

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

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

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

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

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
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

- Tatiana Callo. Strategia nanorelaționării în transdisciplinaritatea educației comunicării* 5
Nina Petrovski. Abordări pragmatice ale învățării vizavi de educația postmodernistă 14

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Dorina Ponomari, Nina Corghencea. Metodologia dezvoltării competențelor lingvistice la elevii clasei întâi*..... 19
Inna Donos. Câmpul semantic al noțiunii de gândire computațională 26

DEZVOLTARE PERSONALĂ

- Liliana Buimestru. Profesionalizarea cadrelor didactice – convingeri conceptuale* 32
Mariana Zubenschi. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice..... 39
Marina Cosumov, Emilian Guțu. Arta în dezvoltarea creativității și capacităților cognitiv-logice prin prisma educației formale și nonformale..... 44

PSIHOLOGIE

- Igor Racu. Studiul dezvoltării personalității preadolescenților*..... 52
Рена Кадырова, Рауф Гаргазев. Нарративный подход к разрешению межгруппового конфликта: на примере карабахского конфликта..... 60
Жанна Раку. Специфика методологии изучения адаптации школьников в современном образовательном пространстве..... 69
Emilia Furdui. Prevenția reacțiilor adaptiv-defensive în procesul de relaționare la elevi..... 75
Svetlana Tolstaia, Alin Ioan Crețu. Relația personalitate – burnout la cadrele didactice din învățământul special..... 80
Crina Florica Crețu. Anxietatea în perioada preadolescenței..... 86

POLITICI EDUCATIONALE

- Aliona Afanas, Olga Balanici. Rolul managementului participativ în procesul educațional*..... 92
Tatiana Gherștega. Modernizarea educației, facilitarea mobilității și asigurarea relevanței calificărilor cadrelor didactice 97

BUNE PRACTICI

- Умханы Мамедова. Развитие эмоционального интеллекта ребенка в семье*.....103
Tatiana Lașcu. Argumente experimentale privind necesitatea utilizării abordării discursive a textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi..... 109

PERSONALIA.....114

EX-LIBRIS 116

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. EduardCOROPCEANU, 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

- Tatiana Callo. Strategy of nanorrelation in the transdisciplinarity of communication education*..... 5
- Nina Petrovski. Pragmatic approaches to visual learning in postmodernism education*..... 14

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

- Dorina Ponomari, Nina Corghencea. Methodology of developing language skills in first grade students*..... 19
- Inna Donos. The semantic field of the notion of computational thinking*..... 26

PERSONAL DEVELOPMENT

- Liliana Buimestru. Professionalization of teachers – conceptual beliefs*..... 32
- Mariana Zubenschi. The professional field dimensions of teacher interaction*..... 39
- Marina Cosumov, Emilian Guțu. Art in the development of creativity and cognitive-logical capabilities through the prism of formal and non-formal education*..... 44

PSYCHOLOGY

- Igor Racu. Study of preadolescent personality development*..... 52
- Рена Кадырова, Рауф Гаргазев. Narrative nudges to peace in protracted conflict: karabakh conflict as a case study*..... 60
- Жанна Раку. The specific of methodology for studying adaptation at Schoolchildren in modern educational space*..... 79
- Emilia Furdui. Prevention of adaptive-defensive reactions in the student relationship process*..... 75
- Svetlana Tolstaia, Alin Ioan Crețu. The relationship between personality – burnout In special education teachers*..... 80
- Crina Florica Crețu. Anxiety in puberty*..... 86

EDUCATIONAL POLICIES

- Aliona Afanas, Olga Balanici. Rolul managementului participativ în procesul educațional*..... 92
- Tatiana Gherștega. Modernizarea educației, facilitarea mobilității și asigurarea relevanței calificărilor cadrelor didactice*..... 97

GOOD PRACTICES

- Умханы Мамедова. Development of emotional intelligence of a child in the*..... 103
- Tatiana Lașcu. Experimental arguments regarding the need to use the discursive approach of the literary text in the development of the communicative competence in english of philology students*..... 109

PERSONALITY 114

EX-LIBRIS 116

OUR AUTHORS 117



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.01>
CZU: 37.0

STRATEGIA NANORELAȚIONĂRII ÎN TRANSDISCIPLINARITATEA EDUCAȚIEI COMUNICĂRII¹

Tatiana CALLO,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID ID:0000-0002-7673-3046

Rezumat. Cercetarea la care ne-am angajat este centrată pe atingerea următoarelor obiective: elaborarea unui reper pentru strategia nanorelaționării, determinarea elementelor constitutive și necesare ale strategiei în contextul educației comunicării; identificarea unor tipuri de relaționare și a unei strategii nanorelaționare concrete, care conturează o comunicare cât mai dezirabilă din punct de vedere socio-educational. Opțiunea pentru investigarea educației comunicării prin îmbinarea mai multor variabile: conceptul de strategie formativă, de strategie interactivă; noțiunea învățării prin colaborare; consensul relaționării; specificul nano; importanța transdisciplinarității, funcțiile nanorelaționării se sprijină pe un șir de constatări, ce par să asigure o suficientă întemeiere, deoarece permit obținerea unor rezultate teoretice relevante. Asumându-ne acest cadru general de teoretizare, încercăm să conturăm un exemplu concret al nanorelaționării în transdisciplinaritatea educației comunicării, pentru a dezvălui într-o manieră analitică proprietățile importante ale acesteia, pentru a evidenția contextele aferente și pentru a prefigura un instrument de îmbunătățire a educației comunicării.

Cuvinte-cheie: strategie formativă, strategie interactivă, relație, strategia nanorelaționării, educația comunicării, transdisciplinaritate.

STRATEGY OF NANORRELATION IN THE TRANSDISCIPLINARITY OF COMMUNICATION EDUCATION

Summary. The research we have undertaken is focused on achieving the following objectives: developing a benchmark for the strategy of nanorelation, determining the constitutive and necessary elements of the strategy in the context of communication education; identifying some types of relationships and a concrete nano-relationship strategy, which outlines the most desirable forms of communication from a socio-educational point of view. The option for investigating communication education by combining several variables: the concept of training strategy, interactive strategy; the notion of collaborative learning; relationship consensus; nano specificity; the importance of transdisciplinarity, the functions of nanorelation, is based on a series of findings, which seem to ensure a sufficient basis, as they allow to obtain relevant theoretical results. Assuming this general framework of theorizing, we try to outline a concrete example of nanorelation in the transdisciplinarity of communication education, to reveal in an analytical way its important properties, to highlight the related contexts and to foreshadow a tool to improve education. communication.

Keywords: training strategy, interactive strategy, relationship, nanorelational strategy, communication education, transdisciplinarity.

Conceptul de strategie formativă

Evoluția societății în ansamblul său, evoluția științelor ca stimulent al dezvoltării acesteia nu poate avea loc fără schimbările de abordare în științele educației. Drept urmare, știința și arta de a învăța, de a învăța să învețe dar, mai ales, de a insufla dragoste pentru cunoaștere a urmat și, în același timp, a determinat evoluția ființei umane. Științele educației, în integralitatea lor, dar și separat, principiile

și metodele, prin care societatea, la un anumit moment al evoluției sale, consideră și acceptă să formeze noua generație, sunt expresia cea mai concludentă a viziunii despre om și proiecția lui în viitor [1, p.26].

Strategia formativă sau didactică reprezintă un concept polisemantic. Pentru a demonstra această afirmație, putem parcurge un scurt inventar definițional, împreună cu cercetătorii Șt. Zlate, L.Drăghi-

¹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

cescu, I. Stăncescu, care, dincolo de o listare a esențelor acesteia, prezintă alternative argumentative privind rolul formativ al strategiei didactice. Preluând viziunile acestora, constatăm că strategia didactică este: un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite (Cerghit), accentul fiind pus pe structurarea cu scop a unor acțiuni formative; ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare (Nunziati), aici accentul cade pe structurarea mijloacelor formative; o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii - operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară, în acest sens, strategia devine un model de acțiune, care acceptă posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor (Potolea); un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară (Cristea); ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date (Parent, Nero), autorii incluzând în ecuația strategiei didactice elevii, pentru care se configurează anumite condiții de reușită; un ansamblu de procedee prin care se realizează conclucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane (Nicola), evidențiindu-se în mod expres relația profesor-elevi; strategia presupune o modalitate de abordare a unei situații de instruire specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare etc.), raționalizând conținuturile instruirii determinând structurile acționale pertinente pentru atingerea obiectivelor prestabilite (R. Iucu) [Apud 13, p. 4]. Astfel, strategia conține, reunește aspecte instrumentale și unele de relație, actualizându-se simultan în momentul fiecărui act educațional. O consecință epistemologică de primă importanță a strategiei didactice este repunerea în drepturi a elevului în calitatea sa de subiect, fără a impieta însă asupra orientării spre realizarea scopului.

Strategiile interactive și învățarea prin colaborare

Deși rezultă dintr-o actualizare a procesului educațional, strategiile, în general, și cele interactive, în special, pun în prim-plan motivația acestei actualizări din perspectivă formativă. În contextul necesităților transdisciplinare, strategiile formative interactive presupun, în opinia cercetătorilor, munca în colaborare a elevilor în vederea atingerii unor obiective preconizate; crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor; au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie; stimulează participarea subiecților la acțiune, socializându-i și dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale și capacitățile de înțelegere și (auto)evaluarea valorilor și situațiilor prin folosirea metodelor active [13, p. 5].

Să nu trecem cu vederea faptul că imperativul calității în educație obligă la o reconsiderare a demersului educațional astfel încât strategiile formative să fie centrate pe învățare și, respectiv, pe cel care învață. Pentru a asigura dezvoltarea și valorificarea resurselor lor cognitive, afective și acționale, pentru a-i „instrumenta” în vederea adaptării și inserției optime în mediul socioprofesional, este esențială construirea unor strategii formative bazate pe acțiune, aplicare, cercetare, experimentare. Astfel, li se va crea elevilor ocazia de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, susceptibile de a fi utilizate și transferate în diverse contexte instructionale și nu numai [1, p.27].

Practicile educative de predare activizantă și de stimulare a potențialului creativ al elevului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste și postmoderniste, de cooperare și reflecție asupra învățării. Specific instruirii interactive este *interrelația de învățare* care se stabilește atât între elevi și profesori, cât și între elev-elev. Munca activă și creativă a elevului are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii, metacogniția. Însușirea strategiilor metacognitive are în vedere reflectarea din partea elevului asupra propriei identități, ca subiect al învățării, efectuând analize de nevoi și așteptări educaționale proprii intereselor sale, în concordanță cu particularitățile și posibilitățile cognitive, practice și efort intelectual de care dispune [1, p.28].

După opinia lui G. Boncea, care abordează pregnant coordonatele unei strategii interactive, aceasta, în viziune postmodernistă, devine rodul unei

participări colaborative desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând activitatea prin prisma propriilor interese, dorințe de cunoaștere și de acțiune intelectuală. Astfel, elevii pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării [Ibidem, p.30]. Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul constituirii propriei înțelegeri. În acest sens, indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile formative se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la învățarea activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel ce învață reconstruiește sensuri prin explorarea conținutului educațional, rezolvând probleme și/sau aplicând cunoștințele dobândite în situații noi. Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea abilităților de comunicare între acei care învață, prin promovarea strategiilor didactice interactive [12, p. 10].

Învățarea interactivă vizează schimbările sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională. Din acest punct de vedere, principiile care stau la baza elaborării strategiilor interactive sunt: construirea propriilor înțelegeri și interpretări ale conținuturilor instruirii; discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor; promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare; solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității; evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare; promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme [Apud 12, p. 11].

Organizarea unui mediu de învățare stimulat, activizant, bazat pe strategia învățării prin colaborare generează ca efect o învățare de calitate. Învățarea prin colaborare (cooperare) „reprezintă mai degrabă o filosofie instrucțională decât o metodă aparte”, susțin I.Negreț-Dobridor și I.Pânișoară, o „filosofie” care trebuie implementată în practica educațională, întrucât le oferă elevilor posibilitatea „să se deplaseze” către centrul activității didactice, să se implice efectiv în „construcția” propriilor competențe cognitive, instrumental-aplicative și atitudinale [Apud 13, p. 9]. Cooperarea/colaborarea și competiția sunt pârghii pe care cadrele didactice le acționează în procesul instrucțional, alocându-le însă ponderi diferite. Raportându-ne la mediul preuniversitar, în mod special la activitățile aplicative, constatăm că elevii sunt implicați în mod frecvent în experiențe de învățare bazate pe competiție. Cu siguranță, această strategie are efectele ei benefice, însă, după cum consideră Șt.Zlate, L.Drăghicescu, I.Stănescu, utilizarea învățării prin colaborare /cooperare se dovedește a fi mult mai avantajoasă pentru beneficiarii direcți ai actului educațional [13, p.9]. De asemenea, sunt nominalizate principalele avantaje ale utilizării învățării prin colaborare /cooperare, avantaje care evidențiază faptul că aceasta reprezintă o strategie formativă ce poate contribui în mod evident la asigurarea unui proces educațional de calitate. Astfel, învățarea prin colaborare permite: ameliorarea relațiilor interpersonale; dezvoltarea competențelor cognitive și sociale; dezvoltarea competențelor de comunicare; dezvoltarea inteligenței interpersonale; ameliorarea calității învățării; împărtășirea experiențelor; realizarea transferului de cunoștințe; confruntarea ideilor; analiza, compararea modurilor de a învăța, a achizițiilor realizate; reformularea ideilor, opiniilor; asimilarea unor noi valori; dezvoltarea responsabilității individuale; dezvoltarea autonomiei; cultivarea toleranței, a respectului pentru diversitate; dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare; consolidarea încrederii în propriile forțe; consolidarea stimei de sine etc.

Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează importanța implicării elevului în propriul proces de învățare. Și iarăși revenim la relaționare, deoarece colaborarea este o „formă de relații” între elevi ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și efectiv. Cooperarea este o „formă de învățare”, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă, care rezultă din influențările reciproce ale celor implicați.

Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea – pe procesul de realizare a sarcinii [Apud 12, p. 12].

Comunicarea ca un privilegiu relațional

Orice individ se naște și trăiește într-o limbă, fiind modelat în esență de acest formant ontologic. Comunicarea, la fel ca educația în ansamblu, prinde un contur tot mai clar, fiind un domeniu al activității umane, iar aprofundarea studiului său este privilegiul diferitelor științe. Comunicarea este un proces de relaționare între oameni în care se reflectă calitățile lor psihologice și în care ideile, reprezentările și sentimentele lor sunt formate și dezvoltate. Fiecare persoană are propriul sistem de comunicare bazat pe atitudinile sale, orientările către sine și față de ceilalți, munca sa, organizarea generală a vieții și un set foarte complex de factori. În acest context este important faptul că abilitatea elevului de a comunica transcende capacitatea lui de a vorbi sau de a scrie corect. Caracteristicile personalității sale, șansele sale de succes și autorealizarea par a fi direct legate de capacitatea sa de a comunica. În acest sens, ne referim la comunicarea relațională, interpersonală [2].

Prin comunicare înțelegem un proces de interacțiune în care toți participanții interacționează ca subiecți. În acest proces elevul, ca subiect, își asumă și transmite mesajul în funcție de personalitatea sa și stimulează dezvoltarea potențialităților sale cognitive și a noilor motive, interese și convingeri. Comunicarea înseamnă recunoașterea celuilalt, luându-l în considerare, într-un mod dinamic și activ. În timpul acestui proces, funcțiile și rolurile sunt schimbate, apar cooperarea, înțelegerea și empatia. Comunicarea și interacțiunea sunt interconectate pentru a consolida sistemul relațional care permite schimbul continuu, emisia, recepția și percepția mesajelor [*Ibidem*].

Considerarea comunicării ca o formă de interacțiune implică evidențierea caracterului activ al participanților la proces. Comunicarea, în procesul său de relaționare între elevi, presupune că toți intervin ca subiecți activi. Dimensiunea interactivă a comunicării se referă la organizarea interacțiunii dintre elevi, care poate lua diferite forme de: cooperare; competiție; acord; conflict; adaptare; opoziție; asociere etc. În această dimensiune, evaluarea modului în care interacționează elevii are o valoare extraordinară în activitatea educațională. Comunicarea este o formă de interacțiune, poate fi considerată un indicator al nivelului de dezvoltare a elevilor și al comportamentului acestora.

Fenomen complex și așarnat, comunicarea se pretează utilizării mai multor modele formative, din perspective teoretice diferite. Pe de altă parte, în ciuda asumării unei perspective praxiologice asupra comunicării și a substituirii acțiunilor izolate cu acțiuni reciproce, este destul de dificil să recuperăm integral dinamismul fenomenului de comunicare. Sub raport metodologic, comunicarea poate fi transpusă într-o linearitate discursivă, prin „înserierea” unor secvențe comunicative elementare, alcătuite din interacțiuni. Sub raport ontologic, însă, ea este un proces continuu, în cadrul căruia acțiunile elevilor implicați uneori alternează, iar altele se desfășoară simultan. Prin urmare, fenomenul comunicării nu survine în realitate ca entitate izolată și independentă, ci ca parte a unor fenomene mult mai complexe [4, p.10]. După cum afirmă cercetătorul Gh.Fârte, comunicarea se desfășoară aidoma unui joc. Așa cum jucătorii unei partide de șah trebuie să respecte toate regulile (constitutive) de mutare a pieselor pe tablă, în caz contrar neputându-se spune că joacă șah, comunicatorii sunt datori să se comporte în acord cu toate regulile constitutive ale comunicării (privind relaționarea, combinarea semnelor, autodezvăluirea, desemnarea unor fragmente ale realității etc.), pentru a fi în măsură să afirme că ei comunică. Dar determinarea regulilor constitutive ale comunicării și, implicit, identificarea unor mărci incontestabile ale procesului de comunicare nu se fac cu aceeași ușurință ca în cazul jocurilor. În schimb, sunt foarte greu de precizat, prin reguli constitutive, acele modele clare și precise de comportament comunicativ care ne permit să spunem – pe baza unor mărci obiective și observabile – când doi sau mai mulți elevi comunică și când nu comunică. Autorul este tentat să spună că regulile de (bună) formare a mesajelor sunt reguli constitutive ale comunicării și că nerespectarea lor anulează posibilitatea de a comunica. Însă regulile constitutive ale comunicării nu ne permit, afirmă Gh.Fârte, să distingem decât într-un număr mic de cazuri între „comunicare” și „noncomunicare”, cel mai adesea ele ajutându-ne să determinăm doar diferite grade de realizare a comunicării [4 p. 13].

Cercetătorul asociază comunicării un șir de înțelegeri, un șir de accepțiuni ale fenomenului de comunicare, dintre care putem aminti următoarele: schimb verbal de gânduri sau idei; proces prin care noi îi înțelegem pe alții și, alternativ, ne străduim să fim înțeleși de ei; proces care ia naștere din nevoia de a reduce incertitudinea, de a acționa efectiv și de a apăra sau întări eul; transfer, schimb, transmitere sau împărtășire; proces care face comun mai multora ceea

ce este monopol al unuia sau al unora; răspuns al unui organism la un stimul verbal; proces prin care o sursă transmite un mesaj către un receptor cu intenția de a-i influența comportamentele ulterioare; proces de tranziție de la o situație structurată în general la o altă situație, aflată într-o formă preferată etc. După cum se poate lesne observa, definițiile comunicării se înscriu pe o arie foarte largă, mărginită la un capăt de înțelesul larg de „transfer”, iar la celălalt capăt, de înțelesul restrâns „schimb verbal de gânduri sau idei” [Ibidem, p.16].

Atașând o semnificație mesajului pe care îl transmite, elevul încearcă să-și „negocieze” o poziție relațională cât mai favorabilă în raport cu partenerul verbal. Comunicarea este condiția *sine qua non* a colaborării, dar și mecanismul numărul unu de stabilire, modificare sau anulare a relațiilor dintre subiecți și entități. Pe măsură ce formulează mesajul, elevul schițează natura raportului pe care dorește să-l întrețină cu partenerul verbal. Spre exemplu, el poate da de înțeles că preconizează o comunicare formală în care să-și manifeste ascendentul asupra receptorului, dar, la fel de bine, poate prefigura o situație de comunicare informală și o egalitate de statut comunicativ [Apud 4, p. 103].

Potrivit unor opinii ale cercetătorilor, în stabilirea unei relații se parcurg, de regulă, următoarele faze: *inițierea* (cu prudență și prin folosirea unor formule convenționale, este atrasă atenția interlocutorilor, se manifestă amabilitatea și se caută un canal de comunicare); *tatonarea* (adoptând o atitudine deschisă, calmă, necritică și degajată, se caută dobândirea informațiilor despre interlocutori), *intensificarea* (prin autodezvăluiri reciproce, folosind subcoduri specifice și o mare cantitate de semne, personalitatea elevului se „îmbină” cu cea a semenilor lui), *integrarea* (cultivând atitudinile, opiniile, interesele și gusturile comune) și *unirea* (consecvenți în intensificarea relației cu interlocutorii, se dobândește recunoașterea socială) [Apud 4, p. 104].

Transdisciplinaritatea – agent al cunoașterii

Transdisciplinaritatea este un mijloc de formare care urmărește să extragă cunoștințe noi din dialogul dintre două sau mai multe discipline. Este o abordare care înțelege realitatea în ansamblu și o analizează din această perspectivă completă, în loc să abordeze fiecare dintre diferitele părți care o compun separat. În acest fel, viziunea sa este transversală și depășește cea a specialităților care o formează, căutând să realizeze o unitate a cunoașterii. M. M. Miguélez definește transdisciplinaritatea „ca o cunoaștere superioară emergentă, rezultatul unei

mișcări dialectice *de retro* și *pro* alimentare a gândirii, care ne permite să traversăm granițele diferitelor domenii ale cunoașterii disciplinare și să creăm imagini mai complete ale realității, mai integrat și, în consecință, și mai adevărat” [10]. Obiectivul său este de a depăși divizarea și fragmentarea fiecăreia dintre diferitele specialități pentru a înțelege multiplicitatea legăturilor și conexiunilor care disting mediul înconjurător. În învățarea transdisciplinară cunoștințele din domenii disparate sunt integrate într-o viziune generală, care permite obținerea unei unități globale de cunoștințe pentru a răspunde la noi probleme. Abordarea transdisciplinară urmărește să articuleze și să unească diferitele cunoștințe, permițând o viziune globală și integratoare a realității. Obiectivul său este de a obține o imagine de ansamblu, care face posibilă studiarea conexiunilor și a relațiilor dintre diferiții subiecți și diferitele entități văzute ca un întreg, pentru a îmbunătăți înțelegerea lumii. În acest fel, transdisciplinaritatea „deschide porțile” către noi scenarii de inovație didactică, în care sunt stimulate numeroasele potențialități ale elevilor. Acest lucru îi va pregăti mai pe deplin pentru viață și pentru realitatea pe care o pot descoperi, prețui și transforma [10].

În acest context de referință, competența transdisciplinară este capacitatea de a conecta o materie la alta, de a explica fenomenele lumii *extra muros*, de a căuta soluții pentru problemele cotidiene nu în rezolvarea unui tip de exercițiu, ci în elaborarea unui anumit demers de învățare sau acțiune. Transdisciplinaritatea este rezultatul obținut din mai multe acțiuni care au loc în același timp ce reflectă realitatea. Prin transdisciplinaritate, elevii trec de la tipul de învățare conceptuală aprofundată și utilă, la învățarea prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv, fiind capabili să aplice cunoștințele, să realizeze în situații noi și complexe, pentru a favoriza transferul și a genera noi cunoștințe. Avem nevoie, deci, în educație, de un echilibru între cunoașterea analitică și ființa interioară [11]. Transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă superdisciplină, se nutrește din cercetarea disciplinară, care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă și fertilă de cunoașterea transdisciplinară.

Pe de altă parte, transdisciplinaritatea aduce cu sine în educație reprezentarea unitară a personalității elevilor, în multitudinea diverselor ei trăsături. Căci a fi nu este numai a fi intelect sau rațiune, după cum nu înseamnă a fi numai trăire. Orice ființă umană ar trebui, la un moment dat, să-și pună întrebarea dacă ea este numai corp, suflet sau/și spirit, însă specialiștii în educație vor trebui să-i argumenteze

că este mai mult decât fiecare în parte și toate la un loc. Din moment ce transdisciplinaritatea afirmă și explică dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de realitate, atâta timp cât procesul educațional este văzut și conceput la un singur nivel de realitate, ființa celui educat va apărea în ipostaza unui cuplu dual de contrarii. Mai mult, ancorarea în respectivul nivel de realitate se traduce prin descompunerea analitică permanentă a personalității elevului în elementele de bază. După cum intuiește I. Isac, el este văzut „în secțiune”, separat ca intelect, separat ca afectivitate, separat ca voință. Științele educației trebuie să asimileze componenta reflexivă propusă de paradigma transdisciplinarității, în tentativa de a micșora decalajul dintre procesul educațional și domeniile științifice de avangardă, precum și evoluția tot mai accelerată a societății. Concepută transdisciplinar și reflexiv, educația ca proces și produs conștient al ființei umane se relevă în deplina ei semnificație [3].

Conceptul de nano ca factor de amănunt

Plecând de la aceste constatări și aprofundând viziunea de mai sus, urmează să identificăm cadrul argumentativ de care depinde configurarea noțiunii de *nano*, ca element de compunere al nanorelaționării. Noțiunea își reclamă dreptul în baza conceptului de „nanotehnologie”, care a fost introdus în 1974 de N. Taniguchi. Pentru o lungă perioadă de timp, termenul nu a fost utilizat pe scară largă în rândul specialiștilor care lucrează în domenii conexe, deoarece Taniguchi a folosit conceptul de „nano” doar pentru a indica acuratețea prelucrării suprafețelor. Sub nanotehnologie se află un strat imens de oportunități pentru dezvoltarea științei și tehnologiei, noi tehnologii robotizate, noi repere în dezvoltarea computerelor și oportunități uriașe pentru diverse domenii [Apud 8].

Nanostiința este un studiu al fenomenelor și obiectelor la niveluri atomice, moleculare și macromoleculare, ale căror caracteristici diferă semnificativ de proprietățile macroanalogilor. În acest context, trecerea, în învățare, de la abordarea *macro* spre una *micro* sau *nano* devine și ea un imperativ. Nanotehnologie este proiectarea, caracterizarea, producția și aplicarea structurilor, dispozitivelor și sistemelor ale căror proprietăți sunt determinate de forma și dimensiunea lor la nivelul nanometrului. Sub termenul „nanotehnologie” este înțeles un set de metode tehnologice care permite crearea nano-obiectelor și /sau manipularea lor. Nano-obiectele, la rândul lor, sunt obiecte (particule) cu

o dimensiune caracteristică de 1–100 nanometri în cel puțin o dimensiune.

După opinia noastră, ideea învățării „nano” se referă la învățarea în unități de învățare mici și în pași mici. În general, termenul *nanoînvățare* se referă la *microaspekte* în contextul proceselor de învățare, educație și formare. Nanoînvățarea este o noțiune relativ nouă, al cărui sens și aspecte fac încă obiectul cercetării. În sensul cel mai larg, nanoînvățarea poate fi înțeleasă ca o tehnică care se referă la microaspekte din multitudinea de modele, concepte și procese de învățare. În toate tipurile de învățare (de exemplu, construirea și organizarea cunoștințelor, schimbări de comportament, schimbări în credințe și sisteme de valori, abilități și structuri cognitive, reacții emoționale, modele de comportament social), există aspecte *micro*, *mezo* și *macro* ale învățării durabile. În funcție de cadru, aspectele *micro*, *mezo* și *macro* variază. Sunt concepte referențiale. De exemplu, în contextul dobândirii limbajului, atunci când învățăm vocabularul și propozițiile, ne referim la *micro*-nivel. Aici se face distincția între situații și episoade (aspecte *mezo*) și particularități sociologice și culturale (aspect *macro*). În plus, nanoînvățarea marchează o schimbare de la modelele tradiționale de învățare la unitățile de învățare *micro*-perspectivă și subliniază importanța acestora din urmă pentru învățare [6].

Nanoînvățarea se referă, așadar, la unități de învățare de dimensiuni mici și la o activitate de învățare de scurtă durată. Această noțiune se referă la *microperspective* în contextul învățării în sensul unei noi viziuni paradigmatică asupra învățării într-un mediu redus la microniveluri. Nanoînvățarea presupune o interacțiune de scurtă durată a elevilor cu materialul instructiv, divizat în fragmente mici de conținut. Aceasta este o formă actuală de învățare, numită și învățare deschisă [7].

Comunicarea și relaționarea

Așadar, interacțiunea caracterizează și fenomenul de „comunicare”, și fenomenul de „strategie formativă”. „Statutul” interacțiunii în cazul „comunicării” și al „strategiei didactice” poate fi redat prin comparație. Analizând schemele de comunicare și tipurile de strategii formative prezentate supra, putem menționa că atât comunicarea, cât și strategia formativă au la bază acțiunea interactivă dintre două sau mai multe entități; tipologia și structura comunicării poate determina tipologia strategiilor formative, prin identificarea modelului de interacțiune și prin conținutul mesajului; strategia formativă aplicată este, totodată, și o strategie de co-

municare determinată de contextul real; relațiile/interrelațiile dintre comunicare ca mod fundamental de interacțiune psihosocială și strategia formativă ca mod specific de interacțiune educațională se deduc din esența acestora: atât comunicarea, cât și strategia formativă au ca scop modificarea comportamentului celuilalt în contexte specifice/determinate; mesajul este unitatea care dobândește valoare de comunicare propriu-zisă și construct al strategiilor formative. Schimbarea mai multor mesaje între participanți devine interacțiune, care, la rândul său, determină tipologia și valoarea strategiei formative, cu predilecție a celei interactive. Reiese că ambele reprezintă două moduri distincte de a pune și a rezolva problemele cunoașterii duse la un grad maximal, îmbrățișând întregul cu o intensitate maximă [Apud 12, p. 15].

Configurând o strategie a nanorelaționării în transdisciplinaritatea educației comunicării, am pornit de la constatările de mai sus, analizate fiecare în parte, dar în baza unui reper comun: relaționarea și comunicarea sunt instrumente redutabile în toate domeniile, dar pentru a fi utilizate cu succes, trebuie cunoscute într-o asemenea manieră încât să poată fi puse în valoare toate facilitățile pe care le oferă. Înainte de a consemna sau transmite un gând ori o idee este, dacă nu necesar, cel puțin recomandat ca cel care vrea să le comunice să raționeze corect, să dea o formă agreabilă mesajului în care sunt integrate și să găsească o modalitate de exprimare care să asigure receptarea corespunzătoare. Foarte simplu spus, relaționarea ne învață să gândim și să ne exprimăm corect. *Stricto sensu*, educația comunicării presupune valorificarea gândirii și exprimării corecte, aptă să ne conducă la adevăruri valide.

Trebuie să remarcăm că relațiile între sensuri comunicative transmise sunt relațiile care vizează unul sau mai multe entități comune. În aceste cazuri, și anume când există cel puțin un element comun, suntem în prezența unor *raporturi de concordanță*. Sunt și termeni între care nu există legături semantice (nu au niciun element comun). Spre exemplu, nu au nici măcar un element comun termenii „prună” și „contract”. În astfel de situații, discutăm despre *raporturi de opoziție*. Raporturile de concordanță, la rândul lor, pot fi *de ordonare* (A include B), *de identitate* (A este identic cu B), *de intersectare* (o parte din sfera lui A se suprapune peste o parte din sfera lui B [Apud 5]).

Așadar, după ce identificăm care sunt entitățile și atributele acestor entități de comunicare, putem pune în evidență relațiile care există între aceste entități, modul în care acestea comunică între ele. O re-

lație este o asociere, legătură sau conexiune existentă între entități care are o semnificație pentru situația de comunicare modelată. Orice relație de comunicare este bidirecțională, legând două entități comunicative sau o entitate cu ea însăși. Orice relație este caracterizată de următoarele elemente: numele relației; opționalitatea relației; gradul (cardinalitatea) relației. Să luăm, de exemplu, relația existentă între entitățile *elev* și *școală*. Vom spune: Într-o școală învață mai mulți elevi. Numele relației este: învățare. Pentru a stabili opționalitatea relației trebuie să răspundem la următoarea întrebare: Este obligatoriu ca un elev să învețe într-o școală? Se poate ca un elev să nu învețe în nici o școală? Dacă acceptăm că toți elevii trebuie să învețe într-o școală, relația este obligatorie sau mandatoare și vom putea spune: Un elev trebuie să învețe într-o școală. Cardinalitatea relației este dată de numărul de instanțe ale entității de comunicare din partea dreaptă a relației care pot intra în relație cu o instanță a entității din partea stângă a relației. Adică va trebui să răspundem la întrebări de genul: La câte școli poate învăța un elev? Răspunsurile posibile sunt „una și numai una” sau „una sau mai multe” [Apud 9].

Studierea relațiilor comunicative în complexitatea, diversitatea, dinamica și transdisciplinaritatea lor are importanță deosebită atât pentru înțelegerea structurii și funcționării sistemului de comunicare, cât și pentru comunicarea ca atare.

Configurarea strategiei nanorelaționale

Clarificarea noțiunilor de *strategie formativă*, *strategie interactivă*, *comunicare*, *nano*, *transdisciplinaritate* devine fecundă în clarificarea dimensiunii educaționale a strategiei nanorelaționării, mizele de ordin formativ fiind la suprafață. Urmând modelul unei sinteze analitice, constatăm că o strategie nanorelațională urmărește ca elevii implicați în activitate să fie puși, alternativ, în dublă ipostază: pe de o parte, participanți activi la o dezbatere, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc. Utilizarea acestei strategii presupune executarea următoarelor acțiuni: constituirea a două grupe (la libera alegere a elevilor): un grup de discuție și un grup de observatori; prezentarea sarcinilor de lucru și stabilirea regulilor; grupul de discuție va aborda un subiect notat pe o fișă/ un poster astfel ca să elucideze, în cele mai mici detalii, până la detaliul „zero”, în accepțiunea lor, subiectul propus (timpul nu se limitează, chiar dacă nu se reușește la o lecție, se continuă la lecția viitoare). Subiectul va fi formulat astfel ca să antreneze secvențe din diferite domenii (discipline școlare). Elevii comunică în voce tare.

Discuția este transferabilă, adică fiecare are dreptul să-și schimbe partenerul de discuție, să se includă la momentul potrivit în discuție, să-și expună concret opinia, să argumenteze, să nu fie de acord cu opinia altcuiva. Principalul este ca subiectul să fie examinat din variate perspective, cât mai profund, cât mai „în adâncime”. Comunicarea în acest grup poate fi bipolară (cu relații unidirecționate și bidirecționate) și multipolară (cu relații multidirecționate).

Grupul de observatori va repartiza pentru fiecare participant în această discuție sarcini: să evidențieze câte relații sunt stabilite pe parcursul discuției și între cine sau ce sunt aceste relații: între entități (fapte, fenomene, lucruri, însușiri, acțiuni, valori, sentimente, păreri, acțiuni etc.) asemănătoare, între entități care se deosebesc, între entități contradictorii etc. De asemenea, vor observa și contribuțiile fiecărui participant la discuție și anumite relații între aceștia (X s-a inclus activ, a formulat mai multe opinii, vorbește în cunoștință de cauză, relaționează în raporturi de concordanță etc.). Profesorul își asumă, de asemenea, rolul de observator (poate fi ajutat de un elev). La necesitate, poate consulta elevii.

Avantajele strategiei nanorelaționării constau în formarea deprinderii de „a duce lucrul până la capăt”, adică de a examina un anumit fenomen, o anumită temă, un anumit subiect dintr-o multitudine de perspective și în cele mai mici detalii; formarea competențelor: de comunicare, de relaționare, de implicare activă, de ascultare activă, de negociere; dezvoltarea capacităților: de poziționare pozitivă, de observare atentă, de reflecție, de gândire critică și creativă; consolidarea încrederii în propriile forțe; formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă etc.

În loc de concluzii

Ca atare, am încercat să surprindem acei factori și acele interdependențe care permit o înțelegere suficient de adecvată a nanorelaționării, a relaționării în care elevul să poată valorifica cuvinte, sensuri, mesaje, înțelesuri în procesul comunicării din perspectivă transdisciplinară, într-o diversitate de domenii și amănunte, astfel ca să dezvăluie esențele acestora. Perspectiva din care am abordat procesul de comunicare a fost una transdisciplinară, nefiind altceva decât o instanță exemplară a acțiunii „largi”, dincolo de ceea ce se vede. În acest context, am tratat comunicarea ca relaționare sau interacțiune, în care elevii manifestă comportamente corelative. Definită ca interrelație, comunicarea incumbă anumite responsabilități atât individuale, cât și colective.

O schimbare de optică, de strategii și practici educaționale, printre care se înscrie și strategia nanorelaționării, devine condiție *sine qua non* a asigurării calității în educația comunicării. Educația comunicării se află în era constructivistă, iar constructivismul propune o schimbare de viziune – trecerea la un model relațional în învățare. Tot în acest sens, sperăm că a fost suficient de evidențiată ideea că procesul de comunicare nu survine în mod izolat, ci, întotdeauna, în relație cu alte fenomene/entități. Am preferat să considerăm nanorelaționarea drept stimulent în educația comunicării, în virtutea unor convenții strategice, semnificația căreia nu este altceva decât ansamblul întrebunțărilor cuvântului. Natura nanorelaționării, necesară și motivantă, ne-a permis să determinăm și să caracterizăm unii factori constitutivi ai educației comunicării. Relaționarea se produce în funcție de anumiți factori ai comunicării, noi nu am făcut decât să plasăm unele accente și să menționăm câteva recomandări privind aplicarea unei strategii specifice în formarea unor competențe de comunicare specifice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BONCEA A.G. Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învățare-evaluare. In: *Analele Universității „C.Brâncuși”, Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației*, 2016, nr.3, p.p.26-40.
2. *Comunicarea: o necesitate a școlii de astăzi*. Disponibil: <https://ro.nsp-ie.org/comunicacion-una-necesidad-de-la-escuela-de-hoy-262a4b-2046>. Văzut: 18.04.22.
3. ISAC I. *Despre etosul transdisciplinarității*. Institutul de Istorie „George Bariț” din Cluj-Napoca. Disponibil: http://www.humanistica.ro/anuare/2006/ANUAR_2006_humanistica/art111-sac.pdf. Văzut: 19.04.22.
4. FĂRTE GH.-I. *Comunicarea. O abordare praxiologică*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004. ISBN: 973-8076-59-5.
5. HOTCA A.M. *Logica și retorica în comunicare (I)*. Disponibil: <https://www.juridice.ro/essentials/1883/logica-si-retorica-in-comunicare-i>. Vizitat: 21.04.22.

6. *Microînvățare*. Disponibil: <https://newmascotcostumessupply.com/ru-dero/wiki/Mikrolernen>. Vizitat: 9.03.22.
7. *Микрообучение*. Disponibil: . translate. goog /en /microlearning?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc. Vizitat: 03.02.22
8. *Proprietățile nanoparticulelor. „Nanotehnologie”, „nanoștiință” și „nanoobiecte”: ce înseamnă „nano”*. Disponibil: [https:// ik-ptz.ru/ ro/ diktanty-po-russkomu-yazyku--5-klass/ referat-svoistva-nanochastic-nanotehnologiya-nanonauka-i.html](https://ik-ptz.ru/ro/diktanty-po-russkomu-yazyku--5-klass/referat-svoistva-nanochastic-nanotehnologiya-nanonauka-i.html). Vizitat: 10.02.22.
9. *Relații între entități*. Disponibil: <https://www.atestateinformatica.ro/tutoriale/relatii-intre-entitati>. Vizitat: 17.03.22.
10. *Transdisciplinaritatea: concept, aplicație și exemplu*. Disponibil: [https://ro.warbletoncouncil.org/ transdisciplinariedad-2208](https://ro.warbletoncouncil.org/transdisciplinariedad-2208). Vizitat: 14.04.22.
11. *Transdisciplinaritatea, între ideal și realitate*. Disponibil:<http://www.scoalaargeseana.ro/didactica-magna/1823-transdisciplinaritatea-intre-ideal-si-realitate>. Vizitat: 14.04.22
12. VICOL M.I. Strategiile didactice interactive versus comunicarea didactică: bi- și multipolară. In: *Didactica Pro...*, 2013, nr.3 (79), p.p.10-15.
13. ZLATE ȘT., Drăghicescu L., Stăncescu I. Modulul A. *Abilitare curriculară a cadrelor didactice. III. Strategii moderne de predare-învățare-evaluare*, 2011. Disponibil: . Vizitat: 12.04.22.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.02>
 CZU: 37.0

ABORDĂRI PRAGMATICE ALE ÎNVĂȚĂRII VIZAVI DE EDUCAȚIA POSTMODERNISTĂ

Nina PETROVSCHI,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

ORCID ID: 0000-0002-4014-790X

Rezumat. În articol este analizată corelația semnificativă dintre postmodernism și învățarea pragmatică. Postmodernismul, ca fenomen cultural, reușește să dispună o gândire pedagogică contemporană într-o provocare pragmatică de proporții. Postmodernismul promovează un nou fel de înțelegere a relației dintre cunoștință și experiență, teorie și practică la nivelul acțiunii umane. Educația postmodernă aspiră la o integrare între teoria pedagogică și practica pedagogică.

Cuvinte-cheie: pragmatism, învățare pragmatică, postmodernism, cunoaștere, acțiune, educație spre ființă.

PRAGMATIC APPROACHES TO VISUAL LEARNING IN POSTMODERNISM EDUCATION

Abstract. The article analyzes the significant correlation between postmodernism and pragmatic learning. Postmodernism, as a cultural phenomenon, manages to dispose of a contemporary pedagogical thinking in a pragmatic challenge of proportions. Postmodernism promotes a new kind of understanding of the relationship between knowledge and experience, theory and practice at the level of human action. Postmodernist education aspires to an integration between pedagogical theory and pedagogical practice.

Keywords: pragmatism, pragmatic learning, postmodernism, knowledge, action, education towards being.

Accelerarea evoluției socio-culturale și economice implică în mod explicit pregătirea cerută de viață, nu doar pentru viață, iar educația trebuie să pornească de la oportunitățile vieții umane și sociale de azi și de mâine, în acest sens acțiunea fiind determinantă. După cum afirmă W. J. Earle, pragmatismul devine o teorie – actor (participant) al adevărului [1, p. 36].

Adevărul, în accepția pragmatistă, este un criteriu de apreciere a opiniilor, ideilor, credințelor adevărate, fiind dat de succesul acestora în experiență, de posibilitatea orientării acțiunilor către succes, de capacitatea acestuia de a genera profit. Pentru pragmatism, este adevărat nu ceea ce concordă cu realitatea obiectivă, ci ceea ce se dovedește a fi avantajos. În pragmatism, ideile nu sunt adevărate, ci devin astfel în cursul acțiunii indivizilor, în măsura în care „dau randament”. Însăși gândirea este valoroasă pentru un pragmatist numai dacă deține o „funcție pragmatică”, adică aceea de a elabora reguli, instrumente pentru acțiune. Motivația centrală a pragmatismului este ideea potrivit căreia între credința în adevăr și succesul acțiunii trebuie să existe o strânsă legătură.

În condițiile actuale ale educației, pragmaticul intervine pentru a accentua caracterul practic al adevărului, al cunoașterii și al capacității cognitive a ființei umane. Unica posibilitate de a verifica dacă un fapt corespunde realității este încercarea de a ne ghida după ea și a vedea cum cineva se descurcă folosind-o [1, p.37]. În această ordine de idei, învățarea pragmatică ar presupune, în accepția noastră, activitatea de acumulare a informației cognitive vitale și de formare a personalității umane în diversele ei aspecte prin valorificarea nemijlocită a versalității sale acționale [4, p.37].

Un rol important în elucidarea esenței învățării pragmatice îl are analiza sensului și evoluției conceptului de postmodernism. Educația pentru schimbare, educația pentru mediu, educația pentru societatea informațională globală, educația pentru problematica omului, educația pentru drepturile și libertățile omului, educația pentru problemele lumii contemporane, educația multiculturală și interculturală sunt oferte de gândire pedagogică teoretică și practică postmodernă. Dovada existenței paradigmei prospective postmoderne se află în obiectivele educației prospective formulate de R. Dottrens,

G. Berger, E. Faure, L.D'Hainaut [3]: *a învăța să trăiești, a învăța să gândești liber și critic, a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană, a învăța să te desăvârșești în și prin muncă creatoare, a ști să te conduci, să colaborezi, să te adaptezi, să te cultivi, a învăța să privești departe, a analiza în adâncime, a-ți asuma riscuri, a gândi la om, a ști să faci, a ști să fii, să devii.* Principalele componente educaționale vizate a fi regândite, perfecționate din perspectiva doctrinei postmoderne sunt: *tehnologia educațională, curriculumul, comunicarea educațională.*

Ca fenomen cultural postmodernismul privește cunoașterea ca produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele noastre despre lume și viață. Cunoașterea nu mai este nici eternă, nici universală. Respingând formele rigide, favorizând reflexivitatea, spontaneitatea și descentralizarea, postmodernismul este preocupat de organizarea cunoașterii. În societățile moderne, cunoașterea e echivalentă cu știința și e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „cunoaștere”, „știință” din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuți drept persoane educate.

Într-o societate postmodernistă, *cunoașterea* trebuie să fie funcțională, utilă: înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a „demonstra cât de educat ești”, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. *A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat* este dezideratul major al educației postmoderniste. Discursul societăților moderne este exact, precis, pragmatic, riguros.

Educația postmodernistă apropie individul de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile, dezzechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de recludire optime. Filosofia epocii postmoderne critică pretenția deținerii adevărului absolut, gândirea universală, pledând pentru *pluralitate, diversitate*, recunoașterea specificului străinilor și al minorităților, *autoorganizare și abordarea transversală* a tranzițiilor și a imperfecțiunilor existente în lume.

În viziune postmodernistă, cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale, acesta fiind „punctul tare” al teoriei constructiviste, deoarece intelectul este mereu în acțiune: se organizează, realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoștințele vechi, pentru a deveni semnificative. Dacă noile experiențe vin în conflict cu cele vechi, elevul experimentează, elaborează, evaluează

ză alcătuirea unei structuri satisfăcătoare. Fiecare elev își structurează astfel propriu și unic cunoașterea. Elevii pornesc într-o nouă învățare cu propria lor experiență, cu unele idei greșite, care trebuie corectate. Acest deziderat se poate realiza prin determinarea elevilor să înțeleagă neconcordanța acestor idei cu realitatea prin comparare, prin deducere, prin experiențe directe, prin aprecierea valorii în raport cu credințele lor, prin prezentarea de alternative care să le fie apropiate, în sens negativ sau pozitiv. El poate să înțeleagă ce nu este adecvat și să caute o nouă manieră de a cunoaște realitatea.

În acest context, profesorul cunoaște și ajută elevul să-și aprecieze nivelul învățării anterioare, să-și evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, în conținut și proceduri, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central. În plus, elevii utilizează modul de înțelegere în alte situații noi, pentru noua cunoaștere, sub îndrumarea profesorului, pentru încorporarea noilor probleme în schema formată, pentru acomodarea și echilibrul lor.

Construirea cunoașterii depinde și de natura informațiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat: o sarcină care se rezolvă algoritmic cere o mai puțină angajare mentală în construcția soluției decât una formulată ca ipoteză, situație problematică, ca un conflict cognitiv, care produce o „disonanță cognitivă”. Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze respectivele abstracții, asupra cărora trebuie să opereze mental elevul, să le manipuleze la propriu, ca și când acestea ar fi concrete. Este tot o experiență, dar cu concepte, algoritmi, reprezentări învățate anterior. Apoi urmează dezbateră în grup și sinteza realizată împreună cu profesorul. Elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care să le extragă singur pentru a realiza operații, relații cât mai variate.

Data fiind prevalența diversității în abordarea postmodernismului, A Toffler a propus ca soluție de înnoire „învățământul supraindustrial” al cărui obiectiv prioritar este *dezvoltarea capacității de adaptare la schimbare*. Politica școlară, realizată prin „consilii ale viitorului”, ar avea ca reper îndreptarea școlii spre viitor prin transformarea structurilor organizatorice, revoluționarea programelor, promovarea „educației mobile”. Conform lui A. Toffler, „clasele deschise” reprezintă modalitatea optimă de organizare a învățării școlare. Programele nu vor mai fi structurate pe discipline, ci pe probleme, centre de interese. Unele funcții ale școlii vor fi transferate asupra părinților și specialiștilor din diferite domenii [3].

În postmodernitate idealul umanist de formare a caracterelor este înlocuit de *idealul formării competențelor*. Noul ideal are relevanță în raport cu nevoile sociale: formarea unor actori capabili să-și îndeplinească în mod convenabil rolul în posturile pragmatice de care au nevoie instituțiile [2]. Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: *pragmatic și axat pe performativitate*. Cunoașterea se dezvoltă mai rapid prin acest tip de învățământ decât prin cel umanist și idealist. Locul enciclopediilor este luat de băncile de date. Există garanția că cunoașterea nu se va sfârși niciodată. Mai mult decât atât, se asigură accesul liber al oricărei persoane la întregul univers al cunoașterii, cu limitele obiective ale competențelor personale de acces la înțelegeri.

Comparativ cu orientările care încă persistă (tradiționalismul, modernismul), postmodernismul s-ar caracteriza prin: căutarea și acceptarea de alternative de predare-învățare, renunțarea la granița între științe, discontinuitate, descentralizare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, individualism, deconstrucție, *umanizare a tehnologiei*, promovare a valorilor noi, diversificare a comunicării. În plan educațional, aceste orientări postmoderniste s-ar concretiza în promovarea noilor educații, în reforma curriculară, în descentralizarea managerială, în abordarea personalizată a strategiilor, educația interculturală, utilizarea surselor alternative de informare, pluralitatea modelelor de instruire etc.

Argumentele invocate de E. Stan în favoarea unei pedagogii postmoderne sunt:

- reacția la persistența unor teze întârziate ale modernismului,
- nevoia reconsiderării abordării științifice a educației și pedagogiei,
- modificarea rolului profesorului actual,
- nevoia centrării educației pe elev,
- reconceperea desfășurării activităților clasice de instruire,
- aplicarea teoriei constructiviste în învățare,
- acordarea unei importanțe majore dezvoltării motivației la elevi.

Este relevant să observăm că elevii postmoderni sunt ușor adaptabili, pragmatici, încrezători, de aceea este nevoie de a fi formulate unele așteptări clare în raport cu elevii și comunicarea cât mai des cu ei; formularea explicită a rezultatelor dorite în planul comportamentelor și valorilor; utilizarea instrumentelor alternative, care să evidențieze modul de învățare în general și a învățării pragmatice, în special, încurajând *învățarea pentru rezolvarea proble-*

melor de viață. Este nevoie să se facă apel la tehnologia utile, care să răspundă reacției elevilor de respingere a metodelor educaționale clasice, ilustrate perfect de tehnica expunerii în fața unor rânduri de ascultători captivi și pasivi [6].

În pedagogia școlară a învățării prin acțiune se atestă aceste abordări postmodernist-constructiviste, numite și *educație spre ființă*, termenul aparținând R.Wild care orientează subiecții de a-și găsi calea spre ființa lor, lumea pedagogică fiind una pre-structurată. Cercetătoarea consideră că postmodernismul, prin promovarea ideilor constructiviste, este unul generos, deoarece mai important este cum sunt interpretate rezultatele decât cum se ajunge la ele. Înțelegerea cognitivă, în această ordine de idei, face posibilă o învățare în strânsă legătură cu practica, pornind de la metoda tradițională a deprinderii unei meserii. Astfel, este de dorit ca situațiile practice și problematice să devină treptat tot mai complexe și să fie în permanență valorificate [5, p. 109].

În contextul învățării pragmatice este relevantă *teoria comunității de practică*, promovată de cercetătoarea Ulrich C. [7, p. 107]. *O comunitate de practică* este un grup de oameni care au în comun ceva ce vor să învețe să facă, o practică comună și care interacționează regulat pentru a învăța împreună cel mai bun mod de a face acel lucru. Afilierea la comunitate este determinată de un interes comun față de subiect.

Teoria comunității de practică reprezintă o teorie a învățării care integrează componentele necesare pentru a caracteriza participarea educațională ca proces de învățare și de cunoaștere:

- *sensul*, care se referă la capacitatea schimbătoare a subiectului de a vedea viața și lumea ca având sens;
- *practica*, care se referă la resursele împărtășite, la cadrele de gândire și viziunile care pot susține angajarea în acțiune;
- *comunitatea*, care se referă la configurațiile educaționale în care eforturile sunt definite ca demne de a fi continuate și este recunoscută participarea fiecăruia ca și competență;
- *identitatea*, care se referă la modul în care învățarea schimbă modul de a fi al subiectului și creează contexte personale ale devenirii în contextul comunității date.

Aplicarea acestei teorii ilustrează cele mai importante congruențe ale postmodernismului cu abordările învățării pragmatice, fapt ilustrat în figura de mai jos.

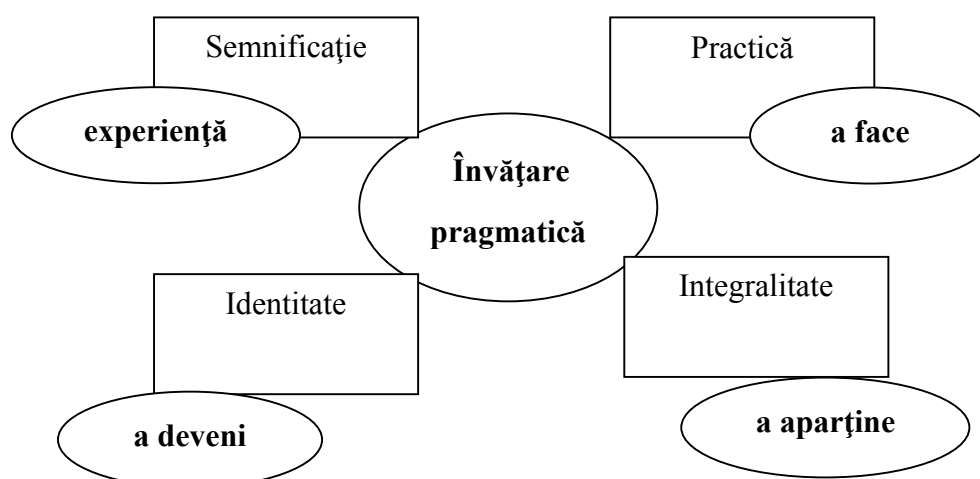


Figura 1. Reprezentarea conceptelor asociate procesului de învățare pragmatică

Un tablou al postmodernismului în raport cu învățarea pragmatică ar putea arăta în felul propus în tabelul 1 [4, p. 150].

Astfel, din perspectiva expunerilor de mai sus, corelația semnificativă dintre *postmodernism* și *învățarea pragmatică* este pusă în evidență. Fixându-și ca obiectiv posibilitățile aplicării cunoașterii teoretice, învățarea pragmatică „împrumută” rând pe rând ideile relevante din cadrele teoretice existente. Postmodernismul, ca fenomen cultural, reușește să dispună o gândire pedagogică contemporană într-o provocare pragmatică de proporții.

Educația postmodernă, trebuie să mai menționăm, este o educație realizată în instabilitate și

această educație trebuie să valorizeze de rând cu cunoscutul și necunoscutul (descoperindu-l) ca un nou model de educație: modelul nu celei mai bune performanțe, ci al celor mai diferite performanțe. Principiul consensului pare a fi deja insuficient, fie că se regăsește în forma acordului între inteligențele cunoscătoare și libera alegere a elevului, fie că obiectul este înțelegerea în vederea îmbunătățirii rezultatelor. În felul acesta, postmodernizarea învățământului nu se produce doar datorită pozitivismului eficienței, dimpotrivă, a opera cu probe pragmatice înseamnă a căuta și a descoperi exemplul cel mai relevant, a căuta paradoxul și a-l legitima prin noi reguli de învățare.

Tabelul 1. Tabloul sintetic al esenței postmodernismului în raport cu învățarea pragmatică

	Constante ale postmodernismului	Implicații ale învățării pragmatice
✓	Alternative, variante	valorificarea tuturor punctelor de vedere ale elevilor
✓	renunțare la limite, granițe	
✓	Indeterminare	personalizarea, individualizarea învățării
✓	Ambivalență	situativitatea învățării
✓	Amestecul stilurilor	elevii sunt adaptabili procesului de învățare
✓	Contestare	umanizarea tehnologiei de învățare
✓	Mobilitate	intelectul elevului mereu în acțiune
✓	caracter imediat	învățare pentru rezolvarea problemelor de viață; învățarea în bază de probleme
✓	Diversitate	centrarea pe actualitatea elevului
✓	Discontinuitate	fonstrucția învățării proprii
✓	Descentralizare	elevul devine un centru de interese și inițiative
✓	Fragmentar	focalizarea învățării pe înțelegere
✓	centralitatea elementului de mobilitate	elevul se află mereu în devenire
✓	conștiința de sine, autoanaliza	performativitatea elevului

Așadar, postmodernitatea funcționează strict cantitativ, ea vrea să măsoare și să determine totul. Ceea ce nu poate fi măsurat, este condamnat la dispariție. Legitimitatea postmodernității a fost înlocuită cu criteriul operativității, ceea ce este operativ devine adevărat și just.

Cunoașterea are alt statut în postmodernism față de toate tipurile de cunoaștere care ne-au precedat.

Înainte de toate, cunoașterea postmodernă se exprimă și trebuie să se exprime în termeni cantitativi. Cunoașterea calitativă rămâne „în umbra” celei cantitative. Sensul cunoașterii postmoderne este circulația, tranzitul, transformarea în urma utilizării. Cunoașterea nu mai interesează în sine, ci ca mijloc, instrument.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. GARLE V. J. *Introducere în filosofie*. București: Editura ALL Educational, 1999.
2. LYOTARD J.-F. *Condiția postmodernă*. Cluj: Editura Idea Designe & Print, 2003.
3. MACAVEI E. *Pedagogie. Teoria educației*. Vol. I. București: Editura Aramis, 2002.
4. PETROVSCHI N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012
5. SIEBERT H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Editura Institutul European (Euronovis), 2001.
6. STAN E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutul European, 2004.
7. ULRICH C. *Postmodernism în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.03>
CZU: 373.3.091:811.135.1

METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LINGVISTICE LA ELEVII CLASEI ÎNTÂI

Dorina PONOMARI,
doctor în psihologie, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-0795-3889

Nina CORGHENEA,
învățătoare,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”
ORCID iD: 0000-0003-2715-3800

Rezumat. *Un limbaj dezvoltat este una dintre principalele condiții pentru o activitate școlară eficientă. Prin intermediul exercițiilor și jocurilor lingvistice se va activa/extinde vocabularul și se va ameliora comprehensiunea mesajelor orale și a textelor citite, lipsa neînțelegerii împiedicând frecvent elevul să realizeze cu succes sarcinile școlare, se va lucra și asupra altor componente ale limbajului, iar în final vom dezvolta competențele lingvistice ale elevului.*

Cuvinte-cheie: *limbaj, lexic, semantică, competențe lingvistice, elev, ciclul primar.*

METHODOLOGY OF DEVELOPING LANGUAGE SKILLS IN FIRST GRADE STUDENTS

Summary: *A developed language is one of the main conditions for an efficient school activity. Through language exercises and games, vocabulary will be activated/expanded and comprehension of oral messages and read texts will be improved, which often prevents the student from successfully completing homework, will enhance other language components and finally we will develop language skills. the student.*

Keywords: *language, lexicon, semantics, language skills, student, primary school.*

Componenta-cheie a curriculumului pentru învățământul primar o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe. Codul Educației al Republicii Moldova, art. 11(2), stipulează un șir de competențe-cheie, printre care sunt menționate competențe de comunicare în limba română [3, p.11].

Dezvoltarea laturii lexico-semantică a vorbirii este una dintre condițiile principale pentru formarea *competențelor lingvistice*, care constituie un component important al *competenței de comunicare* a unui școlar.

Aria curriculară „Limbă și comunicare” conține un șir de competențe specifice [3, p.18]:

1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare;
2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare;
3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă;
4. Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă;

5. Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă;
6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.

Analizând competențele specifice expuse mai sus, ne dăm bine seama care este *importanța competențelor lingvistice* în dezvoltarea lor, mai cu seamă a abilităților lexicale și semantice. Gradul de formare a sistemului lexico-semantic al unui școlar are un impact direct asupra capacității sale de a selecta și utiliza cuvintele în conformitate cu situația comunicării și contextul enunțului; înțelegerea semnificației cuvintelor este cea care permite copilului să intre în comunicare cu adulții și colegii etc. Sistemul lexico-semantic este un ansamblu de unități lexicale interconectate prin relații semantice. Conține toate relațiile în care intră o anumită unitate lexicală cu alte unități lexicale. Orice informație semantică nouă într-un fel sau altul reconstruiește acest sistem, deci este în continuă mișcare.

Conform autorilor, *Competența lingvistică* include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice,

sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Totuși, considerăm rolul sistemului lexico-semantic fiind prioritar, elevul cu greu va percepe modele gramaticale și va însuși reguli gramaticale, va dezvolta competențe fonologice în cazul în care nu dispune de un vocabular suficient și va avea dificultăți în înțelegerea sensurilor cuvintelor, îmbinărilor de cuvinte sau a textelor [apud 6].

Astfel, prin dezvoltarea competențelor lexicale și semantice vom propulsa și dezvoltarea competențelor gramaticale, fonologice, etc. și, ca rezultat, vom spori dezvoltarea competențelor lingvistice.

Vocabularul se dezvoltă sub influența a mai multor factori pe parcursul întregii vieți, dar se atestă totuși câteva perioade deosebit de intense și vârsta școlară mică este caracterizată prin o creștere rapidă a vocabularului. În cadrul comunicării, în procesul de joc, pe baza familiarizării copiilor cu literatura artistică, se conturează un nou vocabular și se precizează semnificația multor cuvinte posedate deja de copil sau recent însușite.

Cercetătorii de pretutindeni au fost mereu preocupați de această problemă și încearcă să intervină cât mai eficient, în acest sens propunând lucrările sale:

- *Mocanu L.* Dezvoltarea limbajului copiilor prin perceperea antonimelor [6];
- *Golubițchi S., Zdraguș V.* Modalități de dezvoltare a vocabularului elevului în clasele primare prin texte literare [4];
- *Bușmachi V.* Stratificarea funcțional-stilistică a lexicului limbii române și prezentarea lui lexicografică [1];
- *Дымкова А.Ю.*, Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с НР [10];
- *Бабина Г.В.* Оптимизация процесса усвоения вторичных наименований учащимися, 2011 [9];
- *Mîslițchi V., Crețu I.* Tehnologii didactice axate pe dezvoltarea lexicului copiilor de vârstă preșcolară [5].

Problemele de vocabular în procesul de comunicare, precum și dificultățile de percepere semantică, după Mocanu L., sunt unele dintre cele mai importante. Aceste abilități au cele mai complexe implicații în exprimarea corectă, nuanțată a copilului. În lucrările sale, autoarea menționează că abilitățile lexicale și semantice ale copiilor pot fi dezvoltate prin activități literar-artistice [6].

Golubițchi S., Zdraguș V., abordând problema dezvoltării lexicului la elevii ciclului primar, recomandă ca între unitățile lexicale să se stabilească diferite tipuri de legături – tematice, sinonimice, antonimice, omonimice [4, p. 284]:

- a) Îmbogățirea vocabularului înseamnă, în primul rând, creșterea numerică a cantității de unități lexicale și presupune însușirea și folosirea cuvintelor specifice diferitor compartimente.
- b) Precizarea vocabularului se referă la derivarea sensului cuvintelor. Elevii trebuie să cunoască sensul exact al cuvântului pentru a-l putea sesiza și întrebuița corect. Explicarea cuvântului sau consemnarea într-un carnet de cuvinte este insuficientă. Numai dacă este întâlnit și folosit în contexte variate se asigură fixarea temeinică. Apoi urmează ca elevul să citească și să fie pus în situația de a utiliza cuvântul.
- c) Nuanțarea vocabularului înseamnă înțelegerea și folosirea resurselor oferite de sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie și de gruparea tematică a cuvintelor.

Pentru optimizarea activităților de dezvoltare a laturii semantice a limbajului micului școlar, se va efectua un consult logopedic, consideră Дымкова А.Ю., Бабина Г.В., deoarece dificultățile de comprehensiune pot fi determinate de insuficiențe la nivelul auzului fonematic, a operațiilor de gnozie acustică, a analizei caracteristicilor acustice ale sunetelor [9, 10].

Implementarea recomandărilor, pe care le expun în lucrările lor Mîslițchi V., Crețu I., cu privire la dezvoltarea lexicului copiilor de vârstă preșcolară, ar permite să preîntâmpinăm dificultățile la nivelul competențelor lexicale pe care le manifestă unii elevi. Autoarele vorbesc despre un set de condiții psihopedagogice axate pe aprofundarea vocabularului preșcolarilor [5, p.66]:

1. Intervențiile educaționale axate pe progresia lărgirii semnificației lexemei să fie raliat la progresia firească a următoarelor procese psihice: gândirea (analiza, sinteza, comparația), memoria, imaginația.
2. Introducerea cuvântului nou în vocabular să cuprindă direcțiile principale de lucru asupra lexicului: explicarea sensului cuvântului, fixarea lexemei, activizarea cuvântului în vocabular, extensia semnificației cuvântului în torentul vorbirii.
3. Valorificarea folclorului în vederea lărgirii semnificației cuvântului (proverbe, zicători, ghicitori, frământări de limbă).
4. Folosirea diverselor metode, exercițiul și jocul didactic, fiind plasate în top.

Curriculumul pentru învățământul primar se axează pe abordările psihocentrică și sociocentrică. În cadrul abordării psihocentrice, curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare,

considerăm important ca acțiunile realizate cu scop de ameliorare să rezece pe rezultatele experimentale obținute în urma cercetării psihopedagogice a copiilor vizați [3, p.10].

Rezultatele obținute în cadrul cercetării experimentale a laturii lexico-semantice a limbajului elevului cl. I (284 copii), precum și analiza literaturii de specialitate, ne-a propulsat spre elaborarea unui program de ameliorare a limbajului copiilor care au prezentat rezultate slabe la testele aplicate (64 copii). Din grupul de copii cu rezultate slabe au fost constituite 2 grupuri de copii: grup experimental (GE) și grup de control (GC).

Copiii grupului experimental au fost implicați într-un experiment formativ pentru care a fost elaborat un program de lucru menit să amelioreze dezvoltarea competențelor lingvistice, prin stimulare/activizarea laturii lexico-semantice a elevilor cl. I. În cadrul activităților didactice și extradidactice, au fost introduse jocuri și exerciții, ținând cont de conținutul curricular al activităților, care facilitează percepția, înțelegerea și aplicarea lexemelor de către elevi.

Bunul mers al procesului de învățământ și rezultatele scontate depind de metodele folosite, iar aplicarea metodelor de diferită factură determină diferențe esențiale în pregătirea elevilor, noi tindem nu doar la acumularea de lexeme, ci la dezvoltarea competențelor lingvistice (sistem interiorizat de reguli care desemnează capacitatea de a produce și înțelege o infinitate de mesaje. Competența lingvistică va propulsa elevul spre performanță lingvistică, care desemnează uzul efectiv al limbii, actualizează competența de comunicare sau a sistemului interiorizat de reguli (termin introdus de N. Chomsky) [7].

Metodele sunt instrumente importante care trebuie să fie accesibile profesorului, deoarece de cunoștințele și de promptitudinea lui în luarea deciziilor va depinde eficiența muncii educative. Este important, ca profesorul să valorifice pe deplin personalitatea elevului, prin aplicarea metodelor potrivite să apropie copilul spre zonele proxime dezvoltării. Trăirea succesului în cadrul jocului va încuraja copilul să fie mai activ, să facă oferte, să se decidă la abordări originale ale sarcinilor.

În cadrul experimentului formativ, s-a ținut cont de principiile listate de autori consacrați și materialul verbal a fost prezentat într-o manieră accesibilă, vocabularul însușit în cadrul unor activități a fost consolidat în cadrul altor activități (caracterul integrativ al programului), astfel vocabularul activizat, de exemplu în cadrul unui joc dinamic, va fi generalizat în cadrul lecției de matematică sau a științelor

naturii, pentru o comprehensiune a conținutului unei probleme matematice sau a unui text citit [2, 10].

Programul de dezvoltare a competențelor lingvistice prin stimularea/activizarea laturii lexico-semantice a limbajului

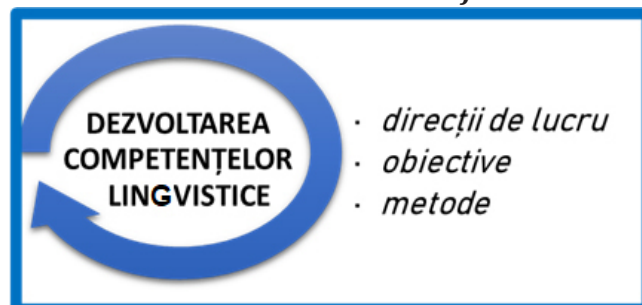


Figura 1. Structura Programului de dezvoltare a competențelor lingvistice

Direcțiile de lucru:

- ✓ dezvoltarea bazei neurofiziologice a limbajului;
- ✓ îmbogățirea și activizarea vocabularului;
- ✓ ameliorarea comprehensiunii mesajelor orale și a textelor;
- ✓ dezvoltare cognitivă și emoțională.

Obiective:

- dezvoltarea vocabularului activ;
- extinderea vocabularului pasiv;
- îmbogățirea vocabularului cu sinonime și antonime;
- lucrul asupra neologismelor și arhaismelor;
- dezvoltarea aparatului categorial;
- dezvoltarea deprinderii de generare a cuvintelor;
- însușirea și precizarea cuvintelor polisemantice;
- perceperea și aplicarea corectă a fraziologismelor și construcțiilor lexicale.

Metode:

- ❖ jocuri lingvistice (teme lexicale, categorii lexicale, generarea cuvintelor);
- ❖ jocuri interactive (antrenarea comprehensiunii și promptitudinii de formulare a răspunsului);
- ❖ jocuri dinamice (antrenarea interacțiunii funcțiilor psihice, a reflecției);
- ❖ jocuri cu subiect (consolidarea vocabularului însușit);
- ❖ jocuri de rol (precizarea arhaismelor și neologismelor, vocabularului profesional);
- ❖ exercițiul;
- ❖ problematizarea.

Pentru a verifica eficiența *Programului de dezvoltare a laturii lexico-semantice a limbajului* elaborat și implementat a fost desfășurat experimentul de control. Copiilor grupului experimental (GE) și grupului de control (GC) le-au fost aplicate repetat teste de evaluare (Testul Cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, după Alice Descoedress; Testul Numește cuvinte, după Немов P.C.; Testul Vocabularul, după Овчарова. P.B.) [7].

Rezultatele testării repetate au demonstrat progresul copiilor grupului experimental care au obținut rezultate diferite de copiii grupului de control (figurile 2, 3, 4).

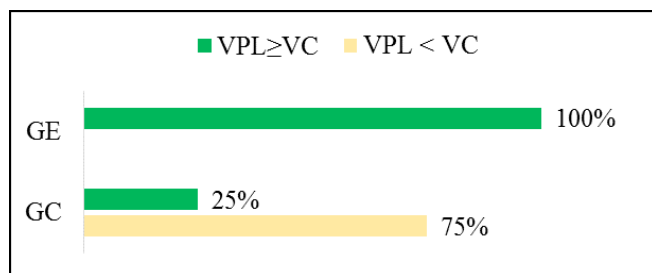


Figura 2. Rezultate obținute la aplicarea repetată a Testului Cunoașterea VPL

Elevii GE, spre deosebire de semenii din GC, prin rezultatele obținute, demonstrează că vârsta psihologică a limbajului (VPL) coincide cu vârsta cronologică (VC). La etapa de constatare atât elevii din GE, cât și din GC au obținut rezultate care indică că VPL e mai mică decât VC, această heterocronie denotă o slabă dezvoltare a competențelor lingvistice, iar activitatea școlară reperează în mare măsură anume pe această competență, ca o consecință reușita școlară la toate disciplinele va fi marcată prin rezultate slabe, precum pot fi prezente și alte aspecte negative în viața micului școlar (insertie socială slabă, anxietate școlară, negativism, abandon școlară etc).

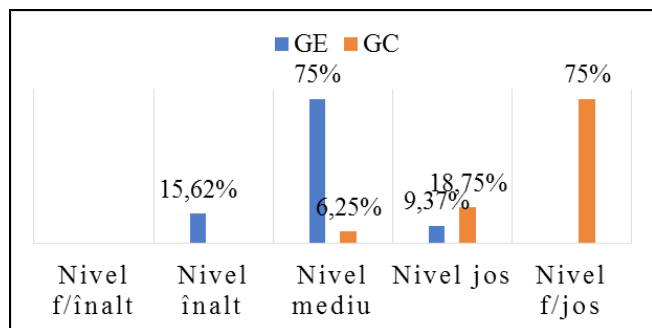


Figura 3. Rezultate obținute la aplicarea repetată a Testului Numește cuvinte

Deși nu sunt reprezentați pe nivelul foarte înalt al dezvoltării abilităților lingvistice, elevii GE s-au pla-

sat prioritar pe nivelul mediu și unii chiar pe nivelul înalt, spre deosebire de elevii GC care rămân ancorați la nivelul foarte jos. Elevii care au beneficiat de activități suplimentare menite să amelioreze competențele lingvistice, fără mari dificultăți au reușit să numească cuvinte din diferite teme lexicale, s-au încadrat în timpul prevăzut și doar uneori au avut nevoie de ajutor din partea experimentatorului.

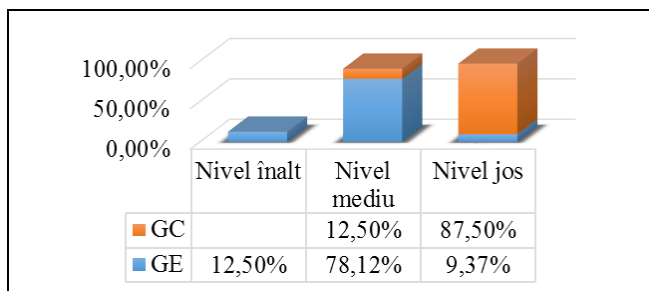


Figura 4. Rezultate obținute la aplicarea repetată a Testului Vocabularul

Aceeași tendință ne demonstrează și rezultatele Testului Vocabularul: dacă la etapa de constatare copii din GE și GC au avut aceleași rezultate, la retest sunt observate diferențe considerabile între rezultatele obținute de reprezentanții acestor două grupuri. Copiii din GE au reușit să explice unele cuvintele exact sau aproape exact, explicațiile lor erau însoțite de exclamații emoționale, unii au realizat sarcina, dar au fost consemnate unele incoerențe și confuzii, au reușit să folosească ajutorul acordat de către examinator.

Schimbările produse la copiii grupului de control sunt minime, ceea ce semnifică că ei sunt în grupul de risc pentru dizabilități de învățare.

Semnificația diferențelor între rezultatele test-retest a fost analizată cu ajutorul metodei de prelucrare statistică - testul Wilcoxon.

Tabel 1. Rezultate test-retest a GE și GC

	GE		GC	
	Z	P	Z	P
1. Testul Cunoașterea VPL	-3,440	0,001	-1,461	0,144
2. Testul Numește	-3,359	0,001	-1,000	0,317
3. Testul Vocabularul	-3,247	0,001	-2,332	0,020

După cum se vede în Tabelul 1, doar schimbările produse la copii GE, care au beneficiat de sprijin psihopedagogic în ameliorarea laturii subdezvoltate a limbajului, sunt semnificative din punct de vedere

statistic, pragul de semnificație fiind $p \leq 0,001$. Astfel putem conchide că am soluționat problema științifică identificată la debutul cercetării noastre și propunem spre aplicare *Programul de dezvoltare a competențelor lingvistice*, deoarece am verificat eficiența lor.

Specificul clasei I este jocul didactic ce poate fi folosit în orice moment al lecției, cu condiția ca în cadrul lui să primeze obiectivele, elevii trebuie să fie pregătiți teoretic, să recunoască sarcina urmărită, modul de desfășurare, regulile ce se cer respectate și să nu-l considere ca un simplu divertisment, ci un mijloc de învățare.

Jocurile implicate au avut impact bipolar și au contribuit și la dezvoltarea laturii gramaticale a limbajului, copiii trebuie să formuleze enunțuri logice și coerente, să respecte normele gramaticii limbii materne. Activitățile realizate au îmbunătățit și latura fonologică a limbajului, o serie de jocuri au presupus analiza cuvintelor, generarea cuvintelor, identificarea cuvintelor care încep cu un sunet numit etc., lucrul realizat asupra competențelor lexicale și semantice sporește și dezvoltarea altor competențe - gramaticale, fonologice etc.

Subliniind valoarea cognitivă a jocului didactic, se pot folosi în însușirea, exersarea și consolidarea noțiunilor de lexic: cuvânt, sensul cuvintelor asemănător/opus (în mod intuitiv). Jocurile și exercițiile propuse pot fi adaptate/modificate în dependență de nivelul de dezvoltare a limbajului și vârsta copiilor [8]. În continuare, sunt propuse unele exerciții și jocuri din cadrul programului elaborat.

Personajul invizibil

Scop: utilizarea vocabularului studiat în contexte noi, stimularea gândirii și competitivității.

Conținut: Se împarte clasa în două echipe. Se desenează pe tablă doi oameni care să aibă cel puțin zece părți componente: cap, nas, ochi, gură, urechi, trunchi, mâini, picioare etc. Se citește un cuvânt de pe lista de cuvinte noi, iar un elev din prima grupă alcătuiește o propoziție în care să folosească acel cuvânt. Dacă enunțul este corect, va șterge o parte din personajul celeilalte echipe, un nas, un ochi... Dacă enunțul nu este corect, se trece la cealaltă echipă. Jocul continuă până personajul unei echipe devine *invizibil*. Acea echipă pierde.

Călător printre cuvinte

Scop: activizarea vocabularului activ, dezvoltarea abilităților fonologice, stimularea imaginației și memoriei.

Conținutul: Profesorul alege o destinație pentru a călători împreună cu elevii. Copiii stau în cerc. Un elev începe jocul numind un obiect de care ar avea nevoie în excursie, de exemplu: *Voi merge în-*

tr-o excursie și am nevoie de _____. Substantivul trebuie să înceapă cu litera *a*. Următorul elev va repeta enunțul și va adăuga un obiect care începe cu litera *b*. Pentru a fi mai dinamic jocul, elevii pot fi împărțiți în două cercuri.

Lanț de cuvinte

Scop: dezvoltarea capacității de a realiza asociații lexicale.

Conținutul: Esența jocului constă în alegerea cuvintelor - substantive și adjective care descriu într-o fuziune de orice obiect caracteristici de calitate similare (rece - vânt, gheață, apă; umed - îmbrăcăminte, păr, hârtie, asfalt etc.). Adică, copiii alcătuiesc un fel de „tren” de cuvinte, în cazul în care sunt interconectate lexical vagoane.

Adăugați o ofertă

Scop: formarea deprinderii de a alcătui enunțuri dezvoltate.

Conținutul: Conducătorul solicită un cuvânt și fiecare elev, la rândul său, adaugă câte un cuvânt, repetând întreaga propoziție anterioară. Oferta poate fi fixată în orice parte a propoziției, este important să se păstreze semantica enunțului.

Exemplu, cuvântul original, „soare”:

Soarele strălucește.

Soarele strălucește pe cer.

Soarele de primăvară strălucește pe cer.

Soarele de primăvară strălucește blând pe cer.

Soarele de primăvară strălucește blând pe cerul albastru.

Soarele de primăvară strălucește blând pe cerul albastru pentru noi.

Soarele de primăvară strălucește cu razele sale blânde pe cerul albastru pentru noi.

Cine știe cuvinte noi?

Scop: activizarea vocabularului și a cunoștințelor elevilor; dezvoltarea memoriei și capacității de selectare.

Conținutul: Se împart elevii în grupe, după bănci. Se împarte și tabla cu cretă colorată. Învățătorul pronunță un sunet corespunzător unei litere, cerând elevilor să se gândească și să spună cuvinte care încep cu sunetul dat. Se cer mereu cuvinte noi, frumoase, alese. Elevul care-l spune trebuie să și îl explice - cu ajutorul învățătorului - și primește câte un punct pe tablă. Câștigă rândul de bănci cu mai multe puncte.

Să compunem cuvinte!

Scop: recunoașterea și asocierea sunetelor cu literele învățate, generarea cuvintelor noi.

Material didactic: jetoane mari cu literele alfabetului scrise cu roșu și albastru.

Conținutul: Se împart elevii în două echipe. O echipă va primi jetoanele scrise cu roșu, alta - cele scrise cu albastru. Învățătorul va spune un cuvânt. Elevii care au literele corespunzătoare sunetelor ce compun cuvântul vor ieși în fața clasei și se vor așeza pe echipe, astfel încât să formeze cu literele de pe jetoanele de aceeași culoare cuvântul auzit.

Exemplu: învățătorul spune cuvântul „pace”

Vor ieși copiii cu jetoanele: **P A C E**

Echipa care formează corect cuvântul câștigă un punct. Jocul se reia cu formarea altor cuvinte. Câștigă echipa cu cele mai multe puncte.

Observații: nu se cer cuvinte care conțin aceeași literă de două sau mai multe ori

Jocul cuvintelor

Scop: activizarea vocabularului, dezvoltarea rapidității în deprinderii de a scrie corect.

Conținutul: Învățătorul cere elevilor ca, până la semnalul „gata” pe care îl va da, să scrie în caiete cuvinte cu sens opus.

Exemplu: mare - mic

Frumos - urât

Vesel - trist

Tânăr - bătrân

După cinci minute, învățătorul întrerupe jocul și verifică cine a scris mai multe asemenea perechi de cuvinte. Elevul care a scris cele mai multe, le citește, fiind declarat câștigător.

Cuvântul interzis

Scop: activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției voluntare și a imaginației.

Sarcina didactică: formularea unor întrebări care cer drept răspuns cuvântul interzis.

Conținutul: Jocul se poate desfășura în colectiv sau în perechi. Se cere elevilor ca la întrebările învățătorului să răspundă în așa fel încât un anumit cuvânt stabilit anterior să nu fie folosit, ci să se găsească alte formulări, care să constituie totuși răspunsul la întrebarea pusă. Aceasta trebuie constituită în așa fel încât să ceară în răspuns cuvântul interzis.

După ce clasa a fost organizată, se explică cum se va desfășura jocul și se arată că pentru fiecare răspuns au la dispoziție un minut de gândire. Dacă se consideră necesar, înainte de joc se va face o mică pregătire a elevilor, dându-se 1-2 exemple de răspunsuri în care să nu fie inclus cuvântul interzis. Se dau elevilor exemple de întrebări care cer în răspuns un anumit cuvânt.

Cei mai isteți!

Scop: verificarea și consolidarea cunoștințelor despre numărul substantivelor, activizarea vocabularului, consolidarea deprinderilor de coordonare a mișcărilor.

Sarcina didactică: găsirea unor substantive de un anumit număr indicat de conducătorul jocului.

Material didactic: o minge mică sau un obiect ce poate fi prins ușor de copii.

Conținutul: Jocul se desfășoară pe grupuri de câte 8 – 10 elevi care vor fi chemate pe rând în spațiul din fața clasei. Grupul va forma un cerc în jurul învățătorului. Acesta va explica elevilor că va arunca mingea către un anumit elev care, după ce a prins-o, are la dispoziție 4 secunde pentru a da un exemplu de substantiv comun al cărui număr îl va anunța învățătorul.

Jocul începe. Învățătorul spune:

„Pentru ca răspunsurile voastre să fie bune, trebuie să prindeți mingea, să dați un exemplu corect, să vă încadrați în timp și să-mi aruncați mingea înapoi. Orice neatenție atrage după sine eliminarea din joc. Începem cu cuvinte ce indică mai multe obiecte de același fel”, după care aruncă imediat mingea către un elev. Dacă răspunsurile acestuia respectă regulile stabilite, rămâne în joc, iar în caz contrar, trece în bancă și jocul continuă tot așa până rămân 2-3 elevi. Se anunță încetarea, iar elevii rămași în joc trec într-o parte. Se procedează identic și cu celelalte grupuri, iar în final se va forma un grup din toți cei care au fost selecționați. Se procedează și cu ei la fel până rămân 2-3 dintre ei. Pe aceștia învățătorul îi va felicita.

Se recomandă ca după primul joc învățătorul să înncredințeze sarcina de conducător pe rând câte unuia dintre elevii selecționați și să schimbe numărul substantivelor spuse de către elevi.

Să completăm propoziția!

Scop: formarea deprinderii de a completa propoziții când le lipsește subiectul sau predicatul, realizarea acordului între subiect și predicat.

Conținutul: Se scriu pe tablă sau pe niște fișe propoziții în care lipsesc subiectele sau predicatele. Elevii vor trebui să completeze spațiile libere cu subiectul sau predicatul potrivit. Cine va completa spațiile corect și va realiza și acordul dintre subiect și predicat va fi evidențiat și punctat. Exemplu:

(Cine?)

..... merge la școală. (elevul)

..... coase haina. (croitorul)

..... stopește floarea. (grădinarul)

..... face mâncare. (bucătarul)

(Ce face?)

Fetița la plimbare cu păpușa. (merge)

Ionel temele la matematică. (scrie)

Albina din floare în floare. (zboară)

Pisica șoareci. (prinde)

Înlocuiește cuvântul

Scop: înțelegerea și utilizarea sensului corect al cuvintelor.

Ideea exercițiului este ca elevul să poată găsi un sinonim pentru cuvântul nou, luându-se după sensul frazei. De exemplu: Exploratorul **a descoperit** o nouă țară. Cuvântul „descoperit” ar putea fi înlocuit cu „găsit”.

În *concluzie*, susținem că direcția metodologică a programului elaborat este determinată de importanța dezvoltării competențelor lingvistice în practica educațională la nivelul primar de învățământ. Dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului la elevii clasei I prezintă o temă actuală și importan-

tă, reieșind din funcția specifică a acestei laturi: de percepție (comprehensiunea mesajelor orale și a textelor citite) și de emisie (utilizarea lexemelor și a construcțiilor lexicale). Fără aceste abilități copiii vor realiza sarcinile școlare/de învățare cu mari dificultăți, iar implementarea programului de dezvoltare a competențelor lingvistice va avea impact pozitiv asupra reușitei școlare. Problema identificată și soluționată în cadrul acestei cercetări este abordată atât din perspectivă logopedică, cât și din perspectivă didactică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BUȘMACHIU V. *Stratificarea funcțional-stilistică a lexicului limbii române și prezentarea lui lexicografică*, 2018, <http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53694/abstract.pdf>.
2. CRĂCIUN C. *Metodica predării limbii române în învățământul primar*. Deva: Editura Emia, 2018, ISBN: 9789737534484
3. CURRICULUM NAȚIONAL *Învățământul primar. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău, 2018.
4. GOLUBIȚCHI S. ZDRAGUȘ V. *Modalități de dezvoltare a vocabularului elevului în clasele primare prin texte literare*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/283-287.
5. MÎSLIȚCHI V., CREȚU I. *Tehnologii didactice axate pe dezvoltarea lexicului copiilor de vârstă preșcolară*. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/57-68_3.pdf.
6. MOCANU L. *Dezvoltarea limbajului copiilor prin perceperea antonimelor*. <http://libruniv.usarb.md/xXx/reviste/arta/continut/arta2-3/117-121-Ciobanu-Mocanu.pdf>.
7. PONOMARI D. *Dezvoltarea laturii lexico-semantice în cazul tulburărilor de limbaj la preșcolari*. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Chișinău, 2021, Vol.1. p.p. 199-205. ISBN 978-9975-46-559-5.
8. PONOMARI D., CORGHENCEA N. *Dezvoltarea competenței lingvistice la elevii cl. I (latura lexico-semantică a limbajului)*. *Ghid metodologic*. Chișinău: Tipogr. „Pulsul Pieței” 20322. ISBN 978-9975-3342-2-8.
9. БАБИНА Г.В. Оптимизация процесса усвоения вторичных наименований учащимися, 2011; <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-protssesa-usvoeniya-vtorichnyh-naimenovaniy-uchaschimisya-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>.
10. ДЫМКОВА А. Ю. Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с НР, 2019 <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-leksicheskoy-storony-rechi-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.04>
CZU: 159.955:004

CÂMPUL SEMANTIC AL NOȚIUNII DE GÂNDIRE COMPUTAȚIONALĂ

Inna DONOS,
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: 0000-0002-6136-7960

Rezumat. *Gândirea computațională devine un avantaj concurențial al persoanelor cărora le este caracteristică. Acest tip de gândire se bazează pe conceptele fundamentale ale informaticii, dar implică formularea și soluționarea eficientă a problemelor, atât cu, cât și fără echipamentele digitale. Acest articol cercetează formarea conceptului la elevi.*

Cuvinte-cheie: *gândire, gândire computațională, raționament logic, abstractizare, evaluare, gândire algoritmică, decompoziție, generalizare*

THE SEMANTIC FIELD OF THE NOTION OF COMPUTATIONAL THINKING

Abstract. *Computational thinking becomes a competitive advantage for the people who are aware of. This type of thinking is based on fundamental concepts of Informatics, however it involves the formulation and solutions of the problems either with digital equipment or without this equipment. This article investigates the development of the students' computational thinking skills.*

Keywords: *thinking, computational thinking, logical reasoning, abstraction, evaluation, algorithmic thinking, decomposition, generalization*

Pe parcursul ultimelor două decenii tehnologiile informaționale s-au dezvoltat extrem de rapid, această creștere fiind una exponențială. Dispozitivele mobile devin din ce în ce mai complexe și funcționale. Internetul a devenit mobil, societatea nu mai poate exista calitativ fără acces la orice informație în orice moment de timp.

Dispozitivele digitale raționalizează procesele de producere și management și reduc costul lor. Calculatorul, tableta, telefonul mobil pot fi găsite la locul de muncă nu numai al specialiștilor (programatori, economiști, ingineri, manageri etc.), dar și al simplilor angajați din domeniul productiv și al serviciilor. Dispozitivele respective sunt utilizate masiv și în situațiile de viață cotidiană. În ultimul caz, cu mici excepții, dispozitivele digitale sunt folosite pentru căutarea informației, comunicare (rețele sociale), distracție și jocuri. Altfel spus, marea majoritatea a utilizatorilor sunt consumatori de informații și tehnologii.

Prin orientarea ultimei variante a curriculumului la informatică (2019) spre tehnologiile digitale, se pare că informatica școlară va prelungi formarea consumatorilor. Având drept scop principal formarea și dezvoltarea gândirii algoritmice, informatica școlară formează la elevi (nu întotdeauna cu succes) capacitatea de a rezolva probleme, aplicând pașii necesari, care fie că sunt stipulați, fie că se află la suprafață. În opinia noastră, se impune o reorientare a finalităților cursului de informatică. Considerăm că un obiectiv extrem de important al informaticii trebuie să devină formarea și dezvoltarea la elevi a gândirii computaționale. Vom identifica noțiunile care formează câmpul semantic al acestei noțiuni.

Noțiunea de gândire

Prin intermediul procesului cognitiv superior gândirii, are loc reflectarea exhaustivă a realității și rezolvarea de probleme. În literatura de specialitate pot fi identificate două tipuri de definiții ale

gândirii, descriptiv-explicativă și cea operațională. Să definim noțiunea de gândire. În psihologia clasică gândirea este definită în felul următor: „*Gândirea semnifică procesul psihic cognitiv care reflectă în mod abstract și general esența lucrurilor și a relațiilor dintre ele, utilizând limba sau alt sistem de semne ca instrument, și are drept produse noțiuni, judecăți, raționamente*” [9].

Din punct de vedere a psihologiei moderne gândirea semnifică: „*un sistem ordonat de operații de prelucrare, interpretare și valorificare a informațiilor, bazat pe principiile abstractizării, generalizării și anticipării și subordonat sarcinii alegerii alternativei optime din mulțimea celor inițial posibile*” [10]. Aceste definiții se completează reciproc și descriu procesele cognitive caracteristice gândirii.

Gândirea este caracterizată prin următoarele trăsături.

1. *Cunoașterea indirectă a realității obiective* permite, prin analiza informațiilor indirecte, depistarea proprietăților și caracteristicilor obiectelor și fenomenelor, fără contact direct cu acestea (de exemplu, pentru a afla cum este vremea afară, folosim un termometru sau urmărim un raport meteo). Natura indirectă a gândirii ne permite să aprofundăm și să extindem informațiile pe care le avem.
2. *Reflectarea generalizată a realității*, ce se exprimă prin evidențierea legăturilor esențiale. Gândirea evidențiază conexiuni și relații particulare și, pe baza lor, reflectă conexiuni și relații generale. Toată gândirea are loc în generalizări [15, p. 361].
3. *Rezolvarea problemelor* se află la baza gândirii din motiv că ea stă la baza cunoașterii și activității practice. Gândirea se manifestă atunci când apare o situație-problemă care trebuie rezolvată.
4. *Exprimarea gândirii în vorbire* se demonstrează prin faptul că gândurile se exteriorizează prin vorbire. Vorbirea este un instrument al gândirii.
5. *Manifestarea gândirii prin acțiune*. Gândirea ca activitate cognitivă este strâns *legată de acțiune*. Gândirea nu este doar însoțită de acțiune, sau acțiunea de gândire; acțiunea este forma primară a existenței gândirii.
6. *Dinamismul gândirii*. Natura dinamică a gândirii se exprimă prin etapele procesului de gândire, adică gândirea este un proces structurat.
7. *Natura socială a gândirii*. Gândirea se manifestă și se dezvoltă numai în condițiile unui mediu social, în procesul comunicării unei persoane cu alta. Gândirea umană nu există în afara societății, în afara limbajului, în afara cunoștințelor acumu-

late de omenire și a modalităților de activitate mentală dezvoltate de aceasta.

Gândirea se desfășoară ca un proces de rezolvare a problemelor. Problema trebuie să fie înțeleasă de individ, dar și acceptată de el, adică să facă parte din domeniul de interese a persoanei [12]. Un tip de gândire specific lumii moderne este gândirea computațională.

Noțiunea de gândire computațională

O prima atestare a noțiunii de gândire computațională a avut loc în anul 2006. Cercetătoarea Jeanette M. Wing de la Columbia University, Data Science Institute (S.U.A.) a utilizat acest termen pentru a denumi un tip de gândire specifică informaticienilor. J. M. Wing a dezvoltat noțiunea, afirmând că gândirea computațională se exprimă prin capacitatea analitică și algoritmică pentru formularea, analiza și rezolvarea problemelor [1].

Autoarea afirmă că formarea gândirii computaționale este importantă pentru orice om, nu numai pentru informaticieni. Ea este la fel de importantă, iar în era digitală este și mai importantă decât abilitatea de scriere, de citire, de calcul și trebuie formată la toți copiii. Și dacă la formarea în masă a ultimelor abilități a contribuit în mod decisiv tiparul, atunci la formarea gândirii computaționale instrumentul de bază sunt tehnologiile digitale.

Articolul profesoarei J. M. Wing a generat o serie de cercetări în domeniul gândirii computaționale, care încearcă să definească această noțiune și competențele care trebuie să fie dezvoltate la indivizi. O valoare adăugată a gândirii computaționale este stimularea gândirii critice și competențelor secolului XXI.

Comisia Europeană consideră că gândirea computațională este o abilitate fundamentală, deoarece oferă niște oportunități de angajare pe viitor, dar și deoarece dezvoltă capacitatea de orientare a cetățenilor într-o societate din ce în ce mai digitalizată.

Definiția noțiunii, propusă de J. M. Wing, este următoarea [1]:

„*Gândirea computațională implică rezolvarea problemelor, proiectarea sistemelor și înțelegerea comportamentului uman, bazându-se pe conceptele fundamentale ale informaticii. Gândirea computațională include o serie de instrumente mentale care reflectă amploarea domeniului informaticii*”.

Această formulare a provocat discuții în mediul academic, dar nu a fost acceptată ca o definiție fundamentală a acestei noțiuni. În 2011 J. M. Wing vine cu o nouă definiție pentru gândirea computațională [2]:

„Gândirea computațională este o noțiune care reprezintă procesele de gândire implicate în formularea problemelor și a soluțiilor acestora, astfel încât soluțiile să fie reprezentate într-o formă care poate fi realizată eficient de un agent de procesare a informațiilor”.

Gândirea computațională este un proces cognitiv de analiză a situațiilor reale și de formulare a unei probleme care poate admite soluții computaționale. Aceste soluții pot fi realizate de om, de calculator sau combinând eforturile omului și calculatorului.

Noțiunea de problemă nu se rezumă doar la problemele din matematică, fizică, biologie etc., dar și la problemele apărute în viața cotidiană a omului. Această abordare a situațiilor (problemelor) permite proiectarea rațională a activității și soluționarea situațiilor de zi cu zi. Gândirea computațională nu a apărut odată cu calculatorul, ea reprezintă o modalitate prin care omul rezolvă problemele cu mult înainte de inventarea dispozitivelor electronice. Folosind gândirea computațională, nu se încearcă să-i facem pe oameni să gândească ca și calculatoarele, ci viceversa - să utilizăm posibilitățile calculatorului pentru raționalizarea activităților omului.

Gândirea computațională nu este un proces cognitiv care poate fi dezvoltat independent. Ea se intersectează sau include gândirea logică, gândirea algoritmică, gândirea paralelă, gândirea procedurală și gândirea recursivă. Aceste procese mentale sunt importante pentru dezvoltarea unei personalități cu competențele necesare în secolul XXI.

Gândirea computațională este un proces cognitiv care implică raționamente logice pentru rezolvarea problemelor și a înțelegerii funcționării sistemelor digitale [4]. Aceasta cuprinde:

- capacitatea de a gândi algoritmic;
- capacitatea de a gândi în termeni de decompoziție;
- capacitatea de a gândi prin generalizări, identificând și utilizând modele;
- capacitatea de a gândi prin abstractizări, alegând reprezentări bune;
- capacitatea de a gândi în termeni de evaluare.

Gândirea computațională poate fi aplicată la o gamă largă de noțiuni, inclusiv: sisteme, procese, obiecte, algoritmi, probleme, soluții, abstracții și structuri de date sau informații. Gândirea computațională este exprimată în procese de rezolvare a problemelor: raționamentul logic, abstractizarea, evaluarea, gândirea algoritmică, decompoziția și generalizarea. Fiecare dintre conceptele gândirii computaționale este identificat cu comportamente distincte ale elevilor care pot fi observate în clasă.

Raționamentul logic permite elevilor să înțeleagă noțiunile și fenomenele prin analiza și verificarea faptelor. Această capacitate permite elevilor să se bazeze pe propriile cunoștințe și pe modelele interne pentru a realiza și verifica prognozele și a face concluzii. Elevii pot lucra individual sau în grup pentru a depana codul, pentru a depista erori și a sugera remedieri. La elevii pot fi observate următoarele comportamente:

- formularea și verificarea prognozele referitor la aplicarea soluțiilor;
- formularea concluziilor;
- testarea și depanarea propriilor soluții sau soluțiilor grupului;
- depanarea și depistarea erorilor în soluția colegului;
- sugerarea remedierilor pentru situații-problemă.

Abstractizarea este o operație a gândirii care constă în extragerea proprietăților generale, comune ale unui grup de obiecte, ignorându-se proprietățile lor particulare. Abstractizarea se aplică la rezolvarea problemelor complexe. Abilitatea de abstractizare este alegerea detaliului potrivit pentru a ascunde (a omite), astfel încât problema să devină mai ușoară, fără a pierde tot ce este important. Un exemplu al abstractizării este alegerea unei reprezentări reușite a unui sistem complex. În procesul de predare a cursului de Informatică la elevii de 12-18 ani, au fost observate următoarele comportamente-model:

- reducerea complexității prin eliminarea detaliilor inutile;
- alegerea unei modalități de a reprezenta un proces, pentru a permite manipularea acestuia;
- diminuarea complexității unui proces (ascunderea complexității funcționale);
- reducerea complexității în date, de exemplu, prin utilizarea structurilor de date;
- identificarea relațiilor dintre abstracții;
- filtrarea informațiilor la dezvoltarea soluțiilor.

Evaluarea este procesul prin care se asigură că o soluție, indiferent dacă este un algoritm, sistem sau proces, corespunde condițiilor problemei. Trebuie evaluate diferite proprietăți ale soluțiilor. Sunt corecte? Sunt suficient de rapide? Folosesc resursele rațional? Sunt ușor de folosit? În cazuri reale trebuie făcute compromisuri, deoarece rareori există o soluție ideală ce ar satisface toate cerințele. Comportamentele evidențiate la elevii sunt:

- evaluarea faptului că o soluție este adecvată scopului;
- evaluarea faptului că o soluție corespunde problemei (corectitudine funcțională);
- proiectarea și derularea planurilor de testare și interpretare a rezultatelor (depanare);
- evaluarea faptului dacă performanța unei soluții este suficient de bună (eficacitate și eficiență);
- compararea performanței soluțiilor care rezolvă aceeași problemă;
- efectuarea de compromisuri între cerințe conflictuale;
- evaluarea faptului dacă o soluție este ușor de utilizat (utilizabilitate);
- evaluarea faptului dacă soluția oferă o experiență pozitivă atunci când este utilizată (experiența utilizatorului);
- evaluarea soluțiilor în raport cu specificațiile și criteriile stabilite;
- argumentare pentru a justifica faptul că un algoritm funcționează;
- argumentare pentru a verifica utilizarea sau performanța unui produs (evaluare analitică);
- utilizarea metodelor care implică observarea unui produs în uz pentru a evalua gradul de utilizare al acestuia (evaluare empirică);
- evaluarea dacă un produs îndeplinește criteriile generale de performanță (euristică).

Gândirea algoritmică este o modalitate de a ajunge la o soluție printr-o consecutivitate clară a pașilor. Gândirea algoritmică este capacitatea de a gândi în termeni de secvențe și reguli, o modalitate de a rezolva probleme. Este o abilitate de bază pe care elevii o dezvoltă atunci când învață să scrie un algoritm pentru un executor, robot, microcircuit sau programe pentru calculator. Gândirea algoritmică poate fi caracterizată prin comportamente ce pot fi observate în clasă:

- formularea instrucțiunilor pentru a obține efectul dorit;
- formularea instrucțiunilor de urmat într-o ordine (algoritm liniar);
- formularea de instrucțiuni care utilizează operații aritmetice și logice;
- scrierea secvențelor de instrucțiuni care stochează, mută și manipulează date (variabile și atribuiri);
- redactarea instrucțiunilor care aleg între diferite instrucțiuni (ramificări);
- identificarea și scrierea grupurilor de instrucțiuni ce se repetă (cicluri);

- gruparea și denumirea unei colecții de instrucțiuni care efectuează o sarcină bine definită pentru a crea o instrucțiune nouă (subrutine, proceduri, funcții, metode);
- scrierea de instrucțiuni care implică subrutine care folosesc copii ale lor (recursie);
- identificarea și scrierea seturilor de instrucțiuni care pot fi urmate în același timp de diferiți agenți (calculatoare/persoane, gândire și procesare paralelă, concurență);
- scrierea unui set de reguli declarative (codare în Prolog sau un limbaj de interogare a bazei de date).

Decompoziția este un mod de elaborare a soluțiilor prin divizarea unei probleme complexe în mai multe simple. Acest proces face problemele complexe ușor de rezolvat, situațiile noi mai bine înțelese și sistemele mari - mai ușor de proiectat. Prin descompunerea sarcinii, fiecare parte poate fi dezvoltată și integrată mai târziu într-o soluție complexă. Decompoziția poate fi observată prin câteva comportamente tipice ale elevilor:

- descompunerea problemelor în părți componente pentru a le face mai ușor de rezolvat;
- defalcarea unei probleme în versiuni mai simple ale aceleiași probleme care pot fi rezolvate în același mod (strategii recursive, divide și stăpânește).

Generalizarea este asociată cu identificarea invariantelor, asemănărilor, conexiunilor și exploatarea acestora. Este o modalitate de a rezolva rapid probleme noi pe baza soluțiilor cunoscute deja. Mulțimea de probleme rezolvate formează o experiență. Apoi, ori de câte ori se întâlnește o problemă din acest domeniu, soluția poate fi aplicată. Generalizarea implică identificarea și exploatarea invariantelor (soluțiilor comune unui grup de probleme). Generalizarea este caracterizată la elevi prin următoarele comportamente:

- identificarea modelelor și a punctelor comune în probleme;
- adaptarea soluțiilor sau părților soluțiilor, astfel încât acestea să se aplice unei întregi clase de probleme similare;
- transferul de idei și soluții dintr-o zonă problematică în alta.

Atunci când elevul se întâlnește cu o problemă, el, mai întâi, o analizează logic, verifică dacă în memoria de lungă durată sunt scheme care se potrivesc la rezolvarea ei. În cazul identificării unei scheme potrivite, ea este evaluată. Dacă o asemenea schemă nu a fost identificată, atunci se purcede la elaborarea unui algoritm de rezolvare, care ulterior este,

de asemenea, evaluat. Dacă problema este complexă, atunci se încearcă de a reduce din complexitate prin eliminarea detaliilor inutile și descompunerea ei în probleme mai simple. Soluțiile problemelor mai simple sunt integrate într-o soluție, care, fiind generalizată, se memorizează în memoria de lungă durată sub formă de schemă.

Gândirea computațională este un set de procese cognitive ce ne ajută să rezolvăm orice tip de probleme. Aceste abilități se bazează pe o gamă largă de comportamente ce pot fi dezvoltate la orice disciplină școlară, inclusiv la informatică. În termeni simpli, înainte de a comunica calculatorului cum trebuie rezolvată o problemă, omul singur trebuie să se clarifice cu problema și cu metodele de rezolvare a ei. Gândirea computațională propune tehnici de lucru în acest sens.

Noțiune de gândire algoritmică

În curriculum la informatică sunt specificate următoarele: „*Informatica participă la formarea și dezvoltarea generală a personalității și are drept scop principal dezvoltarea gândirii algoritmice a elevului...*” [6].

Noțiunea de gândire algoritmică are la bază algoritmii. În literatură sunt întâlnite mai multe definiții ale noțiunii de algoritm, de exemplu: „Un algoritm este o metodă de rezolvare a unei probleme care constă din instrucțiuni exact definite” [13]. Noțiunea de gândire algoritmică este des utilizată ca cea mai importantă competență care poate fi atinsă la disciplina Informatică [14].

Gândirea algoritmică este reprezentată de abilitățile pentru construirea și înțelegerea algoritmilor:

- capacitatea de a analiza o problemă;
- capacitatea de a specifica o problemă;
- capacitatea de a găsi operațiile de bază care sunt adecvate problemei;

- capacitatea de a construi un algoritm corect pentru problema dată, folosind operațiile de bază;
- capacitatea de a analiza cazurile speciale ale problemei;
- capacitatea de a îmbunătăți eficiența unui algoritm.

Prin urmare, gândirea algoritmică este o parte a gândirii computaționale. Cele relatate indică la necesitatea de reorientare a finalităților cursului școlar de Informatică.

În rezultatul analizei efectuate pot fi formulate câteva concluzii:

1. Gândirea computațională este un set de procese cognitive utilizate la rezolvarea oricărui tip de probleme. Aceste abilități se bazează pe o gamă largă de comportamente ce pot fi dezvoltate la orice disciplină școlară, inclusiv la Informatică: gândire logică, abstractizare, evaluare, gândire algoritmică, descompunere, generalizare.
2. Gândirea computațională atât de necesară oamenilor în secolul XXI a apărut mult mai devreme de apariția calculatoarelor. Acest mod de gândire se bazează pe concepte și nu este legat doar de utilizarea calculatoarelor.
3. Gândirea computațională este un mod de abordare a rezolvării problemelor și trebuie să fie dezvoltat la toți elevii pentru ca să fie pregătiți pentru provocările viitoare într-o societate din ce în ce mai digitală.
4. Gândirea algoritmică este o parte componentă a gândirii computaționale.
5. Se impune o reorientare a finalităților curriculumului la Informatică pentru a asigura dezvoltarea gândirii computaționale, atât de necesare unei personalități moderne.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. WING J. M. Computational thinking. In: *Communications of the ACM*, Volume 49, ISSUE 3, MARCH 2006, PP. 33-35.
2. WING J. M. Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. In: *The link Magazine*, 6, 2011, pp 20-23.
3. BOCCONI S., CHIOCCARIELLO A., DETTORI G., FERRARI A., ENGELHARDT K., KAMPYLIS P., PUNIE Y. Exploring the Field of Computational Thinking As a 21st Century Skill. In: *Proceedings of the EDULEARN16* (Vol. 16, pp. 4725–4733). Barcelona: EDULEARN, 2016.
4. BOCCONI S., CHIOCCARIELLO A., DETTORI G., FERRARI A., ENGELHARDT K., KAMPYLIS P., PUNIE Y. Developing Computational Thinking: Approaches and Orientations in K-12 Education. In: *Proceedings of EdMedia 2016--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 13-18). Vancouver, BC, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2016.

5. BOCCONI S., CHIOCCARIELLO A., DETTORI G., FERRARI A., ENGELHARDT K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.
6. *Informatică: Curriculum național: Clasele 7-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coord.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Angela Prisăcaru; grupul de lucru: Anatol Gremalschi (coord.) [et al.]. Chișinău: Editura Lyceum, 2020.
7. CABAC, V. Gândirea computațională ca scop al instruirii la informatică. In: *Acta et Commentationes, Științe ale Educației*, Vol. 24, nr. 2, 2021, pp. 7-20.
8. CSIZMADIA A., CURZON P., DORLING M., HUMPHREYS S., THOMAS NG., SELBY C., WOOLLARD J. *Computational thinking: a guide for teachers. Computing At School*. [online]. Disponibil pe Internet: <http://community.computingschool.org.uk/files/6695/original.pdf> (citat 10.03.2022).
9. NĒGURĂ I. *Psihologia memoriei, gândirii și imaginației* (note de curs). Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2016.
10. GOLU M. *Fundamentele psihologiei*. Vol. I. București: Editura Fundației România de Măine, 2007
11. ŹLATE M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura Polirom, 2004.
12. КАРПЕНКО Л. А., ПЕТРОВСКИЙ А. В., ЯРОШЕВСКИЙ М. Г. *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
13. ANDONIE R., GĂRBACEA I. *Algoritmi fundamentali*. Cluj-Napoca: Editura Libris, 1995.
14. SNYDER L. Interview by F. Olsen. Computer scientist says all students should learn to think 'algorithmically'. In: *The Chronicle of Higher Education*, May 5, 2000.
15. РУБИШТЕЙН С. Л. *Основы общей психологии*: В 2-х е. Т. I. Москва: Педагогика, 1989.

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE – CONVINGERI CONCEPTUALE¹

Liliana BUIMESTRU,
doctor în științe ale educației,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-6989-0705

Rezumat. Textul abordează un subiect de interes major pentru societate și pentru comunitatea pedagogică – prestația profesională/profesionalizarea cadrelor didactice. Sunt prezentate atribuiri de sens formării profesionale inițiale/continue a cadrelor didactice ca o componentă și contribuție în formarea/dezvoltarea/devenirea lor profesională. Se deduce, că complexitatea muncii cadrului didactic se mărește în corespundere cu solicitările și așteptările societății moderne și, prin munca sa, se transformă într-un agent social dinamic, participant activ și responsabil al comunității din care face parte.

Cuvinte-cheie: formare profesională, profesionalizare/profesionalism, cadru didactic, carieră didactică.

PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS – CONCEPTUAL BELIEFS

Abstract. The text is focused on the topic of major interest to society and for the pedagogical community – professional/performance of teachers. Are presented different concepts relevant to the researched subject, the initial/continuing professional training of teachers as a contribution to their professional training and development. It follows that the complexity of the teacher's work increases in line with the demands and expectations of modern society and through his work he becomes an active participant in the society he dynamically changes.

Keywords: professional/vocational training, professionalism, teacher, professional career.

Societățile moderne sunt **societăți profesionale** și în acest context orice persoană, care îmbrățișează o carieră, își dorește să fie recunoscută ca profesionistă a domeniului.

Profesionalizarea este *un proces al devenirii*: persoana ajunge să exceleze cunoștințe, abilități, atitudini într-un anumit domeniu în timp, iar acest proces depinde de particularitățile individuale ale persoanei, de motivație, de interese, de condițiile de muncă etc. [Apud:17, pp. 174-175]. Profesionalismul se reflectă în *autoritatea persoanei, în calitatea și eficiența muncii sale, în capacitatea de a face față stuațiilor de muncă nestructurate, inedite, inovative* [Apud:11, p. 6].

În literatura de specialitate se face referință la:

- *etape de profesionalizare* (N. V. Prusova, G. X. Voronova), formarea inițială, etapa experienței, etapa de expert;
- *proces de profesionalizare* (B. P. Barhaev, I. V. Sîrmeatnicov): etapa *preprofesionalizare* (interese profesionale, alegerea și acceptarea profesiei); etapa *devenirii profesionale* (obținerea profesiei,

ei, adaptarea profesională, individualizarea profesională); etapa *profesionalismului* (desăvârșire profesională);

- *profesiogeneza* (S. A. Miniurova), ca dezvoltare profesională ciclică în totalitatea aspectelor ei caracteristice, iar forța motrice a activității de transformare este *identitatea profesională* [25].

P. Moeglin precizează că fiind „prinsă în focul încrucișat al unor imperative eterogene, uneori contradictorii, *profesiunea* își găsește cu greu calea; motivul principal se identifică în lipsa de unitate, diferențele de statut, dar și în rivalitățile categoriale ce însoțesc fragmentarea sistemului de formare, diversitatea formelor de certificare, dar și diversitatea publicului țintă al formării, a metodologiilor și instrumentelor etc. Fragmentarea câmpului profesional pune în discuție valorile și ideologia care dădeau până acum un sens activităților. *Profesioniștii și experții par să răspundă cu dificultate provocărilor create de nesiguranța contextelor, logicilor și resurselor formării*” [Apud:19].

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

Dincolo de o anumită retorică despre *profesionalizare* ce apare în „dileme” cu diferite răspunsuri, problema abordată impune nevoia de profesionalizare resimțită în toate domeniile și cu atât mai acut în educație/învățământ [22], cu producere de sensuri, de semnificații, din nevoia de repere care să sprijine eficient deschiderea către *acțiune* în activitatea profesională.

În societatea actuală, a fi cadru didactic nu mai este la îndemâna unei mase largi de oameni, ci devine *averea* societății, care trebuie să realizeze din ce în ce mai multe sarcini și responsabilități. Implicarea cadrului didactic se extinde și rolul său devine tot mai solicitat.

Specialiștii afirmă că istoria cadrelor didactice este „o istorie a confruntărilor privind conținuturile relevante, raportul dintre disciplinele de specialitate, academice și cele psihopedagogice, relația dintre teorie și practică” [13, p.23]; or „a deveni și a fi profesor reprezintă, în mod larg acceptat, un proces multifactorial, intelectual, social, moral, emoțional, estetic” [9, p. 383].

Profesia didactică este condiționată de schimbarea socială. Într-o lume a globalizării în mediul profesional, unde se definesc noi diviziuni ale muncii, unde economiile flexibile duc la schimbări fundamentale în carieră, devine realitate:

- profesionalismul flexibil;
- profesionalismul practic;
- profesionalismul extins;
- profesionalismul complex.

Or, *profesionalismul este redefinit ca o formă de competență, pluridimensională, flexibilă, care se exersează în cadrul unor practici reglementate și a unui sistem de evaluare internă. Sachs (2001) abordează profesionalismul pedagogic democratic și managerial* [Ibidem, p.p. 385-386].

Profesionalizarea didactică se fundamentează, înainte de toate, pe raportarea la formarea inițială, la formarea continuă a cadrelor didactice (considerată astăzi o îndatorire profesională în 28 de sisteme de educație din Uniunea Europeană) și la autoformare (autoeducație), cu alte cuvinte – la funcțiile centrale ale educației contemporane [21]. La nivel de politică a educației, aceste secvențe de formare inițială – continuă – autoformare, evidențiază continuumul (Lifelong Learning).

Profesionalizarea pentru cariera didactică înglobează multe tipuri de situații. Pe de o parte, situații obișnuite, tipice, cu caracter repetitiv (formarea și sistemul de competențe profesionale). Pe de altă parte, apar situații care depășesc sfera ordinului, cu caracter nemaîntâlnit, iar pentru soluțio-

narea acestora, cadrul didactic nu dispune în totalitate de competențele necesare.

Profesionalismul pentru cariera didactică are la bază un model profesional riguros elaborat (formarea profesională inițială și continuă) [6 p. 136], dar presupune și o „abordare interrelaționată a Soft skills¹, a parteneriatului pentru competențele secolului XXI², a coeficienților de inteligență (Jack Ma)³” [3, p.p. 7-10]. Interpretând retoric, cadrele didactice, prin prestația lor, se integrează plenar în a ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile care să corespundă nevoilor societății bazate pe cunoaștere/pe schimbare? Astăzi se schimbă nu numai economia, societatea, dar și înțelegerea a ceea ce înseamnă a fi. Astfel, o profesie pe viață este puțin! Incertitudinea schimbărilor și a condițiilor noi nu mai este abordată ca eșec, ci ca o caracteristică structurală a lumii, cu nevoi de flexibilitate de gândire, de stabilitate emoțională, de a însuși continuu necunoscutul, iar școala își schimbă discursul (tabelul 1) [Ibidem, p.26; 3]:

Tabelul 1. Școala în context dinamic discursiv

Anul 2010	Anul 2030
Sistem școlar	Școala ca una din formele de învățare
Profesorii învață elevii	Profesorul este mentor, profesorii și elevii se învață reciproc
Pedagogi profesionali	Profesionalii ca pedagogi
Școala (tradițională) - „pentru viață”	Școala (tradițională) - „pentru ratați”

E. Faure observă că:

- pentru prima dată în istoria umanității, dezvoltarea educației tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice;
- pentru prima dată în istorie, educația își propune în mod conștient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există;

1 Abordare Soft Skills – *multilingvism și multiculturalism* (comunicare interramurală; lucru în condiții de profundă nedeterminare); *orientare către client/persoană* (gestiunea proiectelor și creativitate); *abilități IT* (producere economică); *lucru cu oamenii/lucru în echipă* (gândire sistemică și ecologică);

2 Parteneriatul pentru competențele secolului XXI descrie abilitățile, cunoștințele și expertiza necesară elevilor pentru a reuși în muncă și în viață: *abilități pentru învățare și inovare; abilități pentru informații, media și tehnologii; abilități pentru viață și muncă;*

3 *Abilități pentru noile profesii (după Jack Ma): elevii trebuie pregătiți pentru viață din toate punctele de vedere: academic (IQ); emoțional (EQ); să iubească echipa și munca pe care o face (LQ „Q of Love”;*

DEZVOLTARE PERSONALĂ

- contradicția ce apare între produsele educației și nevoile societății [8, p.p. 6-7].

Deci, *schimbarea* se cere a fi *continuă*, fapt care generează și modernizarea continuă a învățământului pedagogic (din anii 80 educația a intrat în reforme continue):

- pe de o parte, crearea, conștientizarea și fortificarea premiselor pentru viitor (*education for future*), prin statornicirea de bune relații între generații;

- pe de altă parte, anticiparea scenariilor alternative ale dezvoltării, prin referința la contribuțiile fiecărei generații la complexe evoluții ale viitorului educației (*future for education*), ale mediului dezvoltant, în sensul cel mai larg al termenului [14, p.15].

Pentru a fi expliți, inserăm anumite conformități conceptuale ale profesionalizării și ale derivatelor acesteia.

Tabelul 2. Concepte și definiții în accepția DEX

Meserie	profesie sau îndeletnicire bazată pe un complex de cunoștințe obținute prin școlarizare și prin practică ce permite celui care le posedă să execute anumite operații de transformare și de prelucrare a obiectelor muncii sau să presteze anumite servicii; îndeletnicirea meseriașului; calificarea profesională a meseriașului; meșteșug, meșterie
Calificare	pregătire într-un anumit domeniu de activitate profesională (atestată de obicei printr-un act oficial)
Ocupație	îndeletnicire, activitate, preocupare
Specialitate	ramură a științei, a tehnicii, a artei etc. din studiul și din aplicarea căreia cineva își face o profesie; persoană care este competentă într-o anumită ramură de activitate
Profesie	ocupație, îndeletnicire cu caracter permanent, pe care o exercită cineva în baza unei calificări corespunzătoare; complex de cunoștințe teoretice și de deprinderi practice care definesc pregătirea cuiva; meserie
Profesiune	activitate cu caracter permanent pe care o desfășoară cineva în baza unei calificări; meserie, ocupație; complex de cunoștințe teoretice și de deprinderi practice de un anumit gen și de un anumit grad care definesc pregătirea cuiva pentru exercitarea unei ocupații
Profesionalizare	dobândire a unui caracter profesional; transformare în profesiune
Profesionalism	conștiință profesională
Profesional	care ține de o profesie persoana care exercită o meserie sau o profesiune

Tabelul 3. Concepte și definiții în accepția Dicționarului de pedagogie [7]

Aptitudinea pedagogică	ansamblul de calități psihosociale, generale și specifice, necesare pentru proiectarea activităților care au ca finalitate formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane, activități realizabile în diferite medii instituționale, în condiții relevante la nivel de produs (rezultatele obținute, valorificate) și de proces (rezultatele interne angajate, valorificate)
Atitudinea pedagogică	ansamblul de însușiri stabilizate la nivelul structurii personalității care marchează o anumită poziție angajată cognitiv, afectiv, motivațional și caracterial în raport cu activitatea de educație proiectată și realizată în diferite contexte instituționale și noninstituționale
Artă pedagogică	capacitate generală a educatorului/ a cadrului didactic de valorificare promptă a principiilor și tehnicilor de proiectare și realizare a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității elevului în condiții și situații noi
Dezvoltare pedagogică	ansamblul acțiunilor și influențelor educaționale care asigură evoluția personalității umane în plan psihologic și social, care valorifică resursele educabilității angajate în optimizarea raporturilor dintre ereditate-mediul-educație, în mod diferențiat, în funcție de trăsăturile generale, particulare și individuale ale personalității umane

Tabelul 4. Concepte și definiții ale Cadrului normativ în vigoare

Învățarea pe tot parcursul vieții	Proces continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și competențele dobândite în instituțiile formale cu dezvoltarea competențelor în contexte nonformale și informale (HG 193/2017 [16], pct.10)
Ocupație	Activitate utilă, aducătoare de venit (în bani sau natură) pe care o desfășoară o persoană în mod obișnuit într-o unitate economico-socială și care constituie pentru aceasta sursă de existență; ocupația poate fi exprimată prin funcție sau meserie (CNC [2], pct. 17)

Formarea profesională	Procesul de instruire în urma căruia se obține o calificare atestată printr-un certificat sau o diplomă, eliberată în condițiile legii (CE [4], art.3; CNC pct., 16); cuprinde formarea profesională inițială și formarea profesională continuă
Formarea profesională inițială	Asigură pregătirea pentru dobândirea/formarea competențelor profesionale minime necesare pentru obținerea unui loc de muncă [HG 193/2017, pct.10];
Formarea profesională continuă	Este ulterioară formării inițiale și asigură fie dezvoltarea competențelor profesionale deja dobândite/formate, fie dobândirea de noi competențe
Rezultate ale învățării/finalități de studiu	Set de cunoștințe, abilități, deprinderi, valori și/sau competențe pe care o persoană le-a dobândit și este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare [CNC pct.3]
Calificare	Recunoaștere oficială a valorii rezultatelor individuale ale învățării pentru piața muncii, precum și a educației și formării profesionale continue printr-un act de studii (diplomă, certificat, atestat) ce conferă dreptul legal de a practica o profesie/meserie ⁵ [CNC pct.3]
Specialitate	Complex de competențe profesionale obținute prin instruire într-un anumit domeniu [CNC pct.3]
Perfecționare	Pregătire profesională care conduce la dezvoltarea sau completarea cunoștințelor, deprinderilor sau competențelor profesionale ale unei persoane care deține deja o calificare [HG 193/2017, pct.10]
Specializare	Obținerea de cunoștințe și deprinderi într-o arie restrânsă din sfera de cuprindere a unei ocupații sau profesii [HG 193/2017, pct.10];
Recalificare	Pregătire/instruire profesională pentru obținerea unei noi calificări profesionale sau a unei noi meserii [HG 193/2017, pct.10];
Competențele profesionale	Capacitatea confirmată de a folosi cunoștințele, abilitățile și atitudinile personale și sociale în situații de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională și personală [CNC, pct., 10]; capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standardul ocupațional [HG 193/2017, pct.10].
Competențe profesionale generale	Competențe proprii unui grup de meserii/profesii înrudite în cadrul unui domeniu ocupațional, raportarea competențelor generale la o meserie/profesie, specialitate concretă efectuându-se prin formularea competențelor profesionale specifice [CNC, pct. 3]
Competențe profesionale specifice	Sistem de cunoștințe, abilități și atitudini care, prin valorificarea unor resurse, contribuie la realizarea individuală sau în grup a unor sarcini stabilite de contextul activității profesionale. Aceste competențe vor fi formulate în termeni de cerințe asociate unei singure profesii, pe care trebuie să le întrunească persoana pentru a putea îndeplini anumite lucrări în cadrul unei meserii/profesii/specialități și pentru a se integra în câmpul muncii [CNC, pct. 3]

Cele expuse permit să constatăm că *profesionalizarea* [23] este un proces holistic, de devenire profesională a persoanei, care debutează din momentul alegerii profesiei și continuă pe tot parcursul activității profesionale, proces susținut prin formare continuă/perfecționare profesională și direcționat spre performanță. Or, *profesionalizarea* este un proces continuu de formare a unui ansamblu de competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), capacități și atitudini, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective [18, p. 17].

Profesionalizarea presupune concentrarea pe *ceea ce face* un profesionist și nu pe *ceea ce este*, având în vedere că rezultatele acțiunii au, pentru evaluare și dezvoltare, o semnificație mult mai mare decât intențiile sau calitățile care au stat la baza acestora. Profesionistul este competent [5, p. 372].

Profesionalizarea cadrelor didactice presupune un amplu efort de raționalizare și organizare a întregului proces de formare inițială și continuă, pe baza unor standarde profesionale. Înțelegem și cer-

cetăm activitatea cadrelor didactice nu doar ca întregire a vocației și a calităților personale, ci și ca activitate care este subordonată unor norme specifice și precise. Profesorul N. Silistraru face referință la *profesionalizarea carierei didactice* ca integrare a principiilor clare de acțiune la nivel macro- și micropedagogic, a competențelor vizate în formarea profesională inițială și continuă, a standardelor profesionale precise, relevante și operante de apreciere a calității formării profesionale inițiale, formării profesionale continue și activității pro-

5 Modalități de recunoaștere a calificării: a) formală – proces de atribuire a unui statut oficial deprinderilor și/sau competențelor demonstrate de o persoană, prin acordarea unui certificat sau prin acordarea echivalării, prin acordarea unităților de credite, validarea deprinderilor și /sau competențelor; b) socială – confirmarea valorii deprinderilor și/sau a competențelor unei persoane de către partenerii economici și sociali [CNC p.3, 9]; dobândirea unui ansamblu de competențe profesionale care permit persoanei interesate să desfășoare activități specifice unei ocupații sau profesii;

priu-zise a formelor instituționale flexibile și eficiente de profesionalizare [24]. Profesorul Vl. Guțu susține că activitatea pedagogică pe jumătate este construită în baza tehnologiei raționale, iar partea a doua - de artă/de măiestrie. De aceea, prima cerință este legată de competențele profesionale (pedagogice) [11, p. 16]. Într-o altă viziune (I. Bontaș), profesorul nu se naște profesor, se formează inițial și se perfecționează continuu, deoarece calitatea de educator-pedagog nu este înnăscută [1, p. 287]. Cercetătorii Guțu Vl., Huncă M. explică *profesionalizarea didactică* ca utilizare euristică și creativă a tuturor competențelor (cunoștințe, abilități și atitudini) care stau la baza personalității didactice, obținute prin continuarea, aprofundarea și adaptarea formării profesionale inițiale, ținându-se cont și de condițiile unor solicitări deosebite de cele care au constituit reperele pregătirii inițiale, prin formare continuă și autoformare, pe fundamentul corelării nevoilor personale cu nevoile instituționale [12, p. 104].

La nivel mondial, în spațiul formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice, sunt consacrate și recunoscute două alternative de profesionalizare a carierei didactice. Fondată pe cercetările psihologice asupra învățării (Skinner, Bloom, Carroll) și pe studiile privind formularea obiectivelor în termeni de performanță, se dezvoltă prima alternativă de profesionalizare a carierei didactice – bazată pe *competență* (finalitatea programului de formare a viitorilor profesori) [Apud: 15, p.130]. A doua – *personalistă* („umanistă”), bazată pe uni-

versul propriu de semnificații al viitorilor profesori (motivații, capacități, aptitudini), care oferă tehnici de învățare, consiliază, cooperează, coparticipă la propria formare (Rogers, Glaser, Lobrot) [20].

Astfel, cadrul didactic investește în ceea ce face, conferă semnificații, trăiește activitatea cu elevii, cu un indice de intervenție personală importantă și conferă activității sale un potențial semnificativ de alteritate. Profesionalizarea nu poate fi redusă la asimilarea sistematică de competențe (descrise de standardele profesionale), dar implică utilizarea euristică și creativă a acestora în diverse situații și contexte educaționale. Altfel spus, *profesionalizarea* admite ca premisă existențială (*re*)definirea, (*re*)semnificarea radicală a naturii competențelor [15, p.132] care să contribuie la eficacitatea practicii pedagogice.

În concluzie, putem menționa:

- ✓ *A fi profesor profesionist* trebuie înțeles a *deveni profesor profesionist*, deoarece complexitatea nu se poate cuprinde într-un demers cu durată determinată (formare profesională inițială/formare profesională continuă).
- ✓ Profesionalizarea cadrelor didactice trebuie să includă, pe lângă competențele profesionale, scheme de gândire, de interpretare, de creare de ipoteze, de anticipare, de decizie.
- ✓ Profesionalizarea cadrelor didactice trebuie să conducă la dezvoltarea demersului de calitate în educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BONTAȘ I. *Pedagogie. Tratat*. București: Ed. Big ALL. 2001.
2. *Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 1016/2017.
3. CAIȘIN S. Tendințe ale dezvoltării învățământului modern și profesionalismul cadrelor didactice. In: *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Suport de curs*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2020. ISBN 978-9975-3405-0-2.
4. *Codul Educației al Republicii Moldova* nr. 152/2014.
5. CĂLIN R. A. Jocul de rol ca metodă de formare a competențelor de comunicare a viitorilor profesori. În: *Education, Quality, Sustainable Development. International Conference, 5th-6th of June, 2009*. Universitatea Valahia, Târgoviște, România. ISBN 978-973-1955-61-2.
6. CORLADE E. Iu. Formarea continuă a cadrelor didactice de la general la particular. In: *Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovativ. Materialele conf. șt. intern., 28-29 septembrie 2016*. Chișinău: CEP USM, 2016. ISBN 978-9975-71-826-4.
7. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Editura Litera internațional, 2000. ISBN 973-9355-51-X; ISBN 9975-74-248-3.

8. DANDARA O. Modernizarea învățământului pedagogic: premise și context. In: *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice. Materialele conf. naț., 30.10.2013*. Chișinău: CEP USM, 2014. 166 p. ISBN 978-9975-71-485-3.
9. FĂT S. Profesionalizarea pentru cariera didactică – între concepția instrumentală și discursul reflexiv. In: *Education, Quality, Sustainable Development. International Conference, 5th-6th of June, 2009. Universitatea Valahia, Târgoviște, România*. ISBN 978-973-1955-61-2.
10. GUȚU VI. Universități actuale: teleologia și metodologia procesului inovativ. In: *Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional. Materialele conf. șt. intern., 28-29 septembrie 2016*. Chișinău: CEP USM, 2016. ISBN 978-9975-71-826-4.
11. GUȚU VI. Profesorul contemporan: competențe, funcții, stiluri. In: *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice. Materialele conf. naț., 30.10.2013*. Chișinău: CEP USM, 2014. ISBN 978-9975-71-485-3.
12. GUȚU VI., HUNCĂ M. Conceptul de paradigmă în formarea profesională continuă a cadrelor didactice. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2015, nr. 9(89). ISSN 1857-2103.
13. HERȚA D. E. Competențele profesorului: o succintă analiză din perspectiva eficienței didactice. In: *Probleme actuale ale științelor umane. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. 2013*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. V. XII, partea II. ISBN 978-9975-46-151-1.
14. NEAȘCU I. Calitatea învățării și dezvoltarea durabilă în și prin educație – modele mentale, practici motivante. In: *Education, Quality, Sustainable Development. International Conference, 5th-6th of June, 2009. Universitatea Valahia, Târgoviște, România*. ISBN 978-973-1955-61-2.
15. OLARU V. Paradigma competenței de formare continuă a cadrelor didactice din perspectiva instituției educaționale preuniversitare. În: *Modernizarea procesului de formare a cadrelor didactice. Materialele conf. naț., 30.10.2013*. Chișinău: CEP USM, 2014. ISBN 978-9975-71-485-3.
16. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 193/2017*.
17. SAVVA M. Unele abordări ale conceptului de orientare profesională/ghidare în carieră. In: *Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional. Materialele conf. șt. intern., 28-29 septembrie 2016*. Chișinău: CEP USM, 2016. ISBN 978-9975-71-826-4.
18. ȘERBĂNESCU L., BOCOȘ M. D., IOJA I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2020. ISBN 978-973-46-8245-4.
19. Cariera didactică: perspectiva profesionalizării. Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/carierea_didactica.pdf, accesat la 21.02.2022.
20. EFTIMIE N. Profesionalizarea cadrelor didactice din perspectiva modelelor actuale de formare. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Profesionalizarea%20cadrelor%20didactice.pdf, accesat la 01.03.2022.
21. HUNCĂ M. Profesionalizarea didactică: profilul și standardele de referință. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/22_25_Profesionalizarea%20didactica_profilul%20si%20standardele%20de%20referinta.pdf, accesat la 01.03.2022.

22. ONUTZ Sanda. Profesionalizarea carierei didactice. Rezumatul tezei de doctorat. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2011/stiinte-ale-educatiei/onutz_sanda_ro.pdf, accesat la 17.02.2022.
23. Profesionalism și etica profesională. Disponibil: <https://cupdf.com/document/etica-si-deontologie-profesionala-55a232a-4d3a02.html>, accesat la 01.03.2022.
24. SILISTRARU N., CIOCHINĂ M. Profesionalizarea cadrului didactic universitar – factor de cercetare în educație. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/76-83_19.pdf, accesat la 02.03.2022.
25. Духновский С. В. Психология личности и деятельности педарора. Disponibil: https://studref.com/447610/pedagogika/professionalizatsiya_pedagoga, accesat la 22.02.2022.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.06>
 CZU: 378.091

DIMENSIUNILE CÂMPULUI PROFESIONAL DE INTERACȚIUNE A CADRELOR DIDACTICE¹

Mariana ZUBENSCHI,
doctor în psihologie, lector universitar,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
cercetător științific coordonator,
 Institutul de Științe ale Educației
ORCID ID: 0000-0002-4890-2068

Rezumat. Formarea continuă a cadrelor didactice prezintă o gamă largă de acțiuni axate pe capacitatea de a alege și de a lua decizii, deoarece dinamica acestor acțiuni corelează cu nevoile de dezvoltare profesională și personală. Procesul de formare continuă a profesorilor necesită o abordare sistemică. Dimensiunea câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice constituie aspectul social, comunicațional și axe ale echilibrului profesional la nivel: personal (Eu), profesional (Profesie) și mediul general de muncă (Mediul). Acest articol abordează dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice, ca un răspuns la ceea ce este sau ce face un profesor.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, carieră profesională, dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice.

THE PROFESSIONAL FIELD DIMENSIONS OF TEACHER INTERACTION

Abstract. Continuous training of teachers presents a wide range of actions focused on the ability to choose and make decisions because the dynamics of these actions correlate with the needs of professional and personal development. The process of in-service teacher training requires a systemic approach. The professional field size of teacher interaction has three dimensions: social, communicative and the axes of the professional balance at the personal (I), professional (Profession) and the general work environment (Environment) levels. This article focuses on the dimensions of the professional field of teacher interaction, as a response to what a teacher is or does.

Key words: teacher, professional career, the dimensions of the professional field of teacher interaction.

Deși ideea de practician reflexiv este îmbrățișată de mulți, există încă nevoia de a înțelege modul în care experiența practică a profesorilor și perspectivele teoretice ale cercetătorilor pot fi legate în formarea profesorilor. Astfel, una dintre cele mai influente perspective pedagogice este cea a formării „realiste” a profesorilor, descrisă de Korthagen, care vine cu multiple argumente în susținerea unei abordări a formării cadrelor didactice, este semnificativă pentru profesorii studenți și nu creează o falsă diviziune între teorie și practică [3, p. 39]. La rândul său, Korthagen apelează la clasici pentru a ajuta la depășirea acestei așa-zise diviziuni. El dezvoltă ideile lui Platon și Aristotel în relație cu episteme (cunoașterea formală sau teoria cu „T” mare) și phronesis (cunoașterea experiențială sau teoria cu „t” mic). În esență, Korthagen susține că valoarea înțelepciunii

personale, practice, bazată pe experiență, trebuie recunoscută și încorporată în pedagogia formării profesorilor și că, împreună cu cunoștințele mai formale și abstracte despre predare și învățare, este cea bază fundamentală a învățării elevilor profesori. În multe cazuri în formarea profesorilor „cunoașterea conceptuală nu este tipul de cunoștințe de care avem cea mai mare nevoie... Este prea abstractă, prea mult lipsită de tot felul de particularități care predomină în experiența concretă: emoții, imagini, nevoi, valori, voliții, blocaje personale, temperament, trăsături de caracter și altele asemenea” [ibidem, p. 27]. Prin urmare, este datoria formatorului de profesori să ajute studenții profesori să vadă situații particulare prin prisma propriei experiențe, în primul rând, adică să le ajusteze la teoriile lor personale. Profesorii au un sentiment puternic al realității actuale, ei pot per-

¹ Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45

cepe cum volumul de muncă și presiunea timpului cresc, fără a simți că este realizată finalitatea profesională [4, p. 2]. Ceea ce este potrivit pentru un profesor poate să nu fie potrivit pentru altul, deoarece sunt oameni diferiți, cu experiențe de viață diferite și perspective diferite față de un subiect ce poate părea a fi același. Provocarea formării profesionale continue și a formatorilor de profesori din cadrul acesteia este să recunoască și să gestioneze nevoile diferite ale diversilor studenți, deoarece „etica nu implică conformarea unui cod, ci căutarea răspunsurilor la întrebări situate...”, iar dilemele eticii profesionale a cadrului didactic apar nu din conflicte de drepturi, ci din conflicte de responsabilitate”.

1. Carieră didactică: motivații și niveluri ale modelului circular după Voss

Este important să reflectăm asupra diferitelor concepții cu referire la calitățile profesorilor de succes, considerând complexitatea vădită a „predării bune” ca o narațiune „dezordonată” a schimbului de experiență dintre profesori și a diversității de solicitanți și instituții. În urma unui sondaj condus de către Judy Williams de la Monash University, Australia, în anul 2013, au fost identificate o serie de motive și cauze de ce profesorii își doresc o schimbare în cariera lor didactică [7, p. 59]. Respondenții la acest sondaj au fost profesori și studenți de la trei universități din Victoria (Australia), participanți la o serie de cursuri de educație continuă la nivel de învățământ universitar, primar și secundar, care, la rândul lor, își doreau o actualizare a carierei didactice (în număr de 400 de persoane). Respondenții au fost rugați să indice, dintr-o listă dată de opțiuni bazată pe literatură, principalele motive pentru care își doresc o schimbare în carieră. Ei au avut ocazia să aleagă atâtea motive, câte le-au fost proprii. În tabe-

lul 1, numărul de răspunsuri se referă la numărul de persoane care au indicat acel motiv special ca fiind unul dintre motivele pentru care doresc o schimbare în carieră. Procentul afișat se referă la procentul de studenți care au indicat fiecare motiv [ibidem, p.62]. De exemplu, 221 de respondenți (62,8% dintre cei care au răspuns la întrebare) au indicat că „mi-am dorit să-mi continui propria educație și să învăț noi abilități” a fost unul dintre principalele motive pentru care profesorii și-ar dori o schimbare în carieră. Deoarece majoritatea respondenților au ales mai mult de un motiv, procentele însumează mai mult de 100%.

Pe măsură ce numărul persoanelor care urmează o formare profesională continuă tinde să crească, este important ca formatorii și factorii de decizie din domeniul dat să înțeleagă motivațiile și experiențele oamenilor care urmează această alegere de carieră. În timp ce fiecare persoană care investește în cariera sa are propria sa poveste unică, o trecere în revistă a literaturii de specialitate a dezvăluit câteva modele clare cu privire la motivul pentru care oamenii aleg predarea ca ulterioara carieră. Motivul pentru care oamenii își aleg cariera de pedagog, motivațiile, experiențele lor sunt la fel de importante în formarea de profesori. Dacă analizăm motivele expuse de cei 400 de respondenți, observăm că pe primele cinci poziții se situează cele mai importante motive ce intervin în actualizarea carierei didactice:

1. Reducerea riscurilor de părăsire a carierei didactice prin fortificarea potențialului personal și învățarea de noi abilități: „am vrut să-mi continui educația și să învăț noi abilități”.
2. Conștientizarea existenței unor noi oportunități în cariera didactică: „îmi doream o schimbare a traseului profesional în viața mea”.
3. Aplicarea abilităților practice a potențialului pro-

Tabelul 1. Motive pentru a dori o schimbare în cariera didactică [6, p. 49].

No	Motive de schimbare în carieră	Respondenți	%
	Am vrut să-mi continui educația și să învăț noi abilități	221	62,8%
	Îmi doream o schimbare a traseului profesional în viață	219	62,2%
	Am vrut să folosesc cunoștințele și/sau abilitățile mai deplin decât a fost posibil în cariera mea anterioară	175	49,7%
	Am fost nemulțumit de cariera mea anterioară	168	47,7%
	Am vrut să-mi îmbunătățesc securitatea financiară	129	36,6%
	Am vrut să-mi îmbunătățesc statutul profesional în cariera didactică	103	29,3%
	O schimbare a circumstanțelor mele personale ce a oferit o nouă oportunitate	80	22,7%
	Am vrut o schimbare a nivelului de responsabilitate la locul de muncă	54	15,3%
	Situația mea anterioară de muncă era prea stresantă	32	9,1%
	Am fost concediat ori sunt concediat din cariera mea anterioară	14	4%
	Altele	80	22,7%

fesional: „am vrut să folosesc cunoștințele și/sau abilitățile mai deplin decât a fost posibil în cariera mea anterioară”.

4. Asumarea unor experiențe negative anterioare: „am fost nemulțumit de cariera mea anterioară”.
5. Stil de viață, securitate și stabilitate: „am vrut să-mi îmbunătățesc securitatea financiară”.

În cazul în care realizăm o sinteză a nivelurilor modelului circular al ancorelor carierei cu motivele enunțate în acest studiu, vom observa că ele sunt omniprezente, precum și în multe altele care au abordat problema identității profesionale a cadrelor didactice și a domeniilor motivaționale (Tabelul 2).

Cadrelle didactice dezvoltă ancore funcțional-tehnice ce ar trebui să utilizeze creativitatea în conformitate cu nivelul educațional, iar ancorele acestora corespund, în mare parte, cu cerințele locului de muncă. Necongruențele în carieră didactică se regăsesc prin faptul că profesorii nu sunt foarte dornici de a ancora competențele funcțional-tehnice și cele manageriale și manifestă mai multă înclinație spre dedicație față de o cauză, creativitate și securitate și stabilitate [8, p. 61]. Toate acestea ar putea constitui un motiv de îngrijorare, deoarece securitatea și stabilitatea la locul de muncă a profesorilor este redusă în mod considerabil.

Ținem să menționăm că aceste studii axate pe motivația profesională a cadrelor didactice au abordat puțin legătura dintre identitatea profesională a cadrelor didactice și conceptul de ancore ale carierei, barem cu nivelurile circulare ale ancorelor carierei descrise de Voss.

1. Reducerea riscurilor de abandonare a carierei didactice prin fortificarea potențialului personal și învățarea de noi abilități corespunde nivelului circular al ancorelor carierei elaborat de către Voss „*Transcendență de sine*”.

2. Conștientizarea existenței unor noi oportunități în cariera didactică corespunzătoare nivelului „*Deschidere pentru schimbare*”.
3. Aplicarea abilităților practice a potențialului profesional cu nivelul circular al ancorelor carierei „*Eficacitate de sine*”.
4. Asumarea unor experiențe negative, din nou corespunzătoare cu nivelul „*Deschidere către schimbare*”.
5. Stil de viață, securitate și stabilitate cu nivelul „*Conservarea de sine*”.

Ancorele carierei sunt o resursă, un rol sau un construct, deoarece ele corelează pozitiv și asigură un echilibru intern la nivelul conceptului de sine. Universalitatea abordării date a fost demonstrată în mediile profesionale ale căror valoare împărtășită în carieră prezintă dragostea matură față de oameni, precum sunt cadrele didactice.

2. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice

În lumea de astăzi factorii de decizie, politicienii, liderii educaționali, publicul larg și părinții au așteptări foarte mari de la profesori. Spre deosebire de alte generații, azi ne dorim ca profesori din domeniu să cunoască cum să predea tuturor elevilor la standarde mondiale, să fie responsabili pentru reușita elevilor la BAC, să fie la curent cu toate tipurile de tehnologii, să diferențieze curriculumul și instruirile pentru elevii cu nevoi speciale și dizabilități. În multe cazuri, ne așteptăm ca profesorii să lucreze ore în șir în școală și acasă, pregătind lecțiile și făcând notițe în weekend, completând cursuri suplimentare în timpul verii și cheltuind banii proprii pentru resursele din clasă. Ne așteptăm ca profesorii să participe la dezvoltarea și formarea profesională continuă pentru implementarea de noi

Tabelul 2. Legătura între domeniile motivaționale și ancorele carierei [5, p. 107]

Domenii motivaționale	Ancorele carierei	Valori comune împărtășite între domenii și ancore
Direcția proprie (vectorul sinelui)	Autonomie și independență, creativitate antreprenorială	Independență, libertate, creativitate
Stimulare	Provocare pură	Viață plină de provocări, copleșitoare și interesantă
Putere	Competență managerială	Putere socială, autoritate, bunăstare și recunoaștere
Securitate	Securitate și stabilitate, stil de viață	Securitate familială, sănătate
Bunăvoință	Servirea și dedicarea unei cauze	Semnificația vieții, dragoste matură față de oameni
Realizare	Competența funcțional-tehnică	Cunoștințe și motive

strategii de clasă, materiale curriculare, programe de testare, evaluări etc. De asemenea, ne așteptăm ca profesorii să comunice și să colaboreze cu studenții, părinții, tutorii, îngrijitorii, asistenții sociali, psihologii, profesorii specialiști, personalul medical, logopezii, ofițerii de eliberare condiționată, supraveghetorii, administratorii, mentorii și grupurile comunitare. Este evident că presiunea societății față de profesori este foarte mare, iar atunci când ne referim la eficacitate profesională înțelegem diferit factorii interesați [2, p. 225]. Există modele clare de stiluri de formare profesională și luare a deciziilor [1, p. 24]:

- *evaluative* (în care profesorii se evaluează pe ei înșiși în raport cu nevoile, valorile și abilitățile lor și apoi identifică opțiunile de dezvoltare profesională care se potrivesc acestei autoevaluări);
- *strategice* (în care profesorii analizează opțiunile, avantajele și dezavantajele și stabilesc obiective clare care îi vor ajuta să obțină un anumit rezultat în formarea lor);
- *aspiraționale* (în care obiectivele de carieră sunt largi și generale, iar deciziile sunt luate pe o bază interimară până la atingerea scopului final);
- *oportuniste*, unde profesorii profită de oportunități de dezvoltare profesională, uneori neașteptate, și le transformă în avantajul lor în raport cu cariera lor.

Toate aceste stiluri de formare profesională necesită să fie aplicate și abordate în raport cu dimensiunile de profesionalizare a cadrelor didactice: social, comunicațional și de interacțiune a actorilor-cheie: politici, instituții educaționale, cadre didactice în câmpul profesional.

1. Dimensiunea socială ține de percepția socială a conceptului de formare profesională continuă a cadrelor didactice la nivel macro-, mezo- și microsocioal.
2. Dimensiunea comunicațională poate fi evaluată din perspectiva corelațiilor constituente de inputuri și outputuri a programelor de formare continuă.
3. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice constituie axele echilibrului profesional la nivel: personal (Eu), profesional (Profesie) și mediul general de muncă (Mediul).

La nivel macrosocioal profesionalizarea cadrelor didactice în formarea continua este influențată de necesitățile societății stipulate de *reglementările și recomandările oficiale* (Codul Educației al Republicii Moldova, documentele Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, ale Departamentelor de Formare Continuă din cadrul instituțiilor

lor specializate de învățământ de formare continuă și ale Direcțiilor Generale de Învățământ).

La nivel mezosocioal diseminarea acestor recomandări și reglementări îi revine instituției educaționale care, prin împărtășirea *viziunii și transferului în practică a acestora* în sistemul național din învățământ (educație timpurie, învățământ primar, gimnazial, nivelul secundar superior, terțiar non universitar și cel superior ce reflectă principiile procesului Bologna), implementează politicile, ordinele și aranjamentele consacrate profesionalizării cadrelor didactice în formarea continua.

La nivel microsocioal formarea continuă și profesionalizarea cadrelor didactice corelează cu modul în care un profesor individual își vede și își asigură nevoile profesionale, precum și cu experiențele și practicile grupurilor (asociațiilor profesionale) cadrelor didactice.

Aspectele psihopedagogice, corelate profesionalizării cadrelor didactice, pot fi văzute prin prisma unui model comunicațional de inputuri și outputuri funcționale (instrumentale, de control, informaționale, de exprimare, de integrare socială, reducere a riscurilor, asigurare a necesităților, stimulare și determinare de statut și rol profesional).

Modelul comunicațional de inputuri și outputuri a programelor de formare continuă sunt axate pe fenomenul de cauzalitate în corelația acestora cu diverse aspecte psihopedagogice, determinate de:

- *context și interferențe: fizice, sociale, istorice, psihologice și culturale* (de ex: mediu, zonă geografică);
- *timp* (de ex., perioada Post Covid-19, etapă profesională de atingere a unei nișe de dezvoltare a cadrului didactic);
- *semantică* (semnificația fiecărui program de formare continuă a cadrelor didactice la diverse etape de profesionalizare);
- *sintaxă* (consolidarea unor reguli față de programele conexe de formare continuă axate pe satisfacerea necesităților la nivel macro-, mezo- și microsocioal).

Competențe și criteriile de bază, pe care trebuie să le dobândească profesorul debutant în cadrul FPC, pot fi clasificate în cinci domenii mari: înțelegerea curriculumului și cunoștințele profesionale; cunoașterea subiectului și aplicarea subiectului; strategii și tehnici de predare și managementul clasei; evaluarea și înregistrarea progresului elevilor și asigurarea accesului la resursele necesare pentru dezvoltarea profesională ulterioară.

Condițiile și criteriile care vor asigura procesul de predare-învățare-evaluare în societate, axat pe

necesitățile contemporaneității, sunt: intenția de a preda, existența unui cadru instituțional, educația privită ca un bun cultural, predarea drept o activitate pe un termen lung, valorificarea profesorilor competenți și formarea gândirii critice și a abilităților soft la cei ce învață.

În concluzie menționăm că, pe lângă domeniile de dezvoltare profesională, precum sunt cunoștin-

țele de bază, cunoștințele pedagogice și cunoștințele axate pe subiectul predat, novice sau expert, socializare și reflecții, o bună parte depind de aspectele individuale și de personalitate a profesorului. Adică, dimensiunea câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice constituie axele echilibrului profesional la nivel: personal (Eu), profesional (Profesie) și mediul general de muncă (Mediul).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BRIMROSE J., BARNES S-A. *Styles of career decision-making*. Australian Journal of Career Development, 2007, 16(2), pp. 20–28. <https://doi.org/10.1177/103841620701600205>.
2. FLECKNOE M. *Target Setting: Will it Help to Raise Achievement?* In: Educational Management and Administration, 2001. Vol. 29, Nr. 2, pp. 217–228 <https://doi.org/10.1177/0263211X010292006>.
3. KORTHAGEN F. A. J. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, 328 p. ISBN 9780805839814.
4. SCHARMER O. THEORY U. *Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc., 2009, 533 p. ISBN 1576757633.
5. VOSS R.S. *Generating entrepreneurial and administrative hierarchies of universal human values as a basis for identifying entrepreneurial and administrative potential across contexts*. Tuscaloosa, Alabama: Unpublished doctoral thesis, 2001, 352 p. UMI 3027385.
6. WILLIAMS J. *Constructing New Professional Identities. Career Changers in Teacher Education*. Rotherdam: Sense Publishers, 2013, 162 p. ISBN 978-94-6209-260-0.
7. WILLIAMS J., RITTER, J. K. & BULLOCK, S. M. (2012). *Understanding the complexity of becoming a teacher educator*. In: Studying Teacher Education, 8(3), p. 245–260. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>.
8. ZUBENSCHI M. *Ancorele carierei ca factor de asigurare a echilibrului profesional*. Chișinău, 2021.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.07>
CZU: 373.015:7.0

ARTA ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ȘI CAPACITĂȚILOR COGNITIV-LOGICE PRIN PRISMA EDUCAȚIEI FORMALE ȘI NONFORMALE¹

Marina COSUMOV,

doctor, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator,

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0003-2180-7199

Emilian GUȚU,

profesor,

Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca

ORCID iD: 0000-0003-1306-1593

Rezumat. Modelarea personalității elevilor constituie un obiectiv major în activitatea oricărui cadru didactic. Articolul abordează rolul profesorului de instrument muzical în dezvoltarea creativității și capacităților cognitive-logice la elevi. Se evidențiază rolul indiscutabil al creativității în dezvoltarea capacităților cognitive-logice, având la bază atât investigația teoretică a surselor bibliografice, generalizarea teoretică, cât și analiza experiențelor pedagogic-artistice.

Cuvinte-cheie: Elev, profesor, personalitate, capacități, creativitate, artă, muzică, cogniție, logică.

ART IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND COGNITIVE-LOGICAL CAPABILITIES THROUGH THE PRISM OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. Modeling the personality of students is any teacher's major goal in his activity. The article addresses the role of the musical instrument teacher in the development of students' creativity and cognitive-logical abilities. The indisputable role of creativity in the development of cognitive-logical abilities is highlighted, based on the theoretical investigation of bibliographic sources, theoretical generalization, as well as the analysis of work experience.

Key-words: student, teacher, personality, abilities, creativity, art, music, cognition, logic.

*„Viața noastră intelectuală este mereu ocupație,
fie prin fapte, fie prin gândiri. Cei mai fericiți sunt
cei înzestrați cu o inteligență superioară, ca unii ce
își simt puterea de a produce opere însemnate,
mărețe și concentrate în una și aceeași direcție a ideilor”
Arthur Schopenhauer*

Astăzi suntem conștienți, ca niciodată, de influența considerabilă a spiritului creator în modelarea personalității umane, de scoaterea la iveală a întregului potențial al copiilor și adolescenților și de menținerea echilibrului lor emoțional - factori ce favorizează un comportament adecvat exigențelor societății contemporane. Atunci când mediul școlar, familial și social sunt în permanentă schimbare, în

special cu tendințe pozitive, școala secolului XXI trebuie să poată anticipa noile probleme prin atribuirea unui loc aparte cultivării și promovării valorilor și materiilor artistice în vederea stimulării tendinței spre nou, creativ, original. Antrenarea tineretului în diverse forme de activitate artistică este destul de benefică în acest sens.

Arta, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o creează însuși fondul interior al subiectului, participă în cel mai înalt grad la realizarea individualității și a dezvoltării Eu-lui în asigurarea unei „vieți pline” (I. Roigiers). Arta, susține D. Salade în același context, răspunde unor nevoi reale pe care le simte orice persoană de a-și lămuri unele idei, de a-și motiva unele comportamente, de

¹ Articol realizat în cadrul proiectului de cercetare *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul 20.80009.0807.23

a-și fundamenta unele atitudini, sugerând, explicând, valorificând sau problematizând” [4, p.85].

Prin caracterul ei stimulat, tonic, optimist etc., arta îndeamnă la iubirea adevărului, a binelui, a științei și a vieții. Datorită forței de înrâurire, arta a fost folosită din timpuri străvechi ca mijloc educativ. Încă de la Homer, de la grecii antici, trecând prin Renaștere preocupată de realizarea unei dezvoltări multilaterale, ajungând la neumanismul secolului al XVIII-lea, care subliniază rolul artei în procesul educației, și până în epoca contemporană, oamenii au fost mereu preocupați, în diferite moduri, de particularitățile educative etice și estetice ale artei. Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existența umană în toate manifestările ei ar trebui să se conducă și după legile frumosului, ale armoniei, într-un cuvânt după legile eticului și esteticului artistic.

Psihologia sec. XX insistă asupra necesității dezvoltării spirituale a omului, dând preponderență artelor. Psihologul P. Popescu-Neveanu definește spiritul drept un fenomen ce implică sfera subiectivă, mintală și are întotdeauna un conținut reproductiv și proiectiv; viața spirituală – evoluție mintală, trăire subiectivă a unui conținut ideal, dar pregnant; spiritualitatea – ansamblul disponibilităților culturale considerate sub raportul stilului, conținutului și tendințelor. Astfel, putem conchide că spiritul este o calitate specifică a psihicului uman caracterizată printr-un sistem de necesități sublimale ale individului, autorealizarea sa pe baza valorilor superioare sociale.

În acest context, prezintă interes și ideile psihologului B. Teplov, care consideră că arta cuprinde pe o arie largă și profundă cele mai diverse laturi ale psihicului uman – nu numai imaginația și emoția, dar și gândul, voința. De aici vine și colosală ei importanță în dezvoltarea conștiinței și a conștiinței de sine în cultivarea simțului moral-spiritual, în formarea concepției despre lume. De aceea, educația prin artă constituie unul din cele mai puternice mijloace de dezvoltare spirituală a personalității.

Educația artistică/prin arte își revendică, în mod primordial, valoarea raportată la un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component.

Omul, de-a lungul evoluției sale, a fost și este obiectul studiilor la nivel universal. Totuși, până în prezent, rămâne o taină nedescoperită, în spiritul căruia se confruntă, conlucrând, două laturi: știința – care ține de rațiune, gândire, logică, capacitățile

cognitive, și arta – ce ține de suflet, de frumos, Divin. Abordarea științifică va favoriza preocuparea domeniului de educație artistică/prin artă, în sensul în care aceasta va asigura o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare prin corelare proprie cu arta.

În procesul de formare a unei personalități întregre prin intermediul artei, conturăm câteva direcții prioritare:

- sensibilizarea, experimentarea și interiorizarea, încă din faza învățământului preșcolar, cu deschideri spre cel școlar, în mod gradual și secvențial, în funcție de posibilitățile psihogenetice ale vârstei, a diverselor repere de valori artistice;
- lărgirea ocaziilor, atât formale, cât și non-formale sau informale de implicare și performare artistică a elevilor la nivelul unor activități gen coruri, cercuri de artă plastică, ansambluri folclorice, dansuri, tabere de creație, vizite muzeale, concertistice, teatrale etc.;
- instituirea la nivelul unor instituții de cultură (teatre, muzee, centre culturale) a unor servicii și acțiuni educațional-artistice care să maximalizeze și să faciliteze colaborarea cu școlile, inclusiv pentru derularea unor activități cu caracter extrașcolar/extradidactic etc.

De regulă, se face o distincție, adesea accentuată, între aceste două manifestări ale spiritului uman: știința și arta. Dar, probabil, ne dăm seama cu toții (dacă pătrundem, desigur, cu adevărat în esența lucrurilor) că această delimitare poartă, în fond, un caracter convențional și relativ. Dacă e să mergem până la capăt, vedem că știința și muzica își dau mâna, până la urmă, fac corp comun. Adică, se produce tocmai ceea ce încă strămoșii noștri latini numeau *coincidentia oppositorum* – coincidența sau contopirea contrariilor.

Studiind mai multe surse și bazându-ne pe experiența proprie, încercăm să demonstrăm în permanență legătura strânsă între artă și știință, influența artei în dezvoltarea capacităților cognitive ale omului. Știința și arta exprimă două sfere ale conștiinței omului: reflectivă și afectivă. Strâns unite, aflate într-un regim de competiție, dar și de conlucrare, aceste două sfere constituie un tot întreg, ceea ce se numește psihicul omului. Pentru știință terenul de acțiune îl constituie materialul, raționalul, logicul, fizicul, iar pentru artă - idealul, iraționalul, emoționalul, intuitivul. Știința este forma rațională, iar arta - forma intuitivă a relației omului cu realitatea, a percepției și cunoașterii vieții.

Progresul accelerat al științei și tehnicii din timpurile noastre duce la fetișizarea laturii materiale, a

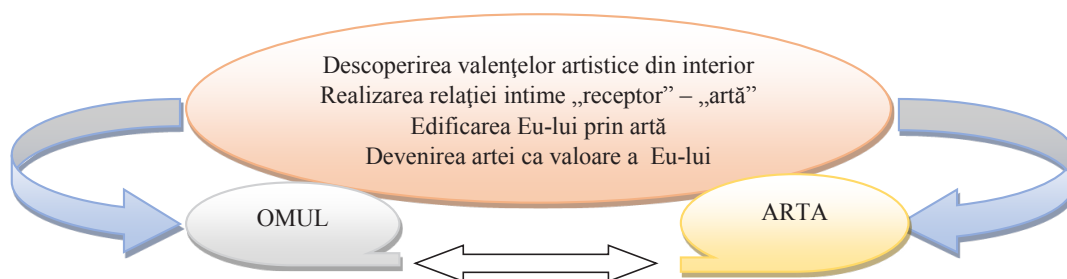


Figura 1. Dimensiunile relației „OM – ARTĂ”

liniei raționale, afectând riscant sfera sufletească a omului. Pragmatismul exagerat și tendințele tehnocratice ale lumii contemporane duc, într-o oarecare măsură, la diminuarea importanței artei. În prezent se observă creșterea preponderentă a elementului rațional pur, dominația materialului asupra spiritualului, a cunoștințelor asupra sentimentelor. Bineînțeles, o societate civilizată nu poate prospera fără evoluția bazei materiale, fără un progres continuu al științei și tehnicii, fără dezvoltarea capacităților mentale ale omului. Dar o societate civilizată va avea grijă ca acest lucru să fie realizat în paralel și în strânsă legătură cu dezvoltarea întregii ființe a omului, inclusiv a sferei interioare – sufletești care, după cum s-a menționat, a stat la începuturile constituirii omului. Aceeași disproporție se observă și în învățământ (anume acolo unde în mod direct se produce formarea omului). Or, aici la fel are loc pedalarea excesivă pe linia rațională în detrimentul celei emoțional - sufletești, pe aspectul instructiv față de cel educativ.

Arta își are rolul și destinația sa în edificarea personalității umane, deoarece posedă o colosală forță de acțiune asupra omului. Creată de om, ea este creată pentru om. Izvorâtă din viață, ea se întoarce cu acțiunea ei benefică în viață. Arta nu numai reflectă viața, ci participă activ la crearea ei. Arta este, prin definiție, reflectarea în conștiința omului a realității obiective exprimată în imagini artistice.

În literatura ce reprezintă domeniul dat remarcăm două direcții ale educației artistice:

- educația prin artă, care vizează dezvoltarea spirituală pentru o activitate artistică cu efecte formative și educative;
- educația pentru artă, care-și propune pregătirea consumatorului pentru receptarea marilor valori artistice și pentru integrarea lor în viața spirituală a acestuia, atât ca receptor, cât și ca producător.

Educația prin și/sau pentru artă este acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza

și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței persoanei (Figura 1).

Educația artistică se realizează prin prisma a două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ.

Nivelul informativ-teoretic vizează acumularea de cunoștințe, formarea priceperilor și deprinderilor reproductiv-interpretative. În urma contactului cu creația artistică și prin exerciții se formează reprezentări, noțiuni, categorii, judecăți, capacități de reproducere și interpretare, se discern criteriile de apreciere valorică, se formează cultura teoretică, se cultivă capacitatea de a utiliza limbajul specific, se desprinde abilitatea de descifrare a mesajului artistic.

Nivelul formativ-aplicativ presupune formarea atitudinii adecvate față de valorile artistico-estetice și contribuie atât la formarea idealului estetic de a avea satisfacții sufletești în fața frumosului din opera de artă, cât și la stimularea tendinței de a crea noi valori [6, p. 132].

Izvorul artei este viața, însă redată nu sub formă de copiere mecanică, de „fotografiere” directă. Fenomenele vieții reflectate în opera de artă sunt trecute prin prisma conștiinței și prin sufletul autorului, prin viziunea personală asupra lumii. Artistul, în baza studierii, analizei, percepției fenomenului dat selectează anumite trăsături esențiale, le supune, în imaginația sa, unei anumite prelucrări, combinări, transformări, însă el nu recrează fenomenul real, ci creează ceva nou, creează imaginea lui artistică.

Pe lângă *știință*, care-l ajută pe om la crearea unor condiții materiale de viață mai avansate, *arta* îl ajută să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund această viață, îi deschide noi orizonturi pentru suflet, îi ridică spiritul la înălțimi ce n-ar putea fi atinse, poate, niciodată în afara artei. Relația „om-artă” plasează în prim-plan *funcția educativă*, prin care arta educă sentimente morale, calități umane, iar în ultimă instanță cultivă sfera spirituală a omului.

Educația artistică denotă un anumit mod de a vedea umanul, o filosofie de viață aparte, o viziune despre ce este mai de preț pentru devenirea ființei. Importanța pe care prețuirea artei o capătă în societate dă măsura valorică a respectivei societăți, a rafinementului și altitudinii sale axiologice. Educația artistică este deschizătoare de noi orizonturi, pentru că ea dezvoltă spiritul interogativ, reflexiv. Cu acest prilej, educatul (ca subiect al educației artistice) intră conștient în perimetrul artistic, învățând ceva despre el însuși, iar această învățare îi va permite să rezolve probleme, să pună întrebări, să se înscrie într-o cultură reflexivă asupra sinelui și asupra lumii din care face parte.

Educația artistică devine o educație a sinelui cu perspectiva integrării în umanitate. În acest sens, cercetătorul I. Gagim menționează: „Din noua concepție științifică asupra lumii urmează să se nască o nouă concepție asupra omului însuși, o nouă cunoaștere de sine a căii și predestinației sale pe pământ. Pentru a deduce legea universală a existenței, cunoașterea umană încearcă să înainteze mai profund, cercetând taina ei subiectivă. Omul începe să descopere că se poate cunoaște pe deplin pe sine doar obținând o armonie conștientă cu ceea ce se află dincolo de psihologia de suprafață. Răspândirea largă a acestei tendințe simbolizează înaintarea de la era raționalist-utilitaristă și vitală la o eră superioară – *era spiritualității*” [6, p.63].

În diverse domenii ale științei încep să apară cercetări și rezultate care fac transparentă granița dintre materie și spirit, dintre fizic și psihic, dintre exterior și interior. Care este locul **Educației** în viitorul care se întrezărește? Care este rolul **Artei** în acest proces de educație spirituală? **Artele**, prin natura lor, își aduc aici aportul de neînlocuit.

Ca argument, ne putem referi doar la un singur exemplu, cel al Greciei Antice - eră când a fost edificată una din cele mai înfloritoare societăți și civilizații din istoria omenirii și pe roadele căreia s-a construit ulterioara cultură europeană. Gândirea greacă era, în esența sa, o gândire filosofică și estetică, în raport cu gândirea modernă, care este raționalistă și utilitaristă.

Prima făcea apel la esența omului, vedea omul ca spirit, cea de-a doua îl tratează mecanicist – conform cerințelor și caracterului timpurilor moderne - ca „mașină care gândește”. Arta face apel la ceea ce este mai profund, mai tainic și mai sacru în ființa umană. Ea ne dă percepția în sensibil – a insensibilului, în mental – a supramentalului, în conștient – a inconștientului. Arta / receptarea artei conduce la aprofundarea în sine, la regăsirea de sine, la ceea

ce se numește autocunoaștere și cunoaștere de sine, aceasta din urmă fiind cunoașterea supremă (=aspirația tuturor gânditorilor din toate timpurile). În ultimă instanță, scopul suprem al Artei, precum și al Educației, este același – sublimarea ființei umane.

Există un sens suprem al vieții. Care-i rostul educației, dacă ea nu-l ajută pe om să-l afle, dacă nu-l conduce spre cunoașterea supremă? De îndată ce educația nu ne dă imaginea integră a vieții și a omului, ea își pierde raționamentul, observă corect J. Krishnamurti. Educația nu înseamnă doar învățare. Învățarea-instruirea formează competențe, dar nu oferă *integritatea percepției vieții*. Poți avea titluri savante, poți fi foarte competent într-o profesie, dar să nu poți prinde esențele. Pedagogia de azi, însă, nu propune metode de a ajuta copilul să se constituie ca ființă integră, adică spirituală.

Afirmația precum că arta ar trebui să servească eticii sociale, folosului practic imediat, adevărului științific sau ideilor filosofice este falsă. Arta poate folosi aceste aspecte ca unele din elementele sale, dar ea își are linia sa internă, ea urcă spre spiritualitate, respectând legile sale proprii. **Arta este o spiritualitate în sine**, fără raportare necesară la alte elemente ale acestui domeniu. **Arta este o pedagogie în sine** - ea educă fără didacticism forțat sau artificial, prin însăși natura sa perfectă. **Arta este o psihologie în sine**, pentru că izvorăște din cele mai intime zone ale Eului profund, deținând, prin aceasta, supremația în acțiunea sa asupra interiorului uman. **Arta este o filosofie în sine**, pentru că ne dă trăirea vie și supremă a sensului existenței. **Arta este o religie în sine**, pentru că prilejuiește restabilirea legământului omului cu Dumnezeu.

Arta muzicală, considerată „cea care printre arte are ultimul cuvânt” (H. Heine), dezvăluie lumea interioară a omului, cele mai subtile nuanțe ale vieții afective, este prin excelență emoțională, traduce realitatea așa încât pune în vibrație sensibilitatea celui care receptează opera muzicală. G. Enescu spunea: „Ceea ce este important în artă, este să vibrezi tu însuși și să-i faci și pe alții să vibreze”. Muzica este prezentă și ca mijloc de recreere, și ca mijloc de formare, și ca mijloc de exprimare a trăirilor, sentimentelor, îndeplinind mai multe funcții, printre cele mai importante fiind:

1. *funcția cognitivă*, care constă în faptul că muzica este un mijloc specific de a comunica gândurile și ideile prin imagini artistice, cu un puternic caracter emoțional, fiind prezentă în nenumărate manifestări ale vieții noastre. Muzica, la fel ca și alte genuri ale artei, are funcția de cunoaștere;
2. *funcția social-educativă* se manifestă prin faptul că dezvoltă convingeri și oferă modele de urmat.

Muzica ne încântă, ne bucură sau ne întristează, ne dezvăluie un bogat conținut de idei, ne ajută să înțelegem mai profund gânduri și evenimente, ne mobilizează forțele, ne îndeamnă la realizări nobile;

3. *funcția estetică* derivă din capacitatea de a cultiva gustul estetic și de a contribui la îmbogățirea vieții spirituale, aducând bucurie și satisfacție. Muzica, cea mai profundă și complexă dintre arte, este exprimarea ideilor și sentimentelor prin mijlocirea sunetelor muzicale. Mesajele ei sunt adresate afectivității, sensibilității. Ea dă naștere unor puternice sentimente estetice care sprijină dezvoltarea intelectuală și emoțională a personalității.

Muzica conține în sine, sub o formă sau alta, vizibil sau invizibil, principiile fundamentale ale tuturor științelor. În muzică poți găsi totul – atât în ce privește realitatea obiectivă în care își duce existența omul, adică ceea ce se află în afara noastră, cât și în ceea ce privește realitatea subiectivă – ceea ce se întâmplă în interiorul nostru. Acest lucru l-au afirmat marii gânditori ai lumii în toate timpurile, prin expresii de tipul: „Lumea este o muzică. Viața este o muzică. Totul este muzică”. Și aceste cuvinte, după cum am observat, nu sunt doar metafore. Vârsta muzicii numără circa 40 000 de ani. Așa spun datele istorice. Arheologii au găsit într-un mormânt încă din perioada Omului de Neandertal, alături de oseminte, un tip de fluier.

Arta muzicală a demonstrat de-a lungul secolelor că este o artă capabilă să cuprindă și să redea cu mijloace specifice o seamă de procese psiho-afective proprii omului, traduse în stări și trăiri dinamice, ce izvorăsc din confruntarea acestuia cu viața socială, cu natura. În acest scop, ea dispune de o serie de mijloace tehnice și artistice caracteristice, unice. Acestea s-au format timp de aproape un mileniu, structurându-se tot mai clar în epoca modernă într-un imens sistem de semnale și sensuri, care poartă între oameni informații și modele de sensibilitate deosebită, menite să-i apropie, să le creeze perspective de meditație și manifestări spirituale sau sociale tot mai înalte, mai elevate.

Dar ce zice un vers din folclorul nostru? „*La noi omul cât e viu, cântă și pentru pustiu, Numai când e mort nu cântă, dar și-atunci el stă și-ascultă*”. Interesul pentru muzică și pentru elementul ei constitutiv – sunetul, a apărut odată cu începuturile civilizației umane. Se știe că încă cu circa 5 mii de ani în urmă în India veche se cunoștea și se aplica o întregă filosofie despre sunet, despre vibrații. Această înțelepciune

era utilizată în diferite domenii: în tratamentul bolilor, în instruire și educație, în alte manifestări ale activității umane.

Primele tratate de ordin filosofic, Vedele vechi indiene, aveau formă de imnuri. Cea mai importantă dintre ele, Rig-Veda, era un codice de cântări cu un conținut filosofic, de viață, iar dacă e să mai facem o paralelă, ne putem aminti că în credința noastră creștină Psalmii sunt imnuri cântate lui Dumnezeu.

Unul dintre primii mari matematicieni, Pitagora, a avut și o intuiție muzicală de geniu, acordând fenomenului muzical prioritate în cunoașterea tainelor existenței. El a afirmat că „cerul cântă: aștrii cerești emană o muzică identică cu cea a modurilor muzicale”, fapt pe care îl confirmă mai târziu Kepler ș.a., dar și astrofizica modernă. Pitagora a fost și primul savant-muzicolog, dacă e să folosim un termen modern, fiind cunoscut în istoria științei experimentul lui cu monocordul. El a întins o coardă și a făcut-o să vibreze, urmărind cum aceasta se undulează pe întreaga sa lungime, apoi pe părți – în jumătate, în sferturi ș.a.m.d. Exprimând în limbaj numeric rezultatele obținute, Pitagora a descoperit și a formulat primele intervale muzicale: octava, cvinta, cvarta. De aici pornește teoria muzicii, care a devenit cu timpul o știință foarte sofisticată. Ar fi suficient, poate, să ne referim doar la disciplina de studiu a muzicienilor numită „Armonie”, ca să ne convingem câtă rigurozitate științifică se conține în muzică. „Armonia” este o adevărată „algebră” sau „trigonometrie” de cea mai înaltă probă! Descoperindu-se cu timpul universalitatea muzicii, ea a început să fie studiată de diferite științe, trezind curiozitatea gânditorilor, savanților din cele mai diferite domenii ale cunoașterii. Fenomenul muzical a generat diverse întrebări. Iată câteva dintre ele.

Care este rolul muzicii în viața și existența umană? Astfel, muzica a devenit obiect de interes pentru Filosofie. *Care este și de unde rezultă acțiunea muzicii asupra lumii interioare a omului, asupra psihicului uman?* Astfel, muzica a devenit obiect de cercetare pentru Psihologie. Ce este Sunetul – materia primă a muzicii – din punct de vedere fizic și acustic, cum se răspândește muzica în spațiul în care răsună și care sunt proprietățile acestei propagări? – muzica fiind, astfel, studiată de Fizică la compartimentul Acustica muzicală.

Dar nu numai atât. Fizica nouă, cuantică, mai este numită și ondulatorie, adică, într-un fel... muzicală! Pentru că și în universul mic, subatomic, după cum afirmă specialiștii, ca și în cel mare, se face prezentă o adevărată muzică. S-a constatat că sunetul este un element definitoriu al lumii în care trăim, al întregu-

lui univers. De unde această similaritate între muzica „pământescă”, creată de om, și cea a corpurilor cerești? – muzica a devenit obiect de studiu pentru Astrologie, Astronomie și Astrofizică. Sunetele muzicii respectă între ele proporții numerice de o senzațională perfecțiune. De unde această perfecțiune numerică în muzică? – și ea este studiată cu interes de Matematică.

În Evul Mediu muzica era un compartiment al matematicii. Având o acțiune foarte subtilă de ordin psihologic și fiziologic, muzica a devenit obiect de interes pentru Medicină, în prezent luând tot mai mult amploare Muzicoterapia (aplicată încă de părintele medicinei Hippocrate, care zicea: „Nu trata corpul, dacă nu tratezi, totodată, și sufletul”, folosind cântul lirei la tratarea diferitelor boli).

Iată ce zice în această privință versul nostru popular: „Doina nu e numai cântec, doina este un descântec.” De îndată ce muzica deține o atât de puternică și amplă acțiune de ordin filosofic, psihologic, estetic, spiritual asupra ființei umane, poate fi folosită ea oare în educația omului, în formarea lui? – astfel muzica a devenit obiect de studiu pentru Pedagogie [3, p.58].

Un interes aparte pentru muzică îl manifestă Religia, cultele în general fiind greu de imaginat în afara muzicii. Lista științelor și a altor domenii, care se interesează de muzică, ar putea fi continuată. Muzica este, în general, o modalitate de cunoaștere a omului. Se zice că dacă vrei să cunoști un om, pune-l să-ți cânte. Felul cum o face îți va vorbi despre ce fel de suflet are. Pentru că a cânta înseamnă a iubi, zicea G. Enescu.

Să mai aducem câteva argumente la tema noastră. Unul dintre părinții psihoanalizei, S. Freud, a recunoscut: „Nu eu am descoperit inconștientul. Inconștientul l-au descoperit artiștii, poeții și filosofii, eu doar l-am studiat și i-am dat o interpretare științifică”. Tot aici poate ar fi cazul să spunem că noțiunea de „supraconștient” a fost pentru prima dată formulată de renumitul reformator al teatrului de operă, C. Stanislavsky.

La același capitol am putea reaminti că primele studii ale psihologiei, ca știință distinctă, au început cu studiul manifestărilor estetice ale omului. La fel, în primele laboratoare de psihologie apărute în lume au început să fie studiate anume aptitudinile muzicale (psihologii Wundt, Stumpf, Seashore ș.a.). Tot psihologii susțin că manifestările muzicale se află printre primele manifestări ale copiilor mici.

Dar ce să mai vorbim de Filosofie și relația ei cu Muzica? Ar fi suficient să-l cităm pe F. Nietzsche, care afirma: „Eu, când ascult opera „Carmen” de Bi-

zet, devin un mai mare filosof, decât eram”. Iar dacă venim mai aproape de timpurile noastre, îl putem cita pe E. Cioran, care zice: „Meditația muzicală să fie prototipul gândirii în genere? Oare a urmărit vreun filosof un motiv până la capăt, până la epuizare sau până la limita lui, așa cum face un Bach sau un Beethoven? Gândire exhaustivă există numai în muzică. După cei mai profunzi cugetători, simți nevoia s-o iei de la început. Numai muzica dă răspunsuri definitive”.

Să ne referim un pic și la Biologie, de ce nu? Biologul modern D. Noble în cartea sa „The Music of Life. Biology Beyond the Genome” („Muzica vieții. Biologia de dincolo de gene”) compară organismul uman cu o „orchestră fără dirijor”. Organismul crește, se dezvoltă, se constituie în timp ca o creație muzicală, zice el. Autorul a publicat anterior o carte cu titlul „Logica vieții”, dar în noua sa carte cuvântul „logică” l-a înlocuit cu cel de „muzică”, afirmând că organismul funcționează și se dezvoltă anume după legile muzicii, dar nu ale logicii. Poate că și conștiința noastră, cel puțin în momentele sale de inspirație și creativitate, inclusiv creativitate de tip științific, funcționează după anumite legi muzicale? Nu aceasta oare se întâmplă cu A. Einstein, când afirma că vioara îl ajută să găsească mai lesne soluții la problemele sale de fizică? Lucrul acesta nu este întâmplător, căci s-a demonstrat că muzica descătușează emisfera cerebrală dreaptă, cea a insight-ului, adică cea a intuiției, înțelegerii și a descoperirilor [7].

Așadar, muzica și știința; muzicianul, compozitorul și cercetarea științifică, cu strictetea ei... Dar ce este oare atelierul de creație al unui compozitor, dacă nu un veritabil laborator științific? Compunerea unei simfonii, a unei opere, dar nu numai, este o adevărată investigație, este o căutare și o descoperire, care nu știm dacă s-ar deosebi prin ceva, ca rigurozitate, ca precizie, de investigațiile științelor exacte! Cred că în urma celor spuse – dar aceasta este doar o picătură din ceea ce se poate spune la această temă – am putea vorbi despre muzică ca despre un fel de știință a științelor.

Venim cu o propunere, și anume: credem că această temă fundamentală – „Muzica și omul”, sub diferite aspecte, în primul rând sub aspect filosofic și psihologic – ar putea constitui o direcție de cercetare, rezultatele fiind implementate în viața de toate zilele. Să ne amintim că studiul filosofic al muzicii era parte indispensabilă a primelor academii, a celor grecești. Muzica poate face minuni. Noi, oamenii, îndeosebi cei de artă, avem nevoie de a demonstra societății acest lucru și a o face să se convingă că muzica, în special muzica academică, îl face pe om

nu numai să înțeleagă, dar și să trăiască viața altfel – la nivelul armoniilor ei sublime. E o dorință – fie poate și sub formă de vis – a lui E. Cioran, care zicea: „Aș vrea ca în om viața să curgă pură, ca muzica lui Mozart” [4, p.37].

Cercetătorii demonstrează influența fundamentală a muzicii asupra dezvoltării creierului uman (și nu numai). Muzica este o parte din viața noastră. Muzica este tot ce ne înconjoară. Nimic nu există în afara muzicii. Scopul oamenilor de artă este de a-i face pe ceilalți mai buni. De a face răul bun, urâtul frumos etc. Un lucru foarte important pentru oricare om, fie muzician, fie fizician, matematician, artist sau om de știință, este să învețe a asculta muzica și nu doar atât, ci și a o auzi, iar aceasta se realizează din fragedă copilărie.

Dezvoltând la copii capacitățile de a asculta muzică de calitate, le vom crea predispoziții de formare a talentului muzical, care fie că va fi valorificat prin studii muzicale mai aprofundate sau va rămâne la nivelul cunoștințelor muzicale generale și audierilor muzicii, până la urmă va juca un rol important în formarea și dezvoltarea capacităților cognitiv-logice [3].

Actualmente, este destul de important ca fiecare copil, pe parcursul studiilor și după finalizarea acestora, să acționeze rațional și inteligent, să analizeze de pe poziții reale faptele și acțiunile sale. Și aceasta, nu în ultimul rând, depinde de procesele integraționale care trebuie să cuprindă toate sferile de activitate, inclusiv educația și instruirea muzicală școlară și extrașcolară prin prisma educației atât formale, cât și nonformale.

În ciuda diversității practicilor artistice școlare, aspectelor de interpretare la instrumentele muzicale le revine rolul primordial. Acest fapt îl explicăm prin miraculosul fenomen de a mânui un *organ sonor*; prin care te poți exprima, expune altora. Conform legităților evolutive, omul a căutat ca interpretarea sa vocală să fie susținută de acompaniamentul unui anumit instrument muzical, iar mișcările de dans să fie acompaniate de instrumente de percuție și cele melodice [2, p. 87]. Abordarea complexă a problemei integralității muzicale, care este în atenția teoreticienilor și practicienilor din diverse domenii de activitate, se răsfrânge tot mai insistent și asupra problematicei pasionării elevilor de arta muzicală. Informațiile din literatură legate de abordări relevante ale fenomenului de a cânta/interpreta – de ordin biologic, antropologic, psihologic, sociologic, etnomuzical, au dovedit necesitatea promovării unei teorii bazate pe conceptul interferenței, pentru a privi problema dintr-un punct de vedere complex.

În cultura muzicală contemporană se observă

existența unei distanțări între nivelul de interpretare profesionist și nivelul de interpretare al profesorului. Un rol deosebit de important în lichidarea acestor neconcordanțe aparține procesului de profesionalizare a specialiștilor de instrument muzical, care sunt dirijori ai acestui proces. Interpretarea instrumentală a fost și rămâne a fi una dintre cele mai democratice forme de dezvoltare muzicală a omului, care înobilează interiorul lui spiritual, formează cultura estetică generală a acestuia.

Spre deosebire de alte arte (pictură, sculptură), muzica, îndeosebi cea instrumentală, ca artă temporală, reflectă realitatea în chipuri artistice sonore, având nevoie de mijlocirea deosebită a interpreților. Rezultatul interpretării depinde de un șir de factori obiectivi și subiectivi, printre care cei mai importanți trebuie considerați, după cum menționăm, profesionalismul profesorului-instrumentist cu abilitatea și capacitatea lui de a folosi posibilitățile de emisie a sunetului, pregătirea tehnică a interpretului, aptitudinea lor de a transmite emoțional chipul artistic, dispoziția creației muzicale, de a reda adecvat tematismul subiectului muzical.

Interpretarea instrumentală, ca orice gen de activitate artistică, are particularitățile sale. Cel mai sigur pas este acela de a începe caracterizarea creației muzicale, de a evidenția ideea caracteristică artei muzicale în genere, deoarece interpretarea unei creații instrumentale este o varietate deosebită a artei muzicale și integrează producerea (emisia) sunetelor cu ajutorul instrumentului (*Eu-instrumentul*) și cu ajutorul vocii interne (*Eu-voce-instrument*).

Cu alte cuvinte, interpretarea instrumentală, deopotrivă cu oricare altă interpretare, este capabilă de a transmite cele mai diferite stări emoțional-psihologice ale omului, trăirile lui, dispoziția, sentimentele, datorită integrării elementelor *umane și organologice* [2, p. 117]. Nici un alt gen de artă nu poate reflecta dinamica trăirilor cu atâta plinătate, cum este în stare să o facă arta instrumentală.

Dinamica senzațiilor programate în creația muzicală și transmise printr-un complex de mijloace muzicale expresive impune interpretului un enorm efort. Descoperirea imaginii muzicale a creației instrumentale este un obiectiv creativ foarte important în activitatea interpretului. Acest obiectiv poate fi realizat doar cu condiția atitudinii emoționale rafinate, dar și a gândirii muzicale flexibile cu referire la creația muzicală interpretată. De aceea este necesar de a dezvolta la elevii-instrumentiști, la profesorii în formare percepția emoțională a muzicii, gândirea critică, *spiritul creativității* și, nu în ultimul rând, *capacitatea cognitiv-logică*.

Dat fiind faptul că *scopul educației muzicale constă în formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă și indisolubilă a culturii lui spirituale*, creativitatea muzicală trebuie privită prin prisma emoționalului, și nu a raționalului. La procesul de creare a unei opere muzicale participă trei factori care, „*conlucrând*” în sistem, dau viață și suflet operei date. *Compozitorul* este primul și cel care așterne ceea ce simte sufletul, inima sa. După compozitor, creația trece în sufletul *interpretului* care dă viață partiturii neînsuflețite pentru a o transmite și a trezi emoții cât mai frumoase în sufletul *ascultătorului*. Toți acești trei factori în procesul complex de creație nu fac altceva, decât îmbină trei suflete în unul, obținând în final, ca rezultat, trezirea emoțiilor celor mai alese.

Experiența pedagogic-artistică arată că elevii cei mai străduitori și cu o reușită înaltă la disciplinele muzicale demonstrează o bună creștere și la disciplinele socioumaniste, în special, la cele ce țin de profilul real. Acest fenomen a constituit premisa în studierea procesului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale ale elevilor (auz muzical, ritm muzical, memorie muzicală, gândire muzicală etc.) în paralel cu dezvoltarea capacităților cognitiv-logice și modul în care acestea conlucrează, formând personalitatea

acestora ca rezultat al contopirii emoționalului cu raționalul, *inimii cu creierul*, sufletului cu gândirea, artei cu știința.

Profesorul de instrument muzical din învățământul extrașcolar/profesional are menirea de a dezvolta la elevii/studentii săi, pe lângă aptitudinile muzicale, performanțele artistice și capacitățile cognitiv-logice. Un rol important, în acest sens, îl are experiența profesională a cadrului didactic, viziunea personală, atitudinea față de procesul educațional.

În aceste condiții, procesul didactic-artistic în instituțiile de educație și învățământ extrașcolar va fi orientat spre preocuparea nu doar de formarea interpretului, capabil de a satisface cerințele curriculare, demonstrând competențe specifice și aptitudini în mânăuirea instrumentului, ci și de formarea personalității lui prin prisma implicării permanente în activități educaționale atât în clasă, cât și în activități nonformale. Prin utilizarea legăturii interdisciplinare în cadrul orelor de instrument se va realiza implicarea elevilor în activități ce stimulează dezvoltarea capacităților cognitiv-logice, lucru important în formarea unei generații cu o gândire logică dezvoltată, capabilă să soluționeze diverse probleme de orice ordin, fapt atât de necesar astăzi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AEBLI H. *Didactica psihologică. Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piaget*. Traducere de dr., conf. Bianca Bratu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. BABII V. *Studiu de organologie*. Bălți: Editura Presa universitară bălțeană, 2003.
3. BĂLAN G. *Cum să ascultăm muzica?*. București: Editura Humanitas, 1998.
4. CIORAN E. *Cartea Amăgirilor*. București: Editura Humanitas, 1991.
5. COSUMOV M. *Teoria și metodologia cercetărilor științifice în educația artistică*. Bălți: Tipografia „Indigou Color”, 2020.
6. GAGIM I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007.
7. www.akademos.asm.md. *Muzica și știința*. [online]. Accesibil pe internet.
8. www.psihologiaonline.ro. *Muzica-oglinda personalității*. [online]. Accesibil pe internet.
9. www.mamicamea.ro. *Efectele și beneficiile muzicii asupra copiilor*. [online]. Accesibil pe internet.

STUDIUL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII PREADOLESCENȚILOR

Igor RACU,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID ID: 0000-0001-8143-4908

Rezumat. În acest articol sunt prezentate rezultatele cantitative și calitative ale unui studiu teoretico-experimental comparativ în care a fost cercetată problema dezvoltării personalității la vârsta preadolescentă, în funcție de situația socială de dezvoltare: familie și centru de plasament. Au fost stabilite diferențele în profilul de personalitate a preadolescenților și descrise cauzele care au determinat aceste deosebiri la nivel de trăsături de personalitate.

Cuvinte-cheie: personalitate, vârsta preadolescentă, dezvoltare, situație socială de dezvoltare.

STUDY OF PREADOLESCENT PERSONALITY DEVELOPMENT

Abstract. This article presents the quantitative and qualitative results of a comparative theoretical-experimental study in which the problem of personality development in adolescence was studied according to the social situation of development: families and placement center. Differences in the personality profile of preadolescents were established and the causes that determined these differences in personality traits were described.

Keywords: personality, preadolescent age, development, social situation of development.

Actualitatea cercetării date este determinată de încercarea de a studia în aspect comparativ dezvoltarea personalității preadolescenților educați în două situații sociale de dezvoltare diferite: familie și centru de plasament. Problema dezvoltării personalității la vârsta preadolescentă (10/11 – 14/15 ani) rămâne a fi una actuală pentru știința psihologică contemporană, dat fiind faptul că în această perioadă critică de vârstă se dezvoltă și se formează structurile de bază ale personalității.

Conceptul de personalitate a fost și rămâne a fi unul dintre cele mai importante și mai studiate în știința psihologică mondială.

Etapa de cercetare de până la anul 1950 este denumită perioada marilor sisteme, când cercetătorii au dezvoltat și conceptualizat mari sisteme teoretice, sistemice și din perspectivă psihanalitică, propunând diferite teorii despre Eu ca instanță psihică: Erik Erikson, Hanz Hartmann, Eric Fromm, Karen Horney, Melanie Klein [3].

Etapa între anii 1950-1970 este marcată prin scăderea interesului pentru psihologi față de psihologia personalității. Savanții care au studiat personalitatea s-au orientat preponderent asupra studierii constructelor conceptualizate. Anume în această perioadă sunt elaborate multe dintre chestionarele

de personalitate care sunt administrate și în zilele noastre: 16 PF Cattell, MMPI, CPI [4].

Etapa următoare sunt anii 1970-1980 și este marcată prin elaborarea unei teorii noi – Big - Five prin studiile realizate de către Norman, Tupes și Christal, iar ceva mai târziu de Goldberg, Costa și McCrae. Este elaborat și dezvoltat modelul lexical al personalității [9].

În următorul deceniu (anii 80-90), dată fiind dezvoltarea puternică a neuroștiințelor, au fost studiate bazele biologice ale personalității. Hans Eysenck a propus explicarea cauzelor biologice ale personalității. Cloninger a stabilit legătura dintre anumiți neurotransmițători (dopamina, serotonina, norepinefrina) existenți la nivelul sistemului nervos central și diferite trăsături de personalitate. Jeffrey Gray a studiat rolul structurilor cerebrale în determinarea trăsăturilor de personalitate. Martin Zuckerman și colaboratorii săi au propus numeroase analize factoriale, incluzând un număr foarte mare de scale și dimensiuni ale personalității existente în chestionarele de diagnosticare a personalității [3].

În literatura de specialitate putem găsi peste o sută de definiții diferite la termenul de personalitate. Allport a propus o definiție a personalității care a fost acceptată de majoritatea psihologilor: „organizarea dinamică în cadrul individului a acelor siste-

me psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic, și reprezintă „ceea ce o persoană este în mod real, indiferent de modul în care ceilalți îi percep calitățile sau de metodele prin care le studiem” [1, pp. 38-39].

La C.G. Jung personalitatea are la bază părți conștiente și inconștiente, eul având o mai mare influență, amplificând implicarea conștientului: „realizarea totală a deplinătății ființei, țelul cel mai înalt și dorința cea mai arzătoare a tuturor ar consta în dezvoltarea ființei umane până la acea deplinătate a sa” [5, p.11].

Conform opiniei psihologului Ion Dafinoiu „Conceptul de persoană desemnează individul uman concret. Personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării - la nivelul teoriei științifice - a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează persoana ca organism psihofiziologic” [4, p.31].

Mihai Golu consideră că în studiul personalității pot fi evidențiate patru orientări principale: 1) biologică, 2) experimentalistă, 3) psihometrică, 4) socioculturală și antropologică: „personalitatea este dezvoltarea și organizarea internă a disponibilităților și capacităților psihofizice ale individului în raport cu statutele și rolurile pe care și le asumă el în mediul dat” [6, p.118].

Paul Popescu Neveanu propune următoarea definiție a personalității: „un microsistem al invariabililor informali și operaționali ce se exprimă constant în conduită și sunt definitorii sau caracteristici pentru subiect” [7, p.332].

Mielu Zlate, analizând diferite abordări existente în literatura de specialitate, propune o grupare a acestora:

1. Perspectiva atomistă „bazată, pe de-o parte, pe descompunerea personalității în elementele sale componente în vederea studierii legităților de funcționare, iar pe de altă parte, pe descoperirea elementului primar, ultim sau constituțional fundamental al acestuia”;
2. Perspectiva structurală „pornește nu de la parte, ci de la întreg, nu de la elementele componente, ci de la modul lor de organizare, aranjare, ierarhizare în cadrul sistemului sau structurii globale. Personalitatea este interpretată în termeni de trăsături sau factori. Interesează nu trăsăturile sau factorii de sine, ci modul lor de corelare”;
3. Perspectiva sistemică „pornește de la interpretarea personalității ca un sistem, ca un ansamblu de elemente aflat într-o interacțiune ordonată și deci nonîntâmplător”;

4. Perspectiva psihosocială „este orientată spre surprinderea personalității concrete, așa cum se manifestă în situațiile și conjuncturile sociale particulare, în sistemul interrelațiilor și al psihologiei colective, în funcție de atributele psihosociale ale omului, adică de statutele și rolurile sale, de nivelurile sale de aspirație și așteptare, de structura aptitudinilor și opiniilor sale” [9, pp.13-21].

Perioada preadolescență este vârsta marilor schimbări, transformări în procesul dezvoltării psihice și formării personalității. Anume în această perioadă se formează structurile de bază, fundamentale ale personalității umane.

Metodologia cercetării

În cadrul acestei cercetări a fost realizat experimentul constatativ pe un eșantion experimental constituit din 100 de preadolescenți. Două variabile de bază au fost luate în considerare la selectarea eșantionului: situația socială de dezvoltare (SSD): 42 de preadolescenți din centrul de plasament și 58 de preadolescenți educați în familii, precum și genul subiecților: 48 de fete și 52 de băieți.

Au fost administrate următoarele instrumente diagnostice:

- *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* constă din 40 de afirmații grupate în patru blocuri a câte 10 întrebări fiecare. Se evaluează: starea de anxietate, starea de frustrare, starea de agresivitate și starea de rigiditate.
- *Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare – Phillips* conține 38 de întrebări și se aplică pentru a evalua nivelul general al anxietății în școală; trăirea stresului social; frustrarea necesității de atingere a succesului; frica de autoafirmare; frica de situațiile de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; rezistența fiziologică joasă la stres; problemele și temerile în relațiile cu profesorii.
- *Testul pentru evaluarea stimei de sine – Rosenberg* conține 10 itemi, fiecare fiind evaluat de subiect pe o scală de la 1 la 4 (1 - absolut de acord; 4 - dezacord total) și evaluează nivelul dezvoltării stimei de sine.

Scopul cercetării: studierea personalității preadolescenților educați în două SSD diferite: educați în familii și educați în centrul de plasament.

Ipoteza cercetării: Presupunem că există diferențe în trăsăturile de personalitate a preadolescenților: a) educați în familii și educați în condițiile centrului de plasament; b) în funcție de genul subiecților.

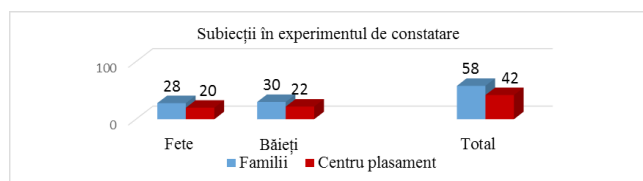


Figura 1. Subiecții în experimentul constatativ

Rezultatele obținute în cercetarea constatativă vor fi prezentate în funcție de variabile și teste administrate.

Testul Eysenck

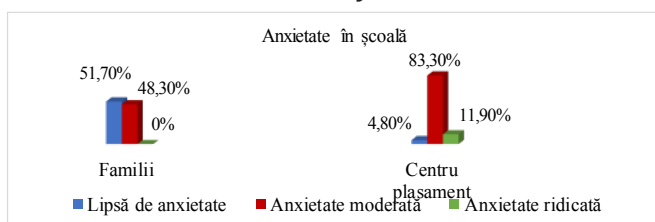


Figura 2. Testul Eysenck. Scala Anxietate. Variabila: Familii / Centru plasament

La scala anxietate la acest test au fost obținute următoarele rezultate. Preadolescenții educați în familii (58): 30 (51,7%) – lipsă de anxietate; 28 (48,3%) – nivel moderat; preadolescenții din centrul de plasament (42): 2 (4,8%) – lipsa de anxietate, 35 (83,3%) – anxietate moderată și 5 (11,9%) – anxietate ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1 = 6,17$ și $m_2 = 10,14$; valoarea $T = -6,84415$, diferențe statistic semnificative la $p < 0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mult mai ridicat al anxietății în comparație cu cei educați în familii. Considerăm că acest fapt poate fi determinat de condițiile de educație care sunt caracteristice pentru copiii instituționalizați, comunicarea care se practică, relațiile interpersonale stabilite între copii și profesori etc.

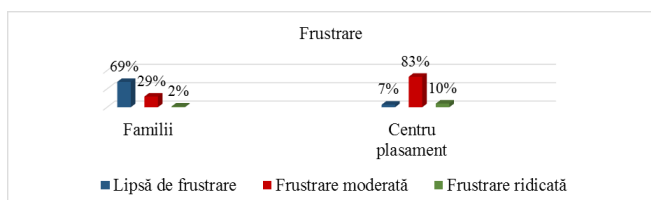


Figura 3. Testul Eysenck. Scala Frustrare. Variabila: Familii / Centru plasament

Pentru scala Frustrare au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 40 (69%) – lipsă de frustrare, 17 (29%) – frustrare moderată și 1 (2%) – frustrare ridicată; preadolescenții din centrul de plasament: 3 (7%) – lipsa de frustrare, 35 (83%) – frustrare moderată și 4 (10%)

– frustrare ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1 = 5,76$ și $m_2 = 10,45$; valoarea $T = 7,10791$, diferențe statistic semnificative la $p < 0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mult mai ridicat al frustrării în comparație cu cei educați în familii.

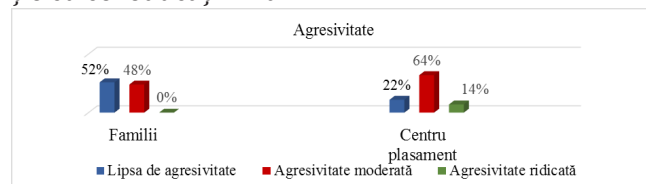


Figura 4. Testul Eysenck. Scala agresivitate. Variabila: Familii / Centru plasament

La Agresivitate au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 30 (52%) – lipsă de agresivitate, 28 (48%) – agresivitate moderată și 0 (0%) – agresivitate ridicată; preadolescenții din centrul de plasament: 9 (22%) – lipsa de agresivitate, 27 (64%) – agresivitate moderată și 6 (14%) – agresivitate ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1 = 5,83$ și $m_2 = 9,36$; valoarea $T = -4,77$, diferențe statistic semnificative, $p < 0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mult mai ridicat al agresivității în comparație cu cei educați în familii. 14% dintre preadolescenții educați în centrul de plasament au manifestat nivel ridicat de agresivitate, iar pentru copiii educați în familii acest procent este egal cu 0.

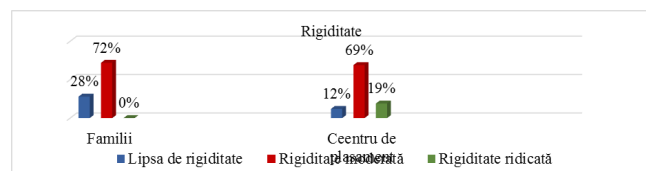


Figura 5. Testul Eysenck. Scala Rigiditate. Variabila: Familii / Centru de plasament

La Rigiditate au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 16 (27,9%) – lipsă de rigiditate, 42 (72,1%) – rigiditate moderată și 0 (0%) – rigiditate ridicată; preadolescenții din centrul de plasament: 5 (11,9%) – lipsa de rigiditate, 29 (69%) – rigiditate moderată și 8 (19,1%) – rigiditate ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1 = 7,98$ și $m_2 = 11,12$; valoarea $T = 4,4433$, diferențe statistic semnificative, $p < 0,000012$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mult mai ridicat al rigidității în comparație cu cei educați în familii. 19,1% dintre preadolescenții educați în centrul de plasament au manifestat nivel ridicat de rigiditate, iar pentru semenii lor educați în familii acest procent este egal cu 0.

Rezultatele obținute prin intermediul testului Eysenck ne permit să concluzionăm că preadolescenții instituționalizați au obținut date brute mai înalte în comparație cu preadolescenții educați în familii. Analiza acestor rezultate, interpretarea lor, prelucrarea statistică a datelor brute ne permit să vorbim despre faptul că copiii educați în centrul de plasament sunt mai agresivi, rigizi, frustrați și anxioși în comparație cu semenii lor educați în familii. Credem că acest fapt poate fi o consecință a condițiilor sociale de dezvoltare care sunt caracteristice pentru instituțiile de educație de acest tip (SSD).

Scala stimei de sine Rosenberg.

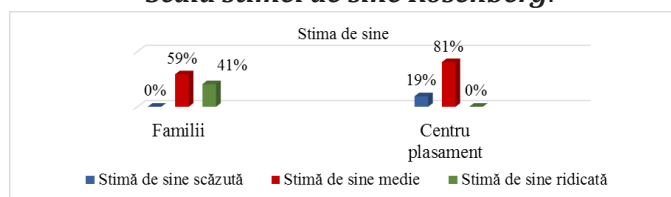


Figura 6. Testul Rosenberg. Stima de sine. Variabila: Familii / Centru de plasament

La acest test au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 0 (0%) – stimă de sine scăzută, 34 (59%) – stimă de sine medie și 24 (41%) – stimă de sine ridicată; preadolescenții din centrul de plasament: 8 (19%) – stimă de sine scăzută, 34 (81%) – stimă de sine medie și 0 (0%) – stimă de sine ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=32,1$ și $m_2=24,52$; valoarea $T = 7,67248$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mult mai scăzut al stimei de sine în comparație cu cei educați în familii. 41% dintre preadolescenții educați în familii au nivel ridicat al stimei de sine, iar pentru preadolescenții din centrul de plasament acest procent este 0%. Este regretabil faptul că în condițiile de instituționalizare la copii nu se dezvoltă stima de sine la un nivel adecvat și marea majoritate a lor sunt cu nivel mediu al stimei de sine 24 (81%). Acest fapt din nou poate fi argumentat, ca și în cazul rezultatelor obținute prin intermediul testului Eysenck, prin specificul condițiilor mai puțin favorabile din punct de vedere psihologic care sunt caracteristice în centrele de plasament(SSD).

Chestionarul Phillips

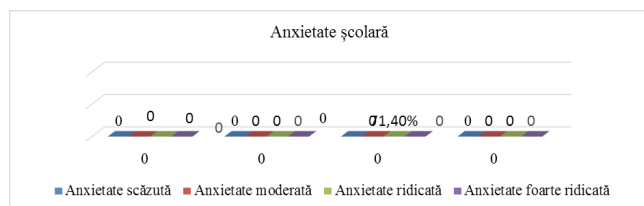


Figura 7. Chestionarul Phillips: scala Anxietate școlară. Variabila: familii/centru de plasament

La testul Phillips, scala anxietate școlară au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 24 (41 %) – anxietate scăzută, 24 (41 %) – anxietate moderată, 10 (18%) – anxietate ridicată și 0 (0 %) – anxietate școlară foarte ridicată; preadolescenții din centrul de plasament: 2 (4,8 %) – lipsă de anxietate, 2 (4,8 %) anxietate moderată, 30 (71,4 %) – anxietate ridicată și 8 (19 %) – anxietate școlară foarte ridicată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=8,17$ și $m_2=13,64$; valoarea $T= 7,69051$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al anxietății școlare în comparație cu cei educați în familii. 71,4 % dintre preadolescenții educați în centrul de plasament au nivel ridicat al anxietății școlare și 19 % - au nivel foarte ridicat, iar pentru preadolescenții educați în familii acest indice este 10% - pentru anxietatea ridicată și 0 % - pentru cea foarte ridicată.

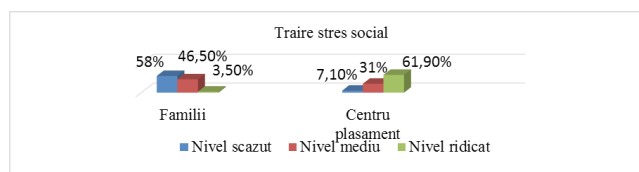


Figura 8. Chestionarul Phillips: scala Trăire stres social. Variabila: familii/centru plasament

La scala Trăire stres social au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 29 (58 %) – nivel scăzut, 27 (46,5 %) – nivel mediu, 2 (3,5 %) – nivel ridicat de trăire a stresului social; preadolescenții din centrul de plasament: 3 (7,1 %) – nivel scăzut, 13 (31 %) - nivel mediu și 26 (61,9 %) – nivel ridicat de trăire a stresului social. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=3,55$ și $m_2=5,52$; valoarea $T = -6,76583$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$.

Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al trăirii stresului social în comparație cu cei educați în familii. 61,9 % dintre preadolescenții educați în centrul de plasament au nivel ridicat al trăirii stresului social și doar 3,5 % dintre preadolescenții educați în familii au acest nivel ridicat de trăire a stresului social.

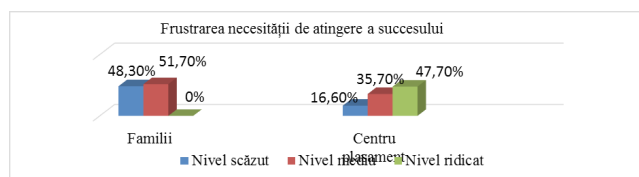


Figura 9. Chestionarul Phillips: scala Frustrarea necesității de atingere a succesului. Variabila: familii/centru de plasament

La scala Frustrarea necesității de atingere a succesului al acestui test au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 28 (48,3 %) – nivel scăzut, 30 (51,7 %) – nivel mediu, 0 (0 %) – nivel ridicat de frustrare a necesității de atingere a succesului; preadolescenții din centrul de plasament: 7 (16,6 %) – nivel scăzut, 15 (35,7 %) – nivel mediu și 20 (47,7 %) – nivel ridicat de trăire a frustrării necesității de atingere a succesului. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=5,76$ și $m_2=10,45$; valoarea $T = 7,10791$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al frustrării necesității de atingere a succesului în comparație cu cei educați în familii.

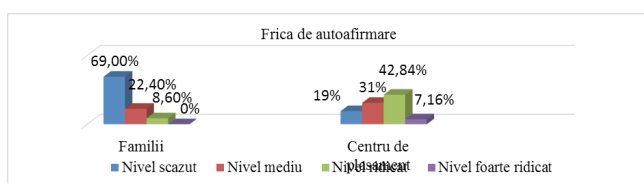


Figura 10. Chestionarul Phillips: scala Frica de autoafirmare. Variabila: familii/centru de plasament

La scala frica de autoafirmare au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 40 (69 %) – nivel scăzut, 13 (22,4 %) – nivel mediu, 5 (8,6%) – nivel ridicat și 0 (0 %) – nivel foarte ridicat; preadolescenții din centrul de plasament: 8 (19 %) – nivel scăzut, 13 (31 %) nivel mediu, 18 (42,84 %) – nivel ridicat și 3 (7,16 %) – nivel foarte ridicat al fricii de autoafirmare. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=2$ și $m_2=3,48$; valoarea $T = - 6,2665$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al fricii de autoafirmare în comparație cu cei educați în familii.

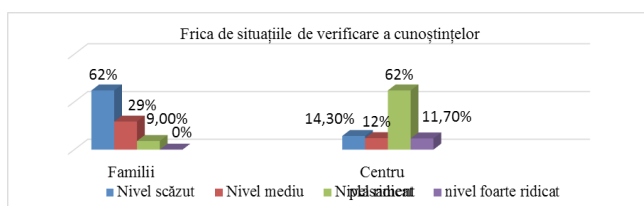


Figura 11. Chestionarul Phillips: scala Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor. Variabila: familii/centru de plasament

La scala Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 36 (62 %) – nivel scăzut, 17 (29 %) – nivel mediu, 5 (9 %) – nivel ridicat și 0 (0 %) – nivel foarte ridicat; preadolescenții din centrul de plasament: 6 (14,3 %) – nivel scăzut, 5 (12 %) - nivel mediu, 26 (62 %) – nivel ridicat și 5 (11,7 %) – nivel foarte ridicat al fricii de situațiile de verificare a cunoștințelor. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=1,67$ și $m_2=2,79$; valoarea $T = - 5,23793$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al fricii de a nu corespunde expectanțelor celor din jur în comparație cu cei educați în familii. Nivelul ridicat și foarte ridicat este caracteristic pentru 73,8% de copiii din centrul de plasament și doar pentru 12 % de copii educați în familii.

vel scăzut, 5 (12 %) - nivel mediu, 26 (62 %) – nivel ridicat și 5 (11,7 %) – nivel foarte ridicat al fricii de situațiile de verificare a cunoștințelor. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=2,21$ și $m_2=4,1$; valoarea $T = 7,45578$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al fricii de verificare a cunoștințelor în comparație cu cei educați în familii. Nivelul ridicat și foarte ridicat este caracteristic pentru 73,3% de copiii din centrul de plasament și doar pentru 9 % - de copii educați în familii.

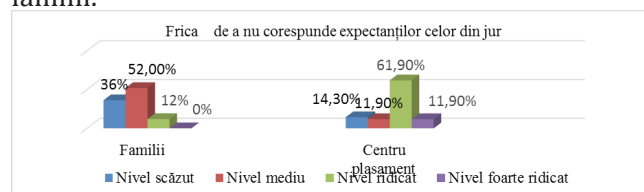


Figura 12. Chestionarul Phillips: scala Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur. Variabila: familii/centru de plasament

La scala Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 21 (36 %) – nivel scăzut, 30 (52,9 %) – nivel mediu, 7 (12 %) – nivel ridicat și 0 (0 %) – nivel foarte ridicat al fricii de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; preadolescenții din centrul de plasament: 6 (14,3 %) – nivel scăzut, 5 (12 %) - nivel mediu, 26 (62 %) – nivel ridicat și 5 (11,7 %) – nivel foarte ridicat al fricii de situațiile de verificare a cunoștințelor. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=1,67$ și $m_2=2,79$; valoarea $T = - 5,23793$, diferențe statistic semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al fricii de a nu corespunde expectanțelor celor din jur în comparație cu cei educați în familii. Nivelul ridicat și foarte ridicat este caracteristic pentru 73,8% de copiii din centrul de plasament și doar pentru 12 % de copii educați în familii.

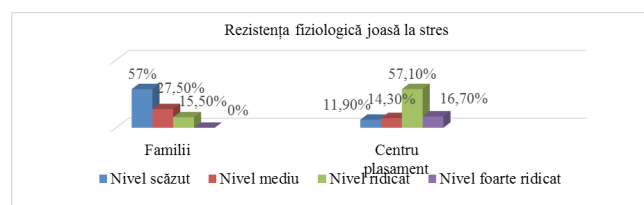


Figura 13. Chestionarul Phillips: scala Rezistența fiziologică joasă la stres. Variabila: familii/centru de plasament

La scala Rezistența fiziologică joasă la stres au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 33 (57 %) – nivel scăzut,

16 (27,5 %) – nivel mediu, 9 (15,5 %) – nivel ridicat și 0 (0 %) – nivel foarte ridicat al rezistenței fiziologice joase la stres; preadolescenții din centrul de plasament: 5 (11,9 %) – nivel scăzut, 6 (14,3 %) - nivel mediu, 24 (57,1 %) – nivel ridicat și 7 (16,7 %) – nivel foarte ridicat al rezistenței fiziologice joase la stres. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=1,34$ și $m_2=3,17$; valoarea $T = - 7,96373$, diferențe statistice semnificative, $p<0,00001$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al rezistenței fiziologice joase la stres în comparație cu cei educați în familii.

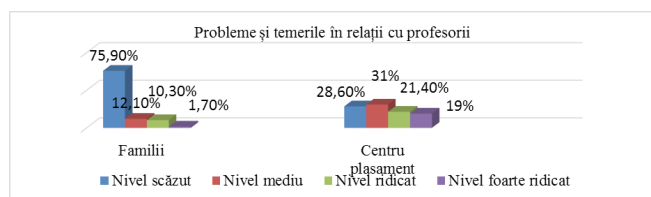


Figura 14. Chestionarul Phillips: scala Probleme și temeri în relații cu profesorii.

Variabila: familii/centru de plasament

La scala Probleme și temeri în relații cu profesorii au fost obținute următoarele rezultate: preadolescenții educați în familii (58): 44 (75,9 %) – nivel scăzut, 7 (12,1 %) – nivel mediu, 6 (10,3 %) – nivel ridicat și 1 (1,7 %) – nivel foarte ridicat la această scală; preadolescenții din centrul de plasament: 12(28,6 %) – nivel scăzut, 13 (31 %) - nivel mediu, 9 (21,4 %) – nivel ridicat și 8 (19 %) – nivel foarte ridicat la scala dată. Prelucrarea statistică a rezultatelor: $m_1=3,16$ și $m_2=4,43$; valoarea $T = - 4,25424$, di-

ferențe statistic semnificative, $p<0,000024$. Preadolescenții educați în centrul de plasament manifestă un nivel mai ridicat al problemelor și temerilor în relații cu profesorii în comparație cu cei educați în familii.

Rezultatele prezentate și analizate, care au fost obținute prin intermediul administrării chestionarului Phillips, ne permit să vorbim despre prezența unor deosebiri statistice semnificative în trăsăturile de personalitate, caracteristicile, componentele studiate la preadolescenții din două situații sociale de dezvoltare diferite(SSD): familii și centru de plasament. Preadolescenții educați în centrul de plasament sunt caracterizați mai mult ca semenii lor educați în familii prin: nivelul ridicat al anxietății în școală; nivel ridicat al trăirii stresului social; este mai pronunțată frustrarea necesității de atingere a succesului; un nivel înalt al fricii de autoafirmare; nivel mai înalt al fricii de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; rezistență fiziologică joasă la stres; nivel înalt al problemelor și temerilor în relațiile cu profesorii.

Drept urmare a prezentării și analizei rezultatelor obținute prin intermediul a trei teste administrate, diferențele statistice semnificative obținute ne permit să concluzionăm că ipoteza a) Presupunem existența unor diferențe în trăsăturile de personalitate ale preadolescenților educați în familii și cei educați la centrul de plasament - a fost confirmată.

În toate studiile comparative efectuate asupra dezvoltării copiilor în condiții sociale diferite se

Tabelul 1. Experimentul de constatare. Variabila genul subiecților. Testul T Student

I.	Testul Eysenck	Valoarea T	Media	Suma	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate	2,21472	$m_1=75,9$ $m_2=7,88$	$SS_1=2621215,3$ $SS_2=439,25$	0,01447	Sunt d.s.s.
2.	Frustrare	2,86878	$m_1=8,1$ $m_2=5,83$	$SS_1=1014,52$ $SS_2=1057,14$	0,002452	Sunt d.s.s..
3.	Agresivitate	-2,25363	$m_1=7,27$ $m_2= 5,47$	$SS_1=767,48$ $SS_2=1514,95$	0,013003	Sunt d.s.s.
4.	Rigiditate	-2,87678	$m_1=8,79$ $m_2=6,27$	$SS_1=613,92$ $SS_2=2516,85$	0,002343	Sunt d.s.s.
II.	Testul Rosenberg	4,11628	$m_1=28,65$ $m_2=19,86$	$SS_1=2249,77$ $SS_2=13135,7$	0,000036	Sunt d.s.s.
1.	Stima de sine					
III.	Testul Philips					
1.	Anxietate școlară	4,61591	$m_1=11,56$ $m_2=6,99$	$SS_1=664,6$ $SS_2=2444,99$	0,00001	Sunt d.s.s.
2.	Frustrarea necesității de atingere a succesului	-3,01639	$m_1=5,95$ $m_2=4,76$	$SS_1=74,95$ $SS_2=190,37$	0,001629	Sunt d.s.s.
3.	Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	-1,69481	$m_1=3,54$ $m_2=2,99$	$SS_1=129,92$ $SS_2=244,99$	0,046352	Sunt d.s.s.

menționează importanța familiei, mamei în decurgerea favorabilă a acestui proces. Importanța familiei este determinată de condițiile care sunt în interiorul ei, create pentru dezvoltarea copiilor, pentru însușirea de către ei a experienței sociale. În cadrul familiei acest proces decurge în mod natural. Una dintre particularitățile cele mai importante ale educației în familie constă în caracterul ei emoțional care are la bază sentimentele de rudenie. În cadrul familiei se întâlnesc diferite variante ale asigurării contactului emoțional, comunicării adulților cu copiii.

În continuare vom prezenta succint rezultatele experimentale ținând cont de a doua variabilă invocată în cercetare: genul subiecților. Menționăm că la această variabilă am obținut diferențe statistice semnificative la opt dintre cele 13 scale pe interiorul chestionarelor administrate (Tabelul 1).

La celelalte scale din chestionarul Philips (trăirea stresului social; frica de autoafirmare; frica de situațiile de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur și rezistența fiziologică joasă la stres) nu au fost obținute diferențe statistice semnificative în funcție de variabila gen. Considerăm că aceste trăsături măsurate prin intermediul chestionarului Phillips mai puțin diferă în funcție de variabila gen, fiind mai mult de caracter social și sunt trăite de fete și băieți aproximativ la același nivel.

Menționăm faptul că rezultatele obținute la toate trei chestionare administrate, analiza și interpretarea acestora, prelucrarea statistică a datelor ne permit să concluzionăm că ipoteza b) Presupunem existența unor diferențe în trăsăturile de personalitate a preadolescenților în funcție de variabila gen a fost confirmată.

În concluzie ținem să menționăm:

1. În cercetarea constatativă a fost experimental demonstrat că există diferențe statistice semnificative în rezultatele obținute prin intermediul testului Eysenck, testului Rosenberg și chestionarului Phillips la toate scalele la copiii educați în SSD diferite (familii și preadolescenții instituționalizați). Diferențele stabilite în personalitatea preadolescenților sunt determinate de diferențele care există în SSD în cadrul a 4 arii de bază: copil – adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil – alt copil (comunica-

re, interacțiune, activitate), copil – anturajul material (felul dominant de activitate, interacțiunea, alte activități), copil – El însuși (sfera afectivă etc.).

2. Preadolescenții educați în centrul de plasament au obținut rezultate cantitative diferite în comparație cu preadolescenții educați în familie. Analiza acestor rezultate, interpretarea și prelucrarea statistică a datelor ne permit să vorbim despre faptul că preadolescenții educați în centrul de plasament sunt mai agresivi, rigizi, frustrați și anxioși în comparație cu semenii lor educați în familie. Condițiile de educație specifice instituționalizării au determinat un nivel mai scăzut al dezvoltării stimei de sine la preadolescenții instituționalizați în comparație cu semenii lor educați în familie. Preadolescenții educați în centrul de plasament sunt caracterizați, mai mult ca semenii lor educați în familie, prin: nivel ridicat al anxietății în școală; nivel ridicat al trăirii stresului social; este mai pronunțată frustrarea necesității de atingere a succesului; un nivel înalt al fricii de autoafirmare; nivel mai înalt al fricii de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur; rezistență fiziologică joasă la stres; nivel înalt al problemelor și temerilor în relațiile cu profesorii.

3. A fost demonstrată experimental și ipoteza b), conform căreia presupunem existența unor diferențe în trăsăturile de personalitate ale preadolescenților, în funcție de genul subiecților studiați. În rezultatele a opt scale dintre cele 13 (per total, în toate testele) am stabilit diferențe statistice semnificative între băieți și fete. Am obținut diferențe statistice semnificative la toate patru scale ale testului Eysenck în funcție de variabila gen, băieții fiind mai agresivi, anxioși, rigizi și frustrați în comparație cu fetele. Fetele manifestă un nivel mai scăzut al stimei de sine în comparație cu băieții. La trei scale ale chestionarului Phillips au fost obținute diferențe statistice semnificative în funcție de variabila gen: anxietate în școală; probleme și temeri în relațiile cu profesorii și frustrarea necesității de atingere a succesului. La celelalte scale ale acestui chestionar (trăirea stresului social; frica de autoafirmare; frica de situațiile de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur și rezistența fiziologică joasă la stres) nu au fost obținute diferențe statistice semnificative în funcție de variabila gen.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALLPORT G. W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. ALBU E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București: Editura Aramis Print, 2002.
3. ANIȚEI M., CHRAIF M., BURTĂVERDE V., MIHĂILĂ T. *Tratat de psihologia personalității*. București: Editura Trei, 2016.
4. DAFINOIU I. *Personalitatea, metode calitative de abordare, Observația și interviul*. Iași: Editura Polirom, 2002.
5. JUNG C. G. *Personalitate și transfer*. București: Editura Sigma, 1997.
6. GOLU F. *Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică*. Iași: Editura Polirom, 2015.
7. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978.
8. RACU Ig. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău, 2005.
9. ZLATE M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2008.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.09>
CZU: 316.64

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖГРУППОВОГО КОНФЛИКТА: НА ПРИМЕРЕ КАРАБАХСКОГО КОНФЛИКТА

Рена КАДЫРОВА,
доктор психологических наук,
Бакинский Государственный Университет,
Азербайджан
ORCID ID: 0000-0002-3563-9440

Рауф ГАРАГЕЗОВ,
доктор психологических наук,
Международный Центр социальных исследований,
Баку, Азербайджан
ORCID ID: 0000-0002-5634-297X

Аннотация. *Недавние исследования в сфере нарративной психологии дают углубленное представление о динамике коллективных воспоминаний и групповой идентичности и о том, как они могут использоваться популистскими и националистическими силами для подстрекательства к межгрупповому конфликту. В частности, значимость приобретает нарративный подход к конфликту, предлагающий рассматривать конфликт как соперничающие истории, разрешение конфликта - как трансформацию этих историй и создание общего, разделяемого или принимаемого сторонами конфликта нарратива. В этой связи особый интерес представляют вопросы: 1) Какие виды нарративов могут способствовать примирению между противниками? 2) Какие социально-психологические механизмы могут обуславливать позитивные воздействия нарративов на установки и эмоции враждующих групп? Эти вопросы, которые имеют не только теоретическое, но и существенное практическое значение, задавали направление наших теоретико-экспериментальных исследований, которые проводились в контексте конфликта между Арменией и Азербайджаном из-за Нагорного Карабаха в Азербайджане в течении последних 10 лет. На основе этих исследований был собран и проанализирован с разных теоретических перспектив большой эмпирический материал, составляющий основу предполагаемого цикла публикаций. В данной статье представлены некоторые данные, позволяющие выделить нарратив «общие страдания» как социокультурный инструмент, способный вызвать положительный сдвиг имплицитных установок по отношению к сопернику в ситуации затяжного межгруппового конфликта.*

Ключевые слова: нарративный подход, эмпатия, негативный аффект, эксплицитные и имплицитные установки, карабахский конфликт.

NARRATIVE NUDGES TO PEACE IN PROTRACTED CONFLICT: KARABAKH CONFLICT AS A CASE STUDY

Abstract. *Recent research in narrative psychology provides insights into the dynamics of collective memories and group identities and how they are exploited by populist and nationalist forces for instigating intergroup conflict. In particular, narrative approach to conflict is important in this regard. In one key way, this approach considers conflicts as competing stories and conflict resolution as narrative transformation and the creation of a common (shared) narrative. In this regard, two questions are of particular concern: 1) What kinds of narratives are conducive to reconciliation between adversaries? 2) Which strategies for dealing with narratives found in intergroup conflicts are effective? As a way of addressing these questions we have developed a theoretical model of narrative intervention which was empirically examined at the context of conflict between Armenia and Azerbaijan over Nagorno Karabakh. These studies over the two decades have used different perspectives that enable us to identify "common suffering" type of narrative as a way of eliciting positive implicit attitudes and empathy among the conflicting parties. The research has also identified two psychological constructs - "painful collective memory" and "competitive victimhood", which are often employed by political forces who are not interested in peace and reconciliation in the region.*

Keywords: narrative approach, empathy, negative affect, explicit and implicit attitudes, karabakh conflict.

Межгрупповые отношения всегда вызывали особый интерес социальных психологов, некоторые из которых приобрели широкую известность благодаря своим весьма изобретательным экспериментам, которые, в частности, показали, как возникают негативные отношения между случайными группами без какой-либо конкуренции, без какого-либо реального или воображаемого конфликта интересов, вообще, без какой-либо причины. Эти исследования легли в основу парадигмы минимальных внутригрупповых связей [26]. Суть ее в том, что совершенно элементарного акта отнесения людей к произвольно выбранным категориям (к примеру, «синие» и «зеленые») уже достаточно для порождения межгруппового дискриминационного поведения, включая явления ингруппового фаворитизма и очернения аутгруппы [25].

Были предложены разные объяснения этим данным. Например, популярная среди социальных психологов теория социальной идентичности связывает эти явления с понятием социальной идентичности индивида, которая понимается как «часть Я-концепции индивида, которая проистекает от его осознания принадлежности к социальной группе или группам и ценностной и эмоциональной значимости этого членства» [24].

Авторы теории социальной идентичности Тэджфел и Тернер исходят из того, что каждый человек предпочитает иметь положительную я-концепцию, то есть, положительное, нежели нейтральное или негативное представление о самом себе. Поскольку же частью нашей Я-концепции является и наша принадлежность к различным группам (социальная идентичность), то человек склонен рассматривать свою группу в позитивном свете. А поскольку люди склонны к межгрупповым сравнениям, то следует ожидать, что сравнения будут пристрастными в пользу своей группы, проявляющиеся в ингрупповом фаворитизме и межгрупповой дискриминации. Таким образом утверждается, что пристрастные межгрупповые сравнения мотивированы желанием видеть свою группу и себя в положительном свете. Тем самым теория социальной идентичности предполагает причинную связь между самооценкой и межгрупповой дискриминацией.

Надо сказать, что дальнейшие исследования выявили более сложную картину взаимосвязей, определяющих межгрупповые отношения. Например, было установлено, что не толь-

ко стремление иметь положительную самооценку, а культурные нормы, поиски смысла, желание социального взаимодействия и самопознания служат мотивами, порождающими вышеописанные межгрупповые явления. В частности было показано, что феномен ингруппового фаворитизма возникает как следствие желания социального взаимодействия, как результат установки на взаимность по формуле «ты - мне, я - тебе», которая формируется у человека в реальных ситуациях внутригрупповых взаимодействий [30].

В свою очередь, данные эволюционной психологии и нейронауки заставляют пересмотреть некоторые постулаты теории социальной идентичности. В частности, эволюционные психологи подвергли основательной критике постулат о причинной связи между положительной самооценкой и феноменами межгрупповой дискриминации. Исследователи не видят оснований предполагать эволюционную необходимость в том, чтобы мотивы к положительной самооценке и я-концепции могли стать общечеловеческой потребностью. Как отмечает Паскаль Буайе, «распространенный подход, известный как теория социальной идентичности, предполагает, что людям по какой-то причине необходимо считать себя и свои группы лучше других. Но само представление о подобной необходимости возникло только ради того, чтобы с его помощью можно было объяснить феномен этноцентризма, и по сути, сводилось к тому, что у людей есть потребность быть этноцентричными» [31, с.63].

Теория социальной идентичности также критикуется за отсутствие ясного ответа на вопрос о причинах образования групп. В этой связи, ответы, предлагаемые эволюционными психологами, представляются более убедительными. Так, рассматривая способность к образованию группы, как одного из важнейших эволюционных достижений человека, способствовавших его выживанию, эволюционные психологи предложили концепцию, согласно которой, в ходе эволюционного процесса у людей выработалась *коалиционная психология* - специальные психические способности к созданию и распознаванию групп, союзов или коалиций [27].

Благодаря коалиционной психологии индивиды способны без сознательных усилий, на неосознаваемом уровне «мониторить» социальное окружение, выясняя, кто с кем и на чьей стороне, а также обнаруживать потенциальные

угрозы, рассчитывать риски и выгоды от членства в группе и т.д. [31]. Поскольку часто одни группы преследуют одни и те же цели, конкурируют или даже вступают в конфликт с другими группами, люди, как бы автоматически, склонны видеть угрозу в чужой группе. К примеру, этнические или расовые группы изначально воспринимают друг друга через призму конкуренции за ресурсы и стремятся получить доминирование над соперником [Apud 31].

Это означает, что межгрупповой антагонизм присутствует изначально, он уже как бы «прописан» в самом понимании группы. Поэтому, как утверждают эволюционные психологи, подлежит пересмотру традиционный взгляд социальных психологов на причинно-следственную связь между стереотипами, предубеждениями и установками: не негативные стереотипы и предубеждения вызывают негативные межгрупповые отношения, а как раз наоборот, негативные межгрупповые отношения вызывают негативные стереотипы и предубеждения.

Действительно, данные полученные в нейро-когнитивных науках свидетельствуют о том, что связь между групповой принадлежностью и межгрупповой дискриминацией имеет прочные нейро-био-когнитивные основы. Так, нейробиологические исследования показали, что у индивидов, входящих в случайные группы, составленные на основе минимальных внутригрупповых связей, не возникает соответствующая физиологическая и эмпатическая реакция при восприятии страдания людей, принадлежащих к аутгруппе [1].

Более того, дети уже в 4 года способны делить людей на своих и чужих и им присущи гендерные и этнические установки [9]. А у семилетних британских детей из семей, принадлежащих к белой расе и выходцам из Азии, наблюдалась этно-расовая установка, проявляющаяся в значительно большем приписывании положительных черт «своей» и отрицательных черт «чужой» этнической (расовой) группе [6]. Эти факты трудно объяснить в рамках общепринятых в социальной психологии представлений, усматривающих причину негативного отношения к аутгруппе в существовании относительно нее негативных стереотипов и предубеждений, наличие которых едва ли можно ожидать у детей в столь раннем возрасте.

Эволюционные психологи дают следующий ответ: в силу определенных нейро-био-

когнитивных механизмов группы уже априори «преднастроены» друг против друга, а соответствующие негативные стереотипы и предубеждения возникают, чтобы «оправдать» негативное отношение к аутгруппе [Apud 31]. Итак, краткий обзор социальных, био-нейро-когнитивных предпосылок межгрупповой динамики не внушает особого оптимизма по поводу межгрупповых отношений. Это почти немедленное разделение на «нас» и на «них», с сопутствующей межгрупповой дискриминацией, возрастающей подозрительностью и снижением эмпатии к членам чужой группы, несомненно, увеличивают риск возникновения межгруппового конфликта.

Эти эффекты будут только усиливаться в случае, если линия разлома будет проходить вдоль этнических, расовых или национальных разделений, тем самым увеличивая риск возникновения широкомасштабного межгруппового конфликта. Никто не в состоянии ни отменить социальные закономерности групповых процессов, ни «убить» собственную социальную идентичность, ни освободиться от ее „оков“ - через осознание темной стороны групповой идентичности, ни изменить автоматические настройки наших биокогнитивных или неврологических механизмов. В этой связи, мы полагаем, что одна из немногих возможностей позитивного влияния на межгрупповые отношения, которые мы имеем в нашем распоряжении, может быть связана с перспективой нарратива.

Почему нарратив?

Нарратив является сложной категорией, и подробный анализ этой категории выходит за рамки данной статьи. Для наших целей достаточно принять один из главных постулатов нарративных исследований, согласно которому нарратив не только отражает опыт или реальность, но и создает их [3]. Однако, в отличие от исследователей в других областях социальных наук, исследователи, занимающиеся разрешением конфликтов лишь в последнее время стали анализировать его потенциал для достижения мира и примирения. В этой связи, возникший относительно недавно нарративный подход к разрешению конфликтов предлагает рассматривать конфликты, как конкурирующие истории, а разрешение конфликтов, как трансформацию этих нарративов и создание общего нарратива, который принимается сторонами конфликта [4].

Предполагается, что общий нарратив может помочь сторонам в конфликте создать общее видение прошлого, настоящего и будущего, что является, по сути, предварительным условием для сохранения мира [22]. Впрочем, создание общего нарратива задача не из легких, особенно когда дело доходит до нарративов между враждующими этнонациональными группами. В этой связи, особый интерес вызывают два вопроса: 1) Какие нарративы могли бы способствовать примирению между противниками? 2) Какие виды или стратегии нарративного вмешательства в межгрупповых конфликтах могут быть эффективными для разрешения или примирения враждующих сторон?

Эти вопросы задавали направление наших исследований, в результате которых была предложена модель нарративного вмешательства в конфликт, которую мы назвали «последовательной нарративной трансформацией» [13]. Основная идея заключается в том, чтобы найти или сконструировать такие виды нарративов, которые смягчали бы конфронтационные отношения и способствовали бы диалогу сторон. Цикл наших предыдущих исследований в области психологии чтения художественных текстов, показавший, что некоторые повторяющиеся (ритмические) элементы прозаических текстов способствовали диалогу между автором и читателем и активизировали процесс смыслообразования у читателя [12], позволил нам несколько конкретизировать эту идею.

Мы предположили, что выявление и использование определенных повторяющихся (общих) элементов в национальных исторических нарративах, и/или личных историях, присущих конфликтующим сторонам, могло бы способствовать возникновению между сторонами «точек для диалога», сопровождаемому определенным сближением нарративов. Далее, после можно было бы осуществлять еще один цикл или несколько циклов нарративной трансформации, которые могли бы еще более сблизить конфликтующие нарративы сторон. Таким образом в ходе последовательной нарративной трансформации стороны могли бы придти к общему нарративу. Для проверки этих предположений, мы разработали и провели серию экспериментальных исследований, некоторые результаты которых будут приведены дальше.

Методика экспериментов и описание результатов. Исходя из вышеописанной модели мы разработали четыре типа нарративов: «об-

щие страдания» (нарратив №1); «общие культурные черты» (нарратив No 2); «виновата третья сторона» (№3) и «извинение» (нарратив №4). Тексты этих нарративов приведены ниже:

Нарратив №1. Общие страдания



Армяно-азербайджанский Нагорно-Карабахский конфликт создал огромные трудности для обоих народов. Десятки тысяч людей с обеих сторон погибли или стали инвалидами; сотни тысяч стали беженцами, вынужденными переселенцами, потеряли всю свою собственность. Яркими примерами этих трудностей являются фотографии пожилой армянки, которая потеряла свой дом и родственников, а также молодой азербайджанской женщины с ребенком, которая потеряла своих родственников, дом и всю собственность.

Нарратив №2. Общие культурные черты

Несмотря на армяно-азербайджанский Нагорно-Карабахский конфликт, между армянами и азербайджанцами существует много общего, в том числе традиции, кухня, музыка, семейные отношения и повседневная жизнь. У обоих народов есть много общих черт, которые отличают их от других народов. Вот почему азербайджанцы и армяне часто вступали в брак до начала конфликта.

Нарратив №3. Виновата третья сторона

Многие считают, что армяно-азербайджан-

ский Нагорно-Карабахский конфликт начался и до сих пор не разрешен, потому что третья сторона заинтересована в конфликтах на Кавказе.

Нарратив №4. Извинение

Текст извинения был взят из заявления армянского правозащитника Георгия Ваняна [32].

Я испытываю чувство стыда за страдания, вызванные у десятка тысяч людей, жертв карабахской войны, их родственников и друзей, всех, кто испытал трудности и потери. Я чувствую себя виноватым в том, что не смог предотвратить вспышку конфликта, которая привела к смерти и страданиям десятков тысяч мирных жителей в Азербайджане. Я чувствую себя виноватым в том, что я не смог ничего сделать, чтобы предотвратить этот конфликт. Должен признать, что с момента возникновения конфликта азербайджанский народ испытал много трудностей и несправедливости. От имени моего народа я прошу прощения за все это.

В ходе серии экспериментов мы исследовали воздействие данных типов нарративов на динамику межгрупповых установок и эмоции разных групп азербайджанского населения посредством прямых (эксплицитных) и непрямых (имплицитных) измерений. В общей сложности, в наших исследованиях приняло участие две группы респондентов - 461 вынужденных переселенцев (ВПЛ) и 445 не-переселенцев (НВПЛ), (всего 906 человек, включая 430 мужчин и 476 женщин, в возрасте 18-73 лет) – читали нарративы в двух разных условиях - в фокус-группах или индивидуально.

Эксплицитные установки измерялись прямыми вопросами теста социальной дистанции относительно объекта установок (напр., «Как бы вы себя чувствовали, если бы армяне были соседями»). Респонденты оценивали каждый из вариантов ответов по 5-балльной шкале, от 1 (полностью за) до 5 (полностью против). На основе среднего значения от суммы ответов на вопросы мы составили индекс социальной дистанции, где более высокие баллы означают большую дистанцированность между азербайджанцами и армянами. Имплицитные установки измерялись с помощью специальной компьютерной программы «Superlab», позволяющей проводить последовательный оценочный прайминг.

Здесь мы понимаем прайминг, как такое воздействие социально значимых стимулов, которое может усилить впечатления, суждения, действия, часто даже помимо желания и осознания индивида [19]. В нашем исследовании процедура эксперимента состояла в следующем: после

прочтения одного из экспериментальных нарративов, участникам предлагалось выразить по 5-балльной шкале, степень их согласия с данным нарративом. Затем у этих испытуемых и участников контрольной группы (не читавших нарратив) измеряли имплицитные установки.

Участникам экспериментов на экране компьютера на 500 миллисекунд одновременно предъявлялись положительное или отрицательное слово и фото Сержа Саргсяна, бывшего в тот период президентом Армении. Предъявлялись четыре положительных слова (сочувствие, любовь, дружба и доброта) и четыре отрицательных слова (продажный, враждебный, ужасный и ненавистный). Перед участниками этих тестов ставилась задача игнорировать, не обращать внимания на фотоизображение, а смотреть на предъявляемое слово и указывать его валентность, нажимая на одну из двух клавиш на клавиатуре, соответственно означающих «положительное» или «отрицательное».

Поскольку «окно ответа», когда предоставляется возможность нажимать на соответствующую клавишу, открывалось всего на полсекунды, то респондентов просили реагировать как можно быстрее. Из-за узкого временного интервала для ответа, ошибки респондентов при оценивании слов были неизбежны. Собственно говоря, ошибки респондента являлись основной зависимой переменной, которые мы и подсчитывали. Здесь следует подчеркнуть, что хотя испытуемые смотрели не на фото, а на слова и соответственно, оценивали не Саргсяна, а предъявляемые им на экране компьютера слова, они могли воспринимать образ Саргсяна на неосознаваемом перцептивном уровне.

На этом строилось наше предположение о том, что образ Саргсяна вызовет отрицательные ассоциации, и поэтому, испытуемые сделают меньшее количество ошибок в тестах с предъявленным им негативным словом. Соответственно, в тесте с положительным словом, вследствие предполагаемой у испытуемых тенденции нажимать на «отрицательную» клавишу, они сделают большее количество ошибок. То, насколько образ Саргсяна вызовет больше ошибок на позитивные, чем на негативные слова, свидетельствовало бы о наличии (актуализации) у испытуемого отрицательных ассоциаций с этим образом. Исходя из этих соображений, для каждого участника эксперимента был создан индекс сравнительной положительности, определяемый путем вычитания числа ошибок в тестах с положительным словом из числа ошибок в тестах с отрицательным сло-

вом. Результаты прямых (эксплицитных) и непрямых (имплицитных) измерений представлены на рисунках 1 и 2.

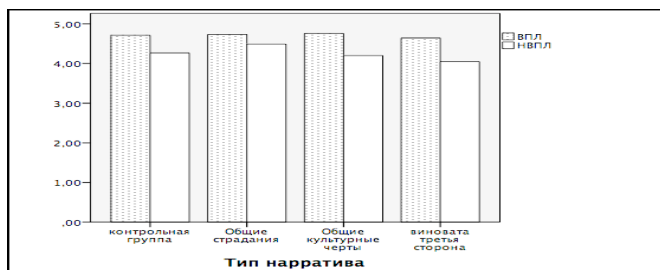


Рисунок 1. Социальная дистанция, в зависимости от типа нарратива и статуса респондента.

Нарративные воздействия не оказали существенного влияния на социальную дистанцию ($F < 1,0$); ВПЛ были более дистанцированы, чем не-ВПЛ, при измерении социальной дистанции ($F = 16,8, p < .0001$) (дисперсионный анализ). Чем больше число, тем больше социальная дистанция по отношению к армянам.

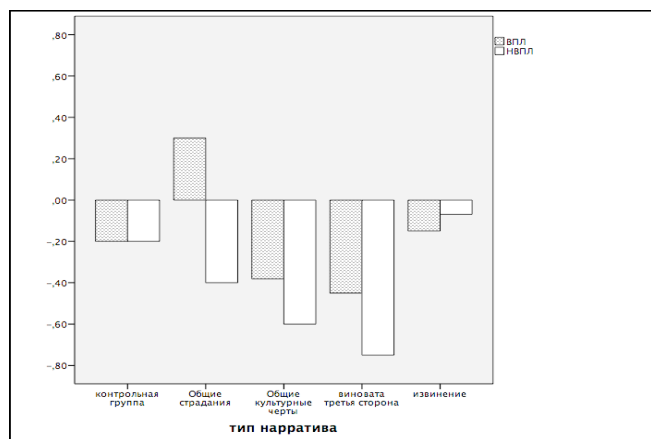


Рисунок 2. Имплицитная установка, в зависимости от типа нарратива и статуса ВПЛ.

ВПЛ при прайминге нарративом «общие страдания» показали позитивную имплицитную установки к президенту Саргсяну по сравнению с контрольной группой, $F(1,88) = 4.58, p < .04$ (Дисперсионный анализ). Более низкие цифры указывают на более негативную установку к Саргсяну.

Обсуждение результатов. Интригующий результат состоит в том, что, в отличие от эксплицитной установки, измерявшейся посредством шкалы социальной дистанции, которая оставалась крайне негативной при всех типах нарративов (рис.1), имплицитная установка к армянам (символизируемая изображением (бывшего) президента Армении Саргсяна) была положительная у участников из числа ВПЛ, которые читали нарратив «общее страдание» (рис. 2).

Это было неожиданно: скорее мы могли бы ожидать, что азербайджанцы из числа ВПЛ, как самые пострадавшие от рук армян, должны были бы продемонстрировать более высокий уровень негативных установок к Саргсяну, чем кто-либо. В свете этого возникал интригующий вопрос: Как получается, что нарратив «общее страдание», который наиболее явно отвергается ВПЛ, которые также проявляли высокий уровень эксплицитных негативных установок, вызывал среди этой же категории испытуемых позитивный сдвиг имплицитных установок по отношению к образу Саргсяна?

Почему нарратив «общие страдания» оказывал положительное воздействие на имплицитные установки ВПЛ, но негативно влиял на их эксплицитные установки? Две теоретически и экспериментально обоснованные перспективы в социальной психологии межгрупповых отношений и установок могут помочь нам в поисках ответа на этот вопрос. Одна перспектива исходит из общих представлений о фундаментальной роли социальной категоризации для межгрупповых отношений и связана с моделью общей ингрупповой идентичности [11].

Эта модель предполагает, что рекатегоризация индивида, принадлежащего к аутгруппе, в категорию - общая ингрупповая идентичность - может вести к сдвигам установки и усилению эмпатии к чужой группе, член которой был включен в эту категорию общей ингрупповой идентичности. Исходя из этого, мы предположили, что позитивный имплицитный сдвиг в установках у ВПЛ был обусловлен «общей жертвенной идентичностью», вызванной нарративом «общего страдания».

Другими словами, индуцированная «общая жертвенная идентичность» могла возникнуть именно у ВПЛ, как у людей, которые пострадали больше всего от конфликта. Вследствии этого мы могли получить положительный эффект рекатегоризации, который и проявился в имплицитном измерении. Но почему в таком случае, нарратив «общее страдание» не оказывает аналогичного влияния на эксплицитные установки ВПЛ?

Возможное объяснение вытекает из второй перспективы, которая также обязана своим происхождением социально-психологическим исследованиям эксплицитных и имплицитных установок. Согласно этим исследованиям, имплицитные и эксплицитные установки являются продуктами разных когнитивных процессов. Эксплицитные установки в большей степени опираются на относительно более высокий уровень когнитивной обработки, которая включает в себя логическое, вербальное и символи-

ческое отображения, в то время как имплицитные установки «работают» на основе принципов сходства между стимулами и парных ассоциаций, возникающих во временной протяженности [10, 23].

Из этого следует, что имплицитные установки своим образованием обязаны памяти, являются его структурой. По этой причине имплицитные установки особенно подвержены манипуляциям с праймингом, варьируя который, можно, например, менять доступность ассоциаций, связанных с объектом установки, а также критерии, используемые для категоризации [14, 18, 20]. Имплицитные установки могут изменяться относительно быстро - в ответ на положительные образы [5], особенности контекста [29] или социальные роли [2].

Исходя из всего вышесказанного, мы можем предложить следующее объяснение полученным результатам. Прежде всего напомним, что мы использовали двойной прайминг в имплицитном измерении: во-первых, предъявляли нарратив «общие страдания», а во-вторых, - изображение Саргсяна. Поскольку имплицитные установки понимаются как многогранные представления, содержащиеся в памяти, то утверждается, что варьирование контекста, в котором предъявляется стимул, повлияет не только на то, вызывает ли стимульный сигнал активацию содержимого памяти, касающегося группы, но также и то, какие именно аспекты этого содержимого, сигнал спонтанно активировать [Apuđ, 29].

В этой связи, «общая жертвенная идентичность», индуцированная нарративом «общее страдание», который мы можем отнести к контексту, вызывает не только те аспекты образа Саргсяна, которые связаны с жестоким врагом, но и с армянами, также пострадавшими от конфликта. Нет оснований полагать, что у ВПЛ будут какие-то особо положительные чувства по отношению к кому-то вроде Саргсяна, который командовал боевиками, участвовавшими в Ходжалинской резне, самом кровавом эпизоде первой карабахской войны [7].

Тем не менее, имплицитные установки ВПЛ к армянскому народу, переклассифицированные в категорию «общей жертвенной идентичности», могли бы стать более позитивными. Страдания, которые выпали на долю ВПЛ, как перемещенных и беженцев, могли сделать их более чувствительными к страданиям своего врага, если этот враг был включен в категорию «об-

щей жертвенной идентичности». Учитывая, что достоверность любого измерения посредством методов прайминга зависит от репрезентативности стимулов, выбранных для прайминга, возможно, мы могли бы получить более сильный положительный эффект в имплицитном измерении, если менее негативный образ, чем Саргсян, использовался бы в качестве стимула для прайминга.

Заключение. Некоторые важные следствия, вытекающие из вышеотмеченных различий в когнитивных процессах, составляющих основу имплицитной и эксплицитной установок, помогают нам объяснить разницу в воздействии нарратива «общего страдания» на эти установки. Дело в том, что различия в когнитивных процессах, обуславливающих имплицитную и эксплицитную установки, предсказывает разные виды поведения: в первом случае, спонтанные и невербальные; во втором - продуманные самопрезентации [8, 16, 17, 28].

Людям, беспокоящимся за свою самопрезентацию, легче контролировать себя и корректировать свои выражения, различие в мотивах, интеллектуальных ресурсах, социальных нормах или убеждениях там, где речь идет об эксплицитных, нежели, имплицитных установках. Влияние этих факторов на эксплицитную установку будет особенно сильным, если это касается чувствительных вопросов. Методологически, это различие в эффектах воздействия нарратива «общее страдание» на эксплицитные и имплицитные установки, указывает на ценность использования как эксплицитных, так и имплицитных измерений для оценки нарративных эффектов.

В более общем плане, наш вывод подтверждает идею о том, что люди могут одновременно придерживаться разных эксплицитных и имплицитных установок относительно одного и того же объекта, как это было, например, показано в исследованиях Ридела и Маконела, проводивших эксперименты с американскими студентами в лабораторных условиях [21]. Тот факт, что некоторые люди (группы), несмотря на сильное социальное давление, способны, хотя и неявно, сохранять симпатию к своему противнику, заслуживает внимания. Ученые, занимающиеся проблемами разрешения конфликтов и примирения, должны научиться разрабатывать и использовать стратегии, которые используют эти свойства человеческого разума.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. AVENANTI A., SIRIGU A., AGLIOTI S.M. Racial Bias Reduces Empathic Sensorimotor Resonance with Other-Race Pain. *Current Biology*, 2010. 20 (11): 1018 - 1022.
2. BARDEN J., MADDUX W. W., PETTY R. E., BREWER M. B. Contextual moderation of racial bias: The impact of social roles on controlled and automatically activated attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, 87, 5–22.
3. BRUNER J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
4. COBB S. *Speaking of Violence: The Politics and Poetics of Narrative in Conflict Resolution*. New York. NY: Oxford University Press, 2013.
5. DASGUPTA N., GREENWALD A. G. On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 81, 800–814.
6. DAVEY A. *Learning to be Prejudiced: Growing Up in Multi-ethnic Britain*. London: E. Arnold, 1983.
7. DE WAAL T. *Black garden: Armenia and Azerbaijan through Peace and War*. New York, NY: New York University Press, 2003.
8. DOVIDIO J. F., KAWAKAMI K., GAERTNER S. L. Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, 82, 62–68.
9. DUNHAM, CHEN E.E., BANAJI M.R. Two signatures of implicit intergroup attitudes: Developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 2013, 24 (6), 860-868.
10. FAZIO H.R., OLSON A.M. Implicit Measures in Social Cognition Research: Their Meaning and Use. *Annual Review of Psychology*, 2003, 54, 297-327.
11. GAERTNER S.L., DOVIDIO J.F. Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, Vol.2 (pp.439-457). Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.
12. GARAGOZOV (KARAKOZOV) R. Chronotopical schemes of action as instrumental basis of sense production. In L. Dorfman, P. Martyndale, D. Leontiev, G. Cupchik, V. Petrov, P. Machotka (Eds.), *Emotions, creativity and art (Vol. 2, pp. 145–66)*. Perm, Russia: Perm State Institute of Culture, 1997.
13. GARAGOZOV R. GADIROVA R. Narrative intervention in interethnic conflict. *Political Psychology*, 2019, 40 (3), 449-465.
14. GAWRONSKI B., BODENHAUSEN G. V. Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 2006, 132, 692–731.
15. GREENWALD A. G., BANAJI M. R. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 1995, 102, 4–27.
16. JELLISON W. A., MCCONNELL A. R., GABRIEL S. Implicit and explicit measures of sexual orientation attitudes: In-group preferences and related behaviors and beliefs among gay and straight men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, 30, 629–642.
17. MCCONNELL A. R., LEIBOLD J. M. Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2001, 37, 435– 442.
18. MITCHELL J. P., NOSEK B. A., BANAJI M. R. Contextual variations in implicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2003, 132, 455–469.
19. MOLDEN D.C. Understanding priming effects in social Psychology: what is “social priming” And how does it occur? *Social Cognition*, 2014, 2, 1-11.

20. RICHESON J. A., TRAWALTER S. Why do interracial interactions impair executive function? A resource depletion account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 88, 934-947.
 21. Rydell J.R., McConnell R.A. Understanding Implicit and Explicit Attitude Change: A Systems of Reasoning Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, 91(6), 995-1008.
 22. Steiner-Khamsi G. History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition. Council of Europe Symposium, Sofia, 1994.
 23. Strack F., Deutsch R. Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 2004, 8(3), 220-247.
 24. Tajfel H. (ed.). *Differentiation between groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press, 1978.
 25. Tajfel, H., Turner, J. C. The social identity of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, MI: Nelson Hall, 1986.
 26. Tajfel H., Billig M. G., Bundy R. P. Flament C. "Social categorization and intergroup behaviour". *European Journal of Social Psychology*, 1971, 1 (2): 149-178.
 27. Tooby J., Cosmides L. Groups in Mind: The Coalitional Roots of War and Morality. In H. Høgh-Olesen (ed.), *Human Morality and Sociality: Evolutionary and Comparative Perspectives*, pp.191-134. New York: Palgrave MacMillan, 2010.
 28. Wilson T. D., Lindsey S., Schooler T. Y. A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 2000, 107, 101-126.
 29. Wittenbrink B., Judd C. M., Park B. Spontaneous prejudice in context: Variability in automatically activated attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 81, 815-827.
 30. Yamagishi T., Mifune N. Social exchange and solidarity: In-group love or out-group hate? *Evolution and Human Behavior*, 2009, 30 (4), 239-37.
 31. Буайе П. *Анатомия человеческих сообществ. Как сознание определяет наше бытие*. М.: АНФ, 2019.
 32. Ванян Г. Я верю, что армяне преодолеют свой страх. 2011. URL: <http://www.novoteka.ru/r/World.CIS.Azerbaijan?lastdate=/2011-06-1> (доступ февраль, 2013).
1. Следует иметь в виду, что наши эксперименты, проводились в 2012-2018 гг. - период, который можно формально обозначить как «замороженная» фаза конфликта. Как известно, конфликт был «разморожен» 27 сентября 2020 года и привел к полномасштабной ожесточенной войне в Карабахе, завершившейся подписанием мирного соглашения от 10 ноября 2020 года, которое в значительной степени изменило прежнее статус-кво, позволив Азербайджану вернуть утраченные территории и восстановить свои прежние границы.
 2. Прямыми мы называем измерения, в которых оценивание межгрупповой (эксплицитной) установки и эмоций производится посредством прямых вопросов к респонденту, с просьбой выразить свое текущее отношение, мнение, испытываемую эмоцию. Косвенное измерение определяется как оценивание межгрупповой (имплицитной) установки и эмоций посредством методов, которые (а) прямо не упоминают группу, являющуюся целью исследования и, соответственно, (б) не делают большого допущения, что люди имеют точный интроспективный доступ к своим собственным психическим процессам [15].

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.10>
CZU: 373.015.3

СПЕЦИФИКА МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ¹

Жанна РАКУ,

доктор habilitat психологии, профессор,
Молдавский Государственный Университет
научный консультант,
Институт Педагогических Наук
ORCID ID:0000-0002-1775-6344

Аннотация. Статья посвящена проблеме психодиагностике школьной адаптации, ее специфике на разных этапах обучения (в начале учебного года, на протяжении учебного года или после каникул). Существуют особенности школьной адаптации в зависимости от цикла образования (начальная школа, гимназические или лицейские классы). Предложен обзор тестов и методик, направленных напрямую на оценку уровня адаптации ребенка к школе. Вместе с тем, выделены психологические компоненты, которые непосредственно или косвенно влияют на адаптацию ребенка к школе. В указанном контексте рассмотрены тесты, которые помогают оценить мотивацию и познавательные способности, которые обеспечивают хорошее усвоение учебной программы, эмоциональные процессы, позволяющие сбалансировано сопровождать учебную деятельность и психологический климат классного коллектива, влияющие на самочувствия ребенка в классе, его оптимальную адаптацию и т.д.

Ключевые слова: методология, психодиагностические тесты, адаптация, школьник, образовательное пространство.

THE SPECIFIC OF METHODOLOGY FOR STUDYING ADAPTATION AT SCHOOLCHILDREN IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article is devoted to the problem of psychodiagnostic of school adaptation, and it's specific in different period of education (at the beginning of school year, during school year and after school holidays). There are a particularities of school adaptation depending on the education cycle (elementary school, gymnasium or lyceum). The article contains a review of tests and methods aimed directly on appreciation of the level of child adaptation at school. Also we underlined the psychological components that influence on school adaptation. In this context we present the test which examine motivation, cognitive process which ensure a good assimilation of school curriculum emotional process that accompany in a balanced way learning activities and psychological climate in classroom that influence children well-being and socialization.

Keywords: methodology, adaptation, schoolchildren, educational space, psychodiagnostic tests

Проблематика изучения адаптации в современном образовательном пространстве является актуальной для всех специалистов: педагогов, психологов, менеджеров и т.д. Для ее решения вначале необходимо проанализировать теоретические основы этого процесса, на базе которых становятся возможными обзор и селекция методологического инструментария для оценивания уровня и особенностей адаптации школьников.

Адаптация ученика к школе является важным условием его успешного обучения, включенности в образовательное пространство. Информация об особенностях и уровне адаптации ребенка необходима учителю для организации эффективного учебного процесса. При этом понятие адаптации является комплексным и разносторонним в зависимости от многообразных факторов и трактовок. Так, этап обучения

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.

(в начале учебного года, на протяжении учебного года или после каникул) и цикл образования (начальная школа, гимназические или лицейские классы) влияют на специфику адаптации. Наряду с этим, важна адаптация школьника к процессу и содержанию обучения, его организации, а также к коллективу класса, в котором он обучается и его отношение к педагогу. Необходимо отметить и индивидуальные особенности ученика, которые играют не последнюю роль и очень значимую роль в адаптационных процессах. В прикладном плане этот процесс протекает по-разному у большинства детей, а также имеет различную динамику в зависимости от конкретных обстоятельств.

В указанном контексте приобретает особое значение своевременная диагностика школьной адаптации ученика с учетом изложенных выше факторов. Отметим, что опытный и компетентный учитель без труда определит, как ребенок включается в учебную деятельность по его мотивации, познавательной активности, эмоциональному состоянию. Однако дополнительную и более точную информацию могут дать данные, полученные при использовании психологических тестов, которые позволяют оценить различные компоненты школьной адаптации. Результаты тестирования позволяют дидактическим кадрам получить обширную информацию, которая поможет обеспечить индивидуальный подход к каждому школьнику. Таким образом, мероприятия в этом направлении могут сделать оптимальным прохождение ребенком всех этапов обучения и наилучшим образом обеспечат полноценную его адаптацию в образовательном пространстве.

В указанном контексте представим основные направления, в которых необходимо осуществлять диагностику с позиции адаптированности ребенка к школе. В современной психодиагностике разработан инструментарий, который позволяет изучать процесс адаптации к школе. Однако подчеркнем, что кроме тестов, напрямую оценивающих уровень школьной адаптации, важно отметить и методики, которые изучают «смежные» индикаторы этого процесса. Они характеризуют отдельные компоненты, обуславливающие адаптацию и имеющие также отношение к обсуждаемому феномену.

Прежде чем, перейти к рассмотрению отдельных тестов, которые направлены на изучение адаптации, представим психологическое содержание и структуру данного феномена.

В психологической литературе понятие адаптации рассматривается с одной стороны, с процессуальной позиции, а с другой – с результативной. Ряд авторов (А.А. Алдашева, Ф.Б. Березин, С.Т. Посохова) характеризуют адаптацию через индивидуальные, личностные качества и структуру личности в целом [1, 2, 3]. Поэтому перечислим основные компоненты личности, которые необходимо диагностировать как индикаторы, влияющие на успешную адаптацию. Таковыми являются: познавательные способности, которые обеспечивают хорошее усвоение учебной программы, эмоциональные процессы, позволяющие сбалансировано включаться, и сопровождают учебную деятельность и волевые качества, регулирующие активность школьника. Все выше представленные компоненты обеспечивают, прежде всего, поведение учащегося на уроках, но и также во внеурочное время. Наряду с вышеуказанными личностными конструктами, в них встраиваются и социальные «образования». Наиболее важными среди них являются коммуникативные умения и навыки, которые позволяют устанавливать и поддерживать межличностные отношения с одноклассниками и учителями. Не последнюю роль в процессе адаптации играет и мотивационная направленность ученика, его потребность и желание учиться, а также уровень самооценки школьника и другие личностные конструкты. Далее представим *модель основных параметров*, которые обеспечивают адаптированность ребенка к школе в **таблице 1**. Отметим, что их важно диагностировать и по полученным результатам, организовывать целенаправленную работу педагога и психолога в указанном направлении.

Важными для адаптации являются и внешние обстоятельства образовательного пространства, которые также напрямую влияют на этот процесс. Однако они требуют специального анализа и изучения в рамках отдельного исследования. Например, в рамках экспериментального исследования Г.М. Чуткиной были выделены такие факторы как правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников, мотивационная готовность к обучению в школе, уровень образования родителей [4].

В продолжение представим обзор диагностического инструментария, который может быть эффективно использован педагогами и психологами для оценивания уровня адаптации школьников к профильному обучению и других

сфер личности и компонентов, которые на него влияют (личностной, мотивационной, коммуникативной и т.д.). К целенаправленным тестам по диагностике адаптации относятся: Анкета Э.М. Александровской для определения уровня адаптации ребенка к школе [5]; Опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р. Даймонда; Тест на изучение познавательных затруднений; Методика первичной диагностики адаптации к обучению в профильных классах: опросник для старшеклассников и Карта наблюдения за дезадаптивным поведением школьника, а также Методика отношения к учению и к учебным предметам Г.Н. Казанцевой [6].

Другую группу составляют методики, направленные на изучение мотивационной сферы школьника, которая непосредственно влияет на успешность школьной адаптации. К ним относятся, такие тесты как: Методика изучения мотивов учебной деятельности, Методика диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудач А. Реана [7], Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы, А. Прихожан. В рубрике личностных тестов, представляющих информацию об особенностях адаптации, отметим следующие тесты: Методика «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Д. Роттер, Методика изучения общей самооценки (Г.Н. Казанцева), Тест на оценку «Эмоционального интеллекта» Н. Холла и Тест школьной тревожности Филлипса. Для диагностики социальной составляющей в рамках изучения школьной адаптации могут использоваться Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей старшеклассников (КОС) и Тест на общительность В.Ф. Ряховского, а также тест, позволяющий оценить Психологический климат классного коллектива (В.С.Ивашкин, В.В. Онуфриева) [8].

В продолжение представим некоторые из вышеуказанных тестов. Так, Э.М. Александровской была разработана *Методика для определения уровня адаптации ребенка к школе*. В качестве основных характеристик школьной адаптации автором были выделены следующие критерии: успешность учебной деятельности; усвоение норм поведения; контакты и эмоциональное благополучие. Процедура проведения диагностики заключается в том, что педагог и психолог неоднократно заполняют бланки на каждого школьника по заданным параметрам. В результате суммируются и обобщаются полу-

ченные оценки экспертов, на основе которых устанавливается уровень школьной адаптации учащегося. В данной методике для оценивания используются следующие характеристики и их компоненты: 1. Эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний); 2. Усвоение норм поведения (поведение на уроках, поведение на переменах); 3. Успешность контактов (отношения с одноклассниками и отношение к учителю); 4. Эмоциональное благополучие (проявление эмоций).

Опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда предназначен для изучения социально-психологической адаптации учащихся [9]. В данном опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках и стиле поведения. Теоретическое обоснование авторов заключается в том, что ученик соотносит указанные выше позиции с его собственным образом жизни. В рамках выполнения теста школьник должен выбрать ответ, который соответствует его мнению, т.е. один из шести вариантов оценок, обозначенных цифрами (от «0» до «6»). Так, в опроснике предусмотрены следующие варианты ответов: 0 – это ко мне совершенно не относится; 2 – сомневаюсь, что это можно отнести ко мне; 3 – не решаюсь отнести это к себе; 4 – это похоже на меня, но нет уверенности; 5 – это на меня похоже; 6 – это точно про меня. По результатам заполнения теста школьником вычисляется суммарный показатель. Методика содержит нормативы для подростков, которые интерпретируются следующим образом. Например, зона неопределенности в интерпретации результатов по суммарной шкале для подростков составляет 68–170 баллов. Результаты до зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а после – как высокие.

Прогностическим и ориентировочным заданием с точки зрения успешности адаптации может служить *Тест на изучение познавательных затруднений*. В ситуации, когда школьник сталкивается с трудностями и невозможностью своевременного их преодоления и компенсации, а также не встречает помощи в указанном направлении от педагога, то в дальнейшем это повлияет на его адаптированность. Кратко представим данный тест, он состоит из трех вопросов: 1. Что в школе мешает тебе хорошо учиться? 2. Что в самом себе не дает тебе хорошо учиться? 3. В какой помощи ты нуждаешься в первую очередь?

На каждый из вопросов школьнику предлагается 7-9 вариантов ответов, среди которых он должен выбрать 1-2 ответа, соответствующие его мнению. Полученные результаты оцениваются качественно и характеризуют индивидуальные трудности ребенка. На основе трех выделенных ответов возможны следующие варианты и интерпретации: первый вопрос позволяет судить о характере внешних или объективных затруднений; второй – о затруднениях индивидуального типа; третий – о специфике личностной направленности в преодолении тех или иных затруднений.

Другой важной техникой для оценивания особенностей адаптации младшего школьника является *Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой*, разработанной в 1993 году. Цель методики заключается в определении уровня школьной мотивации учащихся от 7 до 11 лет. Анкета состоит из 10 вопросов, которые отражают отношение детей к школе и учебному процессу, а также их эмоциональные реакции на школьные ситуации. Так, за основные параметры изучаемого феномена автором выбраны следующие критерии: наличие у учащегося мотива хорошо выполнять все требования школы и показать себя с самой лучшей стороны, а также его активность в отборе и запоминании необходимой информации. В ситуации низкого уровня учебной мотивации для ученика характерно снижение школьной успеваемости. Отметим, что при проведении анкеты предусмотрены как индивидуальный, так и групповой варианты обследования школьника. Оба варианта имеют свои преимущества и недостатки. Например, в первом случае вопросы читаются психологом вслух и предлагаются варианты ответов, а учащиеся должны написать те ответы, которые им подходят. Эта процедура провоцирует повышенный фактор лжи, т. к. школьники видят перед собой взрослого, задающего вопросы. При распределении среди учеников анкеты в печатном виде, психолог просит отметить те ответы, которые ему подходят. Автор подчеркивает, что второй вариант предъявления позволяет получить более искренние ответы, но такой способ может встретить затруднения в первом классе, т.к. дети еще плохо читают. Для каждого вопроса анкеты предусмотрено три варианта ответов и школьнику предлагается выбрать тот, который наиболее полно выражает его мнение. По результатам анкетирования подсчитывается суммарный балл, ко-

торый отражает уровень школьной мотивации и учебной активности. Нормативные данные анкеты предполагают четыре уровня: высокий, средний и низкий. Каждый из них имеет свою интерпретацию. Так, высокий уровень с показателями 25-30 баллов характерен для детей, у которых выражен познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п. Для второго уровня с хорошей школьной мотивацией суммарный показатель составляет 20-24 балла и указанные показатели характерны для большинства учащихся начальных классов, которые успешно справляются с учебной деятельностью. Если детям предлагают нарисовать рисунок на школьную тему, они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Данный уровень мотивации является средней нормой. Для третьего уровня с показателями в 11-20 баллов характерно положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с одноклассниками и учителем. Им нравится чувствовать себя учениками, иметь атрибуты школьной жизни: красивый портфель, ручки, тетради и другие аксессуары. Познавательные мотивы у этих школьников сформированы в меньшей степени, а учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации. Для четвертого уровня с показателями 10-14 баллов у учащихся диагностируется низкая школьная мотивация. Психологический портрет этих детей включает такие характеристики как нежелание посещать школу, в которую они идут неохотно, а также часто пропускают занятия. На уроках ученики часто занимаются посторонними делами, играют и отвлекаются. Они испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности и находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они могут быть связаны со школой.

Тест школьной тревожности Филлипса позволяет определить уровень и особенности тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста. Указанная методика достаточно компактная, т.к. она состоит из 58 вопросов, которые зачитываются или предъявляются школьникам в письменном виде. Тест предполагает два варианта на каждый вопрос ответа («Да» или «Нет»). В инструкции ученикам рекомендуется быстро, искренне и правдиво ответить на вопросы об их самочувствии в школе и занести свои ответы в протоколе. Психолог отмечает, что задания не имеют верных или неверных ответов. Обработка результатов теста заключается в оценивании ответов школьника на предмет их совпадения с ключом. Интерпретация данных по количеству ответов характеризует общую повышенную тревожность школьника при 50% случаев несовпадений с ключом, а при 75% - свидетельствуют о наличии высокой тревожности. Тест диагностирует следующие факторы:

1. Общая тревожность в школе, которая отражает особенности эмоционального состояния ребенка, связанные с его участием в различных формах школьной жизни.
2. Переживание социального стресса – это эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого он общается со сверстниками.
3. Блокирование потребности в достижении успеха, наличие неблагоприятного фона, не позволяющего ребенку развивать свои потребности в достижении успеха и получить высокий результат.
4. Страх перед самовыражением – это фактор отражает наличие негативных эмоциональных переживаний ситуаций, связанных с возможностью и необходимостью самораскрытия, самопрезентации (предъявления себя другим) и демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знания демонстрирует наличие негативных эмоциональных переживаний и наличие тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих – это фактор показывает степень ориентации на значимость мнения других при оценке ребенком собственных достижений, поступков и мыслей, уровень тревожности в отношении оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, которая отражает особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к стрессовым ситу-

ациям, повышают вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожащие особенности окружающей среды. 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – это фактор демонстрирует общий негативный эмоциональный фон, связанный с отношениями ребенка с учителями, снижающий способность ребенка к эффективному обучению. Уровень тревожности по отдельным факторам определяется по той же схеме, что и для общей тревожности.

Психологический климат классного коллектива (В.С.Ивашкин, В.В.Онуфриева). Назначением указанного теста является определение психологического климата по трем критериям – эмоциональному, моральному и деловому. Данные шкалы также характеризуют возможный уровень и особенности адаптации, которые зависят от самочувствия ученика в школьном коллективе. В рамках теста детям предлагается три вопроса: 1. Всегда ли учащиеся вашего класса волнуют успехи и неудачи друг друга в учебе? 2. Всегда ли учащиеся вашего класса оказывают помощь друг другу в учебе? 3. Все ли учащиеся вашего класса ответственно относятся к учебе? По каждому вопросу школьник должен оценить свой класс с использованием пятибалльной шкалы (Всегда волнует – 5; чаще волнует – 4; волнует в половине случаев – 3; чаще не волнует – 2 и совсем не волнует – 1). При обработке и интерпретации результатов теста вычисляется средний балл группы по следующей формуле: $X = (A + B + V) / 3П$; где А, В, V – балльные оценки по вопросам; а П – это число учеников класса. При интерпретации результатов теста $X \geq 4,5$ балла, показатель указывает на высокий психологический климат и присваивается оценка 3 балла. $3,5 < X < 4,5$ - показатель психологического климата средний, выставляется оценка 2 балла. В остальных случаях показатель психологического климата является низким, оценка 1 балл.

Представленный выше обзор далеко не полный по исследуемой тематике. Особенно важным является исследование адаптации на этапе поступления первоклассника в школу. Данная проблематика широко изучается в психологической науке, в связи с особой ее актуальностью для дальнейшего обучения ребенка [10, 11, 12, 13]. Наряду с этим, в рамках обсуждаемой выше тематике необходимо подчеркнуть, что сама процедура изучения адаптации предполагает «фронтальную» диагностику школьников на разных этапах обучения. По результатам оценивания адаптации детей к школе необхо-

димо выделить тех учеников, у которых, соответственно, хороший или высокий уровень. Однако особое внимание надо уделять учащимся, которые показывают ниже среднего и низкий уровень адаптации к школе. Для этих детей требуется комплексная диагностика с целью выявления тех компонентов, которые оказывают негативное влияние на адаптацию, в целом. Индивидуальный психологический портрет каждого школьника может способствовать определению тех компонентов, в направлении которых необходима коррекция школьной дезадаптации и разработка стратегий оптимизации для полно-

ценного включения ученика в образовательное пространство [14, 15, 16]. Однако особо подчеркнем, что данная тематика требует детального теоретического и прикладного исследования в психологии.

Подводя итоги рассмотрения и анализа специфики методологии и диагностики школьной адаптации, отметим, что в современной психологии существует достаточно разнообразный инструментарий в данном направлении, который может быть эффективным для использования специалистами в современной школе.

ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. АЛДАШЕВА А.А. *Особенности личностной адаптации в малых изолированных коллективах*. Автореф. дисс. канд. псих. наук. 1984.
2. БЕРЕЗИН Ф.В. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Москва, 1988.
3. ПОСОХОВА С.Т. *Психология адаптирующейся личности*. Санкт Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
4. ЧУТКИНА Г.М. *Адаптация первоклассников к педагогическому процессу школы*: Дис. канд. пед. наук. Минск, 1987.
5. АЛЕКСАНДРОВСКАЯ Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. В: *Школа и психическое здоровье учащихся*. Москва, 1988.
6. *Методика отношения к учебным предметам*, Г.Н. Казанцевой. <http://testoteka.narod.ru/ms/1/15.html>
7. РЕАН А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. *Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика*. Санкт Петербург: Прайм-Еврознак, 2006.
8. *Психологический климат классного коллектива*, В.С.Ивашкин, В.В.Онуфриева, <https://psylist.net/praktikum/00247.htm>
9. *Опросник социально-психологической адаптации*, К.Роджерса и Р. Даймонда, <https://docplayer.com/44517972-Oprosnik-socialno-psihologicheskoy-adaptacii-lichnosti-k-rodzhersa-i-r-daymonda.html>
10. СОЛОВЬЕВА Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе. В: *Вопросы психологии*. 2012. № 4. с.1-9. <https://docplayer.com/38043152-Factory-adaptacii-pervoklassnikov-k-shkole.html>
11. *Адаптация к школе: физиологическая, психологическая и социальная адаптация, динамика и трудности*. <https://infourok.ru/adaptaciya-k-shkolefiziolozicheskaya-psihologicheskaya-i-socialnaya-adaptaciya-dinamika-i-trudnosti-3916793.html>
12. ШИНТАРЬ З.Л. *Введение в школьную жизнь*. Гродно: ГРГУ, 2002.
13. *Ребенок идет в школу: Проблемы социальной адаптации*. Под ред. М.М. Безруких, С.П. Ефимова. Москва, 1996.
14. *Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сборник методических рекомендаций для администрации, педагогов и школьных психол.* М.Р. Битянова. Москва: Образовательный. центр «Педагогический поиск», 1997.
15. МИЛОСЛАВОВА И.А. *Роль социальной адаптации*. Л., 1984.
16. АРТЕМОВ С.Д. *Социальные проблемы адаптации*. Москва, 1990.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.11>
 CZU: 373.015.3

PREVENȚIA REACȚIILOR ADAPTIV-DEFENSIVE ÎN PROCESUL DE RELAȚIONARE LA ELEVI¹

Emilia FURDUI,
 cercetător științific,
 Institutul de Științe ale Educației
 ORCID ID:0000-0001-6097-8682

Rezumat. În acest articol sunt elucidate unele caracteristici ale tipurilor de blocaje psihologice în comunicare/relaționare la elevi. Pe fondul analizei experiențelor educaționale, psihosociale pe dimensiunea relațională a elevilor din instituțiile de învățământ general au fost ajustate o serie de măsuri de prevenție la nivelul factorilor psihologici care condiționează apariția fenomenului nominalizat.

Cuvinte-cheie: defensiv, dimensiune relațională, blocaje psihologice, psihoprophylaxis/prevenție, climat psihoaffectiv, personalitate.

PREVENTION OF ADAPTIVE-DEFENSIVE REACTIONS IN THE STUDENT RELATIONSHIP PROCESS

Abstract. In this article, some characteristics of the types of psychological blockages in communication/relationship with students are elucidated. Against the background of the analysis of the educational, psychosocial experiences on the relational dimension of the students from the general education institutions, a series of preventive measures were adjusted at the level of the psychological factors that condition the appearance of the nominated phenomenon.

Keywords: relational dimension, psychological blockages, psychoprophylaxis/prevention, psycho-affective climate, personality, defensive reactions.

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) a lansat pentru sistemele educaționale din lumea întreagă dezideratele care le orientează activitatea: *de la a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii – la a învăța să fii capabil să comunici/relaționezi constructiv cu cei din jur, să participi eficient și sistematic la viața școlară și socială.*

Așadar, o verigă distinctă în sistemul de învățământ general (sau, poate, un factor esențial pentru educație) o constituie nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare/relaționare a copiilor/elevilor; reprezentate prin sentimente de siguranță, securitate emoțională, încredere în sine, empatie, satisfacție reciprocă, responsabilitate, autocunoaștere etc. Aspectul psihologic al problemei dezvoltării sferei relaționale la elevi în procesul de învățare a fost reflectat în lucrările și concepțiile savanților: *L. Weisse, Steve Duck, D. Goleman, L. Vâgotski, H. Obozov, M. Zlate, P. Popescu-Neveanu, S. Chelcea ș.a.*

În Republica Moldova, apariția și amplificarea dificultăților *comunicare/relaționare* au fost eluci-

date de către *A. Bolboceanu, S. Rusnac, M. Borozan, L. Cuznețov, V. Rusnac, A. Cucer, S. Toma, E. Davidescu* etc.

Analizând diversele noțiuni ale savanților cu referire la conceptul de relaționare, putem constata că acesta are semnificația unei valori umane și psihosociale ce constituie un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție.

Uneori activitatea școlară nu se poate desfășura la parametrii optimi din cauza unor surse de distorsiune, numite și *bariere/blocaje* în comunicare/relaționare. Unii elevi nu manifestă interes față de subiectele prezentate în activitățile psihologice desfășurate și astfel se implică prea puțin sau deloc în dialogul școlar, sau nu sunt capabili să rezolve anumite probleme.

În acest sens, *E. Limbos*, identifică bariere cauzate de: contextul sociocultural, de frica endemică, atitudinile individualiste, relațiile individ-grup. *L. Saules* consideră că în procesul de comunicare pot interveni: bariere de limbaj, de mediu și de concepție.

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.

Pe când, *Sidney Shore* evidențiază trei tipuri de blocaje ce constituie probleme reale în realizarea procesului de comunicare/relaționare: bariere de ordin emoțional, cultural și perceptiv. *D. Sălăvăstru*, clasifică aceste perturbări astfel: blocaje de natură fizică, semantice, emoționale, asociate și climatul psihoafectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit. *C. Miriam* și *D. Stănescu* descriu factorii psihologici cu caracter inhibitor ce pot interveni în formarea și dezvoltarea relațiilor personale la elevi ca: zgomotul, limbajul, stresul, distorsiunea informației, invadarea spațiului personal.

De fapt, în orice situație realizarea funcției de comunicare/relaționare este favorizată de anumiți factori inevitabili întru realizarea pe larg a activităților psihopedagogice în care implicarea și coparticiparea oportună a cadrului didactic, psihologului vor stimula dorința elevului de a se încadra activ în procesul de învățare și de a se debarasa de frica insuccesului.

Printre factorii care determină geneza fenomenului relațional al elevilor esențiali sunt: factorii *psihopedagogici* care se manifestă prin carențele educației și instruirii în familie și în instituția de învățământ; factorii *sociopsihologici* care identifică particularitățile defavorabile ale relațiilor dintre copil, adolescent și familie, școală, societate; factorii *individuali* – presupun premisele psihologice pe dimensiunea relațională care creează dificultăți la adaptarea școlară și psihosocială a elevului; factorii *personali* se manifestă prin atitudine nefavorabilă în structura relațiilor interpersonale, atitudine activ-efectivă a individului ce aprofundează acțiunea de comunicare/relaționare cu mediul social, normele și valorile acestuia, acțiunile educaționale ale familiei, școlii, societății care generează elevului disconfort emoțional și insatisfacție de la noua poziție socială și care poate evolua în modificări serioase în dezvoltarea personalității; factorii *socioafectivi* sunt determinați de condițiile socioeconomice, medio-culturale ale societății, sistemul de relații extrafamiliale și extrașcolare între limitele căruia se desfășoară experiența de viață a elevului etc. [1, 2].

Acești factori la rândul lor declanșează reacții adaptiv-defensive și determină formarea unor relații defectuoase de comunicare/relaționare la elevi, contribuie la catalizarea demersului de influență pozitivă în relația psiholog - colectivul clasei - elevi cu CES, încurajând dezvoltarea conflictelor, participarea redusă la diverse activități etc.

De menționat că conform teoriilor psihologului austriac *S. Freud*, fiziologului canadian *G. Selye*, reacțiile defensive reprezintă mecanisme de protecție

fermă a propriei perspective, o atitudine, un sentiment de depășire a multor limitări psihosociale care poate influența în mod direct atât relațiile interumane cât și propria personalitate. Subliniind latura psihologică a reacțiilor adaptiv-defensive în aspect relațional, acestea vizează anumite emoții invadatoare care induc automat un climat de neîncredere și nesiguranță în comunicare/relaționare.

În general, aceste reacții sunt pozitive și vizează suficientă energie la momentul potrivit pentru un răspuns adecvat al elevului la anumiți stimuli și diferite influențe intense apărute în urma criticii, etichetării, confruntării denumit după *G. Selye*, sindromul general de adaptare.

Aceste contrarietăți neexprimate ce conduc la reacții adaptiv-defensive își poate avea originea mai frecvent la treapta primară și gimnazială de învățământ în care elevii nefiind încurajați, motivați să comunice/relaționeze, abandonează repede o activitate, evită interacțiunile, se axează pe propria incapacitate, devin iritabili în relaționare [9].

În context, psihologul *A. Potâng* consideră că pentru o comunicare/relaționare optimă este necesară prevenirea reacțiilor defensive, frecvent întâlnite în relațiile interpersonale, provocate de mesajele care atacă persoana și care, desigur, trebuie evitate.

Prezentăm în continuare modalități de prevenire a acestora:

- Comunicarea/relaționarea descriptivă (limbajul responsabilității);
- Comunicarea orientată spre identificarea alternativelor de rezolvare a problemei fără a-i impune soluția;
- Spontaneitatea - exprimarea opiniilor personale, fără impunerea propriului punct de vedere;
- Comunicarea empatică conține mesaje de înțelegere, compasiune și afecțiune față de interlocutor;
- Egalitatea - acceptarea necondiționată și respectarea fiecărei persoane, inclusiv și celor cu CES [6].

În context, primordial, trebuie abordată problematica prevenției/preîntâmpinării fenomenului de relaționare a elevilor prin deschiderea, flexibilizarea și democratizarea procesului de asistență psihologică din instituțiile de învățământ primar și gimnazial.

Concepțiile contemporane, anumite documente de politici, precum și conform prevederilor *Reperelor metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general* (ord. MECC din 02.01.2018)[7], psihologii școlari realizează activi-

tăți de psihoprofilaxie/ prevenție, psihodiagnostic și evaluare; consiliere psihologică și activități de dezvoltare personală, dimensiuni care necesită profesionalism, competențe comunicative, aplicative, analitice, organizatorice și specifice.

Totodată, în acest document, prevenția este relementată drept un sistem de măsuri de avertizare a problemelor/dificultăților în dezvoltarea psihică și de personalitate a elevului, gestionează metode complexe care facilitează adaptarea psihologică a copilului/elevului la exigențele demersurilor de învățare.

În literatura de specialitate prevenția este determinată de *trei niveluri*:

- Prevenția **primară** atestă problemele emoționale, relaționale, comportamentale, instructive la un nivel de gravitate redus. Focalizarea efortului psihologului la această etapă se exprimă prin includerea în activitățile psihoeucaționale a tuturor elevilor.
- Prevenția **secundară** este orientată în implicarea în activitățile de învățare a categoriilor de copii din grupul de „risc”, la care declanșarea tulburărilor psihoeemoționale, relaționale sau comportamentale deja a început, iar depășirea situațiilor de criză și risc este dirijabilă. În acest sens, desfășurarea asistenței psihologice presupune includerea în activități a 30,0% dintre elevii grupului de risc. Concomitent se vor realiza activități de informare, sensibilizare pentru cadrele didactice, părinți în scopul însușirii noilor strategii de instruire a copiilor/elevilor în procesul educațional și menținerea relațiilor sănătoase în cadrul familiei/grupului școlar.
- Prevenția **terțiară** cuprinde acțiuni complexe, cu caracter psihosocial, destinate prevenirii sau limitării dezadaptării, dependenței și deficienței psihosomatice. Beneficiarii serviciului psihologic pe această dimensiune sunt copii/elevi, alte persoane, care din diferite motive sunt identificați cu diverse tipuri de probleme cu caracter major de ordin: *cognitiv, afectiv, relațional, familial*. În acest sens, un aspect important îl are organizarea activităților psihologice realizate în colaborare cu alți specialiști – *logopezi, psihopedagogi, psihoterapeuți* din instituția de învățământ, care în final, vor aduce plusvaloare în abordarea holistică a elevului și intervenția individualizată axată pe necesitate (E. Cowen, 1977) [5].

Respectiv, măsurile de prevenție în dezvoltarea sferei relaționale a elevilor presupun o întregă gamă de acțiuni, activități printre care esențiale

sunt: activități de adaptare școlară/relațională a tuturor elevilor, inclusiv și a celor cu cerințe educaționale speciale (CES); activități educativ-profilactice raportate la particularitățile de vârstă și dezvoltare psihosocială a elevului; activități structurate pe cunoașterea și descoperirea Eu-lui, *având menirea să asigure antrenarea abilităților elevilor pe dimensiunea relațională*; *activități extracurriculare care reflectă orientarea energiei psihoeemoționale spre depășirea problemelor în domeniul relațional, organizate în cadrul instituției de învățământ*, activități de informare, formare și sensibilizare a comunității educaționale și părinților privind influența factorilor nocivi asupra dezvoltării sferei de comunicare/relaționare la elevi etc.

Psihologul în activitățile de prevenție este preocupat de câteva aspecte fundamentale:

- Să respecte principiile determinismului, dezvoltării, continuității și organizării sistemice a activității;
- Să țină cont de particularitățile de vârstă și diferențele individuale ale elevilor;
- Să realizeze însușirea de către copil/elev a deprinderilor de comunicare/relaționare;
- Să practice un stil personal de autoexprimare în procesul de relaționare cu elevii.

Conținutul activităților de psihoprofilaxie/prevenție pe segmentul relațional pentru elevii claselor primare și gimnaziale, presupune:

- adaptarea școlară/relațională a elevilor, prin intermediul activităților de cunoaștere și autocunoaștere și metodelor de autoreglare, ale corelării optime între posibilități, aspirații și cerințe socioeducaționale și creșterea coeziunii clasei;
- prevenirea dificultăților în dezvoltarea sferei de relaționare a elevului, prin identificarea factorilor de risc care ar favoriza apariția problemelor pe această dimensiune și crearea condițiilor psihologice propice procesului educațional;
- facilitarea comunicării eficiente, în vederea antrenării abilităților psihosociale ale elevilor în procesul de învățare și relaționare;
- identificarea modalităților de păstrare a echilibrului emoțional în situații de tensiune și generatoare de stres în clasa de elevi;
- explorarea strategiilor de comunicare eficiente ca deprinderi fundamentale de relaționare în situații psihosociale etc.;
- modelarea caracterului propriu în raport cu sistemul de valori al familiei, școlii și comunității;
- asigurarea suportului psihologic necesar cadrelor didactice în dezvoltarea relațiilor con-

structive cu copiii/elevii, părinții/reprezentanții legali, alți actori educaționali [3, 4].

De menționat că școala are misiunea de a se adapta la toți elevii, aceasta fiind indiscutabil. Dar cum să facem ca toți elevii să se adapteze la mediul școlar, în special cei cu CES? Un argument al necesității de abordare a acestui subiect reiese din rezultatele unui studiu efectuat de către membrii Centrului Republican de Asistență Psihologică (CRAP), asupra unui eșantion format din 114 psihologi din instituțiile de învățământ general din țară (2020).

Astfel, s-a constatat că 73% dintre psihologi menționează că una dintre cele mai frecvente probleme cu care se adresează cadrele didactice sunt cele de relaționare (elev-elev, elev-profesor, elev-părinte); 93% dintre intervievați organizează activități de psihoprofilaxie/ prevenție cu diverse sarcini; discuții cu părinții – 94%; activități de dezvoltare personală – 75%; 78% psihologi au realizat activități de informare, sensibilizare pentru cadrele didactice privind prevenția problemelor din domeniile cognitiv, afectiv, comportamental, relațional, familial; 19% respondenți au relatat că întâmpină dificultăți în realizarea activităților de psihoprofilaxie/prevenție în susținerea elevilor cu CES iar 40% - în activitățile de dezvoltare personală.

Pentru depășirea dificultăților cu care se confruntă psihologii școlari la acest capitol, specialiștii CRAP propun un șir de sugestii printre care: crearea unui climat psihologic de încredere/susținător care poate preîntâmpina blocajul relațional, reprezentat printr-un spațiu interpersonal ce generează reglarea emoțională, siguranța și încurajarea astfel, încât susține încrederea reciprocă, explorarea și învățarea adaptivă a elevilor din învățământul primar și gimnazial; elaborarea unui curriculum pentru activitatea de psihoprofilaxie/prevenție care să vizeze conținuturi clare și obligatorii la nivel de clase; identificarea posibilităților de supervizare a psihologilor școlari pe cazuri dificile (66% dintre

psihologi se adresează cel mai frecvent la administrația instituției de învățământ; 53% - la Serviciul de asistență psihopedagogică; 23% - la Centrul psihosocio-pedagogic, mun. Chișinău etc.), elaborarea și aplicarea la nivel național a programelor de *prevenție primară* (adresate tuturor elevilor întru formarea comportamentelor prosociale, abilităților și deprinderilor de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale sănătoase), *prevenția secundară* (se referă la elevii care riscă mai mult decât ceilalți să devină inițiatori sau victime ale violenței, în virtutea unor particularități de personalitate, statutului socioeconomic al familiei, altor factori) și *prevenția terțiară* (susținerea individualizată și intensivă a elevilor care au trăit experiența unui abuz, în scopul prevenirii repetării acestor situații)[8].

În concluzie, vom menționa faptul că psihoprofilaxia fiind o activitate intenționată, sistematică a psihologului, ce ține de prognoza psihosocială și promovarea activităților de prevenție în dezvoltarea sferei relaționale a elevilor, trebuie realizată în parteneriat cu cadrele didactice, educatori, părinți, alți actori educaționali. La treapta primară și gimnazială de învățământ, activitățile de psihoprofilaxie se realizează de către psiholog în mod regulat și diferențiat, într-o manieră sincretică (perceput în mod global), integrată, în funcție de particularitățile de vârstă și dezvoltare psihică ale elevilor. Totodată, întru îmbunătățirea procesului educațional, eliminarea limitelor și încurajarea elevilor de a participa activ în procesul instructiv-educativ, psihologul asigură integrarea subiectelor referitoare la prevenția dificultăților și în conținutul altor discipline școlare. În ce privește consolidarea capacităților de relaționare și formarea percepțiilor corecte la elevii cu CES, metodele de psihoprofilaxie/prevenție vor purta un caracter complex, diferențiat și individualizat, diminuând, astfel, consecințele negative ale fenomenului menționat și formând noi montaje psihologice în construirea unor relații pozitive cu cei pe care dorim să-i educăm.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOLBOCEANU A., RUSNAC V., FURDUI E. [et. al.]. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie colectivă. Chișinău: Tipografia Print Caro, 2012.
2. FURDUI E. Abordări structurale ale Concepției și Modelelor de activitate psihologică privind dezvoltarea relațională a elevilor. In: *Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor*

- societale contemporane*. Monografie colectivă/ BOLBOCEANU A., PALADI O., POTÂNG A. [et al.]. Chișinău: IȘE, USM, (Tipogr. Print-Caro), 2021.
3. FURDUI E. Aspecte structural-organizaționale ale activității psihologice privind dezvoltarea sferei relaționale a elevului în sistemul de învățământ general național. *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, (B) nr. 11, pp. 69-77. 2020.
 4. MÎSLIȚCHI V. Abordarea integrată a serviciului de asistență psihologică din instituțiile de învățământ preuniversitar. In: *Revista științifico-practica „Psihologie”*, Nr. 4, Chișinău, 2009.
 5. Psihoprofilaxia – una din direcțiile de bază în activitatea psihologului școlar. [Accesat 03.02.22]. Disponibil: <http://csp.psihologie.md/2020/09/12/psihoprofilaxia-una-din-directiile-de-baza-in-activitatea-psihologului-scolar/>
 6. POTÂNG A. Blocajele comunicării. *Didactica Pro...*, Nr.2 (24), pp.28-30. Chișinău, 2004.
 7. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018 [Accesat 20.01.22]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf.
 8. RUSNAC V., LUNGU T. Asistența psihologică a copiilor din grupul de risc din instituțiile de învățământ general. Materialele Conferinței Științifice Internaționale: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Chișinău: IȘE, (Tipografia Print-Caro), pp. 191-197. 2020.
 9. Un arsenal de reacții defensive. Cum putem comunica mai constructiv... [Accesat 18.02.22]. Disponibil: <http://mindeducation.ro/un-arsenal-de-reactii-defensive-cum-putem-comunica-mai-constructiv/>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.12>
 CZU: 376.091

RELAȚIA PERSONALITATE – BURNOUT LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

Svetlana TOLSTAIA,
doctor în psihologie, conferențiar universitar,
 Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0002-0985-6142

Alin Ioan CREȚU,
doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației,
 Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0001-9955-7746

Rezumat. *Învățământul special, în ansamblul său, reprezintă un domeniu în care profesioniștii trebuie pregătiți în vederea reducerii impactului solicitărilor zilnice asupra performanțelor și stării lor emoționale. Dificultățile pe care le întâmpină, de obicei, sunt multiple, pornind de la pregătirea activităților didactice până la munca efectivă cu elevii care au cerințe educative speciale. Pentru ca o persoană să lucreze cu acești copii, este nevoie să dețină un ansamblu de trăsături de personalitate care să o susțină în sarcinile presante și activitățile care, uneori, pot avea diferite grade de pericolozitate, datorate agresivității elevilor. Este necesar ca societatea să înțeleagă uzura și epuizarea fizică și psihică datorate solicitării excesive a energiei, forțelor și resurselor individuale, care determină o scădere a întregului potențial de acțiune, mai ales în domeniul educației speciale.*

Cuvinte-cheie: *burnout, epuizare, profesor, învățământ special, trăsături de personalitate*

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY – BURNOUT IN SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract. *Special education, as a whole, is a field in which the professionals need to be trained in order to decrease the impact of daily demands on their performances and emotional state. The difficulties they usually face are many, from the preparation of the activities to the actual work with the special needs education students. In order to work with this kind of children, it is necessary to own several personality traits as a support in pressing tasks and activities that sometimes may have different degrees of danger. It is necessary that society understands the physical and mental exhaustion due to the excessive energy demand, strengths or individual resources, that leads to a decrease of the whole potential of action, especially in the special education field.*

Keywords: *burnout, exhaustion, teacher, special education, personality traits.*

Personalitatea reprezintă una dintre cele mai importante aspecte ale psihicului uman care reunește elemente, trăsături, aptitudini, motivații specifice fiecărui individ în parte. Este un sistem complex, dificil de evaluat, întrucât, deși unele caracteristici sunt genetice, personalitatea se află într-o continuă schimbare, în funcție de experiențele de viață ale individului, modul în care le internalizează, dar și de persoanele cu care acesta vine în contact și îi influențează existența.

Romița Iucu a propus un model inovator al personalității cadrului didactic, „fundamentat, din punct de vedere psihologic, pe alternanța reprezentare, afectivitate, convingere în dinamica con-

strucției unei imagini profesionale a personalității” [6, p. 124]. În opinia autorului, profesorul deține o personalitate de bază, care este de fapt o structură internă, flexibilă și mobilă, cu care el intră în domeniul pedagogic. Pe baza acesteia, în urma formărilor, achiziției constante de informații, asimilării de modele noi, individul își definește o personalitate cristalizată care cuprinde câteva competențe importante: competență științifică (deținerea unor cunoștințe pe care să le transmită), competență psihosocială (de relaționare), competență managerială (pentru gestionarea unor situații specifice), competență psihopedagogică (pentru formarea personalității elevilor).

Baier F., în cercetarea sa, a dorit să evidențieze caracteristicile unui profesor bun. Concluziile sunt revelatoare: acesta trebuie să dețină abilități cognitive, personalitate potrivită, cunoștințe, un anumit gen de credințe și o motivație ridicată pentru procesul instructiv-educativ de calitate [2].

Conceptul de burnout a apărut odată cu nevoia de a trage un semnal de alarmă privitor la uzura și epuizarea fizică și psihică, datorate solicitării excesive a energiei, forțelor și resurselor individuale, care determină o scădere a întregului potențial de acțiune, în urma apariției unor simptome, precum epuizarea, iritabilitatea și cinismul.

Observând cele trei componente principale ale sindromului epuizării profesionale (burnout) - epuizarea fizică/psihică, deteriorarea relațiilor interpersonale din cadrul grupului de referință, atitudinea negativă față de propriile împliniri, cu reducerea productivității muncii, Maslach propune un inventar ca instrument extrem de util de evaluare [7].

Burnoutul apare, în special, la persoanele foarte preocupate de munca lor, având expectanțe ridicate. Odată cu trecerea timpului și nerealizarea obiectivelor, discrepanța dintre acestea și realizări duce la o serie de simptome fizice, psihoemoționale și comportamentale. În opinia lui Fengler, în cercetarea acestui fenomen trebuie făcută distincția între factorii interni și factorii externi, care declanșează starea de stres: caracteristicile persoanei, circumstanțele de viață, contactele profesionale, colegii, superiorii, instituția, condițiile sociale generale [4].

O trăsătură comună tuturor cadrelor didactice cu sindrom burnout este faptul că se plâng de tulburări de concentrare și de probleme emoționale. În plus, acasă au probleme de adormire. Din câte se știe, mai ales profesorii care au început prin a fi idealiști și implicați, dar care trec la un anumit moment al carierei lor printr-o perioadă de criză, ajung să aibă probleme emoționale și să sufere de sindromul burnout. În comparație cu oamenii care se „dăruiesc” mai puțin, dar primesc multă recunoaștere, pentru cei care se „dăruiesc” mult, dar primesc puțină recunoaștere pentru aceasta, există o probabilitate de 2,15 ori mai mare să se îmbolnăvească.

Burnoutul la profesori este un subiect de cercetare din ce în ce mai popular în ultimii ani. Gorincioi, în cercetarea sa, a identificat câteva variabile care pot duce la burnout în cazul cadrelor didactice: genul (persoanele de gen feminin sunt mai afectate), vârsta (tinerii adulți), stagiul în muncă (în primii 10 ani de muncă), temperamentul (coleric și melanco-

lic), stres (nevrotism ridicat) și satisfacția în muncă (scăzută). În opinia autoarei, pentru ca burnoutul să se instaleze, nu este suficientă acțiunea unei singure variabile. Este necesar să existe mai mulți factori care să influențeze starea persoanei [5].

Însă studiile asupra burnoutului cadrelor didactice din învățământul special sunt relativ puține. Printre acestea, studiul lui Anne Curran a fost centrat pe înțelegerea semnificației pe care profesorii din învățământul special o dau experiențelor prin care trec, cum percep ei factorii care contribuie la stresul profesional, precum și semnificația relațiilor pe care le stabilesc cu cei care le sunt colegi, părinții și modul în care aceste relații contribuie la stres și la autoeficacitate. Pe parcursul carierei, aceștia trec prin diferite nivele de stres, iar abilitatea lor de a face față stresorilor contribuie la decizia personală de a rămâne în învățământul special [3].

În ultimii ani, s-a trecut la includerea unor elevi care au deficiență mintală ușoară în învățământul de masă, astfel încât la nivelul școlilor speciale s-a redus numărul acestei categorii, rămânând copii cu diferite deficiențe de nivel moderat și sever, cu o tendință de accentuare a severității pe viitor. Această schimbare majoră a dus la creșterea responsabilităților psihopedagogilor, la mărirea nivelului de stres, ajungând în multe cazuri la burnout. Acesta se produce în anumite perioade ale anului școlar, cum ar fi momentul susținerii unor inspecții de grad, a predării unor documente, a organizării diferitelor evenimente, participării la cursuri de pregătire, perfecționare, participarea la proiecte, ieșiri cu elevii etc.

Conform studiilor de specialitate, intră în starea de burnout profesorii care au dificultăți de autocontrol emoțional, au o toleranță scăzută la frustrare, nu pot depăși resentimentele, au o rezistență redusă și sunt pesimiști, sunt lipsiți de motivație și de inițiativă și au o stimă de sine scăzută.

Câteva studii realizate au dus la concluzia că conștiințiozitatea este o trăsătură care se corelează pozitiv cu dimensiunea realizării personale [8], însă negativ cu dimensiunea epuizare emoțională [9]. Alte cercetări au corelat burnoutul cu extraversia.

În anul 2015 s-a realizat un studiu în care s-a analizat relația care există între inteligența emoțională a profesorilor care lucrează cu elevii cu cerințe educative speciale și nivelul de burnout, dar și modul în care această relație diferă în funcție de nivelul educației (calificării), experienței și genului. Rezultatele au indicat că subiecții care aveau un ni-

vel ridicat al inteligenței emoționale manifestau mai puțin burnout. Nu au existat diferențe semnificative statistic între inteligența emoțională și burnout în funcție de variabilele analizate (gen, studii, experiență) [1].

Profesorii din învățământul special au trăsături de personalitate specifice care-i sprijină în a-i ajuta pe elevii cu cerințe educative speciale. Aceste trăsături sunt, în mare parte, asemănătoare celor din școlile de masă, însă cele mai importante sunt: empatia, răbdarea, toleranța, bunătatea și autocontrolul.

Metodologia

Scopul principal al lucrării constă în investigarea relației dintre factorii de personalitate și nivelul de burnout și în identificarea trăsăturilor de personalitate care-i determină pe acești profesori să fie mult mai vulnerabili în fața stresorilor. Mai concret, obiectivele cercetării sunt următoarele: stabilirea nivelului de burnout la care se află cadrele didactice încadrate în școlile speciale, identificarea factorilor de personalitate specifiți, stabilirea relației dintre extraversiune și burnout, a relației agreabilitate și burnout, a relației nevrozism și burnout, a relației dintre conștiinciozitate și burnout, a relației dintre deschidere și burnout. De asemenea, interesează și influența pe care o are mediul în care cadrele didactice își desfășoară activitatea (rural/urban) asupra nivelului de burnout.

Personalitatea a fost evaluată cu ajutorul Inventarului Big Five©plus și a vizat investigarea a cinci factori de personalitate: extraversiunea, agreabilitatea, nevrozismul, conștiinciozitatea și deschiderea [10]. Pentru evaluarea nivelului de burnout s-a utilizat Chestionarul de evaluare a sindromului burnout Maslach, centrat pe trei dimensiuni distincte: extenuare emoțională, depersonalizare și reducerea realizărilor personale [7].

Eșantionul de subiecți este format din 200 de profesori psihopedagogi, angajați în cadrul unor centre de educație incluzivă, 100 dintre ei activând în mediul rural și 100 – în mediul urban.

Procedura a constat, în prima fază, din completarea chestionarelor în vederea stabilirii nivelului de burnout și a factorilor de personalitate.

Rezultate și discuții

Cercetarea nivelului de burnout la cadrele didactice din învățământul special

Prezentăm în continuare rezultatele obținute de către respondenți la cele trei dimensiuni ale Chestionarului de evaluare a sindromului burnout Maslach.

Nivelul Extenuării emoționale este prezentat în următorul grafic:

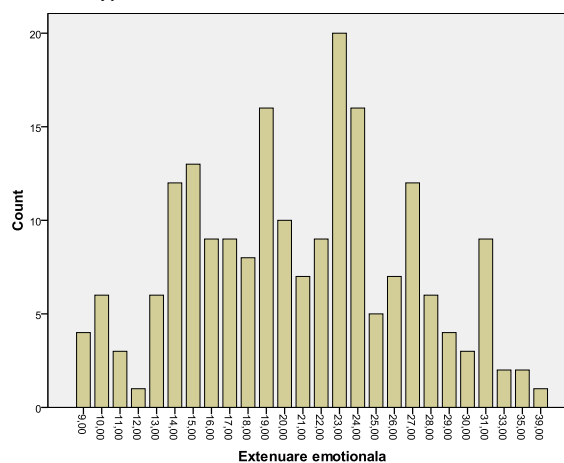


Figura 1. Nivelul Extenuării emoționale

Se constată că subiecții au obținut o medie la Extenuare emoțională de 20.87 și o abatere standard de 6.03. Rezultatele se încadrează în nivelul mediu de Extenuare emoțională, intervalul 19-27. Profesorii din învățământul special, care au fost incluși în prezentul studiu, au un sentiment de suprasolicitare afectivă și de epuizare a resurselor emoționale proprii la un nivel moderat. Dintre aceștia 35,5% au un nivel scăzut de Extenuare emoțională, 51% - un nivel mediu, iar 13,5% - un nivel ridicat.

Nivelul Depersonalizării profesionale este prezentat în continuare:

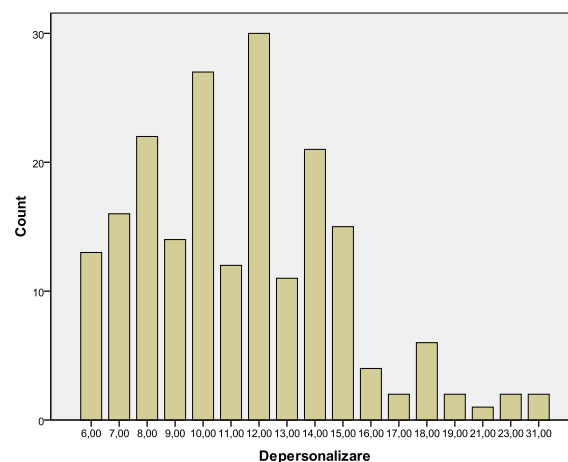


Figura 2. Nivelul Depersonalizării profesionale

S-au obținut o medie la Depersonalizare profesională de 11.44 și o abatere standard de 3.95. Prin urmare, putem spune că subiecții prezintă în medie un nivel scăzut de Depersonalizare profesională, intervalul 6-12. Cu alte cuvinte, cadrele didactice respondente manifestă în mai mică măsură atitudini cinice

față de colegi și elevi. Ei se implică în activități, iar calitatea muncii nu are de suferit. Procentual, 67% au un nivel scăzut de Depersonalizare profesională, 29,5% - nivel mediu, iar 3,5% - un nivel ridicat.

Rezultatele obținute la Reducerea realizărilor personale sunt prezentate în următorul grafic:

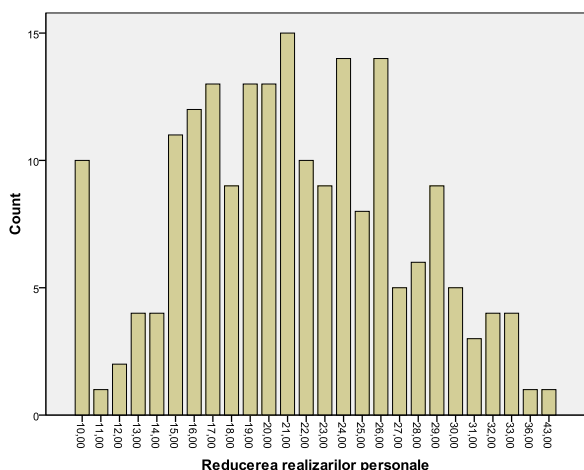


Figura 3. Nivelul de Reducere a realizărilor personale

Putem observa că subiecții au obținut o medie la Reducerea realizărilor personale de 21.39 și o abatere standard de 5.98. Subiecții prezintă un nivel mediu de Reducere a realizărilor personale, intervalul 21-30.

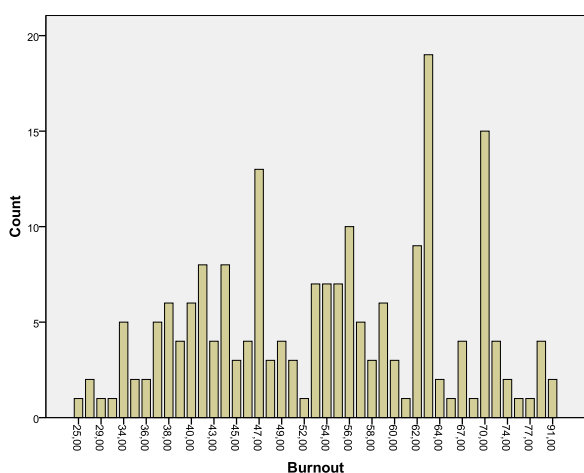


Figura 4. Nivelul de Burnout

Profesorii din învățământul special participanți în acest studiu au un nivel moderat al sentimentului de competență în ceea ce realizează, uneori sunt nemulțumiți de rezultate și adesea nu se percep ca fiind buni profesioniști, iar stima de sine fluctuează.

Dintre aceștia, 46% au un nivel scăzut de Reducere a realizărilor personale, 47.5% - un nivel mediu, iar 6% - un nivel ridicat.

S-a calculat suma scorurilor totale la cele trei dimensiuni investigate, obținându-se nivelul total de burnout.

S-a obținut o medie a burnoutului de 53.80 și o abatere standard de 12.49. Subiecții prezintă în medie un nivel moderat de burnout, situându-se în intervalul 51-75. Procentul subiecților cu un nivel de burnout scăzut este 41%, burnout mediu - 55,5% și burnout de nivel ridicat - 3,5%.

Cercetarea nivelului de burnout la cadrele didactice din învățământul special în funcție de mediu

Ipoteza specifică: există particularități de gen în manifestarea burnoutului.

Am apelat pentru prelucrările statistice la utilizarea testului „t” pentru eșantioane independente. Nu s-au stabilit diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți (cei din mediul rural și cei din mediul urban), întrucât $t=1.671$, la un prag de semnificație de $p=.928$, mai mare decât pragul de .05. Deși mediile indică un nivel ușor crescut de burnout la cei din mediul rural (media - 55,27) față de cei din mediul urban (media - 52,33), totuși, diferența nu este semnificativă din punct de vedere statistic. Putem explica acest fapt prin aceea că, indiferent unde își desfășoară activitatea, profesorii psihopedagogi se confruntă cu situații asemănătoare. Ei sunt mereu expuși factorilor stresanți, indiferent că este vorba de organizarea și planificarea orelor, de munca efectivă cu elevii cu cerințe educative speciale sau colaborarea cu părinții, de relațiile tensionate și competiția dintre colegi, de implicarea în multiple activități extracurriculare, pentru punctaj sau salariu de merit etc.

Relația extraversiune – burnout

Ipoteza specifică: există o corelație semnificativă între extraversiune și nivelul de burnout.

Pentru prelucrările statistice, am apelat la calculul coeficientului de corelație Pearson. $r = -.169$, la un prag de $p=.017$, mai mic decât .05, semnificativ statistic. Deci, este vorba de o corelație inversă între extraversiune și burnout, adică cu cât persoana este mai extravertită, cu atât nivelul de burnout este mai scăzut. Cei care au un temperament introvertit sunt persoane mai închise, orientate spre lumea interioară, subiectivă, comunică mai puțin, trăiesc mai intens în interior ceea ce li se întâmplă, au o gândire abstractă și profundă și preferă o viață organizată. Cu cât trăiesc mai intens în interior situațiile problematice cu care

se confruntă, cu atât mai mult au tendința de a se epuiza emoțional mai mult.

Relația agreabilitate – burnout

Ipoteza specifică: există o corelație semnificativă între agreabilitatea și nivelul de burnout.

În urma analizei de corelație, s-a obținut $r=.029$, la un prag de $p=.681>.05$, ne semnificativ din punct de vedere statistic. Prin urmare, între factorul de personalitate agreabilitate și burnout nu există o corelație semnificativă. Scorurile obținute la factorul agreabilitate arată faptul că persoanele tind să aibă un nivel de agreabilitate mai scăzut, ceea ce înseamnă că sunt egocentrice, mai degrabă centrate pe competiție. Trăiesc mai rar sentimente de compasiune, sunt relativ suspicioase, căutând interesele ascunse din acțiunile celorlalți. Motivul pentru care aceste persoane nu ajung în burnout este faptul că sunt foarte centrate pe propria persoană și mai puțin pe exterior și pe influența persoanelor din jur, care ar putea să facă presiuni asupra lor pentru a le destabiliza emoțional.

Relația nevrozism – burnout

Ipoteza specifică: există o corelație semnificativă între nevrozism și nivelul de burnout.

Coefficientul de corelație Pearson obținut în urma prelucrărilor statistice este $r=.220$, la un prag de $p=.002>.01$, semnificativ statistic. Scorurile obținute indică faptul că subiecții tind să aibă un nivel de nevrozism mai ridicat, ceea ce înseamnă că sunt mai anxioși, mai înclinați spre depresie, ușor de frustrat, puțin toleranți, emotivi și vulnerabili. Această emoționalitate accentuată reprezintă una din cauzele burnoutului, și anume, reactivitatea exagerată spre stimuli care în mod normal nu afectează considerabil. Explicăm corelația semnificativă obținută prin faptul că astfel de persoane, deoarece sunt mai reactive emoțional, tind să intre în burnout mai ușor.

Relația conștiințiozitate – burnout

Ipoteza specifică: există o corelație semnificativă între conștiințiozitate și nivelul de burnout.

În urma analizei de corelație, s-a obținut un coeficient $r=.688$, la un prag de $p=.000<.01$, semnificativ statistic. Așadar, cu cât indivizii sunt mai conștiințioși, cu atât nivelul lor de burnout este mai ridicat. Putem explica aceste rezultate prin faptul că cei care au un nivel scăzut de conștiințiozitate nu se prea implică sufletește în activitățile didactice, își fac datoria în mod automat, chiar robotizat, ceea ce scade șansele de a dezvolta reacții emoționale intense în momentul în care sunt solicitați în mai mare măsură. Cei care obțin scoruri ridicate la factorul conștiințiozitate sunt organizați și extrem

de meticuloși, ambițioși și perseverenți, insistând să ducă la bun sfârșit sarcinile distribuite. Cu cât persoanele au simțul datoriei mai bine dezvoltat, cu atât riscă mai mult să se simtă copleșiți, epuizați emoțional și extenuați.

Relația deschidere – burnout

Ipoteza specifică: există o corelație semnificativă între deschidere și nivelul de burnout.

Analiza de corelație a dus la obținerea unui coeficient $r=.028$, la un prag de $p=.694>.05$, ne semnificativ statistic. Putem afirma că nu există o corelație semnificativă între deschidere și nivelul de burnout, adică deschiderea indivizilor nu este un factor predictor pentru burnout. Explicația pentru aceste rezultate constă în faptul că cei care au un nivel ridicat de deschidere sunt în general curioși, plini de imaginație și mereu în căutarea noutății. Creativitatea de care dispun îi îndeamnă să caute soluții inedite, abstracte sau chiar fanteziste la problemele care apar. Le place să experimenteze lucruri noi, să caute aventura. Cultivându-și latura emoțională, prin acordarea de timp naturii, artei și aspectelor estetice, ei nu ajung să se simtă depășiți emoțional de sarcini sau de situații.

Concluzionând vom menționa:

1. Profesorii din învățământul special manifestă o epuizare emoțională și o reducere a realizărilor personale de nivel mediu, respectiv o depersonalizare de nivel scăzut.
2. Există o corelație între extraversiune/introversiune și burnout: cu cât individul este mai introvertit, cu atât este mai predispus la un nivel mai ridicat de burnout.
3. Nu există o corelație semnificativă între agreabilitate și burnout: nivelul scăzut al agreabilității nu influențează creșterea nivelului de burnout.
4. Există o corelație semnificativă între nevrozism și burnout: cu cât o persoană are un nivel de nevrozism mai ridicat, cu atât are o tendință mai mare de a intra în burnout.
5. Există o corelație semnificativă între conștiințiozitatea și burnout: cu cât insul este mai conștiințios, cu atât există șanse mai mari să experimenteze burnoutul.
6. Nu există o corelație semnificativă între deschidere și burnout: subiecții sunt curioși, plini de imaginație și permanent în căutarea noutății.
7. Burnoutul nu este influențat de mediul în care se derulează activitățile didactice: atât cadrele didactice din mediul urban, cât și cele din mediul rural se confruntă cu probleme asemănătoare.

Aceste rezultate au drept utilitate identificarea acelor caracteristici personale care garantează rezistența psihică la efort susținut, necesar în munca alături de copiii cu cerințe educative speciale. Considerăm că nu orice profesor poate să-și desfășoare activitatea în școlile speciale, întrucât nu toți dețin răbdarea, toleranța, implicarea și plăcerea pentru a lucra cu copiii speciali care, de cele mai multe ori, sunt imprevizibili, uneori chiar agresivi, au crize de afect, un comportament opoziționist, sunt lipsiți de empatie și chiar de emoții și nu înțeleg consecințele comportamentului lor,

fiind centrați pe ceea ce simt în clipa prezentă. Cu alte cuvinte, un profesor psihopedagog are nevoie să dețină anumite trăsături de personalitate care îl pot susține în a rezista provocărilor specifice acestei profesii. Viitoarele cadre didactice, care aspiră la o carieră în învățământul special, trebuie să fie pregătite să înțeleagă procesul didactic din școlile speciale, să se cunoască bine și să conștientizeze dacă dețin anumite trăsături de personalitate necesare pentru a face față solicitărilor profesionale, dar și riscurile existente, printre care manifestarea stresului și a epuizării profesionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AL-BAWALIZ M. A., ARBEYAT A., HAMADNEH B. M. Emotional intelligence and its relationship with burnout among special education teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. In: *Journal of Education and Practice*, Vol. 6, no. 34, pp. 88-95, 2015.
2. BAIER F. et al. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 89 Issue 4, pp. 767-786, 2019.
3. CURRAN A. *Burnout: Special Education Teachers Experiences with Career Demands ProQuest LLC*. Northeastern University: Ed D. Dissertation, 2012.
4. FENGLER J. *Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale*. București: Editura Trei, 2016.
5. GORINCIOI V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015.
6. IUCU R. B. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom, 2016.
7. MASLACH C. *Burnout, the cost of caring*. Prentice-Hall, 1982.
8. MILLS L. B., HUEBNER E. S. Burnout in school psychology: The contribution of personality characteristics and role expectations. In: *Special Services in the Schools*. 8(2), pp. 53-67, 1994.
9. MILLS L. B., HUEBNER E. S. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors and burnout among school psychology practitioners. In: *Journal of School Psychology*, 36(1), pp. 103-120, 1998.
10. Inventarul de Personalitate Big Five©plus, 2019. Disponibil: <http://www.psihoprofile.ro/Public/Questionnaire/big-five-plus>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.13>
 CZU: 159.942-053.6

ANXIETATEA ÎN PERIOADA PREADOLESCENȚEI

Crina Florica CREȚU,

doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației

Universitatea de Stat din Moldova

ORCID iD: 0000-0001-9287-3850

Rezumat. Schimbările ce apar în perioada preadolescenței au un impact major asupra multiplelor planuri, cu deosebire asupra stării emoționale, imaginii de sine și personalității în ansamblul ei. Preadolescentul se simte adeseori deusolat, ciudat și neîndemânatic. Cu alte cuvinte, necorespunzător imaginii ideale. Acestea îi influențează felul în care se percepe, se înțelege și se judecă. De aici, mai este doar un pas în a se simți anxios, stresat și ușor de influențat. Stările de anxietate frecvente determină o imagine de sine inacurată, individul simțindu-se ca fiind diferit într-un mod negativ. Activitățile fizice realizate în această etapă a vieții sunt importante, întrucât modifică starea emoțională, imaginea de sine, dar și integrarea socială a preadolescentului.

Cuvinte-cheie: anxietate, preadolescență, schimbări, activități fizice

ANXIETY IN PUBERTY

Abstract. The changes that occur in puberty have a major impact on multiple areas, especially on the emotional state, the self-image and the whole personality. Often, the preadolescent feels confused, awkward and clumsy. In other words, inappropriate to the ideal image. This influences the way he perceives, understands and judges himself. From here, there is only one more step in feeling anxious, stressed and easily influenced. Frequent anxiety states cause an inaccurate self-image, the individual feeling as different in a negative way. Physical activities in this stage of life are important since the emotional state and self-image changes and also the social integration of the preadolescent.

Keywords: anxiety, puberty, changes, physical activities.

Preadolescența este una dintre cele mai intense perioade de vârstă, datorită numeroaselor schimbări pe care le aduce în viața individului pe multiple planuri: fizice, emoționale, sociale etc. În această etapă, se pun bazele propriei personalități, prin căutarea de sine și a propriului drum în viață, precum și a restructurării perspectivelor asupra propriilor convingeri. Imaginea de sine, ca o reprezentare a propriului Eu, are o influență importantă asupra tonusului trăirilor afective, împingând spre autocunoaștere, prin comparare cu ceilalți și spre obținerea stimei de sine.

Anxietatea este una dintre cele mai frecvente emoții întâlnite la preadolescenți. Aceasta este definită ca fiind o „stare afectivă vagă, difuză, de neliniște, apăsare, tensiune, îngrijorare și teamă nemotivată, fără obiect, care este neconfortantă din punct de vedere psihologic”. [9, p.72] Anxietatea poate apărea de sine stătătoare, ca și o reacție la diferite situ-

ții de viață, pentru care individul resimte că are insuficiente resurse pentru a le gestiona sau în cadrul unor sindromuri de tipul tulburării de anxietate generalizată, tulburării de panică, fobiei specifice, anxietății sociale, tulburării de tip obsesiv-compulsiv și a stresului posttraumatic.

În cazul preadolescenților, Ann Vernon considera că „rata schimbărilor fizice le afectează conceptul de sine, fiind un factor care este în special relevant pentru adolescenți, care vor să fie ca ceilalți pentru a fi acceptați social și sunt anxioși în legătură cu faptul de a părea ciudați sau diferiți” [10, p.7].

Conform Iuliei Racu, factorii determinanți ce țin de anxietatea din preadolescență au fost clasificați în: factori biologici (deregările de tip funcțional ale sistemului nervos central, ceea ce afectează procesele afective și volitive, predispoziții biologice, modificări de tip anatomo-fiziologic), factori sociopsihologici: factorii școlari (eșecurile școlare, inadap-

tarea școlară, dificultățile de relaționare cu profesorii și cu colegii, conflictele, schimbarea școlii) și factorii familiali (traume, absența părinților, divergența metodelor educative, indiferența, grija excesivă sau autoritarismul părinților) [5].

Importanța practicării frecvente a activităților fizice asupra psihicului este abordată de numeroase studii. În ceea ce privește gestionarea emoțiilor, Brett A. Moore afirma că „sportul este, probabil, cea mai veche formă de autogestionare a anxietății”, prin acesta subliniind importanța mișcării în stabilitatea emoțională. În opinia autorului, „un program regulat de exerciții fizice este la fel de eficient ca medicamentele în cazul oamenilor cu tulburări de panică” [4, p. 125].

Sportul reprezintă o oportunitate prin care preadolescenții pot să-și descopere și să-și dezvolte anumite însușiri fizice și psihice. Participând frecvent la antrenamente, ei își împlinesc nevoi specifice vârstei, și anume: autonomie personală și cunoașterea propriului potențial. Un sportiv de succes ajunge să fie încrezător în sine, implicat, concentrat, învățând în timp cum să se controleze emoțional, social și comportamental.

Metodologia

Această lucrare are drept scop investigarea anxietății în perioada preadolescenței, precum și impactul practicării unor activități fizice în mod frecvent asupra nivelului anxietății. De asemenea, este cercetat și nivelul la care anxietatea este în cazul preadolescentelor, comparativ cu preadolescenții.

Pentru evaluarea anxietății s-au utilizat două instrumente de cercetare: Chestionarul de anxietate pentru copil al lui Spielberger (STAI-C) [8] și Scala de Anxietate socială pentru copii și adolescenți (Liebowitz) (LSAS - CA). Primul chestionar vizează evaluarea nivelului de anxietate ca stare (anxietatea din momentul completării chestionarului) și ca trăsătură (anxietatea resimțită în general). Cea de-a doua scală este centrată pe evaluarea anxietății sociale.

Eșantionul de subiecți a fost reprezentat de un număr de 208 subiecți, cu vârsta cuprinsă între 11-13 ani, dintre care 104 de gen feminin și 104 de gen masculin. Alegerea subiecților a fost realizată în așa manieră încât 104 dintre ei sunt sportivi de performanță, participând de minim 2 ori/săptămână la antrenamente (activități fizice) și 104 subiecți nu realizează nici un tip de activitate sportivă.

Ca și procedură, chestionarele au fost completate, în vederea stabilirii nivelului de anxietate ca stare, anxietate ca trăsătură și anxietate socială.

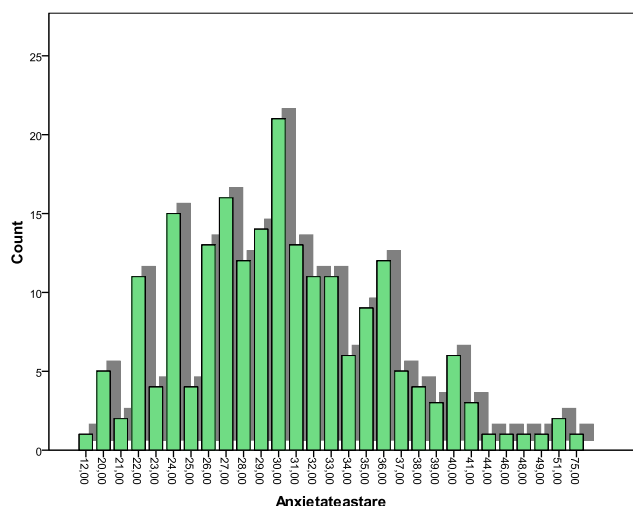
Un aspect important investigat este identificarea rolului pe care îl joacă implicarea preadolescenți-

lor în diferite activități de tip sportiv, în gestionarea emoțiilor în mod eficient.

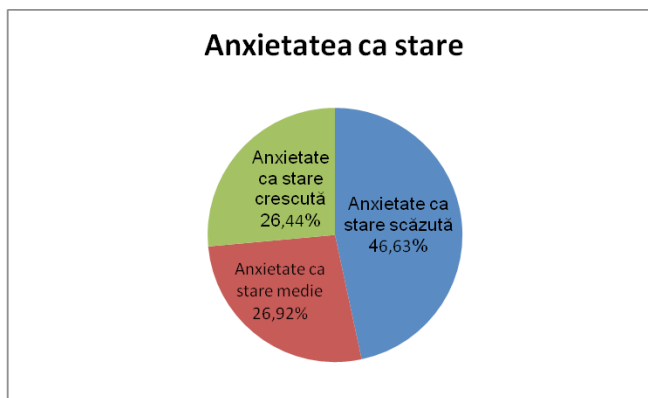
Rezultate și discuții

1. Cercetarea anxietății la preadolescenți

Rezultatele obținute de către subiecții cuprinși în acest studiu la variabila Anxietatea ca stare sunt cuprinse în următorul grafic, sub formă de frecvențe.



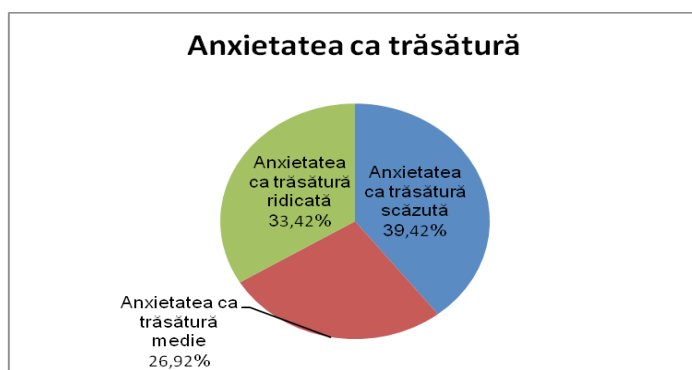
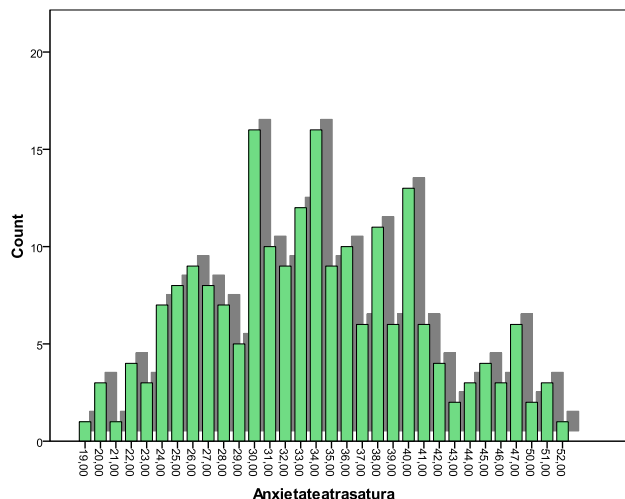
În următorul grafic sunt cuprinse procentele, în funcție de nivelul anxietății ca stare.



Media obținută de către subiecți este 30,48 și abaterea standard 6,79. Se constată faptul că majoritatea subiecților se află la un nivel mediu de anxietate ca stare, la 45 centile. Dintre aceștia, 46,63% - sub 35 centile (un nivel de anxietate ca stare scăzut), 26,92% - un nivel mediu (între 36-65 centile), peste 66 centile - 26,44%, adică un nivel ridicat de anxietate ca stare.

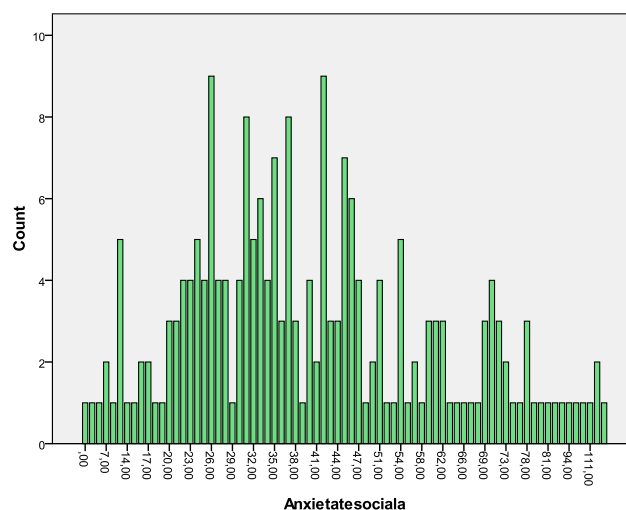
Aceste rezultate confirmă faptul că, în general, preadolescenții, în situația evaluării, nu se simt suficient de confortabil să comunice despre cum se simt ei în momentul prezent, existând un procent destul de considerabil de preadolescenți care se simt agitați și tensionați.

În situația anxietății ca trăsătură generală, frecvența rezultatelor și procentajul nivelurilor de anxietate ca trăsătură sunt prezentate în următoarele grafice.

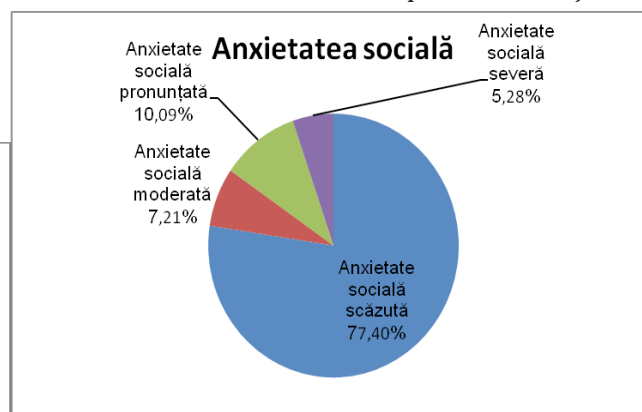


Media obținută de subiecți în cazul variabilei anxietate ca trăsătură este de 33,84 și abaterea standard 7,13. Se constată faptul că majoritatea subiecților se aflau la un nivel moderat de anxietate ca trăsătură, la 45 centile. Dintre aceștia, 39,42% - sub 35 centile (un nivel de anxietate ca trăsătură scăzut), 26,92% - un nivel mediu (între 36-65 centile), peste 66 centile - 33,42%, adică un nivel ridicat. Explicația acestor rezultate obținute constă în faptul că subiecții au o personalitate în plină dezvoltare, iar unii dintre ei au trecut prin etape mai tensionate, mai anxioase, în timp ce alții sunt mai stabili și echilibrați emoțional.

În urma investigării anxietății sociale, s-au obținut următoarele rezultate. Frecvența valorilor este prezentată în graficul care urmează.



În următorul grafic este prezentat procentajul nivelurilor de anxietate socială la preadolescenți.



Privitor la anxietatea socială, media obținută de subiecții respondenți este de 42,22, iar abaterea standard - 21,82. Cu alte cuvinte, media preadolescenților la variabila anxietate de tip social se încadrează în intervalul 0-55, adică o anxietate socială relativ scăzută. Un procent de 77,40% au înregistrat o anxietate socială de nivel redus, 7,21% - de nivel moderat, 10,09% - de nivel pronunțat, 5,28% - de nivel sever. Preadolescenții reușesc în proporție relativ ridicată să-și controleze emoțiile în situații de tip social, utilizând strategii de gândire rațională și de comportament adecvate. Există totuși câțiva subiecți care sunt mai vulnerabili în fața expunerii în medii sociale, se simt mai anxioși, evitând situațiile de interacțiune socială și de performanță.

2. Cercetarea anxietății la preadolescenți în dependență de gen

Ipoteza 1: Există particularități de gen în manifestarea anxietății ca stare.

În urma prelucrărilor statistice realizate prin utilizarea testului „t” pentru eșantioane independente, se constată faptul că nu există diferențe semnifi-

ficative între cele două grupuri de subiecți, întrucât $t=3.083$, la un prag de semnificație de $p=.369$, mai mare decât pragul de $.05$, ipoteza neputându-se confirma. Majoritatea cercetărilor realizate pe tema anxietății au evidențiat faptul că în preadolescență există o vulnerabilitate în fața stresorilor care afectează reacțiile organismului la acțiunea hormonală, crescând riscul de declanșare a anxietății [7] [2].

Explicația acestor rezultate constă în existența unei asemănări între băieți și fete în ceea ce privește percepția situației de evaluare. Ambele categorii de preadolescenți au un nivel de anxietate asemănător moderat, în momentul în care se află înaintea unei evaluări. Ei interpretează situația ca fiind potențial amenințătoare întrucât pot exista consecințe nefaste în situația lor școlară de exemplu, respectiv, atitudinea profesorilor și a părinților.

Ipooteza 2: *Există particularități de gen în manifestarea anxietății ca trăsătură.*

Prelucrările statistice au dus la următoarele concluzii: în urma calculului testului „t” pentru eșantioane independente, există diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți, întrucât $t=.991$, la un prag de semnificație de $p=.045$, deci mai mic decât $.05$. Cu alte cuvinte, subiecții de gen feminin manifestă o anxietate ca trăsătură semnificativ mai crescută în comparație cu subiecții de gen masculin. Studiile de specialitate arată, de asemenea, că cele mai vulnerabile persoane sunt cele de gen feminin, deoarece acest segment de populație este mai sensibil și mai reactiv emoțional [6]. Rezultatele prezentei cercetări sunt asemănătoare. Explicația anxietății mai ridicate a fetelor constă în faptul că acestea sunt mai sensibile decât băieții la situațiile necunoscute, pentru care încă nu dețin mijloace și soluții.

Ipooteza 3: *Există particularități de gen în manifestarea anxietății sociale.*

S-au putut constata următoarele rezultate: există diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți, la $t=2.526$, la un prag de semnificație de $p=.0012$, mai mic decât $.05$ (testul „t” pentru eșantioane independente). Așadar, ipoteza se confirmă. Fetele manifestă în mod semnificativ mai multă anxietate socială decât băieții. Aceste rezultate pot fi explicate prin faptul că fetele dețin o sensibilitate mai accentuată cu privire la modul în care sunt percepute de către ceilalți, mai ales la observațiile de tip negativ care le sunt adresate. Vulnerabilitatea lor se manifestă și în expunerea la situațiile sociale, ele preferând să nu iasă în evidență pentru a nu se simți evaluate.

3. Cercetarea influenței activităților fizice asupra anxietății preadolescenților

Ipooteza 1: *Există o diferență în manifestarea anxietății ca stare în funcție de practicarea frecventă a activităților fizice.*

Pentru prelucrările statistice s-a apelat la utilizarea testului „t” pentru eșantioane independente. Se constată că nu există diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți, la $t=1.412$, la un prag de semnificație de $p=.667$, mai mare decât pragul de $.05$. Așadar, ipoteza se infirmă.

Practicarea activităților fizice în mod frecvent nu influențează în mod semnificativ nivelul ca stare înaintea unei evaluări. Aceasta, deoarece preadolescenții trăiesc afectiv mai intens fiecare situație în care performanța lor este evaluată. Sportivii nu prezintă o anxietate ridicată la competiții pentru că sunt evaluați ca și competențe sportive, și nu din perspectiva capacității lor de gândire, memorie, atenție, așa cum se întâmplă în situația evaluării școlare. Prin urmare, și sportivii manifestă o anxietate destul de ridicată atunci când se află în situația de a fi evaluați ca și persoane.

Ipooteza 2: *Există o diferență în manifestarea anxietății ca trăsătură în funcție de practicarea frecventă a activităților fizice.*

În urma prelucrărilor statistice realizate prin testul „t” pentru eșantioane independente, nu s-au putut obține diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți, la $t=1.234$, la un prag de semnificație de $p=.529$, mai mare decât $p=.05$. Ipoteza conform căreia practicarea exercițiilor fizice influențează anxietatea ca trăsătură se infirmă.

McDowell, în 2019, a realizat o analiză comparativă a mai multor studii realizate asupra corelației dintre activitatea fizică și anxietate [3]. Legătura dintre stima de sine și conceptul de sine corporal, anxietate și activitatea fizică a fost cercetată de Herring, O'Connor și Dishman în anul 2014 [1].

Explicația rezultatelor obținute prin actualul studiu stă în faptul că preadolescenții, atât sportivii, cât și cei care nu sunt sportivi se află într-o perioadă de tranziție, de schimbare, care aduce cu sine multe necunoscute. Încă nu dețin suficiente informații despre sine, datorită experienței de viață limitate, care să îi determine să abordeze situațiile cu încredere și siguranță.

Ipooteza 3: *Există o diferență în manifestarea anxietății sociale în funcție de practicarea frecventă a activităților fizice.*

Prelucrările statistice s-au realizat prin apelul la testul „t” pentru eșantioane independente. S-a observat că există diferențe semnificative între cele două grupuri de subiecți, la $t=2.929$, la un prag de semnificație de $p=.017$, mai mică decât pragul de $.05$, ipoteza confirmându-se.

Nivelul anxietății sociale în cazul sportivilor este mai scăzut, întrucât, desfășurându-și activitatea sportivă, se confruntă frecvent cu nereușite sau cu judecata din partea antrenorilor sau publicului. Ei învață în timp să nu se judece prea aspru și descoperă că criticile pot fi constructive și necesare pentru evoluție. De asemenea, sportivii, prin natura activității lor sportive, se expun situațiilor de tip social mult mai frecvent. Cu cât se confruntă mai des cu un anumit gen de situații, cu atât încep să le perceapă mult mai obiectiv și realist. Ei ajung să fie mult mai indulgenți cu sine și să-și (re)cunoască mai bine potențialul.

În concluzie, anxietatea este o emoție care apare adesea în diferite circumstanțe în viața preadolescentului. Acest fapt se întâmplă în special datorită multiplelor schimbări care survin într-o perioadă scurtă de timp și îl copleșesc, determinând sentimentul de lipsă de control asupra propriei vieți. Acest lucru determină uneori apariția unei anxietăți care, dacă nu este manageriată corespunzător, îl acaparează în mare măsură. Abordarea situațiilor considerate a fi problematice este făcută deseori cu teamă, cu anxietate, cu accentul pus pe scenariul potențial negativ și fără a avea o perspectivă realistă asupra evenimentelor.

Activitățile fizice realizate consecvent pot avea influențe pozitive asupra stării de bine a preadolescentului. Mișcarea implică energie, care schimbă tonusul vieții afective. Preadolescentul nu se mai concentrează pe posibilele nereușite, greșeli sau aspecte negative ce se pot întâmpla, ci se percepe pe sine într-un context validant, în care se simte util și chiar performant.

În urma cercetării s-au identificat următoarele aspecte:

- Nivelul de anxietate ca stare și ca trăsătură a subiecților preadolescenți chestionați este unul mediu.
- Nivelul de anxietate socială a preadolescenților cuprinși în studiu este relativ scăzut.
- Anxietatea ca stare nu este influențată de genul subiecților, atât fetele, cât și băieții manifestând

un nivel moderat de anxietate la momentul completării chestionarelor.

- În ceea ce privește influența genului asupra anxietății ca trăsătură, rezultatele confirmă concluziile altor cercetări din domeniu, și anume: cele mai vulnerabile persoane sunt cele de gen feminin.
- Fetele sunt mai anxioase social decât băieții, fiind mai sensibile la situațiile în care pot fi criticate sau evaluate.
- Practicarea frecventă a activităților fizice nu influențează semnificativ nivelul de anxietate ca stare și nici anxietatea ca trăsătură, în cazul subiecților chestionați.
- Manifestarea anxietății sociale este influențată de practicarea frecventă a activităților fizice. Preadolescenții sportivi manifestă un nivel de anxietate socială mai scăzut, ei nemaifiind influențați în așa mare măsură de judecata celorlalți, de modul în care sunt evaluați de alte persoane. În plus, ei evită mai puțin participarea la activități de tip social, la comunicare și colaborare.

Toate aceste rezultate sunt importante în înțelegerea vârstei preadolescenței, a diferitelor strategii pentru dezvoltarea lor personală și pentru limitarea sentimentului de lipsă de control asupra situațiilor. De asemenea, rezultatele obținute sunt relevante și pentru specialiști: psihologi, psihiatri, precum și pentru părinți și cadre didactice (inclusiv antrenori) în a-i sprijini în cunoașterea preadolescenților și în activitățile realizate alături de ei, pentru o mai bună performanță academică, sportivă și personală. Cunoscând riscurile apariției anxietății la preadolescenți, profesioniștii care își desfășoară activitatea cu aceștia și părinții au posibilitatea de a înțelege importanța însușirii unor strategii eficiente de gestionare emoțională, în vederea depășirii unor situații problematice. În cazul în care un preadolescent manifestă simptome anxioase, pentru a le depăși are nevoie să înțeleagă că acestea se pot datorita insuficienței cunoașterii a propriei persoane, a resurselor și a limitelor sale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. HERRING M. P., O'CONNOR P. J., DISHMAN R. K. Self-esteem Mediates Associations of Physical Activity with Anxiety in College Women, In: *Medicine & Science in Sports & Exercise*, Vol. 46 Issue 10, pp. 1990-1998, 2014.
2. HOLDER M. K., BLAUSTEIN J. D. Puberty and adolescence as a time of vulnerability to stressors that alter neurobehavioral processes, In: *Frontiers in Neuroendocrinology*, Vol. 35 Issue 1, pp. 89-110, 2014.

3. MCDOWELL C. P. et al. Physical Activity and Anxiety: A Systematic Review and Meta-analysis of Prospective Cohort Studies, In: *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 57 Issue 4, pp. 545-556, 2019.
5. MOORE B. A. *Cum să-ți controlezi anxietatea la tot ce e mai bun din griji, stres și temeri*, București: Editura „Trei”, 2016.
2. RACU I. Factorii determinanți ai anxietății la preadolescenți. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, nr. 8, pp. 34-38, 2007.
7. RACU I. Anxietatea la preadolescenți: diferențe de gen. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, nr. 24, pp. 68-71, 2011.
8. SHEN H. et al. Reversal of neurosteroid effects at $\alpha 4\beta 2\delta$ GABAA receptors triggers anxiety at puberty. *Nature Neuroscience*, Aprilie 2007, 10(4), pp. 469–477, 8 p.
9. SPIELBERGER C. D. trad. de Pitariu H., Peleașă C. *State-Trait Anxiety Inventory*, Cluj-Napoca: Editura „Sinapsis”, 2007.
10. ȘCHIOPU U. et al. *Dicționar de psihologie*, București: Editura „Babel”, 1997.
11. VERNON A. *Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului*, Cluj-Napoca: Editura „Romanian Psychological Testing Services”, 2002.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.14>
CZU: 37.0

ROLUL MANAGEMENTULUI PARTICIPATIV ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Aliona AFANAS,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-6369-0940

Olga BALANICI,
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: 0000-0001-9401-4056

Rezumat. În articol este analizat conceptul de management participativ, făcându-se referință la principiile și formele de management participativ în procesul educațional. Managementul participativ are un rol esențial în promovarea schimbărilor cognitive, emoționale și atitudinale ale actorilor educaționali implicați în activitatea instituției de învățământ. Rolul managementului participativ implică, nemijlocit, dezvoltarea resurselor de timp necesare pentru luarea deciziilor/soluționarea problemelor la nivel de instituție.

Concepte-cheie: management participativ, activitate educațională, principii, forme de management participativ, manager, schimbare.

THE ROLE OF PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article discusses the concept of participatory management, principles and forms of participatory management in educational institutions. Participatory management plays a key role in promoting cognitive, emotional and attitudinal changes of educational actors involved in the activity of the educational institution. The role of participatory management directly involves the development of the time resources needed for decision-making/problem-solving at institutional level.

Keywords: participatory management, educational activity, principles, forms of participatory management, manager, change.

„Interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale: relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate”.

(Wittmer J. „Pour une révolution pédagogique”, Paris, PUF, 1978)

În ultima perioadă, în procesul de reformare a învățământului la toate treptele sale și, anume, la compartimentul activității educaționale, se relevă faptul că politicile educaționale din Republica Moldova necesită o orientare mai mare spre obținerea unui cadru metodologic de proiectare și realizare a

activității educaționale pentru a crește motivarea participării elevilor în cadrul activității instituționale, dezvoltarea unui model pedagogic al managementului activității educaționale în instituție; evidențierea unor modele, metode și forme de colaborare a cadrelor de conducere cu profesorii, elevii ș.a. actori implicați în procesul educațional; elaborarea constructivă a unui algoritm de proiectare a activităților bazat pe o teorie de promovare a unui management participativ. În acest context, activitatea educațională demonstrează că instituțiile în care este promovat managementul participativ și toți actorii educaționali interesați (elevi, părinți, parteneri, agenți economici etc.), care contribuie la procesul de luare a deciziilor, participă la elaborarea

documentelor strategice și de politici instituționale, care se implică în desfășurarea activității educaționale, înregistrează mult mai multe succese la nivel de instituție.

Conceptul de management participativ: definiție și semnificație. Necesitatea elaborării unor strategii de organizare a activităților educative, implementarea acestora pentru dezvoltarea instituțională și dezvoltarea metodologiilor de planificare și realizare a activităților educative necesită colaborare și încredere în angajații instituției de învățământ. Conducerea descentralizată, mai ales acum, este esențială, iar managementul participativ creează cadrul pentru ca acest lucru să se întâmple. Acolo unde liderii cred în personalul lor, în elevii lor, există o cultură care se așteaptă ca ei să crească în rolul lor. Acolo unde liderii transmit înțelegerea tacită că nu au toate răspunsurile și au încredere în elevii/coleții lor, se întâmplă o schimbare pozitivă.

Necesitatea implementării managementului participativ are la bază câțiva factori: schimbările rapide la nivel internațional solicită o altă abordare a implicării în activitățile educative; dezvoltarea ideilor externe instituției de învățământ care influențează evoluția acesteia; prezența fenomenelor complexe în contextul schimbărilor societale; nevoile individuale și instituționale în contextul implementării documentelor de politică educațională etc.

De fapt, **managementul participativ** joacă un rol important nu doar în managementul unei instituții, deoarece managementul participativ reprezintă un stil și un sistem managerial modern și trebuie aplicat și în cadrul activităților educative nu doar pentru a fi lăsat în utilizarea managerilor. Acesta însă poate fi promovat doar dacă toți actanții educaționali au aceleași interese, indiferent de statutul lor personal și profesional. Existența și conștientizarea intereselor comune favorizează manifestarea inițiativei și a creativității fiecărui participant în realizarea activităților educaționale, este o metodologie care permite dezvoltarea maximă personală și profesională a cadrelor didactice și influențează transformarea acestora, provocând schimbări de perspectivă, creșterea motivației, angajamentului și responsabilității și, desigur, învățarea pe tot parcursul vieții.

Când facem referire la managementul participativ este necesar să definim acest termen conform DEX-ului, **participare** însemnând a lua parte la o activitate, la o acțiune, la o discuție [5, p. 11]. Dacă ne referim nemijlocit la procesul managerial, atunci acest concept vizează implicarea oamenilor în diverse acțiuni manageriale, începând cu luarea deciziilor și finalizând cu evaluarea realizării obiectivelor propuse. Prin urmare, **managementul par-**

ticipativ promovează schimbări cognitive, emoționale și comportamentale care extind capacitatea de acțiune a persoanei implicate în acest proces.

Managementul participativ este o metodă de management care se bazează pe implicarea tuturor participanților la procesul educațional (folosind mijloacele economice, organizatorice și psihosociologice), în scopul maximizării eficienței activității în cadrul instituției/ activităților.

Repere teoretice. Una dintre caracteristicile managementului participativ se definește prin faptul că nu este destinat să predea, ci, mai degrabă, să caute să îmbunătățească performanța individuală. Aceasta se poate realiza prin munca în echipă, care este un proces de a oferi o sinergie de învățare. Deseori se obișnuiește a se observa în unele săli de clasă că toți elevii sunt învățați exact același lucru indiferent de abilitățile și punctele lor forte, limitându-le foarte mult potențialul și creativitatea. Procesul educațional abordat din perspectiva managementului participativ are similitudini cu procesul educațional abordat din perspectiva constructivistă, prin prezența anumitor elemente comune. În contextul dat, învățarea are la bază interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale, bazele pe implicare, în care responsabilitatea pentru învățare este individuală, dar ea se realizează practic doar prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacțiune, negociere, colaborare și prin dezvoltarea potențialului fiecărui participant. În multe situații, ceea ce se intenționează a fi predat nu ar trebui să limiteze potențialul pe care elevii îl au pentru învățare, ci să fie create contexte multiple de implicare în diverse activități. Prin urmare, aceste metodologii oferă un mod diferit de învățare [1].

Dacă analizăm literatura de specialitate cu privire la managementul participativ la nivel de instituție în domeniul respectiv [8, 9, 10], putem identifica la nivel de procese decizionale două forme de participare a actanților educaționali reprezentată în figura nr. 1 de mai jos:

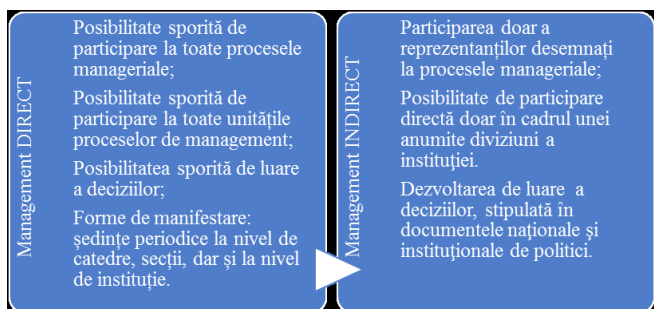


Figura 1. Forme de management participativ la nivel de instituție

Astfel, *managementul direct* se caracterizează prin posibilități sporite de participare la toate procesele manageriale în cadrul instituției educaționale, prin forme diferite de manifestare. *Managementul indirect* este specific doar anumitor actori desemnați în procesele manageriale, în anumite situații și în cadrul unei anumite subdiviziuni.

Abordarea managementului participativ la nivel de instituție se caracterizează prin următoarele trăsături:

- participarea activă a cadrelor didactice din instituție la exercitarea procesului de dezvoltare a acesteia;
- implicarea unui număr mare de persoane în exercitarea funcției de monitorizare și de evaluare ca urmare a implementării activităților preconizate;
- participarea activă a tuturor actanților educaționali la adoptarea deciziilor de importanță majoră în formarea absolventului din învățământul general.

Dacă ne referim la implementarea managementului participativ în instituțiile educaționale din Republica Moldova, se observă o pondere de elemente ale managementului participativ atât direct, cât și indirect, determinate în primul rând de documentele de politici educaționale, de stilul de conducere abordat de manager și, nu în ultimul rând, de cultura organizațională promovată în instituție. Din Codul Educației (1, art. 49), se evidențiază implementarea indirectă a tuturor actanților educaționali

„La nivelul instituției de învățământ general funcționează: a) **Consiliul de administrație** al instituției de învățământ, cu rol de decizie în domeniul administrativ, care este format din: director, un director adjunct, un reprezentant delegat de administrația publică din unitatea administrativ-teritorială de nivelul întâi în care se află instituția, trei reprezentanți ai părinților, delegați de adunarea generală a părinților, doi reprezentanți ai cadrelor didactice, delegați de Consiliul profesoral, și un reprezentant al elevilor, delegat de Consiliul elevilor din instituție; b) **Consiliul profesoral** al instituției de învățământ, cu rol de decizie în domeniul educațional, care este format din personalul didactic din instituția respectivă și este condus de directorul instituției de învățământ” [7].

Din cele menționate mai sus, Consiliul de administrație și Consiliul profesoral reprezintă forme de manifestare a managementului participativ indirect, care există și funcționează în fiecare instituție, implicându-se în analiza și adoptarea unor decizii manageriale importante.

Managementul participativ direct se manifestă mai puțin și mai dispersat printre manageri. Aceste modalități cât și cele informale, de regulă, lansate și promovate de manager, datorită rolului său de lider, abordarea unui stil de conducere motivant, valorilor și atitudinilor pe care le promovează cadrelor didactice și elevilor, le facilitează atragerea altor factori interesați în dezvoltarea de parteneriate (în totalitate sau parțial) în procesul decizional. Desigur, există și anumite limite în acest sens, de care ar fi bine să fie conștient orice manager. Modalitățile menționate se referă inclusiv la dezvoltarea resurselor de timp necesare pentru luarea deciziilor/soluționarea problemelor la nivel de instituție; reticența unor cadre de conducere de a le acorda tuturor posibilitatea de a avea acces la anumite informații administrative și de a participa la luarea de decizii în cadrul instituției; nevoia de resurse financiare suplimentare pentru organizarea activităților de tip participativ și, nu în ultimul rând, riscul implicării angajaților în astfel de activități profesionale în detrimentul sarcinilor curente pe care le au. Totuși, beneficiile și impactul participării tuturor actorilor în procesul de luare a deciziilor merită efortul, iar limitele respective pot fi ușor înlăturate printr-o planificare eficientă și rațională a activităților de management participativ [5, p. 10]. Rolul cadrelor de conducere în această direcție este de a inspira tot personalul instituției/elevii să atingă viziunea atent elaborată legată de rezultate pozitive pentru toți. Cadrele de conducere identifică prioritățile și implică instituția în diferite activități educative, axate fie pe parteneriate instituționale, astfel încât inovarea curriculară și motivația personalului, colegilor și a elevilor să persiste mereu. Definirea priorităților și încredințarea implementării cu succes necesită o coaliție de echipe de participanți talentați, care lucrează împreună pentru a-i împuternici pe alții să fie esențiali în realizarea schimbării. Abordarea managementului participativ direct, chiar dacă nu are structuri și pârgii formale, de cele mai multe ori dă rezultate pozitive, mai ales, în cazul în care devine o tradiție în instituție: cadrul de conducere se bucură de sprijinul cadrelor didactice/elevi/părinți, deciziile sunt abordate din multiple perspective, are loc un proces de asumare colectivă a responsabilității pentru punerea în aplicare a deciziilor [8, 9, 10].

Conștientizarea dezvoltării sau creării unei culturi a unui management participativ are un impact semnificativ asupra modului în care echipele colaborează, comunică și inspiră schimbarea pe care o doresc în instituție, în cadrul activităților sale, în lume. În contextul dat, implementarea Standar-

delor de competență profesională ale cadrelor de conducere, la Domeniul 6. *Parteneriate și comunitate* accentuează dezvoltarea parteneriatelor în vederea asigurării progresului instituției de învățământ general [11, p. 9], ceea ce implică nemijlocit participarea cadrelor didactice, a elevilor și altor actori educaționali în diferite proiecte educaționale, promovând imaginea instituțională și personală. Implicarea cadrelor didactice, a elevilor și altor actori în promovarea imaginii instituționale poate fi realizată prin diferite strategii motivaționale: încurajarea autoconducerii, stimularea încrederii în resursele proprii pentru membrii organizației; orientarea stilurilor manageriale pe grup/organizație; înlăturarea barierelor și crearea oportunităților de afirmare pentru membrii organizației; încurajarea inovațiilor, diversificarea posibilităților de alegere pentru membrii organizației, abordarea motivației în funcție de stadiile profesionale, de ciclurile de vârstă [3, p.66].

Abordarea unui management participativ în cadrul activității educaționale creează o cultură a responsabilității partajate, bazată pe câteva principii pe care profesorii ar trebui să le cunoască pentru a crește potențialul elevilor, deoarece în acest fel elevii pot beneficia de acest tip de metodologie:

- **Principiul descoperirii potențialului la elevi** - unul dintre principiile priorității învățării din metodologia managementului participativ, care la rândul său dezvoltă posibilitatea de a descoperi potențialul participantului la activitate. Procesul de desfășurare a activității se bazează nu doar pe instruire, ci pe necesitatea de găsire și dezvoltare a adevăratului potențial al fiecărui elev.
- **Principiul conștientizării de sine** - este posibil să scoatem la iveală tot ce este mai bun la elevi atunci când suntem conștienți de propriile credințe limitative și adoptarea de o atitudine nedirectivă și acceptarea deschiderii spre schimbare. În această relație de învățare, trebuie să existe un mediu favorabil, care să permită îmbunătățirea conștientizării de sine, reflectării, observării și interpretării a ceea ce este experimentat. Acest lucru se referă fie la cadrul didactic, fie la elevii antrenați în procesul educațional.
- **Principiul împuternicirii / delegării responsabilităților** - pentru a împuternici elevii și a-i face mai independenți, este necesar să se desfășoare procesul educațional nu din cunoștințe, ci din responsabilitatea pe care o implică aceste cunoștințe.

- **Principiul feedbackului / evaluării formative** - evaluarea formativă presupune aprecierea și autoaprecierea capacităților, atitudinilor și competențelor la elevi, constant pentru a putea maximiza învățarea și a beneficia de utilizarea cunoștințelor, și nu simpla reproducere a acestora.
- **Principiul dezvoltării abilităților** - pentru a aplica metodologia managementului participativ în sala de clasă, este necesar să se dezvolte diferite abilități: ascultare activă, inteligență emoțională, creativitatea, răbdare, atenție, compasiune etc. [6].

Astfel, cadrul didactic, în procesul abordării managementului participativ, devine un partener în desfășurarea procesului educațional.

Analiza literaturii de specialitate direcționează spre principiile de bază ale managementului participativ, printre care enumerăm:

- **Mobilizarea** cadrelor didactice și a elevilor din instituție reprezintă un principiu de bază în organizarea activității educaționale;
- **Delegarea și consultarea** cadrelor didactice și a elevilor din instituție, astfel încât să fie autonomi în activitatea profesională, promovarea ideilor inovatoare pentru dezvoltarea instituției de învățământ. Aici un rol esențial îl au diverse proiecte educaționale menite să implice elevii, părinții, cadrele didactice și alți actori educaționali;
- **Importanța dezvoltării personale** bazate pe ascultare și comunicare, dar și pe implicare în diverse activități profesionale;
- **Rezolvarea problemelor apărute** în instituția de învățământ, gestionând situațiile de conflict existente;
- **Autoreglementarea** activității educaționale prin a se realiza fără probleme, unde rolul cadrului de conducere este de a stabili și a respecta regulile instituționale.

Din perspectiva managementului participativ este necesar de reconceptualizat organizarea activității educaționale, accentuându-se colaborarea profesională; crearea unei educații de înaltă calitate, în care viziunea și ambiția pentru excelența curriculară sunt traduse în strategii consistente și coezive care oferă rezultate secvențiale, conceptuale și bogate în cunoștințe, care au un impact de durată asupra învățării și realizărilor pentru toți care participă în procesul educațional [2].

- Crearea sistemelor de asigurare a calității într-un cadru educațional [4].

- Necesitatea transformării instruirii educaționale în cadrul activității educaționale în instituție.

Care sunt avantajele managementului participativ?

- Îmbunătățirea rezultatelor la nivel de instituție de învățământ;

- Dezvoltarea implicării, mobilizării elevilor, a cadrelor didactice, a părinților;

- Îmbunătățirea calității produselor obținute;

- Îmbunătățirea imaginii instituției și a personalului angajat, ceea ce contribuie la creșterea numărului de elevi care selectează instituția respectivă pentru a învăța.

În concluzie, managementul participativ vizavi de managementul tradițional implică toți subiecții

– cadrul didactic, elevii, părinții, agenții economici, parteneri, ș.a. – în sistemul educațional. Caracteristicile unui management participativ se regăsește într-un leadership educațional de succes, sprijinit de calitatea comunicării în cadrul activității educaționale. Din aceste considerente, cadrele didactice dezvoltă și promovează o politică a managementului participativ bazat pe strategii de comunicare eficientă, care să îi permită schimbarea permanentă a structurii și a relațiilor dintre elevi, părinți și toți actorii educaționali și racordarea activității educaționale la condițiile unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. AFANAS A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău: IȘE: Cavaoli, 2015. ISBN 978-9975-48-070-3.
2. ALECU S. *Dezvoltarea organizației școlare: managementul proiectelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
3. ALOIS Gh. *Management general și strategic în educație*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0586-6.
4. ANDRITCHI V. *Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general: Crestomație*. Chișinău: Cavaoli, 2015. ISBN 978-9975-59-138-6.
5. BEZEDE R. Managementul participativ – resursă importantă pentru dezvoltare organizațională durabilă. In: *Didactica Pro. Nr. 1 (101), 2017. p.p. 10 – 13*. ISBN 1810-6455. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/10-13_11.pdf (29.04.2022)
6. BUSH T. *Leadership și management educațional*. Iași: Polirom, 2009. Pe: http://www.ccdcs.ro/uploads/1/0/8/2/10821265/tony_bush_cap_1_leadersipsi_management.pdf
7. *Codul Educației al Republicii Moldova*, <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
8. COJOCARU V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. ISBN 9975652050.
9. COJOCARU V. *Management educațional*, Chișinău: Editura Știința, 2002.
10. GUȚU VI., CHICU V. *Managementul schimbării în cadrul educațional*, Chișinău: CEP USM, 2005. ISBN 9975-70-348-8.
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.15>
CZU: 378.091

MODERNIZAREA EDUCAȚIEI, FACILITAREA MOBILITĂȚII ȘI ASIGURAREA RELEVANȚEI CALIFICĂRILOR CADRELOR DIDACTICE¹

Tatiana GHERȘTEGA,
doctor în pedagogie,
Ministerul Educației și Cercetării,
cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-6605-3154

Rezumat. *Articolul cuprinde analiza subiectelor de interes sporit privind conceptele cadrelor de calificări internaționale, regionale și naționale, precum și cadrelor de calificări sectoriale pentru educația și formarea cadrelor didactice, tendințele de dezvoltare și implementare a acestora, a politicilor, bunelor practici și recomandărilor, noilor roluri ale cadrelor didactice în secolul XXI și a competențelor ce se impun a fi dezvoltate pentru a face față provocărilor societale.*

Cuvinte-cheie: *cadru național al calificărilor, cadrul sectorial al calificărilor, cadre de competențe pentru formarea cadrelor didactice, meta-profilul cadrului didactic, competențe transferabile, competențe transformative, modernizarea educației.*

MODERNIZATION OF EDUCATION, FACILITATING MOBILITY AND ENSURING THE RELEVANCE OF TEACHER QUALIFICATIONS

Abstract. *The article includes an analysis of topics of great interest regarding the concepts of international, regional and national qualifications frameworks, as well as sectorial qualifications frameworks for teacher education and training, their development and implementation trends, policies, good practices and recommendations, new roles of teachers in the 21st century and the skills that need to be developed to meet societal challenges.*

Keywords: *national qualifications framework, qualifications framework sectorial, teacher training competency frameworks, teacher meta-profile, transferable competencies, transformative competencies, modernization of education.*

În societatea modernă caracterizată de volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate, mobilitate profesională și internaționalizare a tehnologiilor moderne, oamenii au tot mai mult nevoie de un set variat de competențe și de nivel mai înalt de formare pentru a munci, pentru a fi competitiv în câmpul muncii, a comunica, a avea acces la produse, servicii și informații și pentru a participa în viața socială și civică.

În aceste condiții se impune o mai bună corelare a ofertei de competențe cu nevoile pieței muncii, o mai bună înțelegere și valorificare a calificărilor obținute în diferite sisteme de învățământ și în diferite contexte de învățare.

În vederea realizării acestui deziderat la nivel național, regional și internațional a fost creat instrumentul - *Cadrul Calificărilor*, utilizat pentru dezvoltarea, clasificarea și recunoașterea calificărilor. Dezvoltarea Cadrelor de Calificări a devenit în prezent un fenomen global, care se manifestă prin amploarea, acoperirea geografică și legătura intrinsecă cu politica educațională națională, regională și internațională, iar calificările obținute în diferite sisteme de învățământ, fiind descrise în conformitate cu un set de criterii (descriptori) utilizați la nivel regional, devin mai *transparente, comparabile și portabile*.

În prezent, la nivel global, sunt recunoscute 7 Cadre ale Calificărilor regionale (RQFS): Cadrul Euro-

¹ Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului „*Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45

pean al Calificărilor (EQF), Cadrul Calificărilor Africii Continentale (ACQF), Cadrul de referință al calificărilor ASEAN (AQRF), Cadrul de calificări din Pacific (PQF) ș.a., precum și 150 Cadre Naționale ale Calificărilor (CNC), ce constituie 80% din țările ONU [7].

Important de menționat că atât Cadrele de Calificări internaționale, regionale, cât și cele naționale nu pot fi statice, ele sunt analizate, monitorizate și dezvoltate în conformitate cu cerințele și prognozele dezvoltării societale. Unele țări sunt deja la a patra generație a CNC și în acest proces de dezvoltare au extins lista scopurilor, au schimbat contextele și au operat modificări ale CNC în baza lecțiilor învățate.

Republica Moldova în 2010 a aprobat implementarea CNC la nivelul învățământului superior, iar în 2017 - implementarea CNC la toate nivelurile de învățământ național formal [11].

Actualmente Ministerul Educației și Cercetării actualizează CNC în vederea transunerii prevederilor Recomandării cu privire la CEC pentru învățarea pe tot parcursul vieții, aprobat de către Consiliul Uniunii Europene în anul 2017, recomandat în calitate de cadru de referință țărilor Uniunii Europene și celor asociate [3]. Principiul general al noului CEC este descrierea calificărilor în termeni de *rezultate ale învățării* și are rolul unui instrument de corespondență dintre diferite CNC-uri ale țărilor participante.

CNC din Republica Moldova este un cadru cu *opt niveluri de calificare*, bazate pe rezultate ale învățării, care cuprinde toate tipurile și nivelurile de calificări naționale. Descriptorii de nivel CNC arată felul în care așteptările cu privire la rezultatele învățării - *cunoștințe, aptitudini, autonomie și responsabilitate*, cresc pe măsura progresului de la nivelul 1 la 8. Nivelurile CNC, împreună cu descriptorii, funcționează ca o grilă de traducere și fac posibilă recunoașterea și echivalarea calificărilor obținute în diferite sisteme de învățământ din spațiul european [15].

Obiectivele principale ale CNC sunt: îmbunătățirea transparenței și comparabilității și portabilității calificărilor cetățenilor, modernizarea/transformarea sistemului de educație și formare, ameliorarea capacității de inserție profesională, mobilitatea și integrarea socială a persoanelor, corelarea tuturor tipurilor de învățare și sprijinirea validării rezultatelor învățării.

Reorientarea calificărilor spre aplicarea corectă și consecventă a rezultatelor învățării sporește gradul de transparență al calificărilor și comparabilitatea dintre țări, instituții și contexte ale învățării; sprijină, de asemenea, corelarea dintre nevoile de

competențe ale pieței muncii și oferta din educație și formare, în același timp facilitează validarea învățării rezultate din diferite contexte, ajută cetățenii să-și găsească calea într-o lume din ce în ce mai complexă și diversă.

Pe termen lung, utilizarea rezultatelor învățării la descrierea calificărilor le transformă într-un „instrument de calibrare” a calificărilor, oferind părților interesate posibilitatea identificării celei mai relevante calificări și dezvoltării/raționalizării ariilor de învățare. De asemenea, rezultatele învățării permit flexibilizarea traseului de formare și sporesc permeabilitatea calificărilor prin deschiderea sistemului de calificări pentru calificările obținute în diverse contexte și pentru rezultatele învățării anterioare.

Unul din obiectivele strategice privind crearea Spațiului European al Educației (2025) vizează calitatea educației, care trebuie să sporească capacitatea de angajare și participare a absolvenților în societate. Pentru realizarea acestui obiectiv a fost identificată drept acțiune prioritară *calitatea formării inițiale și continue a cadrelor didactice* și obligativitatea mobilității profesionale.

Interesul sporit pentru calitatea cadrelor didactice a consolidat eforturile pentru dezvoltarea cadrelor de competențe sau de calificări internaționale/regionale și naționale pentru educația și formarea cadrelor didactice:

- Cadrul de competențe internațional pentru personalul didactic, recomandare comună a OIM și UNESCO [9];
- Principii Comunitare Europene pentru Competențele și Calificările cadrelor didactice: relaționarea cu persoane; procesarea cunoștințelor, utilizarea tehnologiilor și informațiilor, colaborarea „cu” și „în” societate ș.a. [6];
- Cadrul de Competențe pentru formarea cadrelor didactice din Australia (2004) bazat pe 5 dimensiuni: 1. facilitarea învățării; 2. evaluarea și raportarea rezultatelor învățării; 3. angajare în procesul de formare continuă; 4. participarea în procesul de dezvoltare și management curricular, programe strategice educaționale; 5. formarea parteneriatelor și 3 etape experimentale – a) experimentare, b) dezvoltarea propriei filosofii de predare, c) excelență și repertoriu extins de strategii educaționale [6];
- Cadrul de calificări pentru formarea cadrelor didactice din Africa, orientat spre atingerea scopului - calitatea cadrelor didactice, comparabilitatea calificărilor și mobilitate internațională (2019), care este axat pe 6 arii de competențe (cunoștințe profesionale, aptitudini și practici profesionale,

valori și atitudini profesionale, parteneriate profesionale, leadership profesional) ș.a. [2].

De remarcat că la nivel european pentru sporirea angajabilității și incluziunii sociale a populației a fost elaborată o Agendă Europeană pentru competențe, realizarea căreia implicit presupune revizuirea cadrului de competențe pentru formarea cadrelor didactice, astfel încât aceștia să fie pregătiți să formeze aptitudini și calificări solicitate pe piața muncii.

Astfel, considerând importanța educației pentru dezvoltarea țării și implicat a calității formării cadrelor didactice, propunem în continuare o analiză a tendințelor privind dezvoltarea Cadrelor de Calificări în domeniul formării cadrelor didactice la nivel național/regional/internațional.

Calificările din domeniul de formare *Științe ale educației* sunt calificări reglementate în majoritatea statelor membre ale Uniunii Europene, dar și la nivel internațional (Clasificarea Internațională ISCED-T, 2021) [12]. Analiza literaturii de specialitate denotă o diversitate de abordări privind cerințele minime de calificare a cadrelor didactice angajate la diferite niveluri ale sistemelor educaționale, tipurile de programe și descriptorii de nivel pentru calificările din acest domeniu.

Un aspect al calificării cadrelor didactice care este discutat la nivel internațional este *conceptul programelor de studii* pentru educația și formarea inițială a acestora. Conform datelor raportului Eurydice, actualmente se atestă o diversitate de calificări și modele de formare a cadrelor didactice, care derivă din particularitățile socioeconomice și culturale ale țărilor [16].

Unele țări eliberează diplome de licență, precum și diplome de master în domeniul formării cadrelor didactice, altele eliberează o singură diplomă integrată, în timp ce altele oferă pregătirea psihopedagogică doar la nivel de master, la care pot fi admise persoane în baza diplomei de licență cu specializare în predarea unei discipline școlare.

În realitatea practică există diverse modele de organizare a parcursului educațional al cadrelor didactice: în Belgia, Lituania, Turcia - studierea unei discipline școlare, a componentei psihopedagogice și stagiul practic sunt organizate în cadrul instituțiilor de învățământ superior; în Franța, Spania, Țările de Jos se studiază o disciplină școlară 3 ani, iar la ciclul II sunt predate discipline din domeniul psihopedagogiei; Lituania oferă acces la activitatea practică absolvenților programelor din alte domenii, decât științele educației; Ungaria nu delimitează anul de studii suplimentar pentru modulul psihopedagogic, oferind programe integrate.

Formarea cadrelor didactice orientată spre științele educației sau însușirea unei discipline școlare este, de regulă, organizată în trei moduri: a) *modelul concurrent*, b) *modelul consecutiv* și c) *modelul alternativ* [4].

Modelul concurrent reprezintă un program în cadrul căruia sunt studiate atât disciplina (disciplinele) care urmează să fie predată, cât și didactica predării acesteia, și conduce la acordarea unei calificări integrate.

Modelul consecutiv reprezintă un program de formare profesională în cadrul căruia educabilii devin mai întâi specialiști la disciplinele care urmează să fie predate și, ulterior, sunt formați în pedagogie și psihologie, ca atare.

Modelul alternativ reprezintă formarea în domeniul psihopedagogiei a persoanelor deținătoare de calificări din domenii diferite ale științelor educației, prin intermediul unor cursuri suplimentare de scurtă durată.

În Europa *modelul consecutiv* tinde să fie utilizat mai mult pentru formarea cadrelor didactice la disciplinele școlare pentru învățământul secundar și mai puțin pentru cei de la nivelul învățământului primar și educației timpurii (OECD, 2015).

Totodată, analiza literaturii de specialitate și a rapoartelor relevante ale organizațiilor europene ne permit să constatăm că ambele modele coexistă și, în perspectiva flexibilizării parcursurilor educaționale în domeniul formării cadrelor didactice, ambele modele ar trebui să fie opțiuni viabile și recunoscute (OCDE, 2005) [17].

În prezent, în spațiul european educațional, cadrele didactice din învățământul secundar, majoritatea cadrelor didactice din învățământul primar și o mare parte a cadrelor didactice din învățământul preșcolar sunt formate la nivelul primului ciclu al învățământului superior [10].

Nivelul programului de învățământ superior absolvit în domeniul de formare profesională Științe ale educației (ciclul I: licență, ciclul II: master sau ciclul III: doctorat) determină nivelul programului din sistemul educațional la care poate preda persoana deținătoare a calificării în domeniul respectiv. De exemplu, în Polonia, un absolvent al unui program de licență poate preda în instituțiile preșcolare și primare, iar un candidat cu o diplomă de master poate preda la toate nivelurile sistemului de învățământ.

Politicile europene și cadrele de calificări sectoriale privind formarea cadrelor didactice sunt axate pe responsabilitatea acestora de a „extinde limitele cunoașterii profesionale prin angajamentul față de practica reflexivă, prin *cercetare și prin implicarea sistematică în dezvoltarea profesională continuă*, de la începutul carierei și până la sfârșitul acesteia”

(2007). Acest obiectiv este realizat, în special, prin intermediul programelor de studii la ciclul doi și trei ale învățământului superior, precum și prin stațiile de formare profesională continuă.

Cel mai frecvent formarea competențelor profesionale în domeniul „științe ale educației” este realizată prin programe de master. La nivelul studiilor doctorale, distincția dintre „științele educației” și „formarea cadrelor didactice” este adesea atenuată, deoarece studiile de doctorat, atât în domeniul „științelor educației”, cât și în cel al „formării cadrelor didactice”, pot fi orientate către cercetarea subiectelor științifice care au valoare profesională importantă.

Programul de formare a cadrelor didactice care îmbină modelul „profesorului” cu cel al „cercetătorului” nu numai că încurajează, dar și accelerează substanțial modernizarea continuă a educației. Cadrele didactice formate la toate cele trei niveluri de învățământ superior (licență, master și doctorat) dețin *competențe de cercetare* și sunt predispuși să adopte reforme și inovații educaționale.

Importanța dezvoltării competențelor de cercetare și inovare și, deopotrivă, relevanța acestora pentru domeniul educației a determinat apariția unei noi calificări în domeniul formării cadrelor didactice la nivelul ciclului III al învățământului superior - *doctoratul profesional în educație* (EdD) [14]. Aceste programe au un caracter experimental și aplicativ.

Viitorii profesori, afirmă Barrera-Pedemonte (2016), trebuie să dobândească o gamă de competențe care să cuprindă cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a atinge standarde academice înalte la disciplina predată, să cunoască *teoria și practica educației pentru grupa de vârstă pe care urmează să o instruiască* [8]. Ei trebuie să fie familiarizați cu prioritățile naționale în domeniul educației și „noile roluri ale profesorilor” în contexte sociale imprevizibile și în schimbare rapidă.

Provocările globale au determinat necesitatea conjugării eforturilor la nivel internațional pentru identificarea cadrului de competențe necesare cadrelor didactice în vederea formării resurselor umane capabile să găsească soluții adecvate acestor provocări.

Diverse organizații, rețele și experți realizează cercetări în vederea identificării setului de competențe care ar asigura o capacitate sporită de angajare, adaptare la mediul în schimbare, incluziune și bunăstare. Astfel, în literatura de specialitate identificăm *Competențe pentru secolul XXI* (Partnership for XXI Century Learning), *Competențe pentru angajabilitate* (UNESCO), *Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* s.a

Parteneriatul pentru învățarea în secolul XXI a identificat trei grupe de *competențe pentru succesul în secolul XXI*, cunoscute drept competențele secolului XXI: competențe de învățare și inovare; competențe de informare, media și tehnologie; competențe pentru viață și carieră [13].

Inițiativa internațională pentru evaluarea impactului (3ie) a avansat termenul „*competențe transferabile*”, care înglobează competențele transversale, competențele secolului XXI și competențele de viață, inclusiv aptitudini de caracter, competențele necognitive (Brown, 2015) [18].

Wagner formulează „șapte aptitudini de supraviețuire” pentru noile locuri de muncă: gândirea critică și rezolvarea problemelor; colaborarea în cadrul rețelelor și conducerea prin influență; agilitate și adaptabilitate; inițiativă și spirit antreprenorial; comunicare orală și scrisă eficientă; accesarea și analiza informațiilor; curiozitate și imaginație [1]. Wagner afirmă că aceste abilități sunt necesare pentru a pregăti educabilii să fie adaptabili și rezilienți în asumarea unor sarcini sau roluri în domenii care evoluează continuu odată cu progresul TIC.

Educația are obligația de a-i sprijini pe elevi să dezvolte aceste competențe, care sunt din ce în ce mai mult integrate în programele de studii la nivel internațional.

Intenția de a dezvolta un cadru general de competențe/de calificare pentru formarea cadrelor didactice a condus la elaborarea „*Meta-profilului cadrului didactic*”. Termenul de meta-profil a fost folosit pentru a distinge profilul (roluri și sarcini) de diplomă - calificarea fiecărui program individual de formare a cadrelor didactice.

Meta-profilul cadrului didactic identifică și organizează „seturi de competențe-cheie care conferă identitate domeniului” și absolvenților care urmează să obțină diplome în domeniul respectiv, „clasifică, structurează și organizează competențele în grupuri/arii/clustere funcționale”, ilustrând relațiile dintre diferitele competențe ale profilului absolventului. (González & Beneitone, 2014).

Meta-profilurile sunt niște construcții conceptuale care reflectă acordurile cadrelor universitare din diferite instituții și țări referitor la setul de competențe necesare cadrelor didactice pentru realizarea „noilor roluri” într-o societate în continuă schimbare, dezvoltarea „*competențelor transformationale*”, pentru noi locuri de muncă în condițiile provocărilor societale.

Concluzionând vom accentua faptul că dezvoltarea Cadrelor Naționale de Calificări (CNC) este o

temă majoră în dezbaterile internaționale privind politicile și strategiile în domeniul educației și formării profesionale.

CNC-urile sunt acceptate drept un mijloc eficient de promovare a dezvoltării competențelor și un mecanism transparent de evaluare, certificare și recunoaștere a acestora. Extinderea funcțiilor CNC-urilor și reglementarea acestora este necesară pentru operaționalizarea eficientă și asigurarea unui impact pozitiv pentru calitatea, înțelegerea și credibilitatea calificărilor, recunoașterea calificărilor obținute în diverse contexte pe tot parcursul vieții, flexibilizarea traseelor de formare s.a.

Deși interesul pentru dezvoltarea și operaționalizarea CNC-urilor la nivel internațional este în creștere, constatăm că puține cercetări au pus în discuție fezabilitatea reală și „impactul” CNC-urilor. Posibil, abordările metodologice, particularitățile lingvistice și semantice fac dificilă aceasta sarcină, dar pentru eficientizarea acestui instrument, corectarea sau complementarea elementelor structurale

este nevoie de un astfel de studiu, care ar putea fi inclus în lista subiectelor prioritare pentru cercetările finanțate competitiv la nivel național și comunitar.

Calitatea și modernizarea educației este dependentă de calitatea formării cadrelor didactice antrenate în activitatea de predare pe verticala sistemului educațional. Astfel, asigurarea competențelor transformative a educabililor necesită transpunerea acestora într-un Cadru al Calificărilor sectoriale pentru formarea cadrelor didactice comparabil cu competențele și nivelul de calificare stabilite în cadrele internaționale/regionale de calificări pentru cadre didactice și pentru calificări din alte domenii de formare profesională.

Interesul și efortul investițional în dezvoltarea și implementarea cadrelor naționale de calificări este în creștere la nivel internațional, în special în scopul facilitării internaționalizării sistemelor educaționale, includerii în circuitele exportului de servicii educaționale, asigurării calității și flexibilității parcurșurilor educaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. 7 skills all young people need to survive the future of the Workplace // https://lah.elearningontario.ca/CMS/public/exported_courses/ENG1D/exported/ENG1DU01/ENG1DU01/ENG1DU01A01/_teacher/businessinsider.com-7skillsallyoungpeopleneedtosurvivevthefutureoftheworkplace.pdf
2. African Teacher Qualification Framework // https://teacher-taskforce.org/sites/default/files/2020-09/Continental%20Teacher%20Qualification%20Framework_EN.pdf
3. Cadrul european al calificărilor (CEC) la 10 ani de existență // <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20infographic-RO.pdf>
4. Classification framework for trained and qualified // <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2019/08/TCG6-REF-6-Classification-framework-for-trained-and-qualified-teachers.pdf>
5. Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
6. Competency Framework for teachers // <https://www.education.wa.edu.au/dl/ojllqk2>
7. Eduarda Castel-Branco, National and regional qualifications frameworks, // https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/NQF-RQFOverview%20CINTERFORTraining-ETF.pdf
8. Empowering teachers with high-quality professional development // <https://oecdutoday.com/empowering-teachers-with-high-quality-professional-development/>
9. Global teachers' key competences framework
10. Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Teacher Education // <https://www.ca->

- lohee.eu/wp-content/uploads/2018/11/1.2-Guidelines-and-Reference-Points-for-the-Design-and-Delivery-of-Degree-Programmes-in-Teacher-Education-FINAL-v2.pdf
11. Hotărârea Guvernului nr.1016/2017 cu privire la aprobarea Cadrului național al calificărilor din Republica Moldova // https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=111863&lang=ro#http://tkcom.eu/wp-content/uploads/2018/05/20180311_GT-KC-english_Finalversion-with-appendix.pdf
 12. International Standard Classification of Teacher Training Programmes, ISCED-T 2021 // https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/TCG-WG-T-2_EN-ISCED-T_draft_EN.pdf
 13. P21 Framework Definitions // <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
 14. Professional doctorate in education EdD // <https://www.port.ac.uk/study/courses/edd-professional-doctorate-in-education#:~:text=The%20EdD%20is%20a%20doctoral,is%20orientated%20towards%20professional%20practice.>
 15. Recomandarea Parlamentului European și Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții // [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=GA)
 16. Teachers in Europe Careers, Development and Well-being https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Teachers_in_Europe_Report.pdf
 17. Teachers Matter, OECD <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
 18. The state of evidence on the impact of transferable skills programming on youth in low- and middle-income countries // <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/scoping-papers/state-evidence-impact-transferable-skills-programming>

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Умханы МАМЕДОВА,
доктор философии по педагогике,
старший преподаватель,
Государственный Педагогический Университет,
Азербайджан
ORCID iD:0000-0003-4923-6121

Аннотация. Внимание к развитию эмоционального интеллекта сегодня связано с растущим интересом к становлению человеческой личности в условиях информатизации общества. Понимание эмоционального состояния окружающих людей, умение контролировать свои чувства в различных ситуациях – один из важнейших вопросов при общении. Поэтому с самого раннего возраста необходимо уделять особое внимание развитию чувств у детей, чтобы в дальнейшем они могли управлять своими эмоциями, принимать правильные решения в различных ситуациях и уметь управлять своей жизнью. Понимание чувств ребенка в семье, поддержка их эмоционального состояния – один из важнейших факторов в социализации личности. Определенные социальные и экономические проблемы создают трудности в личностно-эмоциональном развитии детей. Есть такие дети, у которых высокая тревожность и низкая самооценка. Чтобы преодолеть такую проблему, необходимо установить с ними тесное общение и сотрудничество, поэтому было бы гораздо полезнее начинать в основном с младшего возраста. Семья – это та социальная среда, которая оказывает первую помощь в формировании чувств ребенка. Развивая с малых лет психические процессы ребенка, мы закладываем основу и для его психического развития. Семья должна уметь убеждать ребенка в собственных умениях и способностях. Большое влияние на формирование эмоционального интеллекта ребенка должна оказывать семья, а затем эту работу должны продолжить образовательные учреждения. Эмоциональное становление личности ребенка в немалой степени также связано с духовно-нравственной социальной средой, в которой он растет. Это религиозные взгляды родителей, этническая идентичность и исторически сложившиеся условия жизни. В частности, имеет значение община, в которой проживает семья, территория, условия производственной деятельности и образ жизни, принятый здесь.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, нравственное воспитание, нравственные ценности в семье, самосознание, умение чувствовать других.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A CHILD IN THE

Abstract. Attention to the development of emotional intelligence today is associated with a growing interest in the formation of the human personality in the context of informatization of society. Understanding the emotional state of the people around you, the ability to control your feelings in various situations is one of the most important issues in communication. Therefore, from a very early age, it is necessary to pay special attention to the development of feelings in children so that in the future they can manage their emotions, make the right decisions in various situations and be able to manage their lives. Understanding the feelings of the child in the family, supporting their emotional state is one of the most important factors in the socialization of the individual. Certain social and economic problems create difficulties in the personal and emotional development of children. There are children who have high anxiety and low self-esteem. To overcome such a problem, it is necessary to establish close communication and cooperation with them, so it would be much more beneficial to start mainly from a younger age. The family is the social environment that provides first aid in shaping the child's feelings. Developing the child's mental processes from an early age, we lay the foundation for his mental development. The family should be able to convince the child of their own skills and abilities. The family should have a great influence on the formation of the emotional intelligence of the child, and then this work should be continued by educational institutions. The emotional formation of a child's personality is also to a large extent connected with the spiritual and moral social environment in which he grows up. These are the religious views of the parents, ethnic identity and historically established living conditions. In particular, the community in which the family lives, the territory, the conditions of production activities and the way of life adopted here matters.

Keywords: emotional intelligence, moral education, moral values in the family, self-awareness, the ability to feel others.

В области современной педагогической и психологической науки понятие эмоционального интеллекта стало изучаться в широком диапазоне, особенно изучение этого понятия более актуально и значимо для периода младшего школьного возраста. Исследования, как в теоретической, так и в практической области показывают, что изучение этой теории интересно, заслуживает внимания, как своей сложностью, так и противоречивостью.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» начали озвучивать в своих педагогических и психологических научных трудах Д. Гаулман, Дж. Мейер, П. Соловей. В трудах Э. Торндайка это понятие во многом служило формированию социального интеллекта, то есть давало возможность человеку лучше понимать окружающий мир, формировать умение вступать в общение. Основная функция эмоционального интеллекта заключается в способности прогнозировать поведение и предсказывать реакции окружающих людей.

Д. Гаулман в своих работах отмечает, что эмоциональный интеллект имеет огромное значение для достижения человеком успехов в своей жизни. Согласно Д. Гаулману, эмоциональный интеллект, это способность мобилизовать себя для любой работы, продолжать свой путь, несмотря на неудачи, регулировать наше настроение, не позволять, чтобы трудности блокировали наши мысли, понимать чувства других, быть обнадеживающим [4, с.178].

Эмоциональный интеллект – это системное, интегративное образование, оно имеет свои специфические компоненты: восприятие, понимание, сходство чувств, связь поведения с чувствами.

Развитие эмоционального интеллекта – это изучение и управление личными чувствами личности, а также понимание чувств других. А понимание чувств – это определение того, какое эмоциональное состояние испытывает человек. Возникающие чувства вызваны определенной причиной, поэтому причины должны быть ясны, чтобы было ясно, какие в результате чувства должны быть сформированы [2, с.67]. В таком случае человек способен сдерживать свое эмоциональное состояние, способен подавлять порой чересчур бурные чувства, на самом деле это тоже очень важный вопрос, так как здесь идет контроль за тем, чтобы сбалансировать отношения с окружающими, не допустить произвола в чувствах.

Следует отметить, что изучение эмоционального интеллекта является сегодня одним из актуальных вопросов, так как обеспечение всесто-

ронного развития личности, профессионального и личностного становления является одним из важнейших требований сегодняшнего дня. Чувства влияют на каждую сферу деятельности. Делается вывод, что для гармоничного развития личности необходимо обладать высоким эмоциональным интеллектом, чтобы уметь распознавать свои собственные чувства, уметь правильно их выражать, а также понимать чувства окружающих и уметь ими управлять. Эмоциональный интеллект развивается на протяжении всей жизни человека, но есть определенный период, в течение которого эти чувства особенно быстро формируются, играют роль основы для успешного обеспечения будущей жизни детей, это период младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст охватывает период 6-11 лет ребенка. В его жизни происходят значительные изменения в связи с поступлением в школу. Включаясь в процесс обучения, ведущий игровой тип деятельности, характерный для его возрастного периода, сменяется игровой учебной деятельностью, и в ней начинают происходить основные психологические изменения [3, с.24]. Период младшего школьного возраста – это период интеллектуального развития детей, в этот период у них начинают формироваться лучшие личностные качества (например, трудолюбие, ответственность, свобода и т.д.). Когда ребенок рождается, он становится членом общества по мере взросления, и его личность постоянно развивается. По мере того, как личность ребенка начинает формироваться, начинает развиваться и его психика. Самые простые понятия, отражаясь от окружающей среды в сознании, с возрастом превращаются в сложные истины.

Исследования показывают, что воображение младшего школьника, прежде всего, носит эмоциональный характер. Здесь, под влиянием художественных произведений, формируются более яркие качества воображения. Когда это воображение не обращается к определенному визуальному средству, он не может дать ясное представление о затронутом событии [3, с.32]. Младшие школьники лучше усваивают тексты, в которых описывается весна весной, а зима зимой. Потому что в это время воображение более эффективно использует новое яркое и чувственное впечатление, которое ученик получает от внешнего мира.

Наличие у ребенка хорошего мировоззрения, развитого логического мышления еще не означает, что он добьется успеха в дальнейшей жизни. Поскольку ребенок живет и развивается в семье, то она выступает в качестве основного фактора его эмоционального интеллекта. Семья – это первое социальное окружение ре-

бенка, которая играет доминирующую роль в формировании его эмоционального состояния. Поэтому семья является основным источником формирования отрицательных и положительных чувств ребенка. Чувства, возникающие в это время, играют большую роль в развитии его эмоционального интеллекта. У детей с сильно развитым эмоциональным интеллектом уровень IQ также может быть высокоразвитым, такие люди в дальнейшем становятся всесторонне развитой, гармонично сформированной личностью. У них развиваются высокие культурно – этические поведенческие установки, навыки и умения, такие, как сопричастность к чужим бедам, понимание их, формирование установок в коллективе, социализация, быстрая адаптация к обстоятельствам, поиск выхода из конфликтов, выдвижение идей. В последнее время предметом споров стали идеи о том, что развитие эмоционального чувства закладывает также основу для развития интеллекта. В связи с этим основное внимание уделяется двум направлениям:

1. Эмоциональная компетентность.
2. Эмоциональное воспитание.

Развитие в обоих направлениях пересекается в одной точке, важно, чтобы в школе создавалась здоровая психологическая атмосфера, так как она способствует эффективной учебной деятельности, формирует совместное сотрудничество родителей, ребенка и учителя.

Понимание чувств ребенка в семье, поддержка их – один из важнейших факторов, так как для регулирования взаимоотношений взрослых и детей он играет ведущую роль [2, с.205]. Социально-экономическое развитие в современном обществе нестабильно, что само по себе создает определенную почву для нарушения личностно-эмоционального состояния детей. Ведь есть дети, у которых налицо как высокая, так и низкая самооценка. Чтобы преодолеть эту проблему, нам нужно войти с ними в тесное общение, и если мы начнем делать это с самого раннего возраста, то они смогут обрести больше ответственности. С малых лет родители обеспечивают развитие ребенка через формирование здесь необходимых психических процессов. В младшем возрасте очень важно правильно формировать чувства у детей, так как они начинают знакомиться с окружающим миром, познавать действительность и реагировать на нее [1, с.159]. Выражая свои чувства, они дают понять взрослым, что им нравится, что им не нравится, что их раздражает, чем они удивляются, их внутренний мир начинает обогащаться, Простые чувства начинают усложняться (например: ревность, грусть, удивление и т. д.). Семья должна помочь

ребенку в формировании этих чувств. Мы знаем, что с малых лет дети привязываются к матери. В целом, в этом возрасте дети испытывают потребность в еще большей любви, заботе, ласке и т. д., чем их родители. Родители знают о негативных сторонах характера своих детей, и следует ценить при этом позитивные аспекты. Необходимо убедить ребенка в собственных способностях и возможностях. Его нужно поощрять, чтобы он был мотивирован на добрые дела.

Известно, что в семейном воспитании важную роль играет фольклор.

Так, книга «Калила и Димна», состоящая из шестнадцати глав, является произведением, богатым воспитательными идеями. Это объемный идейный багаж, представляющий собой собрание мудрых идей и поучений, который по силе воздействия превзошел все национальные ценности, и вошел в состав общечеловеческой культуры. В книге обосновывается идея о том, что «разум превыше силы», родители должны знать, что ум формируется на основе воспитания, а самое большое богатство – знание, величайшая же слава – наука и талант.

Из примеров народной мудрости ясно, что мораль объединяет в себе нормы, правила поведения, определяющие нравственные качества человека, его отношение к обществу и окружающим. Она является одной из форм общественного сознания.

Кроме того, еще с давних времен физический труд нашел свое место во всех сферах детской деятельности. Дети, берущие пример со старшего поколения, от работающих и трудолюбивых родителей, также становились привычными к труду. Труд в истории общества всегда лежал в основе воспитательной работы. Воспитание подрастающего поколения в духе трудолюбия, закаленного в труде, как первой жизненной потребности, составляет душу народного воспитания. Давно доказанный факт, что человеческие качества формируются в процессе труда. «Работа украшает человека», «Хочешь меда с маслом, возьми в руки лопату», «Тот, кто спит летом, зимой пойдет по миру». Естественно, эти вопросы воспитания следует использовать по назначению при воспитании ребенка в семье. Прежде всего, родители должны осознавать глубокую воспитательную сущность пословиц, поговорок, сказаний, понимать, что они являются жемчужиной духовного мира народа и обязаны передавать это наследие из поколения в поколение. Они должны рассказывать народные сказки, объяснять роль здесь отрицательных и положительных героев, вопросы добра и зла так, чтобы они понимали.

По мере развития общества в семье, а затем и в обществе нормы морали, поведения обогащаются и усложняются. Простые нормы поведения имеют общечеловеческий характер. Самые простые нравственные качества, естественно, начинаются с семьи, где закладываются ее основы. Например: в труде у ребенка начинают формироваться простейшие человеческие качества, такие как трудолюбие, ответственность, чистоплотность, заботливость.

Задачи воспитания нравственности в семье во многом исходят из социального положения ребенка. Мораль имеет большое значение в формировании личности ребенка. В процессе общения в семье формируются определенное отношение к миру, окружающим людям, событиям. Семья играет фундаментальную роль в формировании социального интеллекта. Задачей нравственного воспитания в семье является приобщение детей к нравственности, формирование у них положительного нравственного опыта, включение в развитие у них также и национального самосознания и т.д. [1, с.189]

Конкретно в задачу нравственного воспитания детей необходимо включить:

- воспитание добросовестного отношения к труду;
- воспитание должного морального сознания и нравственного поведения;
- подготовка их к семейной жизни.

К компонентам нравственного воспитания относятся патриотизм, гуманизм, воспитание уважения к людям, чести и национального достоинства, дружбы и товарищества, волевых качеств и др. Люди с высоким эмоциональным интеллектом способны принимать эффективные решения в различных ситуациях, они также способны разумно управлять другими людьми.

С раннего возраста ребенку в семье должны прививаться уважение к родителям, любовь к народу, родной земле, обычаям и традициям. Привить ребенку любовь к традициям и показать это на деле, рассказать о национальных героях, их подвигах, сводить в Аллею шейхов и т.д., - всему этому нужно учить. Молодежь, плохо знающая наши национальные ценности, национальные традиции и историю, не может быть патриотом.

Чувство гуманизма должно формироваться у детей с младенчества, и основа этого чувства также должна быть заложена в семье [1, с.134]. Компоненты гуманизма включают в себя уважение, искренность, справедливость, доверие, смелость, заботу о людях, и т.д. Воспитание гуманизма требует бережного отношения к человеку, его интересам, потребностям, способностям, беско-

рыстной помощи людям. В семейном воспитании необходимо научить ребенка относиться к окружающим с любовью и вниманием, заботиться о том, чтобы, когда он вырастет, он испытывал любовь не только к своей семье, но и в целом к народу. Чувство любви к отцу и матери возникает естественным образом в детстве и является высшим чувством, которое имеет большое значение в жизни каждого человека. В семье, состоящей из людей разных поколений, мысли и чувства объединены единством родства и духовной близости.

Мечты и чувства родителей входят в семейную жизнь так же, как волнения и радости детей. В результате возникают искренние отношения между отцом и матерью, детьми и родителями, закладываются основы духовного развития детей в семье. Повседневные негативные поступки отца и матери оставляют глубокие шрамы в душе ребенка. Поэтому выдающиеся педагоги и психологи уделяют особое внимание семейным отношениям. В семье формируется внутриличностный и межличностный тип эмоционального интеллекта детей. При этом формируется внутреннее восприятие человека, анализируются поступки, выявляются ценности и эмоциональные переживания.

Одной из глобальных проблем современного мира является сохранение чистоты социально-духовной среды. Здесь семья выступает как хранитель общечеловеческих ценностей, культурного наследия, моральных норм и правил, значение которых возрастает как для личности, так и для общества в целом. Семья играет большую роль в сохранении национально-нравственных ценностей, традиций и в их передаче будущим поколениям. Доброта, любовь, взаимоуважение, солидарность в семье – основа единства, сплоченности общества. В составе семейных ценностей азербайджанского народа есть высокие качества, вытекающие как из ислама, обычаев и традиций, так и из требований современности. Эмоции играют огромную роль в мотивации ребенка на действия. Это побуждает его выполнять различные действия. Опираясь на собственные чувства, восприятие, а также понимая чувства других, ребенок получает информацию об окружающей среде. У каждого члена семьи свои интересы, обычаи и вкусы, свои представления об эстетике и красоте. Для того чтобы в доме царил положительный психологический климат, между членами семьи должно существовать взаимопонимание [3, с.25].

Муж и жена – краеугольный камень каждой семьи. Благодаря их стараниям и труду семья совершенствуется и приобретает в обществе то

положение, которого она заслуживает. Однако во многих семьях пренебрежительное отношение мужа и жены к каким-то важным вопросам приводит к возникновению других проблем.

Однако в настоящее время семья сталкивается с рядом проблем, и иногда целостность ее ставится под вопрос. Во многих обществах это связывается с происходящими социальными, техническими и научными изменениями. Семейные конфликты, разводы, бездетность, асоциальность в поведении подростков и молодежи – показатель основных проблем в семье. [5, с.72]. Обычаи и нравы, укрепляющие основу семьи, зачастую разрушаются. Отход многих людей от своей религиозной и национальной, мировоззренческой идентичности, от гуманистической морали – явление неслыханное. Все эти проблемы указывают на то, что сегодняшняя семья нуждается в педагогическом и психологическом консультировании, чтобы она могла противостоять текущим вызовам. Факторов, влияющих на семью, настолько много, что для противодействия их пагубному влиянию возникает необходимость в консультировании семей на национальном уровне.

Воспитание в исламе должно помочь человеку познать себя. Согласно исламу, понимающий человек знает Бога, знает других и признает ведущие нравственные ценности и нормы. Исламское воспитание подразумевает формирование в человеке морали, норм поведения в соответствии с толкованиями ислама. Оно требует от человека глубокого знания как религиозных, так и светских наук, обладания высокими нравственными качествами. С этой точки зрения, чем больше в семьях уделяется внимания религиозным взглядам, соблюдаются требования религии, тем более практичными и воспитанными растут дети.

Важнейшей основной функцией семьи является воспитательная функция. От воспитания

напрямую зависит дальнейшая судьба ребенка, позиция, которую он займет в жизни [5, с.68]. Первые воспитатели детей – родители. С первых дней жизни материнская забота, доброта, ласка, теплота, неустанный труд, стойкость всегда согревают детей. В воспитании детей неocenим пример матери.

В семейном воспитании используются различные методы воспитания. Это убеждение, поощрение, наказание, сочувствие и пример. Мораль в работе по воспитанию ребенка – это сама беседа, напоминание, требование, пример, убеждение, рекомендация, похвала, совет, объяснение, поощрение, просьба, запрещение, наказание и т.д., и знание, как их использовать.

В семье также следует уделять много внимания вопросу самообразования ребенка. Необходимо с малых лет знать, какую роль играют жизненные потребности и практическая деятельность в воспитании человека, и понять, что многое зависит и от самого воспитываемого.

В работе по привитию человеку положительных качеств и дальнейшему закреплению их в человеке немалую роль играет метод эмпатии. В семье за хорошие поступки, поведение ребенка, его достижения в ходе деятельности нужно хвалить, радовать подарком и т.д., это нужно ценить и стимулировать. Для того, чтобы ребенок рос эмоционально здоровым, его отношения с родителями в семье, общение должны вызывать у него чувство удовлетворения.

В связи с этим важно, чтобы дети, рожденные и воспитанные в каждой семье, осознавали свои права и обязанности, так как здесь закладываются основы их формирования как личности, и чем больше в семье ребенок увидит уважения, заботы, поддержки со стороны родителей, родственников, тем больше он научится ценить себя и окружающих людей в обществе.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. АББАСОВ А.Н. *Национальная нравственность и семейная этика*. Баку: 2008.
2. АЛЕШИНА А.В. *Эмоциональный интеллект для достижения успеха*. /А.В. Алешина, С.Т. Шабанов. Санкт-Петербург: 2012.
3. ГАМЗАЕВ М.А. *Основы возрастной и педагогической психологии*. Баку: 2003.
4. ГАУЛМАН Д. *Эмоциональный интеллект в бизнесе*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
5. КУЛИЕВ С.М. *Общие проблемы семейной педагогики*. Баку: 2005.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.2.17>
 CZU: 378.091:811.111

ARGUMENTE EXPERIMENTALE PRIVIND NECESITATEA UTILIZĂRII ABORDĂRII DISCURSIVE A TEXTULUI LITERAR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ A STUDENȚILOR FILOLOGI

Tatiana LAȘCU,
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: 0000-0003-2192-490X

Rezumat: *Articolul prezintă descrierea designului experimentului constatativ a Metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi, prin abordarea discursivă a textului literar. Lucrarea include rezultatele cercetării experimentale, argumentate științific, care pun în evidență unele carențe în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare discursivă în limba engleză a studenților filologi. Datele obținute dovedesc necesitatea elaborării unei metodologii, prin acțiuni experimentale de valorificare a practicilor discursive în cadrul cursului universitar Interpretarea textului literar englez.*

Cuvinte-cheie: *text literar, competența de comunicare, abordare discursivă, experiment, curricula*

EXPERIMENTAL ARGUMENTS REGARDING THE NEED TO USE THE DISCURSIVE APPROACH OF THE LITERARY TEXT IN THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH OF PHILOLOGY STUDENTS.

Abstract: *The article presents the description of the design of the ascertaining experiment of the Methodology for the development of the communication competence in English of the Philology students through the discursive approach of the literary text. The paper includes the results of experimental research, scientifically argued, which highlight some shortcomings in the process of developing the competence of discursive communication in the English language. The data obtained prove the need to develop a Methodology through experimental actions regarding the use of the discursive practices within the subject Interpretation of the English literary text.*

Key-words: *literary text, communicative competence, discursive approach, experiment, curricula*

Cercetarea experimentală a vizat constatarea și dezvoltarea competenței de comunicare (componenta socioculturală și pragmatico-discursivă) în limba engleză a studenților filologi. În experimentul nostru ne-am axat pe aspectele calitative specifice nivelului de referință a dezvoltării competenței de comunicare C1.

Investigația pedagogică experimentală a fost realizată cu scopul determinării funcționalității metodologiei de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi, prin abordarea discursivă a textului literar, ceea ce ar permite validarea fundamentelor teoretico-aplicative ale acestui proces relevant. Experimentul este generat

de o provocare care vizează o observație controlată în realizarea unei ipoteze.

În baza observațiilor, studiului și rezultatelor investigative, am avansat următoarea ipoteză a cercetării: Abordarea discursivă a textului literar, prin utilizarea unui sistem metodologic centrat pe situații de comunicare/situații de învățare abordate contextual, asigură eficiența procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi [2].

Experimentul pedagogic a fost proiectat și realizat cu scopul de a aduce argumente în favoarea acceptării ipotezei cercetării. În acest sens, am identificat următoarele *variabile*:

- Competența socioculturală
- Competența discursivă

Designul experimental al cercetării a inclus trei etape: *de constatare, de formare și de control*.

La etapa experimentului constatativ ne-am propus următoarele obiective:

- Analiza suporturilor curriculare și conținuturilor educaționale ale cursului universitar *Interpretarea textului literar englez*, pentru a identifica gradul de valorificare a abordării discursive în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare.
- Elaborarea instrumentelor de diagnosticare inițială a nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.
- Determinarea inițială a nivelului dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi incluși în experimentul pedagogic.
- Reliefarea posibilelor carențe în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.

În cadrul experimentului au fost încadrați 106 studenți din mai multe instituții de învățământ superior. Studenții filologi au fost desemnați în două grupuri experimentale: grupul experimental (GE) – constituit din 52 de subiecți, și grupul de control (GC) care cuprinde 54 de subiecți.

Pentru a stabili conținuturile de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză, prin abordarea discursivă a textului literar, au fost supuse **analizei curricula programelor de formare a cadrelor didactice filologi**, conținuturile educaționale ale cursului *Interpretarea textului literar* din unele universități din țară.

Am considerat analiza suporturilor curriculare una destul de semnificativă pentru a determina natura abordării discursive a textului literar, principiile de abordare discursivă, poziționarea abordării discursive în conținuturile curriculumului universitar și, în același timp, necesitatea acestei abordări în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză.

Reieșind din analiza detaliată a acestor programe analitice/curricula am constatat că curricula analizate valorifică parțial dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză din perspectiva discursivității. E cunoscut faptul că anume dimensiunea discursivă a competenței de comunicare facilitează integrarea studentului în spațiul sociocultural și, totodată, este susținută și reflectată în documentele educaționale europene.

Prin urmare, curricula analizate utilizează superficial potențialitatea metodologică a abordării discursive a textului literar.

În acest context, am considerat oportune: revizuirea curriculumului la cursul *Interpretarea textului literar englez*; proiectarea unui curriculum nou, corelat cu specificul programelor de studii (Limba engleză limba B) în vederea dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.

În vederea determinării gradului de utilizare a analizei textului literar din perspectiva discursivă în cadrul orelor de limba engleză, a fost elaborat și aplicat un chestionar adresat cadrelor didactice universitare.

Scopul urmărit este de a obține o imagine transparentă a utilizării textului literar ca resursă didactică pentru dezvoltarea competenței de comunicare, astfel fiind justificată introducerea sau respingerea abordării discursive a textului literar în/din conținutul curricular universitar.

Astfel, în experimentul de constatare am utilizat un chestionar pentru grupul cadrelor didactice (20) și pentru grupele de studenți (106). Cu ajutorul chestionarelor au fost studiate opiniile, viziunile și așteptările cadrelor didactice cu referire la realizarea procesului educativ în învățarea limbii engleze ca limbă străină în instituțiile de învățământ superior. Au fost analizate, de asemenea, părerile studenților, așteptările, nevoile de formare, dificultățile cu care se confruntă ei în procesul de studiere a limbii engleze.

Chestionarul a inclus un șir de itemi care au vizat diferite aspecte ale procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.

Itemul 1: *Numiți 3 activități care, în viziunea dumneavoastră, facilitează asigurarea unui echilibru între componentele CC în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.*

Subiecții chestionați au dat următoarele răspunsuri: 45% dintre cadrele didactice (adică 13 învățători) au menționat că cele mai eficiente sunt activitățile comunicative interactive; 55 % dintre respondenți consideră activități de interpretare a textelor literare și non-literare; 10% dintre cadrele didactice chestionate afirmă că cele mai relevante sunt activitățile pentru dezvoltarea competenței discursive, a coerenței și coeziunii, ordonării mesajelor.

Argumentele aduse de către cadrele didactice confirmă importanța valorificării textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare. Doar un

număr modest de 10% dintre cadre didactice au indicat relevanța practicilor discursive în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.

Itemul 2: *Notați de la 1 la 8 dificultățile pe care le întâmpină studenții în procesul de comunicare în limba engleză.*

Pentru a afla opinia cadrelor didactice cu referire la problemele/dificultățile pe care le întâmpină studenții filologi în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare, respondenților li s-a propus să clasifice dificultățile studenților pe o scară de la 1-8, în ordine crescândă, de la grave la ne semnificative (Tabelul 1).

Din răspunsurile primite, constatăm că aspectul de utilizare a limbajului în context, de abordare pragmatico-discursivă provoacă cele mai mari dificultăți în procesul de comunicare în limba engleză ca limbă străină. 25% dintre cadre didactice au pus dificultățile pragmatice pe primul loc. Locul doi revine dificultăților de exprimare (neînțelegerea mesajului, discurs nestructurat, ambiguitate), locul trei îl ocupă nivelul scăzut de utilizare a unui repertoriu sociolingvistic bogat (selectarea incorectă a registrului lingvistic) – 15%. În acest context, remarcăm că aspectul discursiv al sistemului lingvistic este nivelul de bază pentru comunicarea în limba străină, determină succesul stăpânirii vorbirii orale.

Studiul experimental/ chestionarea și discuția cu cadrele didactice au arătat că studentul are de înfruntat două dificultăți serioase: prima – de a găsi mijloace de exprimare și structurare a discursului prin coerență, logică, iar a doua - de ordin sintactic, gramatical.

Răspunsul la întrebarea din itemul 3: *În ce măsură considerați interpretarea textului literar avan-*

tajoasă pentru procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi? arată că 100% dintre cadrele didactice implicate în experiment susțin că interpretarea textului literar este un catalizator în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi.

Conform răspunsurilor la întrebarea din itemul 4: *Care sunt cele mai frecvente probleme observate la studenți în procesul de lucru cu textul literar?* s-a constatat că 35% din cadrele didactice chestionate consideră un obstacol semnificativ în interpretarea textelor - receptarea textelor (decodificarea mesajelor/înțelegerea eronată a contextului); 40 % din respondenți reliefează probleme ce țin de caracteristicile social-istorice, economice, culturale, politice ale epocii care este descrisă, prezentată în text; 25% din răspunsurile oferite includ producerea de texte (incoerență în exprimare, lipsa vocabularului, imprecizie în gândire).

Problemele menționate de către cadrele didactice confirmă faptul că componenta discursivă a competenței de comunicare nu este dezvoltată și necesită un efort dublu atât în procesul de predare cât și în cel de învățare. Pe lângă aspectele menționate, putem remarca că insuccesul în deținerea competenței de comunicare discursive poate fi cauzat și de cunoașterea insuficientă a tehnicilor și metodelor de dezvoltare a acesteia. Reieșind din rezultatele chestionarului, ne permitem să afirmăm că este nevoie de intervenție pedagogică adecvată în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză.

La cel de-al 4-lea item: *Cât de des utilizați practici/strategii discursive în procesul de analiză a textului literar?*, respondenților li s-a cerut să aleagă

Tabelul 1. *Dificultățile pe care le întâmpină studenții în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină*

	Dificultăți	Rezultat
1.	dificultăți lexicale (selectarea eronată a cuvintelor)	5%
2	dificultăți sintactice (comiterea greșelilor gramaticale)	5%
3.	dificultăți de exprimare (neînțelegerea mesajului, discurs nestructurat, ambiguitate)	25%
4.	dificultăți fonologice (pronunția incorectă a cuvintelor)	0 %
5.	dificultăți pragmatice (deficiențe în utilizarea marcherilor pentru a exprima relații cauzale/de contrast/ concesie/ finalitate etc.)	25%
6.	utilizarea incorectă a conectorilor, interpretabilitatea deicticilor	15%
7.	dificultăți în utilizarea unui repertoriu sociolingvistic bogat (selectarea incorectă a registrului lingvistic)	15%
8.	incoerență tematică, modală, conceptuală	10%

una dintre opțiunile: foarte des, deseori, rareori. Spre regret, 10% dintre cadrele didactice chestionate au dat 0 răspunsuri; 24% au optat pentru *deseori* și 66 % dintre răspunsuri indică o utilizare rară a practicilor discursive în cadrul orelor. Aceste date menționează faptul că, în mare parte, cadrele didactice nu disting esența practicilor discursive și, ca rezultat, nu sunt valorificate pe deplin în activitatea didactică.

Conform rezultatelor itemului 6: *Care sunt, în viziunea dumneavoastră, elementele constitutive ale abordării discursive a textului literar englez? - realizăm că conceptul de abordare discursivă nu este perceput de către cadrele didactice și este confundat cu conceptul de abordare comunicativă a textului. Cea mai mare parte a răspunsurilor a constituit 85% pentru analiza elementelor compoziționale ale textului literar (în limba engleză *Plot Analysis*). Doar 15% dintre cadrele didactice au enumerat elementele competenței discursive, precum coerența textului, dezvoltare tematică și ordonarea ideilor.*

Aceste elemente sunt evidențiate în Volumul complementar al Curriculumului pentru Limbi și este important pentru fiecare cadru didactic ca să înțeleagă structura acestei competențe și să faciliteze dezvoltarea acesteia. În ceea ce privește *abordarea discursivă a textului literar*, putem afirma, cu regret, că această abordare și ca rezultat, nu este valorificată suficient, sau chiar deloc, în practica profesională a cadrelor didactice.

Astfel, rezultatele sondajului realizat cu cadrele didactice universitare confirmă actualitatea studiului, necesitatea și importanța dezvoltării competenței de comunicare socioculturală și discursivă în limba engleză a studenților filologi. Or, neglijarea acestui aspect ar putea cauza o comunicare defectuoasă, un nivel scăzut de comprehensiune și utilizare a limbii.

Răspunsul la itemul 7: *Ce ar trebui de făcut pentru eficientizarea procesului de dezvoltare a competenței de comunicare în engleză? - a permis identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la opțiunile metodologice privind dezvoltarea competenței de comunicare. Toți respondenții sunt preocupați de dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză. 40% dintre cadrele didactice optează pentru învățarea prin problematizare (situații de învățare – *Task-based learning*) în vederea dezvoltării exprimării orale și scrise, 35% dintre răspunsuri prioritizează învățarea mixtă și activități de mediere, iar 25 % dintre respondenți optează pentru utilizarea limbajului în diferite situații de comunicare, comprehensiunea mesajului oral și scris.*

Rezultatele chestionarului au identificat și un șir de probleme privind dezvoltarea competenței de comunicare:

- nu există un sistem tehnologic de dezvoltare a CC socioculturale și discursive, suporturi didactice adecvate procesului.
- cadrele didactice nu evidențiază necesitatea dezvoltării competenței de comunicare discursive și socioculturale în procesul de studiere a limbii engleze, ele fiind parțial valorificate, izolat, fără a asigura funcționarea lor ca un tot integrat, lucru care poate fi asigurat prin metodologii noi/modalități și strategii noi de valorificare a procesului didactic de dezvoltare a competenței de comunicare.
- cadrele didactice chestionate folosesc activități comunicative cu precădere pe dezvoltarea competenței lingvistice (componenta lexicală, gramaticală, sintactică) și sociolingvistice, iar în procesul de lucru cu textul, practică mai des abordări hermeneutice care vizează aspectele lingvistice și stilistice ale textului.

În cazul dat, accentul este plasat pe interpretarea textului bazată pe conținut și scoate în evidență ceea ce textul spune și nu modul în care limbajul textului transmite mesajul, caracteristica de bază a abordării discursive a textului.

Considerăm abordarea hermeneutică a textului binevenită în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză fiind privită ca o metodă de cercetare a adevăratului sens al cuvântului, dar realizăm, în același timp, că textul literar nu este doar o sursă neutră de informații, el fiind considerat o împletitură de credințe, aluzii și presupuneri ale autorului [4]. Abordarea hermeneutică a textului în cadrul disciplinei *Interpretarea textului literar englez* trebuie să includă în aria de cercetare și aspectul discursiv al textului. Subiecții au misiunea nu doar de a însuși unitățile lingvistice și a înțelege conținutul textului, dar și de extinderea studiului limbii pentru a decodifica aceste presupuneri și intenții comunicative [3].

În gama celor spuse și în baza rezultatelor chestionarului inferăm că abordarea discursivă a textului literar nu este valorificată suficient în sistemul universitar. Această nevalorificare poate fi justificată prin faptul că abordarea discursivă este una recentă în metodologia limbii engleze și pare să fie necunoscută de către agenții educaționali.

Pe lângă constatarea gradului de utilizare a analizei textului literar din perspectiva discursivă în cadrul orelor de limba engleză de către cadrele didactice, ne-am propus *determinarea inițială a deți-*

nerii competenței de comunicare (componenta socioculturală și discursivă) în limba engleză de către studenții filologi.

Nivelurile de dezvoltare a competenței de comunicare socioculturală și discursivă, în cadrul etapei de constatare și de control, au fost măsurate prin intermediul unei probe de evaluare. Astfel, instrumentele de colectare a datelor, aplicate pentru a măsura cele două componente ale competenței de comunicare în conformitate cu modelul detaliat în CECRL au inclus [1]:

1. Pentru stabilirea nivelului de **competență socioculturală**, am aplicat un test de evaluare la limba engleză care vizează adaptarea resurselor lingvistice în exprimarea enunțurilor conform unor situații de uz curent/comunicative și respectarea normelor socioculturale în funcție de scopul comunicării. Testul experimental a vizat identificarea nivelurilor de conținut (cunoaștere, aplicare, integrare) și de structură (adecvare socioculturală - *registru lingvistic, sensibilizare socială prin interpretarea marcherilor lingvistici a relațiilor sociale, conștientizarea repertoriului cultural*) ale competenței de comunicare. Testul constă din 10 itemi, fiecărui revenindu-i un număr diferit de puncte, care au servit pentru notarea studenților. Itemii care constituie textul includ: 1. decodificarea faptelor și relativizarea punctului de vedere; 2. interpretarea marcherilor sociali, temporali și spațiali, interpretarea relațiilor cauzale; 3. identificarea registrului lingvistic (componenta socioculturală; 4. interpretarea structurilor textuale cu un conținut conotativ; 5. receptarea și decodificarea adecvată a aluziilor, presupunerilor, credințelor autorului de texte; 6. exprimarea unei reacții în situații de comunicare; 7. examinarea funcției și semnificației limbajului utilizat 8. Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene. 9. exprimarea cu tact și amiabilă a unei reacții în situații de comunicare 10. scrierea unui eseu prin argumentare de opinii și atitudini.

2. Pentru stabilirea nivelului de competență **discursivă**, am aplicat un test alcătuit din 10 itemi care se referă la elementele constitutive: *dezvoltare tematică, coerență, coeziune și adaptare la context*. Testul valorifică organizarea resurselor lingvistice pentru producerea de texte sau mesaje în contexte cotidiene, aplicarea normelor gramaticale specifice limbii engleze în scrierea corectă/coerentă/logică a mesajelor și susținerea unui argument linear simplu cu referire la subiecte variate de ordin cotidian.

Nivelul competenței de comunicare în limba engleză a fost determinat în baza descriptorilor CECRL (2018) și anume, în baza indicatorilor specifici com-

petenței de comunicare socioculturală și discursivă pentru nivelurile B1, B2, C1: *adecvare socioculturală, dezvoltare tematică, coerență, coeziune, precizie, adaptare la context*.

În baza rezultatelor obținute în urma analizei cercetărilor pedagogice în domeniu, a structurii competenței de comunicare, conform CECRL, au fost stabilite trei niveluri convenționale pentru determinarea nivelului competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi: B1, B2, C1.

Pe dimensiunea socioculturală a CC în limba engleză, nivelul B1 a fost atins de 19 % dintre studenții grupului experimental și 17% dintre studenții grupului de control; 71% dintre studenții grupului experimental au obținut nivelul B2, același nivel B2 a fost atins de 72 % dintre studenții grupului de control. La nivelul C1 au fost înregistrați 10% dintre studenții grupului experimental și 11% dintre studenții grupului de control.

Pe dimensiunea pragmatico-discursivă a CC în limba engleză, la nivelul B1 au fost înregistrați 21 % dintre studenții grupului experimental și 22% dintre studenții grupului de control; 71% dintre studenții grupului experimental au atins nivelul B2 și 70 % dintre studenții grupului de control au atins nivelul B2. La nivelul C1 au fost înregistrați 8% dintre studenții grupului experimental și, de asemenea, 8 % dintre studenții grupului de control (Figura 1 și Figura 2).

Ambele eșantioane au acumulat rezultate ce corespund unui nivel mediu (B2) pe componenta socioculturală și componenta discursivă a competenței de comunicare în limba engleză.

Astfel, dintre rezultatele obținute la testul inițial observăm că nu există diferențe semnificative între mediile grupului experimental și de control.

Prin urmare, subiecții examinați au manifestat deficiențe considerabile la acest capitol, ei având o predilecție mai mult pentru componenta lingvistică. Majoritatea întâmpinau dificultăți la prezentarea aspectelor sociale și culturale ale enunțurilor, parafrizarea mesajului, faptelor, evidențierea semnificațiilor evenimentelor și experiențelor; utilizarea vocabularului și a aranjării cuvintelor în enunț, prin coerență și coeziune. Mulți dintre ei, chiar dacă au cunoștințe lingvistice (lexicale și gramaticale) nu fac conexiune logică între elementele unei produceri, nu pot determina valorile stilistice ale unor structuri lexicale, nu pot decodifica semnificația unor structuri în dependență de situația de comunicare sau nu reușesc să identifice caracteristicile contextului social care facilitează procesul de receptare și producere a enunțurilor. Este o impresie generală creată de rezultatele evaluării care certifică

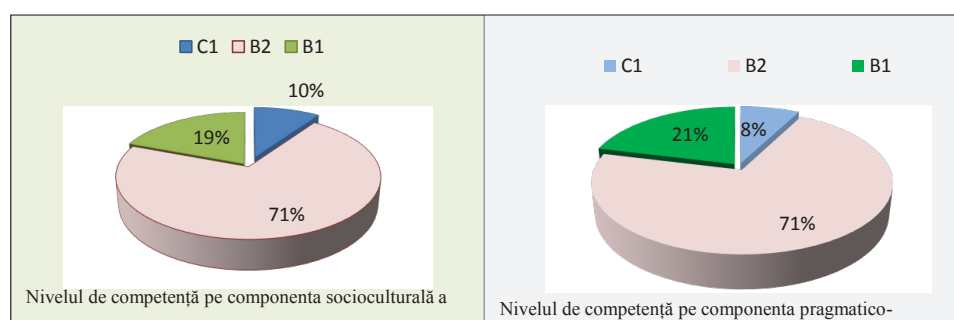


Figura 1. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare socioculturală și pragmatico-discursivă în limba engleză a studenților filologi din grupul experimental la etapa de constatare.

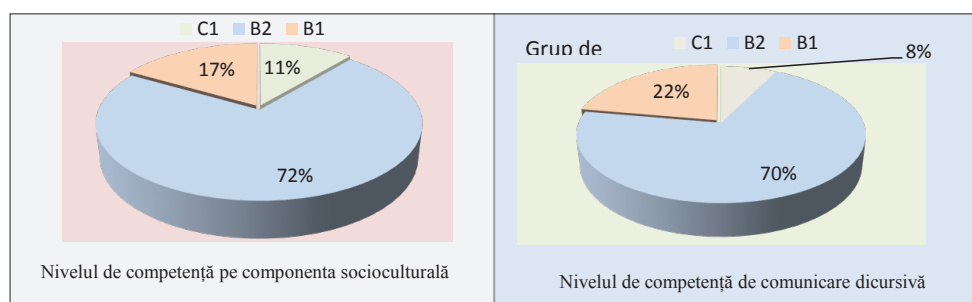


Figura 2. Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare socioculturală și pragmatico-discursivă în limba engleză a studenților filologi din grupul de control la etapa de constatare.

deținerea insuficientă a competențelor prevăzute, solicitate de nivelul C1 conform CECRL.

În concluzie vom menționa faptul că datele obținute demonstrează necesitatea dezvoltării competenței de comunicare a studenților filologi în cadrul orelor de limbă engleză, prin utilizarea unor practici discursive, în vederea dezvoltării acestor dimensiuni ale competenței de comunicare.

În această ordine de idei, reiterăm că studiul amplu al literaturii de specialitate, rezultatele medii ale nivelului inițial de deținere a CC în limba engleză a studenților filologi, precum și exploatarea insufi-

cientă a practicilor și resurselor discursive de către cadrele didactice universitare, au generat necesitatea elaborării unei Metodologii de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză a studenților filologi, prin abordarea discursivă a textului literar.

Această abordare are ca scop evidențierea potențialității metodologice a textului literar care, prin situații de învățare autentică, contribuie la însușirea eficientă a aspectelor discursive ale limbii, dar și a specificității socioculturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice. Strasbourg: trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003. ISBN: 9975-78259-0.
2. MAINGUENEAU D. *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin, 2004.
3. MOKH Hilda. *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères*, 2014.
4. PETRUCIU Lilia. Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal, In: *Revista de științe socioumane*, nr.2 (42) 2019.

PROFESORUL UNIVERSITAR VASILE COJOCARU: VOCAȚIE ȘI DĂRUIRE

Tranzităm perioade dificile în care reforme peste reforme conjugate cu cataclismele sociopolitice generează noi polemici legate de calitatea educației, cercetării, societății în general. În acest context, rolul managerului, al liderului devine primordial în toate domeniile, important fiind calitatea umană și cea profesională, dăruirea nedisimulată și abnegația, „singurul mod de a realiza lucruri minunate fiind să iubești ceea ce faci”, după cum afirma Steve Jobs.

Un exemplu elocvent în acest sens este savantul și pedagogul Vasile Cojocaru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar al UPSC „Ion Creangă”. Cariera profesională prodigioasă a Omului Vasile Cojocaru conturează imaginea unui manager de vocație, iscusit pedagog, cercetător recunoscut în științele educației. Aceste valențe marcante s-au afirmat plener în anii de activitate la Ministerul Învățământului (1984-1996), fiind implicat cu dăruire în procesul de reformare a învățământului general din R. Moldova. În calitate de coautor al Concepției dezvoltării învățământului, Legii Învățământului (1995), Programului Național de Dezvoltare a Învățământului, Proiectului reformei învățământului general cofinanțat de Banca Mondială, autor al altor importante acte normative și materiale didactico-metodice, distinsul profesor și manager, bine apreciat de comunitatea pedagogică din țară și de peste hotarele ei, prin tot ce a realizat, și-a lăsat amprenta inconfundabilă în domeniul managementului educațional, politicilor educaționale naționale, contribuind fructuos la instituirea unui învățământ național prospectiv, democratic. Domnia Sa a demonstrat calități și acțiuni incontestabile în eforturile echipei ministeriale privind revenirea la valorile culturii naționale și general-umane în învățământ, introducerea limbii române și a grafiei latine, a istoriei românilor, deschiderii de licee, asigurarea științifico-didactică a învățământului general într-un nou context social-pedagogic. Această contribuție semnificativă a fost perpetuată prin cercetările asidue la teza de doctorat în pedagogie: *Metodologia reformei învățământului din R. Moldova (1994)*, în alte lucrări/monografii de valoare editate: *Reforma învățământului: orientări, obiective, direcții; Planurile de învățământ în contextul reformelor școlare;*



Reforma învățământului: aspecte metodologice și altele, care au fundamentat teoretic și praxiologic procesul de reformare a învățământului.

În calitate de rector al Institutului Național de Perfecționare a Cadrelor Didactice (actualmente Institutul de Științe ale Educației) a elaborat *Concepția de perfecționare a cadrelor didactice în contextul reformei educaționale*, fiind coautorul și realizatorul componentei *Instruirea profesorilor* din cadrul Proiectului de reformare a învățământului, a contribuit esențial la modernizarea programelor de perfecționare, consolidarea bazei material-didactice a instituției.

Energia, profesionalismul și viziunea constructivă a managerului Vasile Cojocaru s-au valorificat din plin în anii activității la UPS „I. Creangă”, reușind să creeze un *Centru național de formare continuă a cadrelor didactice, o Școală modernă de formare a managerilor în educație*, recunoscută în țară și în străinătate prin intermediul activităților din cadrul proiectelor internaționale cu instituții similare din SUA, România, Ucraina ș.a., în care distinsul nostru coleg s-a implicat cu mare ardoare. Planurile de învățământ, programele de formare continuă elaborate conceptual și metodologic de către domnul profesor V. Cojocaru sunt racordate la renovarea conceptuală, teleologică, curriculară, tehnologică a învățământului, axate pe dezvoltarea de competențe. Este autorul concepției de formare a managerilor în educație, standardelor de funcție a directorilor de școli, standardelor de formare managerială, programei de calificare profesională și de masterat în managementul educațional. Acest

cadru conceptual-curricular, aprobat de ministerul de resort, se implementează cu succes, începând cu 2001 prin metoda tradițională/academică și metoda electronică, la distanță, experimentată de profesorul Vasile Cojocaru, metodă validată, care se extinde în contextul prevederilor Codului Educației. Prelegerile, seminariile, activitățile didactice ale Domniei Sale se deosebesc printr-o ținută științifico-metodică înaltă, competență culturală, profesională și sobrietate academică, toate acestea implicând o dragoste enormă și o pasiune aparte pentru tot ce creează și de care se bucură generații de profesori și manageri. Anual la cursurile de formare continuă din cadrul Facultății create și coordonate de către domnul profesor sunt formate circa 2000 cadre didactice și manageriale. În decursul a 15 ani de activitate în calitate de decan au absolvit studiile de calificare profesională și de master la specializarea management educațional circa 70% directori, directori-adjuncți de unități școlare, prin intermediul cărora profesorul Vasile Cojocaru aduce o contribuție însemnată la dezvoltarea învățământului preuniversitar autohton. Este întemeietorul Laboratorului științific *Management Educațional* pe care îl coordonează din 2000 și care s-a dovedit a fi foarte eficient: în cadrul acestuia s-au desfășurat cu succes un Proiect internațional de colaborare în management educațional și 3 proiecte de cercetare științifică finanțate de AȘM. Dorința de a schimba lucrurile spre bine în domeniul educațional i-a generat noi teme de cercetare, una dintre care a fost susținută cu brio în 2006, când și-a susținut teza de doctor habilitat în pedagogie: *Fundamente teoretice și metodologice ale reformei manageriale în învățământ*. Altele au fost expuse elocvent în cele 20 de monografii și peste o sută de articole și publicații, inclusiv în lucrările de referință: *Schimbarea în Educație și Schimbarea Managerială care fundamentează o nouă paradigmă a managementului educațional din perspectiva democratizării și a integrării europene* sau lucrarea *Calitatea în educație. Managementul calității*, care

determină epistemologia și praxiologia sistemului de asigurare a calității în școală. Eforturile deosebite și profesionalismul desăvârșit au fost apreciate cu Medalia de argint pentru cartea *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Iași, 2019 (**DIPLOMA of SILVER MEDAL EURO INVENT Book Salon-2019**).

Carierea de cercetător și-o valorifică din plin și în calitate de președinte al seminarului științific de profil din cadrul UPSC, dar și de conducător de doctorat, președinte al Consiliului Științific Specializat.

Carisma de care dispune, talentul, cultura competentă, inteligența și dăruirea de sine, alte calități și trăsături de personalitate ale dlui Vasile Cojocaru i-au creat pe bună dreptate respect și credibilitate în mediul pedagogic și științific din R. Moldova. Este membru al diverselor Consilii consultative republicane, președinte al Asociației Managerilor Educaționali din R. Moldova, redactor al Buletinului Informativ în managementul educațional.

Pentru toată activitatea prodigioasă și pentru calitățile excepționale de manager și de Om, îmi exprim, în numele comunității academice crengiene, respectul și gratitudinea, dorindu-i distinsului profesor Vasile Cojocaru ani lungi, creativi și noi realizări alături de oamenii dragi!

Ludmila ARMAȘU-CANȚÎR,

*doctor în filologie, conferențiar universitar,
prorector pentru activitatea științifică și relații
internaționale,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

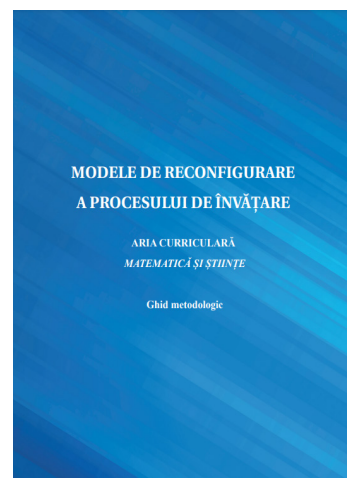
Notă! În contextul recentei aniversări, colaboratorii Institutului de Științe ale Educației își exprimă toată considerația față de dl. profesor Vasile Cojocaru, urându-i excelență în activitate, performanțe, succese, competitivitate. Vă dorim cu toată sinceritatea să fiți în continuare generator de cunoștințe apreciate la nivel internațional și promotor al progresului și valorilor benefice societății.

MODELE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Ghid metodologic la aria curriculară matematică și științe

Coordonator științific: FRANȚUZAN Ludmila, doctor
în pedagogie, conferențiar cercetător

Autori: ACHIRI Ion, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației; FRANȚUZAN Ludmila, dr., conf. cercet., Institutul de Științe ale Educației; SIMION Crenguța, cercet. șt., Institutul de Științe ale Educației; BOCANCEA Viorel, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol; CAZACIOC Nadejda, cercet. șt., Universitatea de Stat din Tiraspol; PLACINTA Daniela, cercet. șt., Universitatea de Stat din Tiraspol.



Provocările societale și problemele cu care se confruntă astăzi educația conduc către o reconfigurare a procesului de învățare. Învățarea prin proiecte este generată de practică și contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor cheie, necesare în carieră și în viață. Prin proiecte elevii învață să aibă inițiativă și responsabilitate, își dezvoltă încrederea în sine.

Ghidul prezintă spre avizare, abordează o problemă actuală pentru procesul educațional al disciplinelor din cadrul ariei curriculare Matematică și Știință, și este structurat în două părți:

În Partea I-a, **Proiectarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare: temele cross curriculare, STEM / STEAM**, este examinat proiectul drept strategie de reconfigurare a procesului de învățare în cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe*. În acest sens sunt examinate temele cross-curriculare, enumerate tipurile și etapele de proiectare a temelor cross-curriculare, prezentate exemple de proiectare a temelor cross-curriculare care abordează nu doar aria curriculară *Matematică și Științe*, dar și alte arii curriculare din învățământul general.

În Partea a II-a, **Implementarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare în baza modelului STEM**, se examinează posibilitatea de implementare a Modelului STEM la disciplinele ariei curriculare *Matematică și Științe*, în baza învățării prin proiect. Învățarea bazată pe proiecte poate servi la implementarea conceptului STEM, care este recent implementat în învățământul general, motiv pentru care cadrele didactice sunt interesate de acest subiect.

Autorii afirmă că după caracterul conținutului, proiectele pot fi clasificate în: *Monodisciplinar, Pluridisciplinar, Interdisciplinar, Transdisciplinar*. În acest sens, proiectele STEM au un caracter pluri-, inter sau transdisciplinar.

Ghidul prezintă interes pentru cadre didactice prin faptul că elucidează aspecte metodologice ce ar îmbunătăți procesul educațional al disciplinelor școlare de la aria curriculară Matematică și Științe.

Viorica COADĂ,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

- AFANAS Aliona** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila** *doctor în filologie, conferențiar universitar,*
prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
- BALANICI Olga** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,*
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
- BUIMESTRU Liliana** *doctor în științe ale educației,*
Institutul de Științe ale Educației
- CALLO Tatiana** *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- COADĂ Viorica** *doctor, conferențiar universitar,* Universitatea de Stat din Tiraspol
- CORGHENCEA Nina** *învățătoare,* Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”
- COSUMOV Marina** *doctor, conferențiar universitar, cercetător științific coordonator,*
Institutul de Științe ale Educației
- CREȚU Alin Ioan** *doctorand, Școala Doctorală Științe sociale și ale Educației,*
Universitatea de Stat din Moldova
- CREȚU Crina Florica** *doctorandă, Școala Doctorală Științe sociale și ale Educației,*
Universitatea de Stat din Moldova
- DONOS Inna** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,*
Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
- FRANȚUZAN Ludmila** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- FURDUI Emilia** *cercetător științific,*
Institutul de Științe ale Educației
- GARAGEZOV Rauf** *doctor în psihologie,*
Centrul Internațional de Cercetare Socială, Baku, Azerbaidjan
- GHERȘTEGA Tatiana** *doctor în pedagogie,*
Ministerul Educației și Cercetării, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației
- GUȚU Emilian** *profesor,* Colegiul de Arte „Nicolae Botgros”, or. Soroca
- HADÎRCĂ Maria** *doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- KADYROVA Rena** *doctor în psihologie,*
Universitatea de Stat din Baku, Azerbaidjan
- LAȘCU Tatiana** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,*
Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul
- MAMEDOVA Umkhany** *doctor în pedagogie, lector superior,*
Universitatea Pedagogică de Stat, Azerbaidjan
- PETROVSCI Nina** *doctor habilitat, conferențiar universitar,*
Institutul de Științe ale Educației
- PONOMARI Dorina** *doctor în psihologie, lector universitar,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CERINȚE FAȚĂ AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărit, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării. Volumul articolului va constitui cel puțin 0,25 coli de autor și nu va depăși 0,5 coli de autor.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)
_____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)
_____ is authentic, without
touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Recenziții sunt anonimi. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 2 (74) 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: 446 ex., Comanda nr. 8022.
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova