conținutul disciplinei predate în context formal.

Activitățile de tip **individual** sunt:

- Consultația:
 - se adresează tuturor elevilor;
 - este o activitate individualizată;
 - reglată de convenții particulare profesor – elev (programarea individuală) pe fondul regulamentului școlii;
 - se poate realiza și pe grupuri mici;
 - este o activitate programată – cu orar propriu;

- tematica abordată reprezintă o extindere sau o aprofundare a conținutului tematic al disciplinei;
- Antrenamentul:
 - se adresează unor elevi care se pregătesc pentru concursuri;
 - este o activitate individualizată, pe persoană sau pe grup (echipă);
 - este reglat de regulamentele concursului avut în vedere și standardele anticipate de performanță;
 - tematica abordată sau conținutul activității este corelat cu tematica/conținutul concursului [1, p. 8].

În funcție de **finalitatea urmărită**, activitățile extracurriculare pot fi:

- activități cu caracter predominant informativ;
- activități cu caracter predominant formativ;

În funcție de **dimensiunea educațională** dominantă, activitățile extracurriculare sunt:

- activități de educație intelectuală;
- activități culturale;

- activități sportive;
- activități artistice;
- activități de educație morală.

Concluzionând vom menționa faptul că atât activitățile extrașcolare, cât și cele extracurriculare sunt parte componentă a educației nonformale. La rândul său, educația nonformală este practică atât în instituțiile din învățământul general, cât și în structurile extrașcolare (palate, școli de arte, centre de creație). Totodată, conform criteriului locului desfășurării și instituției care le gestionează, activitățile extracurriculare pot fi clasificate în:

activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, dar în afara clasei și a lecției; activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, dar sub incidența acestora; activități extracurriculare desfășurate în instituțiile de învățământ, de alte instituții cu funcții educative; activități extracurriculare desfășurate în afara instituțiilor de învățământ, de alte instituții cu funcții educative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CARCEA M.I. *Managementul educației nonformale. Suport de curs IDD, Nivel B*. Iași, 2001.
2. CEBANU L. *Managementul activităților extrașcolare: Ghid metodologic*. Chișinău. IȘE. Tipogr. Cavaoli, 2015.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București. Grupul Editorial Litera, 2000.
4. *Evaluarea cuprinzătoare a sectorului de învățământ. Centrul Analitic Independent „Expert-Grup”*. Chișinău, iunie 2019.
5. EVANS D.R. *La planification de l'éducation non formelle*. Paris. UNESCO: Institut International de Planification de l'Education, 1981.
6. JIOARĂ M., BÎRSAN E. Managementul activităților extracurriculare. In: *Materialele conferinței științifice a studenților, Ediția a 68-a / Univ. de Stat din Tiraspol*; col. red.: Coropceanu Eduard [et al.]. – Chișinău: S. n., 2019.
7. MOLDOVAN O. Activitățile academice extracurriculare, performanțele școlare și angajabilitatea masteranzilor. *Revista Transilvană de Științe Administrative* 2 (33)/2013.
8. POSTĂN L. *Educație nonformală: Note de curs*. Chișinău: UST, 2019. ISBN: 978-9975-76-291-5.
9. Raport: *Servicii educaționale extracurriculare. Volumul 6. Sinteza rezultatelor cartografierii*, https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf
10. SARANCIUC-GORDEA L. *Educația nonformală: (suport de curs)*. UPS „Ion Creangă”. – Chișinău 2013.
11. ȘTEFAN M. *Lexicon pedagogic*. București. Aramis Print, 2006.
12. TRASCA Iu. *Particularități ale formelor educației*. <https://epale.ec.europa.eu/is/node/15274>
13. <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/activitatile-extracurriculare-aspecte-generale>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.16>
 CZU: 37.091

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE: ASPECTE RELEVANTE ALE INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ARTISTIC EXTRAȘCOLAR¹

Daniela COTOVIȚAIA,
 cercetător științific,
 Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *Politica de stat în domeniul educației prioritizează formarea cadrelor didactice și de conducere, care să corespundă cerințelor actuale, orientate spre schimbare, inovare, dinamism, spre o educație modernă. Pentru realizarea acestor deziderate în domeniul educației artistice extrașcolare (nonformale), este nevoie de o pregătire profesională corespunzătoare tendințelor actuale ale politicilor educaționale. Articolul reflectă aspecte esențiale privind formarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul artistic, privite din perspectiva unui model cert de asigurare a măiestriei pedagogice, în sens larg.*

Cuvinte-cheie: *Instituții de învățământ artistic extrașcolar, competențe profesionale ale profesorilor, calități personale, proces de dezvoltare, formare continuă, măiestrie pedagogică.*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS: RELEVANT ASPECTS OF THE EXTRACURRICULAR ARTISTIC EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The state policy in the field of education prioritizes the training of teachers and management, which should correspond to the current requirements oriented towards change, innovation, dynamism, towards a modern education. Achieving these goals in the field of extracurricular (non-formal) arts education requires professional training for current trends in educational policies. The article reflects on key issues in training and development the professional competencies of teachers in art education, viewed from the perspective of a certain model of ensuring pedagogical mastery, in a broad sense.*

Keywords: *extracurricular artistic education institutions, teacher professional competences, personal qualities and, proces de dezvoltare, continuous training, pedagogical mastery.*

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat puternic atât de factorii externi (globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc.), cât și de factorii interni, provocați de acest context. Totodată, s-au produs schimbări de anvergură, precum: finanțarea sistemului per elev, descentralizarea unor funcții manageriale, reconstrucția rețelelor instituțiilor de învățământ, dar și nu în ultimul rând *redimensionarea formării continue a cadrelor didactice și manageriale* [1, 74]. Politică de stat în domeniul educației prioritizează formarea cadrelor didactice și de conducere, care să corespundă cerințelor actuale orientate spre schimbare, inovare, dinamism, spre o educație modernă.

Pentru realizarea acestor deziderate în domeniul educației artistice extrașcolare (nonformale), este

nevoie de o pregătire profesională corespunzătoare tendințelor actuale ale politicilor educaționale. În sistemul educației extrașcolare (nonformale), fiecare cadru didactic/specialist necesită să manifeste un set de competențe generale și specifice profilului de referință, pentru a realiza cu succes rolurile multiple pe care le are în activitatea sa profesională.

Formarea profesională, la rândul ei are ca obiectiv principal îmbunătățirea abilităților și însușirea de noi cunoștințe. Educația extrașcolară (nonformală) ca parte componentă a sistemului de învățământ din Republica Moldova și o formă a educației este reglementată de *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014); *Recomandarea nr.1437 privind educația nonformală a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei* (2000); *Recomandarea privind validarea învățării nonformale și informale* (Bruxelles, COM,

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

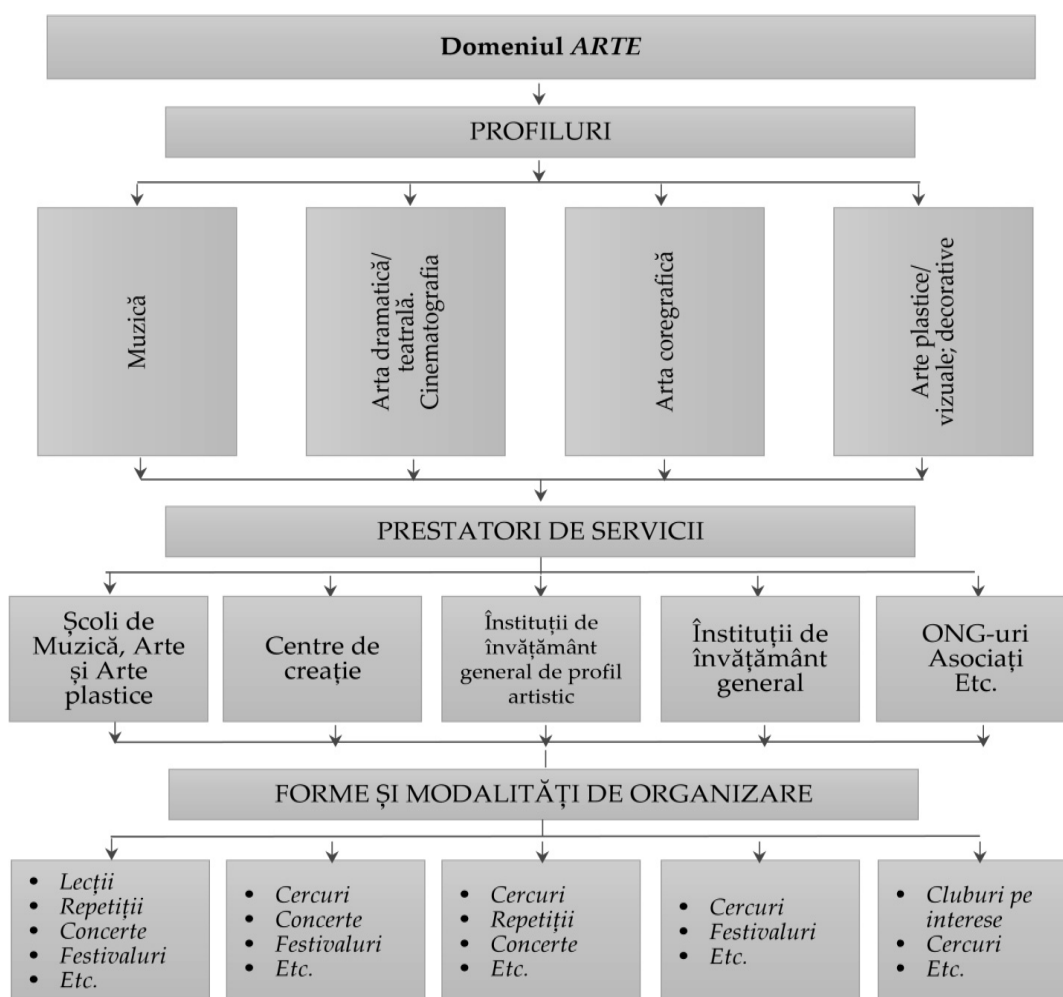


Figura 1. Prestatorii de servicii educaționale extrașcolare, domeniul Arte, în raport cu profilurile și formele de organizare

2012); *Memorandumul privind învățarea pe parcursul întregii vieți* (2000); alte documente de politici în domeniul educației extrașcolare (nonformale) [2, 4].

În ultimele decenii, *învățământul artistic extrașcolar* se realizează în instituțiile extrașcolare publice și private (centre, palate, case de creație, cluburi de creație, școli de arte, muzică, arte plastice) [3, 32]. Un factor important de motivare a formabililor pentru participare în activități extrașcolare ține de *experiența psihopedagogică a cadrelor didactice*, a prestatorilor de servicii educaționale extrașcolare (nonformale) (Fig.1):

Așadar, sistemul educației extrașcolare (nonformale) se constituie din mai multe componente și poate fi reprezentat schematic prin următoarea figură (Fig.2):

Componenta RESURSE cuprinde:

- **resurse umane: cadre didactice, animatori, antrenori etc.;**

- resurse didactice/ curriculare: planuri de învățământ, curricula, ghiduri metodologice etc.;
- resurse tehnico-materiale și informaționale: sisteme TIC etc.;
- resurse economico-materiale: buget, sponsorizări, donații etc.;
- resurse logistice.

Conform datelor prezentate în *Raportul Serviciilor educaționale extrașcolare* la data cartografierii, în instituțiile de învățământ artistic extrașcolar erau angajate 2435 de persoane, dintre care 159 cadre de conducere (6,5%), 1806 cadre didactice (74,2%), 33 cadre didactice auxiliare (1,4%) și cadre nedidactice (18,0%). Aproape fiecare al patrulea cadru didactic (22%) și fiecare al patrulea cadru de conducere (21%) a depășit vârsta de pensionare. Ponderea cadrelor didactice care dețin gradele didactice unu și superior este de 17,0%, pe când în celelalte instituții de învățământ general (școli primare, gimnaziile și

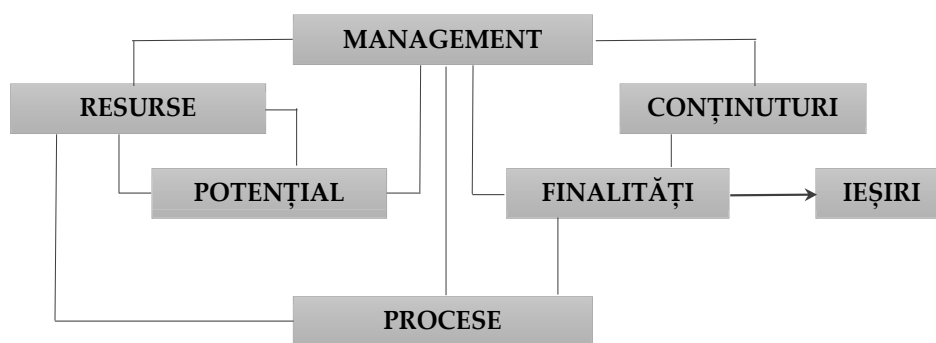


Figura 2. Componente de bază ale sistemului educației și învățământului extrașcolar

Tabelul 1. Analiza SWOT - evaluarea componentei resurse umane

Puncte forte (S)	Puncte slabe (W)	Oportunități (O)	Constrângeri (T)
Resurse umane (cadre didactice)			
1. Existența specialiștilor cu o bogată experiență în domeniul profesional și psihopedagogic; 2. Motivația ridicată pentru performanță și dezvoltare personală și profesională (participarea la cursuri de formare continuă, conferințe, seminare, activități de master-class, workshop-uri etc.); 3. Susținerea cadrelor de conducere/ didactice care aspiră la grad managerial/ didactic; 4. Cadre manageriale și didactice solicitate în componența Consiliului Consultativ al DGETS, în Comisia municipală de atestare, în comisii pentru jurizarea concursurilor etc.	1. Carențe ale managementului instituțiilor de învățământ extrașcolar; 2. Necoresponderea dimensiunilor existente de management al educației extrașcolare cu tendințele moderne de conducere; 3. Absența colaborării cadrelor didactice la nivel de instituții de învățământ extrașcolar local/ raional; 4. Lipsa unor mecanisme durabile de formare continuă a specialiștilor din domeniul educațional extrașcolar; 5. Indiferența unor cadre didactice față de propria pregătire profesională și psihopedagogică; 6. Insuficienta pregătire a cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor informaționale; 7. Fluctuația excesivă de cadre didactice din sistem; 3. Existența unui număr mare de cadre didactice de vârstă pensionară.	1. Înstituirea Centrelor metodice republicane/ municipale pentru cadrele didactice din domeniul educației extrașcolare; 2. Existența unei oferte de formare a cadrelor didactice în țară și peste hotarele ei; 3. Implicarea personală a cadrelor didactice în propria dezvoltare personală și profesională, prin participarea la cursuri de formare continuă, de recalificare, conferințe, seminare etc.; 4. Angajarea tinerilor specialiști; 5. Tarifarea angajaților din domeniul educației extrașcolare în concordanță cu tarifarea angajaților din învățământul general.	1. Statutul social relativ redus al specialiștilor în domeniul educațional extrașcolar; 2. Rezistența la schimbare a unui număr semnificativ de conducători ai instituțiilor educaționale extrașcolare; 3. Salarii neatractive și lipsa de motivație din partea cadrelor didactice, a tinerilor specialiști pentru a activa în instituția extrașcolară; 4. Lipsa unor posibilități de stimulare a cadrelor didactice, în funcție de performanțele obținute; 5. Reducerea statelor de personal în cadrul instituțiilor extrașcolare.

licee) – de 15,2%. În cazul gradelor manageriale, în instituțiile de învățământ artistic ponderea cadrelor de conducere care dețin gradele manageriale unu și superior fiind de 5,0%, iar în școlile generale – de 6,5%. Circa 2,1% din numărul total de cadre didactice și de conducere dețin titluri onorifice [4, 41-42].

Analiza SWOT a situației la capitolul resurse umane din instituțiile de învățământ artistic extrașcolar din Republica Moldova [2, 15] denotă următoarele (Tabelul 1):

Profilul cadrelor didactice care activează (sau care pot activa) în cadrul *domeniului Arte* include

specialiști cu studii superioare în domeniul artelor cu studii specializate și/ sau speciale în pedagogia artelor cu experiență de activitate în domeniul artelor (artiști, compozitori, interpreți, coregrafi).

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, în vederea formării competențelor profesionale este un program complex și primordial în obținerea rezultatelor scontate. Obținerea de schimbări conceptuale și practice, în procesul implementării documentelor de politici educaționale este posibilă prin consolidarea formării profesionale continue a cadrelor didactice din sistemul educației extrașcolare (diversificarea instituțiilor care pot realiza formarea continuă în domeniul educației extrașcolare). Totodată, activitatea instituțiilor de învățământ artistic extrașcolar se axează pe două dimensiuni: *managerială și pedagogică*.

Dimensiunea managerială implică următoarele:

- crearea condițiilor motivaționale și organizaționale cu privire la implementarea și monitorizarea documentelor de politici educaționale extrașcolare (nonformale);

- organizarea formării resurselor umane;
- organizarea implementării și monitorizării propriu-zise a activităților realizate de cadrele didactice.

Dimensiunea pedagogică implică:

- formarea continuă a cadrelor didactice;
- elaborarea sistemului de indicatori cu privire la eficiența implementării documentelor curriculare și altele [1, 71].

Managementul resurselor umane ca parte componentă a sistemului de conducere a educației extrașcolare (nonformale) reprezintă „un sistem coerent și logic de activitate de valorizare, valorificare și amplificare a resurselor interne ale cadrului didactic/managerial din perspectiva performanțelor, împlinirii și satisfacției profesionale” [1, 71]. Există însă unele particularități ale managementului resurselor umane în cadrul educației nonformale (Tabelul 2). Aceste particularități se deduc din specificul educației nonformale:

Tabelul 2. Particularitățile managementului resurselor umane în cadrul educației nonformale în Republica Moldova

Indicatori	Caracteristici/ funcții/ atribuții
<i>Politici de resurse umane</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova (MEC).
<i>Planificarea resurselor umane și a managementului resurselor umane</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se planifică la nivel de OLSDÎ/Direcții raionale/municipale de învățământ, instituții oficiale de învățământ și instituții specializate de educație extrașcolară (nonformală) de profil.
<i>Recrutarea selectivă</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadrele didactice, educatorii, formatorii se selectează, de regulă, din cadrul acelora cu studii pedagogice (și nu numai). • Nu există la nivel de normă criterii de selectare a personalului pentru educația nonformală.
<i>Integrarea/ orientarea/ îndrumarea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • În cadrul instituțiilor oficiale de învățământ aceste funcții fac parte din responsabilitățile administrațiilor și poartă un caracter complementar. • În cadrul instituțiilor specializate de educație nonformală aceste funcții fac parte din responsabilitățile administrației.
<i>Motivarea/ promovarea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplică aceleași instrumente de motivare ca și pentru cadrele didactice din învățământul formal, însă realizate, în mare parte, fragmentar.
<i>Perfecționarea/ formarea continuă</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nu se organizează în mod sistemic. Centrul Republican pentru Copii și Tineret este responsabil de coordonarea activității centrului metodic-didactic republican.
<i>Evaluarea/ monitorizarea</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Funcțiile de evaluare/monitorizare revin Direcțiilor raionale/ municipale de învățământ, administrației instituțiilor de învățământ, administrațiilor publice locale, altor structuri abilitate. • Nu există un concept clar și o metodologie de realizare a acestui proces.
<i>Comunicarea managerială</i>	Depinde de: A. Rolurile îndeplinite de către manager: <ul style="list-style-type: none"> • roluri decizionale; • roluri informaționale; • roluri interpersonale. B. Stilurile de conducere ale managerilor: <ul style="list-style-type: none"> • stil de tip „blănare”; • stil de tip <i>informare-dirijare</i>; • stil de tip <i>convingere</i>; • stil de tip <i>rezolvare de probleme</i>.

- statutul neoficial sau mai puțin oficial decât cel al educației formale;
- diversitatea tipurilor, formelor și documentelor cu privire la educația nonformală;
- diversitatea categoriilor de subiecți implicați;
- caracterul benevol al educației nonformale etc.

Identificarea acestor particularități cu privire la managementul resurselor umane în cadrul educației nonformale a deschis noi orientări și oportunități de a stabili starea actuală a acestuia și a determina căile de dezvoltare în perspectivă.

În context, se pot constata următoarele:

- nu există un concept clar privind politicile de resurse umane în cadrul educației nonformale la nivel național, regional și instituțional;
- managementul resurselor umane va fi eficient, ca și întregul sistem de educație nonformală, dacă va fi elaborată, implementată și monitorizată o *paradigmă modernă* de management și dezvoltare a resurselor umane [2, 86-87].

Mecanismele și direcțiile de dezvoltare a resurselor umane în cadrul educației extrașcolare (nonformale) vizează:

- elaborarea modelelor de formare inițială a cadrelor didactice pentru sistemul de învățământ extrașcolar (nonformal);
- crearea condițiilor de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu nevoile lor profesionale;
- susținerea și motivarea cadrelor didactice pentru activitatea în domeniul educației extrașcolare (nonformale) (Fig.3):

Profesionalismul și succesul cadrului didactic derivă, mai întâi, din unitatea următoarelor trei categorii de factori:

- *cunoștințe de specialitate* (care asigură competența profesională a pedagogului);
- *cunoștințe psihopedagogice* (care îl orientează din punct de vedere intelectual în actul instructiv-educativ, sub raport psihopedagogic);
- *capacitățile sau aptitudinile profesionale* (care permit realizarea concretă a actului educațional).

De menționat că psihologia pedagogică este interesată nu numai de aptitudinile copiilor, ci și de aptitudinile pedagogice. De aceea vom trata competențele pedagogice ca modalități relaționale prin intermediul cărora orice influență educativă să devină realmente un bun circulant între cadru didactic și educat. Din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice se pot evidenția următoarele: calitățile gândirii, calitățile limbajului, calitățile atenției, calitățile memoriei, imaginația pedagogică, spiritul de observație, aptitudinea empatică, aptitudinea de a cunoaște și a înțelege elevul, aptitudinea de a comunica accesibil cunoștințele, cea organizațională, tactul pedagogic.

Savantul Virgil M. Mândăcanu, în lucrarea sa „Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice”, menționează că „Termenul „*măiestrie pedagogică*” semnifică întregul ansamblu de calități individuale și profesionale, manifestate în activitățile pe care le desfășoară profesorul de performanță, în scopul creării unui element psihologic sau intelectual optim și care constituie un argument al instruirii, educației și dezvoltării multilaterale a personalității elevului” [6].

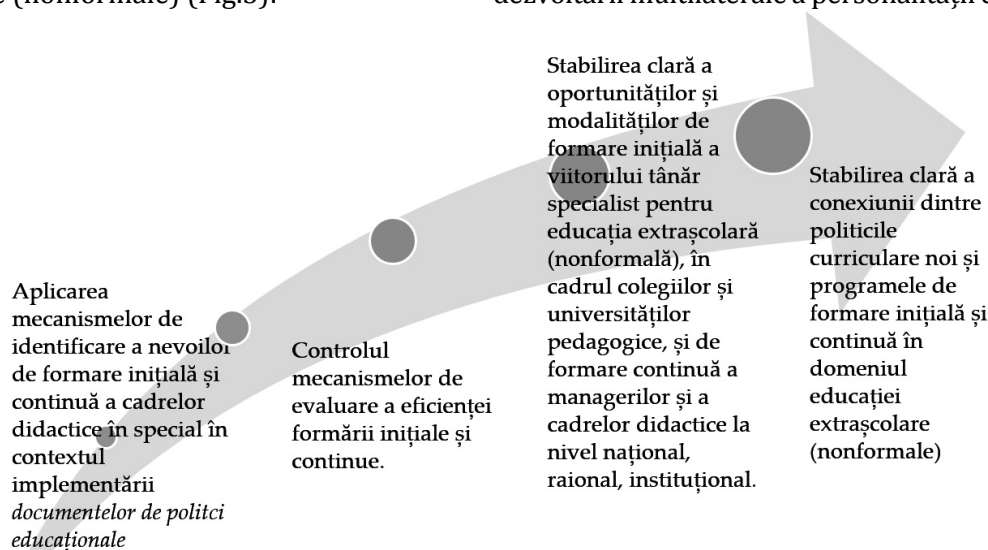


Figura 3. Prolegomene la un concept de formare inițială și continuă a resurselor umane pentru educația extrașcolară (nonformală)

Tratarea și evidențierea problematicii contemporane a carierei didactice, bazate pe profesionalism, formare și dezvoltare profesională continuă, solicită tot mai mult capacitatea de autoreflexie a cadrelor didactice și de conceptualizare a elementelor legate de vocația lor, sub diverse aspecte determinate de atributele, caracteristicile și trăsăturile profesiei, în corelare cu un management eficient. Măiestria pedagogică nu se poate forma fără o temeinică pregătire de specialitate și psihologică. Ea se formează în contactul permanent cu elevii, prin preocuparea continuă de formare și dezvoltare profesională. Un factor important al succesului pedagogic este capacitatea și deprinderea de *autoeducație*, care cuprinde un ansamblu de activități ale personalității didactice orientată la *autoinstruirea*, *auto-cunoașterea*, *autodirijarea* în procesul învățământului permanent, pe tot parcursul vieții.

Printre trăsăturile personalității pedagogului de la profilul arte vom evidenția, inclusiv și: orientarea spre formarea personalității creatoare a elevilor; artistismul, simțul dezvoltat al umorului, calitatea de a adresa întrebări interesante și neașteptate, abilitatea de a crea situații distractive, originale, cu un grad sporit de flexibilitate, ingeniozitate. Programele de formare, la rândul lor, au scopul de a oferi posibilitatea angajaților de a-și dezvolta competențele profesionale, inclusiv sub aspect strategic, iar obiectivele principale vizează un șir de aspecte-cheie,

printre care: obținerea unei calificări profesionale, adaptarea angajaților la cerințele locului de muncă și ale postului respectiv (inclusiv în condiții pandemice de COVID-19), promovarea/avansarea la locul de muncă, dezvoltarea carierei profesionale, actualizarea competențelor profesionale pentru locul de muncă respectiv, formarea profesională continuă, reconversia profesională, dobândirea de cunoștințe avansate.

Concluzionând, vom menționa faptul că progresul învățământului depinde de calificarea și competențele cadrelor didactice și, în special, de calitățile lor umane, psihopedagogice, personale și profesionale. Realizarea în cele mai bune condiții a obiectivelor educative și pedagogice, culturale, artistice și sociale, ce-i revin cadrului didactic, este realmente condiționată de pregătirea profesională și trăsăturile de personalitate ale acestuia. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice atât la nivelul formării inițiale, cât și la nivelul formării continue, va crea premise în vederea asigurării atractivității și statutului necesar promovării individuale și sociale, orientate către dezvoltare continuă și autoperfecționare. Iar munca unor asemenea pedagogi va deveni o Artă, fundamentată din perspective multidimensionale, asigurându-le, totodată, formarea de competențe semantice și valorice esențiale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. GUȚU VI. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației*. Chișinău: Editura Lyceum, 2017.
2. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
3. GUȚU VI. (coord. științ.), GRÎU N. (coord. gen.), CRUDU V. (coord. gen.), MART V. (coord. op.), BRAGARENCO N., BURDUH A., COSUMOV M., COTOVIȚCAIA D., FLOREA V., GUȚU VI., ȘEVCIUC M., ȚURCANU C. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2020.
4. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educației_si_invatamantului_extrascolar.pdf
5. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr.319-324 (634). https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112493&lang=ro#
6. Raport Serviciu educațional extrașcolar, volumul 6, Sinteza rezultatelor cartografierii. S.C. MAGENTA CONSULTING S.R.L. Mai, 2021. https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf
7. Regulamentul Școlilor de Muzică, Arte și Arte plastice (Instituții de Învățământ Artistic Complementar (extrașcolar) https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_scoli_arte_2011.pdf
8. MÂNDĂCANU V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Chișinău: Editura Lyceum, 1997.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.1.17>
 CZU: 37.01

PENTRU O PEDAGOGIE A VALORILOR REZUMATIVE

Violeta BRĂGUȚĂ,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
 ORCID ID: 0000-0002-6700-3623

Rezumat. *Titlul articolului este inspirat din lucrarea lui J.S. Bruner, „Pentru o teorie a instruirii”, construită pe baza teoriilor psihologice ale învățării abordate din perspectivă formativă, printr-un „efort de ajustare și de modelare a dezvoltării” personalității educatului (elevului) [3, p. 11].*

În mod analogic, studiul își propune să proiecteze o pedagogie a valorilor pe baza resurselor formative superioare pe care le oferă conceptul de valoare, determinat filosofic, sociologic, antropologic, politologic, psihologic, istoric.

Analiza promovează „o viziune tripartită” asupra subiectului investigat cu mijloacele cercetării pedagogice fundamentale (istorice și teoretice), orientate în plan epistemologic, metodologic și practic. O astfel de „viziune tripartită” are în vedere:

1) Definirea și analiza conceptului de valoare pedagogică, reconstituit și fixat din perspectivă istorică (evolutivă) și teoretică (epistemologică).

2) Aprofundarea semnificațiilor valorice ale învățământului în societatea postmodernă (contemporană), reflectate specific, la nivel de teorie generală a educației, prin „modelul valorilor pedagogice în învățământul privat”, construit în condiții de cercetare fundamentală, pe linia de continuitate axiologică existentă între: valorile-scop, valorile-normă, valorile-mijloc, valorile-valență, valorile-utilitate.

3) Implementarea tehnologiei de promovare a valorilor pedagogice în învățământul privat (primar), evaluată în condiții de cercetare operațională, care constituie un subiect final distinct, abordabil în condiții de investigare empirică, experimentală.

Cuvinte-cheie: *valoare pedagogică, valoare-scop, valoare-normă, valoare-mijloc, pedagogia valorii, tehnologia promovării valorilor, competența „a ști să cauți” (să cercetezi).*

FOR A PEDAGOGY OF SUMMARIES VALUES

Abstract. *The title of the article is inspired by the work of J.S. Bruner, “For a theory of instruction”, built on the psychological theories of learning approached from a formative perspective, through an “effort to help and shape the development” of the personality of the educated (student) [3, p. 11].*

By analogy, the study aims to design a pedagogy of values based on the higher formative resources offered by the concept of value, determined philosophically, sociologically, anthropologically, politologically, psychologically, historically.

The analysis promotes a “tripartite vision” on the subject investigated with the means of fundamental pedagogical research (historical and theoretical), oriented in epistemological, methodological and practical plan. Such a “tripartite vision” refers to:

1) Defining and analyzing the concept of pedagogical value, reconstructed and fixed from a historical, (evolutionary) and theoretical (epistemological) perspective.

2) Deepening the value meanings of education in the postmodern (contemporary) society, specifically reflected, at the level of general theory of education, through the “model of pedagogical values in private education”, built in conditions of fundamental research, on the axiological continuity line between: purpose-values, norm-values, means-values, valence-values, utility-values.

3) The implementation of the technology for the promotion of pedagogical values in private (primary) education, evaluated in conditions of operational research, which constitutes a distinct final subject, approachable in conditions of empirical, experimental investigation.

Keywords: *pedagogical value, goal-value, norm-value, middle-value, value pedagogy, value-promoting technology, the ability to know how to search (to research.)*

Elaborarea unei *pedagogii a valorilor* constituie o temă importantă, de mare actualitate. Ea este determinată de noua stare de existență a omului în societatea modernă și postmodernă (contemporană), care în toate etapele istorice acționează pe baza unor *valori* formative instituite, direct sau indirect, explicit sau implicit, ca *scopuri, norme și mijloace* de educație (și instruire) *prospective, durabile, eficiente*. Valorile pedagogice reflectă aceste trei repere axiologice la un nivel *psihologic* profund, concentrat (ca *valoarea-valență*) și extins, psihosocial, comunitar (ca *valoarea-utilitate*), identificabile în context instituțional deschis, desfășurat sistemic, inclusiv în spațiul conturat special în cadrul particular al învățământului privat.

Valorile pedagogice, articulate filosofic, la nivel de axiologie a educației, ca valori-scop, valori-normă, valori-mijloc, susținute psihologic ca valori-valență (exprimate *atitudinal*) și valori-utilitate (exprimate *aptitudinal*, ca resurse ale acțiunii eficiente) [6, 8, 10].

Problema fundamentală a temei cercetate care constituie *obiectul de studiu specific al pedagogiei valorilor* implică rezolvarea contradicției dintre *multitudinea de valori* existente în societatea contemporană, în evoluție continuă, și *aspectele funcționale* care consemnează importanța valorii pedagogice (scop, normă, mijloc; valență, utilitate) de *factor activ* în procesul de *formare și dezvoltare cognitivă* (empirică și rațională, logică, intelectuală) și *noncognitivă* (afectiv-motivațională, volitiv-caracterială) a elevului în contextul specific, creat în cadrul *învățământului privat*.

1. *Definirea și analiza conceptului de valoare pedagogică*, reconstituit și fixat din perspectivă *istorică (evolutivă) și teoretică (epistemologică)*.

Definirea conceptului de valoare pedagogică este realizată în condiții de cercetare pedagogică fundamentală, raportată la resursele epistemologice, normative și metodologice pe care le fixează Teoria generală a educației, în perspectivă istorică și teoretică.

În perspectivă *istorică*, avem în vedere evoluția valorilor, în general, a *valorilor pedagogice*, în mod special, în *pedagogia premodernă, modernă și postmodernă (contemporană)*. *Sfera de referință a conceptului de valoare* fixează, la nivel conceptual (general, abstract, stabil / din punct de vedere istoric), cele trei semnificații majore care au în vedere: a) *valoarea-scop* (care fundamentează *finalitățile educației și conținuturile generale ale educației*); b) *valoarea-normă* (care fundamentează *axiomele, legile și principiile educației și ale instruirii*); c) *valoarea-mijloc* (care fundamentează *conținuturile și formele de educație și instruire și metodele didactice, de predare, învățare și evaluare*) – susținute psihologic, intern prin *valoarea-valență (atitudinile care orientează educația și instruirea)* și *valoarea-utilitate* (care eficientizează acțiunile de predare-învățare-evaluare, subordonate activității de instruire).

În analiza noastră am evidențiat evoluția valorii pedagogice în epoca contemporană, susținută la nivel de paradigmă integrativă, a *proiectării curriculare* favorabilă educației de calitate [8, pp. 108- 109], promovată în termenii actualității *postmoderne* în condiții de „pedagogie *transparentă*”, bazată pe o multitudine de noțiuni fundamentale și operaționale [5, pp. 315-319].

Valorile pedagogice promovate în *epoca postmodernă (contemporană)* sunt anticipate în epoca modernă timpurie de ideile progresiste promovate de filozofia lui Spinoza. Ea pune accent pe „libertatea de a judeca prin intermediul rațiunii” [15].

În această *perspectivă*, libertatea de acțiune a „actorilor educației” (a profesorilor, dar și a elevilor) solicită responsabilitatea pedagogică și socială a acestora, asumată în funcție (în raport) de valorile-scop, valorile-normă, valorile-mijloc, susținute psihologic, în termeni de *competențe*, exprimate la nivel de *valori-valențe / atitudini* (afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale) și de *valori-utilitate / aptitudini* care susțin *acțiunile eficiente (a ști să faci, utilizând deprinderile și priceperile dobândite în activitatea de instruire)*.

Conceptul pedagogic de valoare pedagogică, afirmat în pedagogia modernă și contemporană, reflectă specificul abordărilor filosofice, sociologice și psihologice, dar și antropologice, politice și istorice, prezentate anterior. În această perspectivă, în viziune *tripartită*, acest concept, definit la nivel de *valoarea-scop, valoare-normă, valoare-mijloc*, are ca sferă de referință:

- a) orientările prospective și axiologice stabilizate la nivel de:
 - *finalități ale educației* (macrostructurale: idealul educației și scopurile generale ale educației; microstructurale: obiectivele generale, specifice, concrete / operaționale);
 - *conținuturi generale ale educației*, morale, intelectuale (științifice), tehnologice (științifice aplicate), estetice, psihofizice, care au la bază un set de valori pedagogice generale, determinate de cerințele obiective de dezvoltare *normală* (în sens *normativ*) a personalității umane și a societății [7, pp. 104-113; 125-127; 150-151];
- b) axiomele, legile și principiile pedagogice, ale educației și ale instruirii care „avansează un model al normativității” care reflectă și sintetizează „un an-

sambu de resurse și cerințe (didactice, gnoseologice, psihologice, sociologice, organizaționale, cibernetice” [Ibidem, pp. 21-22].

- c) conținuturile și formele de organizare ale învățământului, eficientizate prin metode didactice și strategii de evaluare adecvate, cu ajutorul cărora important devine nu doar sistemul, ci, în primul rând, *procesul* de instruire, *elevul*, cu toate resursele sale psihologice, cognitive și afective, aptitudinale și atitudinale, reflectate și sintetizate special în cadrul unor „noțiuni de bază ale pedagogiei transprezente”: *a forma omul întreg, a preda gândirea, cunoaștere conștientă, învățare integrată* [5, p.p.312; 315-317].

În perspectivă, teoretică (epistemologică), valoarea poate fi definită și analizată la nivel general și specific. La nivel *general*, ea constituie un construct de bază al existenței umane, individuale și sociale, „un element logic, fundamental al conștiinței noastre” [1, p. 14]. La nivel specific, este abordată și aprofundată din mai multe perspective: filozofică (etică, axiologică, estetică etc.), sociologică (în condiții de deschidere spre zona antropologică și politică), psihologică, istorică și nu în ultimul rând *pedagogică* [12, pp. 5-48].

Abordarea *filozofică* permite analiza logică, etică și estetică a valorii, analiză realizată în sens integrator-funcțional la nivelul superior pe care îl asigură axiologia și epistemologia (ca domenii fundamentale ale filozofiei care evoluează și ca științe socioumane distincte).

Abordarea *sociologică* implică raportarea *valorii* la un comportament cultural dominant, reprezentat și definit de Max Weber prin conceptul de model-ideal care „desemnează trăsăturile culturale” obiective (și subiective) afirmate într-un spațiu social delimitat (național, regional, local etc. [2, p. 691].

Abordarea *psihologică* sesizează, evidențiază și accentuează *valoarea-valență* care susține motivarea internă a *actorilor sociali*, în cazul nostru a actorilor educației (profesorilor, preșcolarilor, elevilor, studenților, părinților, reprezentanților comunității educaționale locale etc.), valoare exprimată în termeni de competență, în spiritul proiectării *curriculare*, ca sinteză și expresie a „paradigmei pedagogiei integrative” [4, p. 17].

Abordarea *istorică* scoate în relief valoarea perenă pe care o exprimă „*sincrotimpul ca ipostază tripartită*, trecut – prezent – viitor” necesară în analiza-sinteza evoluției culturii, în general, a oricărui proces pedagogic (formativ), în mod special [16, pp. 19-36].

Conceptul *pedagogic de valoare* reflectă specific abordările de ordin filozofic, sociologic, psihologic,

istoric, subliniate anterior. El fixează în viziune epistemologică „*tripartită*” *sfera de referință a valorii*, dar și *funcția sa generală*, care determină modul de interacțiune necesar între componentele sale principale, active și interactive la nivel de *structură de bază*. Cele trei dimensiuni ale conceptului sunt abordate din perspectiva curriculară a pedagogiei integrative, interpretată și ca „școală științifică a pedagogiei transprezente” în cadrul căreia, în educația de calitate: a) „este necesar un anumit fel de a gândi valorile”; b) „nevoia de a înțelege prezentul este la fel de importantă ca nevoia de a proiecta viitorul” [6, pp. 4, 7].

1) Sfera de referință a conceptului pedagogic de valoare evidențiază și fixează caracterul teleologic și axiologic al educației care implică:

A. Finalitățile educației, proiectate *curricular* pe baza valorilor *pedagogice-scop* exprimate și sintetizate de: a) filozofia și de politica educației, în termeni de cerințe de dezvoltare optimă a societății și a fiecărei persoane; b) psihologia educației, în termeni de competențe care pot fi dobândite în timp și de performanțe, evaluabile imediat.

B. *Conținuturile generale ale educației – morală, intelectuală (științifică), aplicată (tehnologică) și psihofizică* – determinate de valorile pedagogice generale: binele moral, adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul și sănătatea psihică și fizică [8, p.p.63-64].

C. *Normativitatea pedagogică* elaborată pe baza *valorilor-normă*, care asigură ordonarea educației și a instruirii la nivel: a) macrostructural prin „axiome (și legi) necesare pentru conceperea corectă (normală) a educației și a instruirii”; b) microstructural, prin „principii de proiectare a educației și a instruirii – necesare pentru planificarea corectă a educației / instruirii” - și prin „principii de realizare a educației / instruirii – necesare pentru realizarea și dezvoltarea corectă a educației / instruirii (vezi principiile didactice)”

D. *Tehnologia educației și a instruirii* aplicată în cadrul procesului de învățământ, pe baza *valorilor-mijloc*, care includ *conținuturile învățământului*, metodele didactice și formele de organizare a instruirii și strategiile de evaluare (*inițială* / predictivă, *continuu* / formativă și *finală* / sumativă), subordonate psihologic (și pedagogic) unor *competențe* (definite în termeni de valori-valență) și de *performanțe* (definite în termeni de *valori-utilitate*) [Ibidem, pp. 47-49].

2) *Funcția generală a valorilor pedagogice*, definită la nivel de filozofie și de politică a educației, este cea de orientare axiologică a omului, în contextul raporturilor sale complexe cu lumea obiectivă și su-

biectivă, realizate prin *aptitudinile și atitudinile* sale superioare, cognitive (logice, raționale, intelectuale) și noncognitive (afective, motivaționale etc.).

3) *Structura de bază a valorilor pedagogice* – corespunzătoare funcției generale – poate fi identificată, accentuată și dezvoltată la nivelul corelației dintre acțiunile formative integrate în activitatea de educație / instruire: a) receptarea valorilor ca „valori în sine”; b) însușirea valorilor ca valori morale, intelectuale, tehnologice, estetice, sanitare etc.; c) generare a valorilor proprii în măsura interiorizării valorilor culturii, reflectate pedagogic în programele școlare / universitare; d) transformare a „omului însuși” prin

valorile culturii universale și naționale, morale și științifice, artistice și sportive etc. [13, p. 6].

Valoarea pedagogică, definită și analizată la nivel de concept fundamental, în raport de cele trei criterii consacrate în epistemologie, dezvoltată ca filozofie a științei, permite analiza aprofundată a sistemelor moderne și postmoderne (contemporane) de învățământ, abordate ca sisteme sociale deschise. În cadrul lor putem elabora un *Tabel* care evidențiază *comparativ valorile-scop și valorile-normă*, obiectivate în cadrul juridic din România și Republica Moldova, prezentat ca *studiu de caz* (învățământul privat, între 1995 – 2014).

Valorile pedagogice implicate teleologic și normativ în învățământul privat (aspecte comparative Republica Moldova - România)

Legea Învățământului (1995) R.Moldova	Codul Educației (2014) R.Moldova	Legea Învățământului (1995) România	Legea Educației Naționale (2011) România
<p>Valori-scop</p> <p>Obiective strategice</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea personalității la potențialul maxim aptitudinal și atitudinal - Cultivarea respectului pentru <i>libertatea omului</i> - Cultivarea responsabilității față de valorile unei <i>societăți libere</i> <p>Obiectivul major</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea <i>liberă</i>, armonioasă a omului și formarea lui creativă 	<p>Valori-scop</p> <p>Obiective strategice</p> <ul style="list-style-type: none"> - formarea unui <i>caracter integru</i> și dezvoltarea unui sistem de competențe (cunoștințe, abilități, valori) <p>Obiectivul major</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare 	<p>Valori-scop</p> <p>Obiective strategice</p> <ul style="list-style-type: none"> - Însușirea cunoștințelor științifice a valorilor culturii naționale - Formarea capacităților intelectuale, dispozițiilor afective și abilităților practice - Educarea spiritului respectului <i>libertăților fundamentale</i> <p>Obiectivul major</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității libere și creative 	<p>Valori-scop</p> <p>Obiective strategice</p> <p>Obiectivul major</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formarea personalității autonome cu asumarea unui sistem de valori necesare pentru dezvoltarea personală, a spiritului antreprenorial, pentru participare cetățenească activă în societate, pentru incluziunea socială și pentru angajare pe piața muncii
<p>Valori-normă</p> <p>Principii</p> <ul style="list-style-type: none"> - non-profit - aplicării standardelor de stat 	<p>Valori-normă</p> <p>Principii</p> <ul style="list-style-type: none"> - echității - calității - relevanței - centrării pe beneficii - libertății de gândire - respectării dreptului la opinie - incluziunii sociale - egalității - integralității - eficienței - autonomiei - răspunderii publice 	<p>Valori-normă</p> <p>Principii</p> <ul style="list-style-type: none"> - non-profit - organizării pe principii nediscriminatorii - respectării standardelor naționale - asigurării drepturilor egale - învățământului democratic - dreptului la educația diferențiată - educației permanente 	<p>Valori-normă</p> <p>Principii</p> <ul style="list-style-type: none"> - echității - calității - relevanței - eficienței - descentralizării - răspunderii publice - identității culturale - recunoașterii drepturilor - egalității șanselor - concentrării pe beneficiar - dreptului la opinie - transparenței

2. *Aprofundarea semnificațiilor valorice ale învățământului* în societatea postmodernă (contemporană), reflectate specific, la nivel de *teorie generală a educației*, poate fi realizată în condiții de cercetare pedagogică fundamentală, inițiată pe linia de continuitate axiologică între *valorile-scop*, *valorile-normă*, *valorile-mijloc*, *valorile-valență*, *valorile-utilitate*, reprezentată în cadrul unui **model pedagogic**, construit la nivel de *idealtip*.

Valorile pedagogice (scop, normă, mijloc; valențe, utilitate) reflectate, asimilate și interiorizate în învățământ, corelate și integrate în cadrul *modelului* au ca scop strategic dobândirea unei *plus-valori* care concentrează teleologic, axiologic și prospectiv, *competența de A ȘTI SĂ CAUȚI*. Este competența accentuată în partea centrală a *modelului*.

La acest nivel, putem evidenția relația dintre: 1. Valorile fundamentale, general-umane: valori-scop; valori-normă; 2. Orientările valorice ale sistemului și ale procesului de învățământ - *valorile-mijloc*; 3) Valorile pedagogice interiorizate și exprimate psihologic: valori-valență (aptitudinale și atitudinale) și valori-utilitate (performanțele observabile și evaluabile).

Aceste *valori pedagogice*, articulate între ele (teleologic, axiologic și prospectiv), susțin „producția pedagogică” principală a profesorului – activitatea de educație / instruire, concepută planificată, realizată și dezvoltată curricular, pe termen scurt, mediu și lung.

În epoca istorică postmodernă, contemporană o astfel de activitate de educație și instruire complexă urmărește, în mod consecvent și strategic:

1) *Formarea personalității deschise, autonome, integrale*, care îmbină *libertatea* cu *responsabilitatea* de acțiune, calități psihologice și sociale necesare educatorului, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, în orice activitate pedagogică, de educație și instruire;

2) *Orientarea activității de educație / instruire* în direcția atingerii competenței-cheie de A ȘTI SĂ CAUȚI, **să cercetezi eficient**, utilizând permanent competența de A ȘTI – A ȘTI SĂ FACI – A ȘTI SĂ LUCREZI ÎN ECHIPĂ – A ȘTII SĂ FII și SĂ DEVII (utilizând efectiv capacitatea de **a învăța pe tot parcursul vieții**) [11, pp. 69-78];

3) *Perfecționarea tehnologiei educației / instruirii*, care favorizează promovarea valorilor pedagogice generale și specifice tipului de învățământ (public, privat), care perfecționează permanent competența de A ȘTI SĂ CAUȚI, în condiții de creativitate pedagogică (didactică) inovatoare, care îmbină originalitatea (susținută psihologic prin libertatea de acțiune și interacțiune didactică) cu responsabilitatea, asumată la nivel de *utilitate socială*, probată și recunoscută

în cadrul clasei, școlii, comunității educaționale naționale, teritoriale, locale etc.

3. *Implementarea tehnologiei de promovare a valorilor pedagogice în învățământul privat* (primar) a fost evaluată în condiții de cercetare operațională, care constituie un subiect final distinct, abordabil în condiții de investigare empirică, experimentală.

În limitele articolului prezent, putem sublinia importanța *metodologică* a cercetării aplicative probată în studiul de caz realizat, cu referință la *valorile pedagogice ale învățământului privat* din Republica Moldova și România. Avem în vedere următoarele aspecte:

1) *Cercetarea aplicativă* confirmă necesitatea centrării proiectelor curriculare asupra competenței care marchează capacitatea superioară a educatului de A ȘTI SĂ CAUȚI, implicată în conceperea și realizarea unei învățări active, susținută axiologic la nivel de finalități, conținuturi de bază, normativitate didactică, structuri tehnologice eficiente în plan didactic și extradidactic.

2. *Competența de A ȘTI SĂ CAUȚI, să înveți prin cercetare*, este probată experimental prin capacitățile subiecților de a rezolva anumite tipuri de probleme prin utilizarea valorilor-scop, normă, mijloc, în condiții de *libertate creativă* superioară (inovatoare) și de *responsabilitate deplină* (didactică și socială).

3. *Aplicarea Tehnologiei promovării valorilor pedagogice în învățământul privat (primar)* devine un factor de progres școlar permanent, care generează *plus-valoare* în condiții de abordare globală a instruirii la nivel de:

a) *proiectare curriculară*, prin valorile-scop care asigură sinteza între finalitățile definite în termeni de competențe și conținuturile generale ale educației care asigură baza de formare-dezvoltare durabilă a personalității educatului;

b) *realizare și dezvoltare curriculară*, prin cunoștințele teoretice și procedurale activate, prin metodele de *predare-învățare-evaluare* eficientizate, prin formele de organizare adaptate permanent, în mod liber și responsabil, la un context pedagogic și social deschis.

În concluzie, analizele propuse în studiul nostru au fost inițiate în condiții de cercetare fundamentală, istorică și teoretică. Pe această cale am încercat să realizăm trei contribuții inovative, promovate în zona teoriei generale a educației, cu impact praxiologic în didactica generală, teoria curriculumului, managementul și politica educației:

1. Definierea conceptului de valoare pedagogică, prin prelucrarea formativă a semnificațiilor acumulate istoric din perspectivă filosofică, sociologică, psihologică;

2. Aprofundarea conceptului prin evidențierea raporturilor formative existente între semnificațiile sale funcțional-structurale – fixate la nivel de valoare-scop, valoare-normă, valoare-mijloc și noțiunile pedagogice fundamentale care definesc: finalitățile și conținuturile generale ale educației; normativitatea educației – tehnologia educației;

3. Conturarea unei pedagogii a valorilor este argumentată: a) teoretic prin *obiectul de studiu specific*

(valorile-scop raportate la finalitățile și conținuturile generale ale educației), ordonat prin *normativitatea pedagogică* (afirmată prin axiome, legi și principii ale educației); b) practic, prin valorile-mijloc, care promovează *tehnologia educației* prin conținuturile instruirii, metodele didactice (de predare-învățare-evaluare) și formele de organizare eficientă a învățământului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANDREI P. *Filosofia valorii*. In: *Opere Sociologice*. București: Editura Academiei Române, Vol.1, 1973.
2. BONTE P., IZARD M. *Dicționar de etnologie și antropologie*. Iași: Editura Polirom, 1999. pp. 691-693. ISBN 9736833399.
3. BRUNER J.S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
4. CALLO T. *O pedagogie a integralității: Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
5. CALLO T. *Școala științifică a pedagogiei transprezente*. Chișinău: Editura Pontos, 2010. 320 p. ISBN 978-9975-51 – 194.
6. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura Litera, 2014. ISBN 978-9975-74-340-2.
7. CRISTEA S. *Fundamentele științelor educației: Teoria generală a educației*. Chișinău: Editura Litera, 2003. ISBN 973-7916-52-2.
8. CRISTEA S. *Concepte fundamentale în pedagogie, vol.2 Educația, Concept și analiză*. București: Editura Didactic Publishing House, 2016. ISBN 9786066833783.
9. CUCOȘ C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. ISBN 973-30-4398-2.
10. CUZNETOV L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017. ISBN 978-9975-46-322-5.
11. DELORS J. (coordonator), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XX*. Iași: Editura Polirom, 2000.
12. MANCIU M. *Studiu introductiv la axiologia românească. Antologie*. București: Editura Eminescu, 1982. ISBN 973-549-9.
13. PÂSLARU V. *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare*. In: *Didactică Pro...*, 2006, nr.1, pp.3-8. ISSN 1810-6455.
14. ROTARIU T., ILUT P. *Anchetă sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică*. Iași: Editura Polirom, 2001. ISBN 973-683-640-1.
15. SPINOZA B. *Etica*. București: Editura Seneca, 2017. Cod: PHI 978-606-8560-85-4.
16. ȚVIRCUN V. *Valorificarea criteriului istoricității în pedagogie*. București: Editura Litera Educațional, 2012. ISBN 9786068481913.
17. VĂIDEANU G. *Educația la frontieră dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.

MARIA HADÎRCĂ - MODEL DE CONȘTIINȚĂ ȘI CULTURĂ PEDAGOGICĂ

Acest medalion este o *invitație* oportună și necesară la meditații și analize atente, profunde asupra unei povești de viață și, mai ales, a unei moșteniri intelectuale, ale căror valoare și rost trebuie să fie încă descoperite și înțelese. Întrucât în istoria oricărei sfere de activitate umană au existat figuri distincte care au contribuit la transformări de substanță și au trasat direcții, ar trebui să cunoaștem care sunt cu adevărat personalitățile distinse ale domeniului nostru. Una dintre ele, care s-a impus ca un om de merit și de onoare, o aristocrată prin cultură, cunoaștere, competențe și abilități desăvârșite este distinsa doamnă **Maria Hadîrcă**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, mentor, îndrumător, model de înaltă conștiință intelectuală, cultură pedagogică și lingvistică.

Doamna Maria Hadîrcă este o personalitate foarte complexă, al cărei nume *bun* a devenit mai de preț decât orice bun pe care și l-ar fi putut însuși cineva într-o viață de om. Își merită pe deplin respectul deosebit al colegilor, pacea și bucuria împlinirii profesionale, dar și personale, căci a putut să se impună ca o prezență de spirit în toate împrejurările existenței noastre surprinzătoare. Este un model de atitudine inteligentă, de eleganță lingvistică, de concentrare intelectuală, de bun simț, de stil și rafinement în acțiuni, comportament, mișcări, vestimentație. Ea este ascultată. Ea este căutată, în ea te poți încrede și opiniile ei sunt de mare preț pentru toți acei care o cunosc. Pentru că ea este subtilă, principală, curajoasă, atentă. Nu face compromisuri care să o compromită, nu se pierde în lucruri superficiale, este mereu axată pe problemele esențiale ale educației, prevăzătoare, la datorie. Trebuie să fii norocos să o fi întâlnit, iar în momentul în care o cunoști cu adevărat te temi să o pierzi.

Ziua în care a venit pe lume doamna Maria Hadîrcă - 14 octombrie (are semnificația acoperământului și a ocrotirii divine) este una atât de frumoasă și de mare însemnătate spirituală pentru neamul din care avea să facă parte, încât a ales să-i slujească într-un domeniu de cea mai mare importanță pentru semenii lor: *educația* lor. În familia în care a crescut erau șapte copii harnici și cuminiți, care, crescându-se unul pe altul, au putut reuși cu toții în viață.

Maria, fiind una dintre surorile mai mari, responsabilă și atentă, și-a asumat grija față de cei mai mici. Se spune, de asemenea, că în satul Crăsnășești (r-nul Telenești)

în care s-a născut, există un stejar-minune cu șapte coroane și șapte tulpini având o singură inimă-rădăcină. Poate aceste fenomene surprinzătoare, cu valoare de simbol, explică *fenomenul Maria Hadîrcă*, femeia puternică, virtuoasă și harnică, despre care se spune că „prețul ei întrece mărgeanul”. Înalta ei capacitate de efort, dinamismul, voința puternică, loialitatea, acuratețea, entuziasmul, pluridimensionalitatea preocupărilor, aspirațiilor sunt demne de urmat într-o epocă a snobismului, a incertitudinilor și a efemerității lucrurilor.

Trebuie să subliniem că domnia sa, după absolvirea facultății de Filologie a Universității de Stat din Moldova (1975), acumulează o experiență profesională destul de prodigioasă, ocupând diverse funcții: de la profesor școlar de limba și literatura română (1975-1982), metodist la Ministerul Învățământului al Republicii Moldova (1983-1990), inspector școlar la Direcția Generală a Învățământului din mun. Chișinău (1990-1995), până la specialist principal în cadrul Ministerului Educației și Științei al Republicii Moldova (1995-1999), după care alege să activeze în domeniul editorial, dar tot legat de învățământ, în calitate de redactor-șef al Departamentului Educație, Editura Litera (1999-2002). Toate aceste trepte ale ascensiunii sale profesionale aveau să aibă o importanță deosebită și un impact special pentru activitatea ulterioară din cadrul Institutului de Științe ale Educației, ea fiind persoana care cunoștea din propria experiență cum funcționează pe viu sistemul educațional, de la rădăcini până în vârful birocratizat.

Începând cu anul 2002, Institutul de Științe ale Educației o are pe doamna Maria Hadîrcă printre



colaboratorii săi, mai întâi în calitate de lector superior la catedra Educație Lingvistică și Literară, apoi – de cercetător științific în pedagogie. Și foarte curând, în 2006, va obține deja gradul științific de doctor în pedagogie la specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală cu tema *Conceptualizarea evaluării competențelor literare și comunicative ale elevilor*. Din 2010, deține și titlul științifico-didactic de conferențiar cercetător în pedagogie (prin concurs), iar apoi este abilitată cu dreptul de conducător de doctorat (2014, 2018).

În Institutul de Științe ale Educației doamna Maria Hadîrcă își continuă ascensiunea de carieră printr-o muncă asiduă în calitate de cercetător științific în *Laboratorul Evaloare* (2003-2007), apoi ca șef al sectorului *Teoria Educației* (2008-2014), șef al sectorului *Limbă și Comunicare* (2015-2019). Din anul 2020, este cercetător științific coordonator în sectorul *Calitatea Educației*. În această funcție de ultimă oră ea continuă să fie unul dintre cei mai valoroși și activi cercetători. Aici, în institut, este locul unde convingerile, ideile, viziunile sale au putut să-și atingă desăvârșirea, materializându-se în zeci și zeci de publicații: monografii și capitole în monografii, manuale școlare, ghiduri metodologice, studii de analiză și sinteză, teze ale forurilor științifice naționale și internaționale.

Cunoscând subtilitățile a ceea ce se desfășoară efectiv în școli, în inspecțiile școlare și în minister, ea poate ca nimeni altul să înțeleagă clar ce simt și ce gândesc elevii, profesorii, ce pot ei realiza în condițiile existente și ce așteptări ar avea școala de la instanțele superioare. Astfel, grație abilităților sale excepționale de cercetător științific riguros și pasionat, de analiză științifică scrupuloasă, se angajează într-o examinare atentă, din toate punctele de vedere, a problemelor existente din sistemul educațional, căutând soluții și deschizând largi perspective dezvoltării și modernizării domeniului. În acești ani, doamna Maria Hadîrcă conceptualizează și coordonează proiecte instituționale de cercetare științifică, care au vizat chestiuni de cea mai mare actualitate pentru sistemul educațional din Moldova: *Educația pentru schimbare din perspectivă axiologică* (2007-2011), *Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul secundar general* (2008 – 2011), *Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general* (2012-2015), *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi* (2015-2019). După cum vedem, o perioadă a coordonat două proiecte! Și în această perioadă (2008 – 2011), cu multă competență și seriozitate,

doamna a reușit să le scoată în capăt cu brio, rezultatele fiind unele dintre cele mai solide.

Doamna M. Hadîrcă a adunat rezultatele de cercetare științifică ale echipelor de creație din proiectele pe care le-a coordonat cu inteligență în lucrări originale și unice, dându-le titluri elocvente și semnificative. A creat studii monografice savante, dar și pragmatice, îngrijite lingvistic și fundamentate din punct de vedere științific: *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic* (2010), *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (2011), *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale* (2013), *Educația integrală. Fundamentări teoretice și aplicative* (2015), *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română* (2017), *Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română* (2018).

Monografia colectivă *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic* (elaborată în cadrul proiectului *Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul secundar general*) constituie o cercetare a procesului de evaluare didactică realizată în spiritul pedagogiei competențelor, o preocupare pentru o evaluare autentică a rezultatelor școlare, axată pe implementarea metodelor diverse, alternative, interactive de evaluare, pe cerințe, principii noi și moderne privind proiectarea și realizarea evaluării autentice.

Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare (2011) se axează pe sistematizarea și sintetizarea unor cercetări în domeniul axiologiei educației. Este vorba despre abordarea epistemică a educației axiologice, de valorile axiologiei moderne, de educația permanentă ca factor al schimbării, conținutul lucrării oferind suporturi necesare consolidării unității epistemice, teoretice și praxiologice a educației din această perspectivă anume.

În *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale* sunt prezentate noi concepte educaționale care au determinat schimbarea de paradigmă în proiectarea și realizarea educației integrale, subliniindu-se importanța educației morale ca o dimensiune extrem de profundă și extinsă a activității de formare/dezvoltare a personalității integre. Tot aici este scos în prim-plan rolul școlii și al familiei în formarea unei conștiințe morale și sunt prezentate diverse strategii educaționale de formare a comportamentului moral. De o tratare aparte se bucură problema formării și cultivării prin educație a atitudinilor elevilor, deoarece anume valorile și atitudinile dau coerență și consistență personalității umane. Cartea pune la îndemâna profesori-

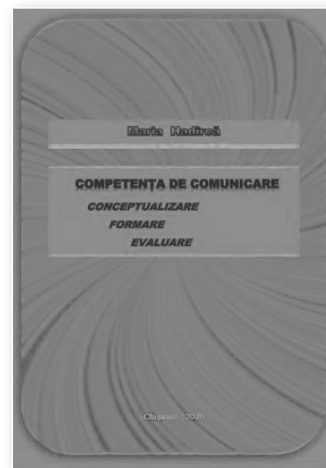
lor practici de proiectare și valorificare a unor „noi educații” în procesul educațional: *educația pentru mass-media, educația pentru sănătate, educația pentru timpul liber, educația pentru toleranță, educația economică*.

Fenomenul integralității, o tematică mai puțin cercetată la noi, dar care este o condiție și un reper solid pentru gândirea pedagogică, își găsește oglindirea în monografia *Educația integrală. Fundamente teoretice și aplicative*, elaborată în cadrul proiectului *Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general*. Lucrarea reprezintă un punct de sprijin sistematic în pătrunderea și interpretarea esenței integralității și oferă răspunsuri pentru problema *educației integrale*. În monografie sunt incluse concepții, paradigme, strategii de reconsiderare a dimensiunii educative a procesului de învățământ și tratează principalele domenii ale educației formale, informale, nonformale. Autorii monografiei au ținut cont de necesitățile domeniului și s-au referit, prin prisma *concepției educației integrale*, la reactualizarea paradigmei complexității în postmodernitate, la paradigma educației etnoculturale, la problemele educației pe tot parcursul vieții, la modelul constructivist al învățării etc.

În monografiile colective - *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română, Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română* (realizate în proiectul *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbă*), sunt examinate documente de politici lingvistice și educative elaborate în plan național și european privind educația lingvistică la nivel școlar, este analizată starea de fapt privind realizarea activității pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română și sunt determinate problemele cu care se confruntă cadrele didactice în activitatea lor; este elaborată baza teoretico-metodologică necesară pentru eficientizarea activității pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română.

Tot în cadrul acestui proiect a fost elaborată și monografia de autor *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare* (2020), care reprezintă, după cum mărturisește însăși autoarea, „rezultatul unei cercetări laborioase, dezvoltate pe parcursul mai multor ani de activitate științifică” și tratează subiectul complex al competenței și al competenței de comunicare. Lucrarea se situează „pe linia de intersecție a cel puțin trei domenii de cercetare: teoria educației, dezvoltarea curriculumului, didactica limbii și literaturii române.” Cercetătoarea examinează evoluția conceptului de competen-

ță, exigențele modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbii și literaturii române, argumentează importanța lecturii ca factor de dezvoltare a competenței de comunicare a educaților și de dezvoltare cognitiv-afectivă a lor, explică fenomenul comunicării didactice în calitate de principiu educațional și mecanism pedagogic de formare/dezvoltare transdisciplinară a competențelor de comunicare. Monografia se prezintă ca „un demers academic, de fundamentare teoretică a unor concepte pedagogice aflate încă în dezbatere, cât și unul de mobilizare a practicii educaționale în privința identificării celor mai bune modalități de efici-



entizare a activității pedagogice de formare a personalității elevului din perspectiva competențelor.”

Printre cele peste 100 de publicații ale doamnei Maria Hadîrcă se enumeră o varietate de capitole elaborate în monografiile colective, care vorbesc de la sine despre efortul ei intelectual și despre tematica abordată de către cercetătoare: *Perspectiva axiologică de abordare a educației în schimbare* (2011), *Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii* (2013), *Strategia de reconsiderare a dimensiunii educative a procesului de învățământ* (2015), *Perspectiva europeană și națională asupra formării-dezvoltării competenței de comunicare* (2017), *Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română* (2018), *Abordarea strategică a activității pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română* (2019), *Condiții pedagogice pentru reconfigurarea procesului actual de învățare* (2020), *Cadrul conceptual privind reconfigurarea procesului de învățare din perspectiva competențelor-cheie* (2021).

Revistele de specialitate, culegerile conferințelor editate în țară, dar și peste hotare, conțin publicații ale doamnei Maria Hadîrcă în care descoperim un spectru foarte bogat de subiecte, abordate din perspective educaționale noi, superioare: perspective inter- și transdisciplinare de formare a competenței de comunicare, tendințe globale în educație și impactul lor asupra dezvoltării învățământului din Republica Moldova, dezvoltarea curriculumului școlar din perspectivă axiologică, referențialul axiologic pentru dezvoltarea curriculumului școlar, perspec-

tiva transdisciplinară de formare a vorbitorului cult de limba română, condițiile pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română, formarea vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi și ca dimensiune importantă a curriculumului de limba și literatura română, competența de lectură – concept, structură și mediu de formare, abordarea integralizată în educație, post-modernitate și valorile educației, educativul în școală, tendințe pe plan mondial în proiectarea și realizarea evaluării școlare, competențele și miza lor în instruirea și evaluarea autentică, formarea și evaluarea competenței de a argumenta, perspective de abordare a evaluării rezultatelor școlare etc.

Grație abilităților sale excepționale de analiză, de clarviziune generală, a calităților sale manageriale, toate monografiile conceptualizate și coordonate științific de doamna Maria Hadîrcă, studiile sale personale, au o valoare științifică enormă. Ele ajută efectiv la soluționarea problemelor de ordin teoretic și practic ale educației, caracterizându-se prin analize, sinteze, argumente și interpretări logice, adecvate, prin limbaj elevat. Fiind destinate cercetătorilor din domeniu, cadrelor didactice, concepturilor de curriculum, de manuale școlare, inspectorilor școlari, metodiștilor, doctoranzilor, masteranzilor, acestea acoperă multe goluri din literatura de

specialitate proiectând în modernitate ameliorarea calității actului educativ.

Traversând o epocă a incertitudinilor și a snobismului, căutăm cu emoție și nerăbdători modele de existență, piloni de nădejde ai perpetuării noastre culturale și intelectuale. Doamna Maria Hadîrcă se deosebește prin faptul că are curajul să trăiască conform unor principii solide de viață. Este o fire independentă, sigură în ceea ce face, cu o putere de muncă de invidiat. Ea este un vizionar. Fiind foarte atentă la noutățile din societate, cultură, educație, găsește cele mai potrivite cuvinte pentru ideile sale și le oferă cu dărnicie tuturor. Este foarte comunicativă și adoră să lucreze în echipă. Ea scrie și vorbește frumos limba română. Nu se rușinează să învețe pe alții fiind extrem de generoasă în idei. Ea gândește și face, iar în osteneala gândurilor ei se încred mulți. Ea vorbește cu multă chibzuință, dă sfaturi pline de înțelepciune și „pâine, fără să lucreze, ea nu mănâncă”. De aceea, viața ei pentru noi este ca o poveste, iar creația ei de valori intelectuale și de idei este o comoară ce conferă științei pedagogice temeinicie și perenitate.

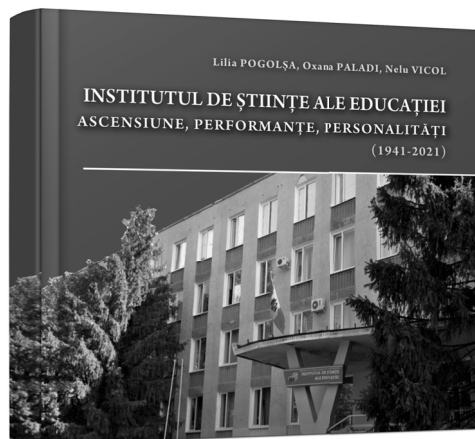
Veronica BĂLICI,

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: ASCENSIUNE, PERFORMANȚE, PERSONALITĂȚI (1941-2021) *Almanah Aniversar*

Coordonatori: Lilia POGOLȘA, doctor habilitat
în pedagogie, conferențiar universitar
Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar uni-
versitar
Oxana PALADI, doctor în psihologie, conferenți-
ar universitar

Autori: L. Pogolșa, dr. hab., conf. univ.; O. Paladi, dr., conf. univ.;
N. Vicol, dr., conf. univ.; A. Bolboceanu, dr. hab., prof. cerc.;
M. Hadîrcă, dr., conf. cerc.; I. Achiri, dr., conf. univ.; A. Afanas,
dr., conf. univ.; A. Paniș, dr., conf. univ.; R. Solovei, dr., conf. univ.;
V. Bâlici, dr., conf. cerc.; V. Clichici, dr., lector univ.; L. Franțuzan,
dr., conf. univ.; E. Prunici, lector univ.; I. Gumenâi, dr. hab., conf.
univ.; I.P. Barna, dr., conf. univ.; V. Samoilenko; E. Globa.



În anul 2021, Institutul de Științe ale Educației – instituție publică de interes național, care reunește personalități cu realizări deosebite în domeniile educației și psihologiei – a sărbătorit 80 de ani de la fondare. Anume acest eveniment de anvergură a servit drept prilej pentru editarea Almanahului aniversar „*Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941-2021)*”, elaborat, de comun acord, de un grup de cercetători și cadre științifico-didactice de la Institut.

Lucrarea a fost concepută pentru a răspunde la mai multe întrebări și provocări ale timpului, inserând în paginile sale valoroase informații despre activitatea Institutului și angajaților acestuia: cercetători, cadre științifico-didactice care au activat aici pe parcursul anilor.

Materialele inserate în prezenta lucrare sunt dovezi că Institutul de Științe ale Educației a reușit să adune pe parcursul celor 80 de ani oameni de valoare, remarcabili cercetători și profesori, recunoscuți atât în spațiul românesc, cât și peste hotarele acestuia.

Almanahul scoate în vizor primele date despre Institut și evoluția istorică a acestuia ca instituție ce exercită rolul de consultant strategic al Ministerului Educației și Cercetării în stabilirea priorităților domeniului educațional; consultă proiecte de acte normative și documente reglatorii privind învățământul general; elaborează previziuni asupra dezvoltării cercetării fundamentale și aplicative în domeniul educațional; elaborează strategii privind formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale din învățământul general și profesional tehnic; elaborează și prezintă Ministerului Educației și Cer-

cetării raportul privind rezultatele științifice, care reflectă modul de implementare a acestora la nivel național; își asumă acțiuni și responsabilități care este necesar a fi îndeplinite de comun acord, pentru modernizarea și dezvoltarea învățământului general. Pe paginile acestuia se regăsesc și informații despre simbolurile oficiale ale Institutului de Științe ale Educației: stemă, drapel, imn.

O valoare incontestabilă oferă lucrării evocările fotografice ce scot în evidență oameni și evenimente care au țesut istoria Institutului de Științe ale Educației de până acum.

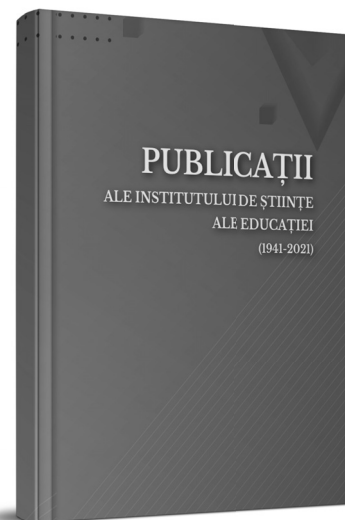
Suportul documentar al almanahului aniversar îl constituie literatura de specialitate, documentele din arhivele Republicii Moldova (Arhiva Națională a Republicii Moldova, Arhiva Organizațiilor Social-Politice a Republicii Moldova), arhivele private, Muzeul Național Pedagogic din Moldova, mărturiile contemporanilor.

Este semnificativ să consemnăm, pentru prezent și pentru viitor, evenimente și personalități marcante în domeniul educațional a unuia dintre cele mai importante foruri științifice și educaționale din Republica Moldova – Institutul de Științe ale Educației. De aici necesitatea elaborării unui almanah aniversar ce prezintă succint istoria Institutului, prin prisma evoluției, a instituționalizării și a personalităților. Avem ferma convingere că almanahul aniversar „*Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanță, personalități (1941- 2021)*”, elaborat de cercetătorii și cadrele științifico-didactice ale Institutului, va deveni o lucrare de referință în istoria Institutului, contribuind la dezvoltarea domeniului istoria învățământului din Republica Moldova.

PUBLICAȚII ALE INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI (1941-2021)

Coordonatori științifici: **Lilia POGOLȘA**, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar
Oxana PALADI, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Alcătuitori: Lilia Pogolșa, dr. hab., conf. univ., Nelu Vicol, dr., conf. univ., Oxana Paladi, dr., conf. univ., Ludmila Franțuzan, dr., conf. cercet., Angela Cucer, dr., conf. cercet., Nadejda Baraliuc, dr., Ina Grigor, dr., Vasile Andrieș, dr., Elena Puzur, dr., Cristina Straistari-Lungu, dr., Natalia Melnic, dr., Mariana Batog, Oxana Raș, Elizaveta Globa



În paginile volumului **Publicații ale Institutului de Științe ale Educației (1941-2021)** sunt inserate titluri ale monografiilor, articolelor publicate în reviste naționale/internaționale și culegeri științifice, lucrărilor științifice/științifico-metodice și didactice semnate de colaboratorii Institutului de Științe ale Educației, ce au văzut lumina tiparului pe parcursul celor 80 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației.

Editarea volumului reprezintă o recunoștință față de activitatea prodigioasă și cu o mare deschidere teoretică și praxiologică a actualilor și foștilor colaboratori ai IȘE. Elaborarea acestuia se manifestă și în necesitatea traversării unor recuperări ale valorilor științifice, didactice, pedagogice, psihologice, metodologice, praxiologice, manageriale, civilizatoare, culturale, informaționale, formative și dezvoltative, care sunt vădite în cercetarea științifică drept un proces de lărgire a cunoștințelor/a informațiilor printr-o observare atentă și obiectivă, prin investigare și experimentare, având ca scop descoperirea sau interpretarea unor episteme, axiologii, teoreme etc.

În aceeași arie de semnificație autorii s-au rezumat, pentru fiecare compartiment în parte, la prezentarea bibliografiei ce se dorește a reuni contribuții importante la teoria și practica pedagogică modernă. Cu toate acestea, oricât de cuprinzătoare ar fi, această bibliografie nu va putea fi niciodată completă: îmbogățită cu alte volume ale altor prilejuri și evenimente dintre cele care vor urma, se va dovedi, cu toată certitudinea, un instrument de lucru util tuturor aceluia care se apleacă asupra câmpului, extrem de generos, al științelor educației.

Publicațiile din acest volum semnifică, din perspectivă doctrinară, fundamentele gândirii teoretice, creația științifică puse în slujba omului ca spirit liber, activ făuritor de forme și simboluri. Dimensiunea pozitivă, axiologică, precum și dimensiunea metafizică, teoretică, ideologică, a publicațiilor din acest volum, integrează, prin atribute, perspective constructive și deschise, afirmarea școlii de calitate și a educației prin reușită.

Structura volumului cuprinde un ansamblu de studii ce înglobează un material mai cuprinzător decât al unor liste propriu-zise și mai simetric exprimate decât în interiorul unui raport cu bibliografie la final. Volumul are o capacitate informațională extinsă atât cantitativ, cât și calitativ la care vor putea face apel elevi, masteranzi, studenți, cadre didactice, științifico-didactice și manageriale din învățământul general și universitar, cercetători etc.

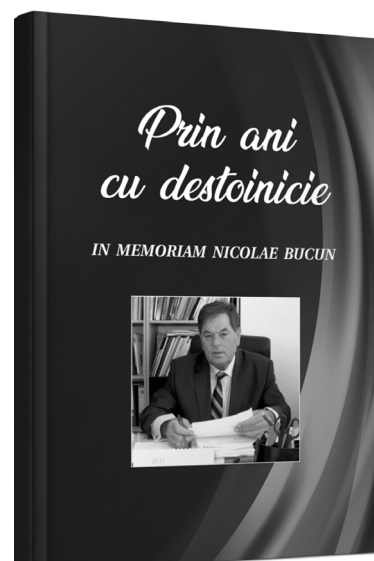
Acestea fiind intențiile și acesta fiind publicul-țintă, volumul a fost structurat în anumite compartimente: monografii, articole în reviste științifice recunoscute, articole în culegeri științifice, alte lucrări științifice, manuale, ghiduri metodologice, note/suporturi de curs, publicații științifice electronice, lucrări de popularizare a științei. Publicațiile din acest volum cuprind cercetările și contextele edificărilor din domeniul educativ, ce au ca proiecte și ca demersuri strategice și metodologice armonizarea, adaptarea, integrarea obiectivelor, direcțiilor și tehnologiilor procesului educativ-formativ.

Nelu VICOL,
doctor în filologie, conferențiar universitar,
 Institutul de Științe ale Educației

PRIN ANI CU DESTOINICIE IN MEMORIAM NICOLAE BUCUN

Coordonatori: Lilia POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
Nelu VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar
Oxana PALADI, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Autori: L. Pogolșa, dr. hab., conf. univ.; O. Paladi, dr., conf. univ.; N. Vicol, dr., conf. univ.; A. Bolboceanu, dr. hab., prof. cerc.; I. Racu, dr. hab., prof. univ.; P. Jelescu, dr. hab., prof. univ.; M. Borozan, dr. hab., prof. univ.; Vl. Guțu, dr. hab., prof. univ.; I. Achiri, dr., conf. univ.; M. Hadîrcă, dr., conf. cerc.; V. Bâlici, dr., conf. cerc.; A. Cucer, dr., conf. cerc.; E. Puzur, dr., lector univ.; L. Anțîbor, dr., conf. univ.; Au. Glavan, dr., conf. univ.; S. Goncearuc, dr., conf. univ.; V. Olărescu, dr., conf. univ.; A. Ciobanu, dr., conf. univ.; T. Vasian, dr.; A. Tarnovschi, dr., conf. univ.; R. Cerlat, dr.; S. Vrabie; M. Sprîncean, dr., conf. univ.; A. Nosatîi, dr.; A. Danii, dr., conf. univ.; L. Donoga, dr.



„Fiecare apus al unui om de valoare echivalează cu o pierdere grea pentru domeniul în care acesta a profesat, dar mai ales pentru comunitatea științifică din care a făcut parte până mai ieri.”

(Maria Hadîrcă)

Lansarea volumului *„Prin ani cu destoinicie. In memoriam Nicolae Bucun”* a fost un eveniment editorial de excepție pentru mediul academic. Lucrarea este dedicată unei personalități remarcabile în știință, primului doctor habilitat în psihologie din Republica Moldova, profesor universitar, academician al Academiei de Psihologie și Management din Sankt-Petersburg din Federația Rusă, regretatului Nicolae Bucun.

Profesorul Nicolae BUCUN, personalitate remarcabilă în știință, a fost acel suflu inventiv, energic, pasionat de știință care a știut să dea pondere oricărei instituții în care a activat. Capacitățile manageriale, competența profesională, talentul de îndrumător au fost acele investiții care au stat la baza carierei sale profesionale.

Domnia sa a fost deținătorul Medaliei „Gloria Muncii” a Președintelui Republicii Moldova (2019), Medaliei „Dimitrie Cantemir” a Academiei de Științe a Moldovei (2014), Diplomei Guvernului Republicii Moldova (2014), Diplomei Academiei de Științe a Moldovei (2009). De asemenea, a deținut titlurile de Eminent al învățământului din URSS (1982), Eminent al învățământului din RSSM (1980) ș.a.

Activitatea sa științifică fost reflectată în peste 250 de lucrări științifice de valoare care vor servi

multă vreme ca bază în dezvoltarea științei în domeniile medicină, educație, psihologie.

Colegii, prietenii, oamenii de știință, cei care au lucrat împreună cu Nicolaie Bucun, cei care i-au fost elevi, au redat în cele trei capitole ale lucrării toată dragostea, ce au simțit-o față de profesorul Nicolae Bucun. Astfel, capitolul I, *Omagii profesorului Nicolae Bucun*, cuprinde omagii semnate de: L. Pogolșa, N. Vicol, O. Paladi, M. Hadîrcă, I. Achiri, V. Bâlici.

În capitolul II, *Valorificarea patrimoniului științific și psihopedagogic în proiecte de cercetare*, sunt prezentate mai multe direcții de cercetare inițiate de către Nicolae Bucun și doctoranzii săi: Igor Racu, Petru Jelescu, Aglaida Bolboceanu, Vladimir Guțu, Maia Borozan, Ludmila Anțîbor, Oxana Paladi, Aurelia Glavan, Anatol Danii, Svetlana Goncearuc, Valentina Olărescu, Angela Cucer, Magdalena Dumitrana, Adriana Ciobanu, Mariana Sprîncian, Ala Nosatîi, Tatiana Vasian, Elena Puzur, Ludmila Donoga, Ana Tarnovschi, Raisa Cerlat, Silvia Vrabie.

În capitolul III, *Nicolaie Bucun - promotor al concepțiilor și teoriilor inovative psihopedagogice*, sunt incluse unele interviuri ale domniei sale. Unul dintre ele, publicat în paginile ziarului „Univers Pedagogic pro”, din 19.09.2019, are genericul *Voi fi mereu acolo unde se dă luptă pentru inovație*. În alt interviu, din aceeași publicație (20.10.2016), profesorul spunea: *„Dascălul dascălilor - așa este numit astăzi Institutul de Științe ale Educației”*. În seria interviurilor preluate se regăsesc: *Concepția învățământului și mecanismele ei de realizare*, oferit pentru ziarul „Făclia” (19.08.1994) și *De la idee la materializare*,

ziarul „CURIER informativ” (26.03.1990). De asemenea, în capitolul III este reflectată activitatea didactico-științifică a profesorului Nicolae Bucun în cadrul Institutului de Științe ale Educației, precum și unele date biografice.

Lucrarea pune la dispoziția cititorului și FOTOGRAFE din viața și activitatea regretatului profesor, Nicolaie Bucun.

Se spune că e nevoie de un singur minut pentru a remarca o persoană deosebită, o oră pentru a o pre-

țui, o zi pentru a o îndrăgi și a o iubi, dar îți trebuie o viață pentru a o uita. Astfel de clipe trăiesc cei ce au avut marea fericire de a-l cunoaște pe Nicolae Bucun în calitate de dascăl modest, inteligent, cu o mare capacitate de a aduna în jurul său tineri specialiști, cadre din domeniu, cunoscători al psihologiei și al sufletului omenesc.

Angela CUCER,

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

ANDRIEȘ Vasile	<i>Doctor în științe politice, cercetător științific superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
BÂLICI Veronica	<i>Doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
BATOG Mariana	<i>Doctorandă, Școala doctorală Științe Economice, Sociale și Tehnologii Informaționale, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
BRĂGUȚĂ Violeta	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
BUTNARU Simona	<i>Doctor, conferențiar universitar, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România</i>
COTOVIȚCAIA Daniela	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
CUCER Angela	<i>Doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
DAVIDESCU Liliana Maria	<i>Doctorandă, Școala doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
GLAVAN Aurelia	<i>Doctor habilitat, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
HACEATREAN Olesea	<i>Doctorandă, Școala doctorală Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
MARCU Elena - Mihaela	<i>Profesor, consilier școlar, Centru Județean de Resurse și Asistență Educațională, Bacău, România</i>
OLĂRESCU Valentina	<i>Profesor universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
PERLIMAN Victoria	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Institutul de Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul</i>
PETROVSCHI Nina	<i>Doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
POGOLȘA Lilia	<i>Doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
POPA Ludmila	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Institutul de Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul</i>
PUZUR Elena	<i>Doctor în psihologie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
RACU Iulia	<i>Doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
REPEȘCO Gabriela	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației</i>
SILISTRARU Nicolae	<i>Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul</i>
VICOL Nelu	<i>Doctor habilitat în pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
VRÎNCEANU Vasile	<i>Doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
	<i>Doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației</i>
	<i>Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul</i>

CERINȚE PENTRU AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *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.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imaginii 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: _____

Numele recenzenților sunt anonime. 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.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 1 (73) 2022

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:
https://up.ise.md/?page_id=8



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8
Tiraj: 433 ex., Comanda nr. 7493.
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova