

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

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



COLEGIUL DE REDACȚIE

Dr. hab. prof. Lilia POGOLȘA, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Nicolae BUCUN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Nelu VICOL, Institutul de Științe ale Educației, RM
Acad. Aurelian DĂNILĂ, Academia de Științe a Moldovei
Acad. Victor ȚVIRCUN, Institutul Diplomatic, RM
Acad. Tatiana CALLO, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, RM
Acad. Oleg TOPUZOV, Institutul de Pedagogie al ANȘP, Ucraina
M. c. Victor MORARU, Academia de Științe a Moldovei, RM
Dr. Valentin CRUDU, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, RM
Dr. hab. prof. Aglaida BOLBOCEANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. conf. Adrian GHICOV, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, RM
Dr. hab. conf. Nina PETROVȘCHI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Maria HADÎRCĂ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona AFANAS, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Veronica CLICHICI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Ion ACHIRI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Aliona PANIȘ, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. conf. Oxana PALADI, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. Lilia CEBANU, Institutul de Științe ale Educației, RM
Dr. hab. prof. Vladimir GUȚU, Universitatea de Stat din Moldova, RM
Dr. prof. Eduard COROPCEANU, Universitatea de Stat din Tiraspol, RM
Dr. prof. Constantin CUCOȘ, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, România
Dr. prof. Sorin CRISTEA, Universitatea din București, România
Dr. hab. prof. Alexandr KOROSTELEV, Universitatea de Stat Togliatti, Federația Rusă
Dr. hab. prof. Iurii MAKSIMENKO, Universitatea Pedagogică Națională de Sud, Ucraina

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nicolae Bucun – redactor-șef
Angelina Olaru – redactor superior
Elvira Țăganaș-Pânte – corectoare

Stela Luca - șeful Centrului 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: 022 400 717
<http://up.ise.md>
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

- Nelu Vicol.** *Creativitatea: cunoaștere autentică și calitativă* 3
- Nina Petrovski, Monica Maria Mihăilă.** *Teoriile cognitiviste în abordarea didacticii moderne*..... 14
- Mariana Gherghișan, Natalia Morari.** *Formarea competenței metacognitive a elevilor prin activități de cercetare științifică* 20
- Constantin Chiciuc.** *Aspecte ale identificării elevilor supradotați* 26

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Nicanor Babîră.** *Inventarul fonetico-fonematic al diftongilor limbii engleze și clasificarea lor* 33
- Aurelia Pisău.** *Instrumente digitale pentru o învățare online eficientă în contextul provocărilor societale*..... 44
- Crina-Ramona Antip.** *Predarea online în învățământul gimnazial* 50
- Alexandru Molcosean.** *Modalități de predare a istoriei la gimnaziu în condițiile instruirii la distanță*..... 57

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

- Aliona Afanas.** *Demersul experimental al formării profesionale continue* 65

PSIHOLOGIE

- Nicolae Bucun, Alin Ioan Crețu.** *Utilizarea tehnicilor psihodramatice în intervenția în burnout* 75
- Angela Cucer, Traian Hoidrag.** *abordări teoretice privind motivația pentru consilierea psihologică* 82
- Мария Гладченко, Аглаида Болбочану.** *Гендерные аспекты подростковой лжи в психологическом исследовании*..... 88
- Iana Ciobanu.** *Impactul atașamentului parental asupra relațiilor la vârsta adolescentină* 94

POLITICI EDUCAȚIONALE

- Oxana Paladi.** *Asigurarea activității psihologice în sistemul educațional din Finlanda* 102

BUNE PRACTICI

- Maria Hadîrcă, Rodica Iarovoii.** *Învățământul la distanță: concept, metodologie, probleme de implementare*..... 107

PERSONALIA

- Academicianul **Aurelian Gulea**, *savantul care a inventat celula anticancer în laboratorul USM* 113

EX-LIBRIS

- Oxana Paladi.** *Noi abordări științifice originale în Republica Moldova: „Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral”* 115

- AUTORII NOȘTRI**..... 117



CREATIVITATEA: CUNOAȘTERE AUTENTICĂ ȘI CALITATIVĂ

Nelu VICOL, doctor, conferențiar universitar

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

CREATIVITY: AUTHENTIC AND QUALITATIVE KNOWLEDGE

Abstract. Starting with the 70's of the 20th century, multiple studies were conducted on creativity in science, art and education. Initially, studies on creativity were oriented towards motivational, emotional-affective or personality factors in general, being today on qualitative levels that require the efforts of ordinary thinking of the individual and may involve a new approach/concept/product. They develop authentic and creative knowledge that facilitates the individual with any innovative action and original acquisition of values belonging to the „world of ideas” and their practical extension.

Keywords: creativity, knowledge, education, student, creative values, creative product.

Rezumat. Începând cu anii '70 ai secolului al XX-lea, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Inițial, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general, situându-se, astăzi, pe niveluri calitative ce impun eforturile de gândire obișnuită a individului și pot implica un demers / un concept / un produs nou. Acestea dezvoltă cunoașterea autentică și creatoare ce îi facilitează individului orice acțiune novatoare și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora.

Cuvinte-cheie: creativitate, cunoaștere, educație, elev, valori creative, produs creativ.

Pe parcursul evoluției sale, creativitatea a fost considerată în mod exclusiv apanajul unei minorități umane restrânse doar în cazul când reflectăm asupra nivelurilor creativității inovatoare și creativității emergente [7]. În acest context se disting trei aspecte ca fiind esențiale creativității: *actul, procesul și capacitatea complexă a individului*, care se manifestă în varii grade de noutate și originalitate. Urmând linia logică a acestei esențe a creativității, A.L. Taylor [Apud 5] distinge cinci niveluri/trepte ale ei:

1. *creativitatea expresivă* ce se identifică în exprimarea liberă și spontană a persoanei, fără a fi proiectată utilitatea și valoarea acestei exprimări (de exemplu, desenele pe care le realizează copiii);
2. *creativitatea productivă* ce se identifică la individul care a acumulat și a achiziționat priceperi și deprinderi ce îi dau posibilitate să producă lucruri utile, însă cu un nivel de originalitate minim (acesta poate fi sesizat în produsele meșterilor populari sau a muncitorilor calificați);

3. *creativitatea inventivă* ce se identifică în invențiile de produse sau aparate etc. îmbunătățite la un nivel sporit de originalitate, în scopul de a fi brevetate și difuzate în producție (este cazul inventatorilor);
4. *creativitatea inovatoare* ce se identifică în modificările principiilor ce fundamentează un anumit domeniu, în modalități noi de exprimare specifică indivizilor talentați (este cazul unei minorități de elită);
5. *creativitatea emergentă* ce se identifică în manifestarea individului de geniu la nivelul maxim de revoluționare a unui domeniu științific sau de creație artistică, deschizând noi orientări de intervenții creatoare.

O altă tipologie a creativității a stabilit-o M. Boden [Apud 5], și anume:

1. *creativitatea istorică* ce rezidă în rezultate istorice ale descoperirilor, ale invențiilor, ridicându-l pe

autorul respectiv la rangul de geniu și deschizându-i porțile către o recunoaștere durabilă (din perspectivă istorică: Arhimede, Pasteur, Einstein, Newton, Freud, Henri Coandă etc.);

2. *creativitatea psihologică* ce rezidă în rezultatul specific obținut de o anumită persoană care identifică o soluție necunoscută la o problemă anumită.

Astfel, în tipul al doilea de creativitate se încadrează majoritatea oamenilor care pot recurge la un act sau la un proces creativ ce semnifică și reliefează un anumit mod de a fi și o anumită modalitate de gândire: este suficient „să antrenăm” acest mod de a fi și de a gândi ca să putem să îl cultivăm cu ajutorul anumitor tehnici adecvate, pentru ca el să devină o stare de spirit, o aptitudine, deci să devină creativitate.

În raport cu aceste niveluri sau trepte de creativitate, putem afirma că orice individ normal este capabil de o „creativitate productivă”, de anumite aptitudini; de exemplu, elevul se manifestă în procesul de învățare la nivelul creativității productive.

Aceste niveluri calitative în creație impun eforturile de gândire obișnuită a individului, ce pot implica un demers/un concept/un produs nou, „cel puțin pentru persoana aflată în impas” (A. Cosmovici). Așadar, omul normal poate să realizeze o *intervenție corectivă*, în scopul de îmbunătățire a activității sale, deci o mică inovație sau invenție a performanței, iar pentru aceasta i se solicită preocuparea (permanentă) specială, în condiții favorabile dezvoltării creativității.

Însă omul trebuie să simtă și o motivație, o dorință, să *năzuiască la aspirația creatoare*: însăși apariția unei idei, menționează A. Cosmovici, este valabilă în funcție de o anumită atitudine inovatoare, creatoare, ce conduce la un mod aparte de a privi ambianța, fenomenele, aparatele, oamenii: cine se descurajează ușor și nu e capabil să țină greutățile, nu poate ajunge la realizări notabile. Nici în artă, nimeni, chiar marile talente, n-au creat nimic remarcabil, fără o luptă îndârjită pentru îmbogățirea mijlocului de expresie, fie el cuvântul, culoarea sau armonia sunetelor [7]. În atare „luptă îndârjită” sunt identificate entități, constrângeri și condiționări de factură socială și educațională.

Deseori, se afirmă: după cum este educația, astfel sunt și țările, dacă una e bună, calitativă, atunci și cealaltă semnifică o consecință socială bună și calitativă. Fiecare dintre noi ne confruntăm constant, zi de zi, cu mediul nostru educativ ori social (familia sau cel profesional), cu probleme ce trebuie să le rezolvăm, cu îndatoriri neobișnuite sau cu proiecte ce trebuie să le realizăm și care ne solicită ingeniozitatea și spiritul inventiv, și fiecare dintre noi identifică

în cele din urmă idei și trucuri pentru a dezvolta o metodă de lucru, pentru a ne cultiva gusturile, pentru a organiza o activitate etc.

Cu atât mai mult, notele/evaluările elevilor/ale studenților sunt considerate ca fiind indicatorii unici ai competențelor lor, de parcă experiența profesorilor, mediul educațional în care studiază, relațiile interumane în care se produce învățarea etc. nu ar semnifica niciun efect. Toate aceste ocazii, comportamente și circumstanțe corespund unor momente de creativitate: în situații obișnuite ne folosim de resursele personale pentru a organiza într-o manieră nouă cunoștințele sau capacitățile. Or, atare dispoziție și asumții se cultivă: este cât se poate de suficient să îi cunoaștem mecanismele esențiale, să facem un bilanț al aspirațiilor, al expectanțelor și să ne antrenăm [5]. De ce? Pentru că propria capacitate de a produce idei noi, originale și utile este limitată, în contextul anumitor entități, constrângeri și condiționări, fie acestea sociale, educative sau culturale. Este suficient ca un elev să fie etichetat doar o singură dată că ceea ce a realizat neobișnuit semnifică „un fleac”, atunci el abandonează intențiile sale de „a inventa” ceva; este suficient ca un membru al familiei să fie etichetat permanent că nu este „bun” la nimic, el devine „înstrăinat” de valorile membrilor unei atare familii; este suficient ca un coleg de birou/de profesie să fie etichetat că „nu este productiv” ceea ce face, el ori se izolează, ori abandonează peste un timp postul.

Care este aici morala sau concluzia? Este că:

- aceia care etichetează ori nu înțeleg că ceea ce face în mod specific și original elevul, membrul unei familii sau colegul de birou semnifică altceva, deosebit de ceea ce fac ceilalți în mod obișnuit, standardizat,
- ori că aceia care etichetează manifestă o stare de spirit negativă față de elev, membru al familiei sau coleg.

Dacă lucrurile și ideile expuse sunt de o astfel de esență, atunci să răspundem ce este creativitatea, starea de spirit pozitivă, creativă a omului?

Devenind *homo sapiens*, sub semnul destinului de a fi creator, omul a început să-și făurească instrumentele teoretice și practice adecvate ființei sale. Astfel, *cunoașterea autentică și creatoare* i-a permis orice acțiune inovatoare și achiziție originală a valorilor aparținând „lumii ideilor” și prelungirea practică a acestora prin acte de transformare a relațiilor sociale și de potențare a producției materiale, prin acte de perfecționare a însăși ființei sale și a cadrului său de geneză. Istoria imaginației și creativității se suprapune însăși istoriei generale a umanității,

afirmă T. Stănculescu [21]. Imaginația creatoare a omului a apărut și a evoluat în procesul activității de muncă. Imaginația completează golurile în cunoaștere, combină, creează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile [9].

Istoria imaginației este lungă și extrem de complexă:

- lungă, deoarece a început în cele mai vechi timpuri și continuă până în zilele noastre;
- complexă, pentru că discuțiile contradictorii s-au manifestat și se manifestă cu o intensitate crescândă;
- afirmată și negată, admirată și detestată, ipostaziată și ignorată, imaginația a dat prilej de reflecție gânditorilor din toate timpurile.

Pentru Ch. Baudelaire, imaginația era *regina funcțiilor psihice*, în timp ce pentru un șir întreg de filosofi, printre care N. Malebranche, R. Descartes, B. Spinoza, ea era *nebuna casei*. Poate că cel mai bine a precizat statutul imaginației Ém. Meyerson, care o considera *regină și cenușăreasă*... Pentru Kant, imaginația reprezenta un *principiu de sinteză*; pentru Pascal, imaginația era *stăpânită de eroi și falșițai*. Л.С. Выготский, încă în 1935, atenționa asupra faptului că vechea psihologie consideră imaginația o *enigmă de nedezlegat*. Ca răspuns la întrebarea *ce este imaginația?*, L. Milloet afirma cu nonșalanță: *un cuvânt echivoc*, ea desemnând când un *proces general de cunoaștere*, când *puterea de a fabula*, când o *îngrămădire de imagini mentale*, ca într-un *singur magazin cu produse*. Imaginația continuă a fi obiectul preocupărilor de cunoaștere al gânditorilor: Bachelard de W. James, în celebra sa operă *Principii de psihologie* (1890), Th. Ribot, în lucrarea *Essai sur l'imagination creatrice* (1900), L. Dugas, în *L'imagination* (1903). Sunt importante și lucrările lui J. Dewey, H. Ebbinghaus, J. Segond (1922), A. Alder (1927), Л.С. Выготский (1935), J.P. Sartre (1936, 1940), N. Loscroze (1938), M. Zlate (1991), C. Cosmovici (1996), T. Amabile (1997) [25].

Tradițional, imaginația și creativitatea au fost studiate într-o legătură strânsă. G. Wheeler-Brownlee (1985) descria creativitatea ca expresie publică a imaginației, ultima fiind, în esență, un fenomen individual [Apud 8].

Termenul *creativitate* își are originea în cuvântul latin *creare*, ce înseamnă *a zămisli, a făuri, a crea, a naște*; termenul *creativitate* definește un *proces*, un *act dinamic* ce se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde atât originea, cât și scopul lui. O primă explicație a acestui fenomen au oferit-o totuși grecii antici. *Reinterpretarea experienței umane și a cunoașterii în vederea realizării unui produs nou, original*, era

considerată, în Antichitatea greacă, drept *produsul unei nebunii divine, al stăpânirii individului de către zei*. Pentru acest fapt, ei aveau și un cuvânt special – *entuziasmos*. Creatorii inspirați erau denumiți *entuziast* – „om cu un Dumnezeu lăuntric”. Termenul a fost utilizat cu acest sens mult timp, fapt care explică refuzul unor creatori de a permite cercetarea izvoarelor creativității lor, descifrarea modalităților proprii prin care se instituie creația.

Într-o atmosferă intelectuală patronată de supunere în fața dogmei, în perioada Evului Mediu, totul era interpretat prin prisma autorităților divine și era firesc ca un asemenea fenomen să nu apară în orizonturile cercetării; mai mult decât atât, orice încercare în acest sens era considerată *erezie*.

Prima jumătate a *perioadei moderne* (sec. XX) înregistrează un interes prea puțin susținut în problemele imaginației și ale creativității. Se înregistrează evoluții extrem de interesante în studiul senzațiilor, gândirii, memoriei, inteligenței ș.a.

Soluțiile noi apar în condiții semiconștiente și relativ obscure. În stare de puternică concentrare asupra problemei de rezolvat, combinațiile noi nu apar, deoarece se operează în limite logice riguros controlate. Dimpotrivă, în condiții de relaxare, care succede unei activități încordate, se înregistrează posibilitatea apariției unor asociații și combinații neașteptate, cu mari șanse de originalitate [13].

Ținând cont de unele situații similare și bazându-se pe cercetări aprofundate în domeniu, psihologul american G.W. Allport introduce, pentru prima dată, în anul 1937, termenul *creativitate*. El simțise nevoia să transforme adjectivul *creative*, prin sufixare, în *creativity*, lărgindu-i sfera semantică și impunându-l ca substantiv cu drepturi depline, așa cum apare mai târziu în literatura și în dicționarele de specialitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale.

Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950, termenul *creativitate* nu este inclus. D. Caracostea folosea termenul încă în 1943, în lucrarea *Creativitatea eminesciană*, cu sensul de „originalitate” încorporată în opere de artă.

Cu toate acestea, menționează M. Roco, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată cu alte denumiri: *inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare* [20]. W. Duff a considerat, cu aproape două sute de ani în urmă, că cele trei facultăți ale minții umane im-

plicate în creație sunt întâlnite la toți oamenii, fiind în special prezente la copii, la oamenii cu realizări excepționale, desigur în grad diferit. W. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativității, cum ar fi spontaneitatea, asociativitatea, curiozitatea etc., le sunt specifice copiilor și adulților înalt creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite.

Majoritatea psihologilor consideră anul 1950 ca fiind data nașterii investigațiilor sistematice asupra creativității.

În România, începând cu anii '70 ai secolului al XX-lea, s-au efectuat multiple studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Inițial, lucrările asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general. Astfel, C. Rădulescu-Motru se referea la creație în termenii personalismului energetic și ai vocației; M. Ralea considera că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente, decât de factorii intelectuali; V. Pavelcu aprecia că personalitatea creatoare integrează specific motivațiile individului.

În psihologia românească nu exista teorii care să acorde, în mod reduționist, importanță doar anumitor factori ai creației, deoarece, în primul rând, s-a încercat validarea cât mai rapidă a unei idei, metode sau tehnici noi în condițiile specifice țării. Pe de alta parte, abordările creativității au beneficiat de o documentare completă, psihologii din România încercând să armonizeze sau să integreze, pe cât e posibil diversele teorii sau idei formulate în plan internațional. De exemplu, P. Popescu-Neveanu considera că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă între aptitudini și atitudini [17].

Studiile asupra creativității au fost orientate spre investigarea procesului creativ, a persoanelor creative, etapelor creației, structurii individuale și de grup a creativității, mijloacelor de identificare, evaluare și educare a creativității. S-au creat organizații și organisme pluri- și interdisciplinare alcătuite din psihologi, sociologi, pedagogi, matematicieni, biologi, chimiști și alte categorii de specialiști, scopul lor final fiind educarea și stimularea creativității educabililor.

Larga putere de iradiere a conceptului este surprinsă nu numai în practica educațională, ci și în alte sfere ale vieții sociale. Toate studiile consacrate analizei actualei etape a dezvoltării civilizației evidențiază că, una dintre trăsăturile caracteristice ale dinamismului deosebit, ale progresului tehnico-științific contemporan, ale ritmului fără precedent al amplificării volumului de cunoștințe și de creații umane, se datorează imaginației creatoare și creativității, manifestate în variate domenii.

Așadar, *recunoașterea și promovarea imaginației creatoare și a creativității* este nu doar un deziderat, ci și o reală și stringentă necesitate. Încă acum două decenii în urmă, psihologul M. Stein anunța acest prag de minunăție deschidere pentru creativitate și spiritele creative, specificând că o societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază:

- libertatea de studiu și pregătire;
- libertatea de explorare și investigare;
- libertatea de exprimare;
- libertatea de a fi ei înșiși.

Acestea semnifică și atribuții firești ale educației.

O cercetare mai detaliată a imaginației creatoare din punct de vedere istoric presupune cunoașterea principalelor contribuții teoretice realizate în acest domeniu, iar sintezele au permis gruparea și sistematizarea teoriilor în următoarele categorii:

1. Teoria factorială (include teorii care analizează structura discursului creator prin raportare la trăsăturile psihofiziologice ale creatorului). Astfel, teoria trăsăturilor și factorilor, susținută inițial de Ch. Spearman și dezvoltată ulterior de J.P. Guilford, a încercat să sintetizeze într-un model tridimensional principalele aptitudini asociate indivizilor creativi [Apud 21]. Aceste dimensiuni sunt:

- *operații* (cunoaștere, memorie, gândire divergentă, gândire convergentă, evaluare);
- *conținuturi* (comportamental, semantic, simbolic, figural);
- *produse* (unități, clase, relații, sisteme etc.). De aici rezultă că, indiferent de domeniul în care se exercită, creativitatea poate fi transferată și în alte domenii. V. Lowenfeld (1960) susținea că numai exersarea imaginației creatoare și a creativității în artă poate influența creativitatea în general [Apud 12].

P. Popescu-Neveanu a elaborat o teorie bifactorială a imaginației creatoare, ce situează creativitatea în „interacțiunea optimă și consubstanțialitatea dintre aptitudini și atitudini” [17]. Teoria factorială a creativității a contribuit la aprofundarea studiilor experimentale, cu ajutorul unor instrumente speciale elaborate în acest scop.

2. Teorii care urmăresc elucidarea mecanismului psihologic ce însoțește actul de creație. Ne putem raporta, în acest context, la câteva concepții relativ recente, cum ar fi:

- *Concepția asociaționistă*, dezvoltată de J. Malzaman, S. Mednick și alții, vizând mecanismul psihologic de găsire a noi combinații între elementele componente ale unor creații deja existente [Apud 12]. Astfel creativitatea semnifică un pro-

ces asociativ între elementele date, proces dirijat de anumite exigențe sau finalități și în urma cărora apar combinații noi, iar rezultatul este cu atât mai creativ, cu cât elementele sintetizate sunt mai puțin înrudite între ele. Totuși, procesul asociativ, chiar dacă este prezent, epuizează totalitatea mecanismelor implicate [Apud 12];

- *Concepția configuraționistă*, conturată de M. Wertheimer și dezvoltată de R. Arnheim, R. Mooney ș.a., se bazează pe raportarea preponderent intuitivă la întreg sistemul de valori în care se integrează problema ce trebuie rezolvată creator [Apud 21]. Această teorie este o contrareplică adresată concepției asociaționiste a creației, deoarece demersul creativ nu se desfășoară aleatoriu, ci trebuie să aibă permanent în vedere problema în întregime și să descopere structura internă a situației respective. Conform lui M. Wertheimer, creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție [12];
- *Concepția transferului* (J.P. Guilford) a definit actul de creație drept o tentativă a intelectului de a căuta probleme nerezolvate și de a le remedia prin transferul de la general la specific;
- *Concepția comportamentalistă* (H. Pierson, C. Hull, E. Tolman, J. Rossman, J. Parnes ș.a.) au explicat activitatea creatoare prin legături inedite dintre stimuli și răspunsuri. După ei, creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative [21].

3. Teorii despre valoarea produsului nou creat prin raportare la universul valorilor materiale și spirituale deja existente. Aici ne referim la:

- *Concepția tehnicistă* a lui G. Simondon, în care accentul se pune pe rolul structurilor tehnice în crearea unor noi produse: se acreditează ideea că orice produs nou tehnic este rezultatul unei evoluții anterioare, urmând o anumită ordine tehnică, denumită *proces de concretizare*;
- *Concepția structuralistă*, elaborată de A.P. Usher, susține ideea înlănțuirii structurale a realizărilor tehnice succesive și definește creațiile tehnice drept *acte de penetrație* în diferite domenii de activitate.

4. Teorii justificatoare ale mecanismului și particularităților discursului creator prin raportare la contextul social-istoric în care „se mișcă” individul creativ de la natura determinismului social, politic, economic, cultural, căruia i se subordonează acesta, la efortul depășirii rupturii dintre ideal și real (vezi și concepția existențialistă a lui J.P. Sartre, R. May).

5. Teorii explicative ale demersului creator atitudinal, din perspectiva motivelor-scop în mă-

sură să conducă la declanșarea imaginației creatoare, elaborate de S. Freud, A. Adler, A.D. Moore, H. Rugg et al. [Apud 12]. S. Freud a proclamat capitalul instinctual (mai ales, cel sexual) drept izvor al oricărei creații. După cum afirma el, tensiunea generală de aglomerare a tuturor tendințelor ce au fost refulate în inconștient poate alimenta nu numai apariția lapsusurilor, visurilor, aberațiilor sexuale, violenței, ci și a imaginației creatoare, a creației. Pentru A. Adler (1927), creativitatea constituie o modalitate privilegiată de a lichida complexul de inferioritate. Există și autori (A.D. Moore, H. Rugg) pentru care creativitatea reprezintă rodul unei munci ce reunește conștientul și inconștientul [Apud 12, pp. 46-47].

6. Teorii ce îl raportează pe creator la universul social care îi receptează opera. Spre exemplu, *concepția culturală* (E. Fromm) și *concepția interpersonală* (J.B. Moreno, C.R. Rogers) cercetează relațiile de comunicare stabilite între creatori în interiorul unor apropiate *comunități spirituale*, explicând imaginația creatoare și creativitatea prin capacitatea individuală de a condiționa interacțiunea dintre persoane, persoane și lucruri (creații materiale sau spirituale), lucruri și societăți etc.

Încercarea de a ordona după o anumită logică teoriile menționate mai sus cu privire la creativitate și imaginația creatoare impune următoarele considerații de principiu:

- Deși aceste teorii integrează într-o măsură oarecare aspecte de natură pedagogică, psihologică, logică, sociologică, istorică, filosofică etc., ele sunt totuși incomplete, parțiale, unilaterale, limitându-se doar la explicația uneia sau alteia dintre dimensiunile atât de complexe ale imaginației creatoare și ale creativității.
- Având în vedere multidimensionalitatea creativității, aceasta ar trebui abordată printr-o teorie integratoare, sintetică, în măsură să-i unifice toate *palierele* componente.

Elaborarea unei asemenea teorii complexe se justifică nu numai prin rațiuni gnoseologice, ci și prin rațiuni praxiologice, impunând necesitatea implementării metodelor teoretice în acțiunea creatoare. Astfel, imperativul practic al educării și stimulării imaginației creatoare și creativității, în scopul realizării unor creații de valoare, presupune cercetarea și stimularea fiecărei verigi în parte a demersului creator [21].

Actualmente, imaginația creatoare reprezintă un obiect de cercetare fundamentală, abordat din varii perspective. Astfel, U. Șchiopu și colab., R. Mihalevici și colab., E. Mare sunt preocupați de dezvoltarea creativității copiilor, relevând particularitățile evo-

luției acesteia pe vârste. M. Bejat, A. Perju-Liiceanu, Gr. Nicola, I. Mânzat, V. Negoescu-Bodor ș.a. au realizat studii experimentale de formare a gândirii științifice și rezolvare a problemelor ca premise ale dezvoltării imaginației creatoare a elevilor [*ibidem*]. V. Radulian, P. Golu, I. Radu, C. Logofătu, P. Constantinescu, F. Turcu, R. Demetrescu, Gr. Nicola, N.C. Matei, D. Preoteasa, M. Zlate, I. Neacșu, M. Diaconu, I. Mânzat ș.a. au realizat cercetări sistematice asupra condițiilor învățării creative la diferite discipline școlare. Contribuții importante la elucidarea proceselor și mecanismelor creației artistice au adus M. Bejat, P. Popescu-Neveanu, Gh. Neacșu, S. Marcus ș.a. În mare măsură, cercetările asupra creativității s-au extins asupra domeniului științific și tehnico-industrial [*ibidem*].

În educație, concluzionează C. Brian și P. Birch, creativitatea a fost multă vreme privită cu reticență, deoarece periclita rezultatele dorite de sistemul social și tradiția instrucțională, centrată pe examene, iar examenele îi determinau pe examinați să dea răspunsuri dorite de examinatori, răspunsurile originale, creative fiind respinse ca incomode sau nepotrivite șablonului educațional. Viața reală însă, de cele mai multe ori, depășește șabloanele educației scolastice, punând probleme care pot avea mai multe soluții sau răspunsuri corecte. De aceea, există nevoia de imaginație internă pentru a da cel mai bun, mai potrivit răspuns [4].

Acestui deziderat, menționează M. Roco, îi urmează cercetările de creativitate și imaginație creatoare din ultimele decenii, care sunt ferm axate, mai ales în domeniul educațional, pe criteriul eficienței, în centrul atenției situându-se problemele de metodologie, menite să înlăture factorii inhibitori și să stimuleze imaginația creativă a elevilor [20].

Deși cercetarea imaginației și a creativității a început încă în Antichitate și continuă pe parcursul întregii istorii umane, până în prezent n-a fost elaborată o definiție satisfăcătoare pentru toate tipurile de cunoaștere, învățare și educație. Primele definiții științifice ale imaginației creative datează din secolul al XIX-lea, la acestea contribuind, pe de o parte, modificarea concepțiilor despre rolul imaginației creatoare și al creativității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative și, pe de alta, dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii. Imaginația este considerată *categorie de manifestări ale personalității, trăsătură temperamentală, fantezie creatoare, inspirație, originalitate, talent, geniu*.

Definirea imaginației creatoare este deosebit de dificilă, angajând și cele mai multe și diverse reflecții, deoarece, deși se manifestă într-un număr

enorm de activități umane, de fiecare dată operază cu noi obiecte și situații, rezultatele activității de imaginare fiind produse inedite din varii domenii. Definiția imaginației creatoare include atribuirea ei la caracteristicile omului de geniu, definirea ei ca proces, act dinamic care se dezvoltă, se desăvârșește, cuprinzând atât originea, cât și scopul producerii sale.

Atât elevul, membrul familiei, cât și colegul de birou, prin ceea ce fac neobișnuit, altfel, sau în mod inventiv, corespund unui *demers mental* pe care îl abordează privind descoperirea unor *noi raporturi între lucruri, evenimente, situații, circumstanțe*, generând alte idei utile și originale în raport cu un anumit lucru, cu un anumit eveniment, cu o anumită situație, cu o anumită circumstanță.

Deci, starea de spirit pozitivă, favorabilă, semnifică un proces ce constă în utilizarea potențialului personal, cu scopul de a genera noi idei originale și utile și se numește creativitate. Oricare ar fi subiectul de cercetare în stare de spirit pozitivă, putem reține cinci principii de dezvoltare într-o manieră constructivă a creativității [5], și anume:

- apelul la experiența personală, la diferite cunoștințe dobândite;
- alocarea timpului și depunerea efortului;
- adoptarea unei stări de spirit pozitive față de sine și față de ceilalți, evitând reținerea pe care o manifestăm în mod spontan atunci când ne confruntăm cu o situație nouă;
- încrederea în devierile uneori iraționale ale gândirii noastre;
- confruntarea soluțiilor proprii cu cele ale altora pentru a surprinde mai multe perspective în privința unei situații anumite.

În procesul de creație intervin varii entități corelative, animând omul în sentimente trainice, în veritabile pasiuni ce îi domină preocupările, aspirațiile, iar succesele (victoriile, culmile atinse, „reduțele cucerite”) îi cauzează emoții puternice, energizând și intensificând obsesiile lui creatoare [5].

În contextul educației tinerei generații, dar și în activitatea profesională a cadrelor didactice și în cultura organizațională, creativitatea semnifică o „iscusintă care nu poate fi învățată” [6], însă unica modalitate de a fi identificată și de a-i spori unul dintre nivelurile menționate se întrevăde în practicarea ei, deci ea se proliferază în procesul de *învățare bazată pe activitate*, pe conceptul de „je peux”/ „nous pouvons”, deci *atare activitate este și creativă*, însemnând una dintre următoarele presiuni ale competiției, în procesul educațional:

- presiunea competiției la nivel instituțional/organizațional privind serviciile educaționale pe care

le furnizează o anumită școală în competiție cu o altă școală;

- presiunea competiției la nivel personal a elevilor în procesul de învățare;
- presiunea timpului, deoarece serviciile educaționale, dezvoltarea instituțională/organizațională se desfășoară în intervale scurte etc.

Pentru a depăși orice presiune la toate aceste niveluri există o unică soluție cu adevărat productivă în dezvoltarea și „schimbarea la față” atât a persoanei, cât și a instituției/a organizației/a produselor, și atare soluție se numește creativitate.

Deci, creativitatea este cheia schimbării, iar „inovația este cerința esențială pentru a nu ne scufunda atunci când vine alt val de schimbări” [6]. Aici se pune problema personalului care este încadrat în activitatea instituției/organizației: acest personal poate fi obosit, stresat, plictisit, dezorientat, nedisciplinat etc. Or, un grup cu o atitudine negativă tinde să înăbușe ideile, nu să le încurajeze și să le dezvolte. În atare situație este suprimat potențialul creativ natural din cauza combinației între socializare și educație care, ambele, nu direcționează identificarea unei soluții creative. În acest context, intervin *entitățile corelative ale creativității ce pot injecta o doză „magică” de creativitate dintr-o seringă uriașă cu eticheta „inovație” și care pot fi un catalizator al eliberării unei părți din creativitatea naturală ce a fost înlănțuită de obișnuință, de pregătirea profesională insuficientă și de lipsa de energie mobilizatoare sau de stilul „laissez faire”.*

Care, așadar, sunt aceste entități corelative ale creativității în educație? Răspunsul rezidă în vizualizarea atitudinii fiecărui exponent / a fiecărui actor al instituției educaționale care este încadrat în schema procesului de schimbare, de acțiuni inovative.

Faptul că ți-a venit o idee nu este imperios suficient pentru a afirma că ai realizat o invenție, aceasta trebuie argumentată, demonstrată cu date și esențe calitative, cu modele și cu verificări multiple, toate parcurgând anumite etape, și anume [7; 6]:

- *perioada de preparare*, de „însămânțare”: se adună informații, se fac observații, se delimitează problema, scopul urmărit, se schițează o ipoteză ori un proiect general;
- *incubația* sau „expectanța”: răstimp al eforturilor, al încercărilor sterile când nu se identifică soluția problemei/răspunsul la întrebări, când se aduc anumite concretizări proiectului inițial și când soluția nu e satisfăcătoare (incubația poate dura foarte mult, chiar ani de zile);
- *iluminarea* sau „înmugurirea”: momentul fericit când apare soluția sau, în artă, când opera e văzută integral; acest fenomen se produce uneori

în mod spectaculos – i se spune „inspirație”, dacă artistul trăiește opera intens, conștient de toate componentele și detaliile ei; în știință se vorbește de „intuiție”;

- *intuiția* semnifică o cunoaștere sintetică, integrală a demonstrației ce elucidează toate aspectele problemei; se intuiesc soluții care, deseori, apar în mod surprinzător;
- *verificarea* sau „culesul roadelor”: este necesară după concepția inițială, pentru a elimina eventuale erori sau lacune; se revizuieste creația, se fac retușuri; sunt cazuri când mari părți din operă sunt rescrise de mai multe ori.

Urmând firul logic al cultivării gândirii inovatoare, astăzi creativitatea a devenit o sarcină destul de importantă a școlii contemporane. În scopul dezvoltării creativității în procesul educațional, sunt identificate mijloace nespecifice, fără o relație cu anume disciplină de învățământ, și metode specifice în raport cu o anumite materie, în funcție de conținutul ei.

La prima sarcină de procedee se disting trei categorii de probe [7]:

1. de tip „imaginativ-inventiv”, când se cere copiilor să elaboreze o compunere, având în centru un obiect extrem de simplu: o frunză, un nasture sau un gard de nuiele;
2. de tip „problematic”: elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute – „piatră”, „foc”, „aer”, „stele”, „ocean” ș.a.;
3. de tip „combinat”, în care trebuie să realizeze mici compuneri pe marginea unor tablouri, înfățișând diverse scene sau să formuleze morala ce se poate degaja dintr-o asemenea imagine etc.

Una dintre entitățile corelative creativității în educație o semnifică „inima filosofiei” ce pulsează în valori. Școlile trebuie deci să ajute *tinerii noștri să cunoască necondiționat ce valori ne controlează și ne orientează deciziile, atitudinile, comportamentele, relațiile, acțiunile, pentru că omul este o ființă prin ea însăși valorizatoare* [2]. *Nu poți fi creativ dacă nu ai percepția valorilor, a sensului lor și a importanței lor pentru construcția vieții și a casei, dat fiind că valorile generează valori. Așadar, „educația reprezintă o transformare a valorilor obiective în valori subiective; ea se adresează spiritului individual, căruia îi este proprie, personală, trăire a unui sentiment de apartenență la o comunitate de valori și destin; prin urmare, este nevoie să îi învățăm pe elevi să-și facă bucurii active în mod creator”* [3], deci să simtă *stările de spirit creativ*.

În context, M. Fryer menționează că, pentru a te putea dedica vreunui lucru, trebuie să fii destul de

organizat, aceasta este ceva legat de managementul clasei, de relațiile dintre profesor și elevi și de *simțul valorii* [8]. Este vorba aici de organizarea lecției în structuri creative, ele favorizând cel mai mult dezvoltarea creativității, în baza anumitor caracteristici, și anume (după M. Fryer):

Tabelul 1. Caracteristici ale lecției

Caracteristici	Numărul de profesori care le consideră utile în dezvoltarea creativității (în %)
A dezvolta încrederea elevilor în sine	99
A încuraja elevii să pună întrebări	97
Profesorul însuși trebuie să manifeste creativitate	94
Elevii să aibă unele opțiuni libere pentru acasă	02
Unele posibilități de a-și alege sarcinile	90
O familie care să se implice și să susțină elevul	89
Unele posibilități de alegere a metodelor de învățare	75
Predarea să se realizeze non-formal	70
A pune întrebări provocatoare	68
A pune unele sarcini care să nu fie evaluate	64
A pune accentul pe succes	60
A urmări scopuri, expectanțe	54

M. Fryer susține că atunci când profesorii selectează ori preferă anumite criterii pentru evaluarea creativității realizate de către elevi, cele mai des utilizate și mai populare par a fi criteriile „imaginativ”

și „original”, deci produsele, lucrările, ideile „să fie proaspete”, „să reflecte inițiativă”, „să producă plăcere elevului”, „să exprime profunzimea sentimentelor”, însă mai puțin utilizate sunt criteriile „adecvat”, „util”, „elegant”, „original” [8]. Diferiți cercetători, punctează autorul citat, au ajuns la concluzia că pentru justificarea calificativului „creativ”, lucrarea trebuie să fie nu numai originală, ci și adecvată, utilizabilă și valoroasă; eleganța unei soluții este apreciată mult în științe, în matematică, în design; de asemenea, ea este prețuită și apreciată în procesul de rezolvare creativă a problemelor. Or, creativitatea răspunde unei necesități, confirmându-se prin *caracterul tranzacțional al relațiilor dintre creatori și apreciatori*: noi toți suntem implicați în procesul creativ, fie prin acțiunea creativă, fie prin aprecierea creativității (principiul „*construcționare*” al lui E.M. Stein, deci *contribuție-participare*).

În perspectiva altei entități corelative a creativității, educația semnifică un proces și o *activitate culturală* în esența sa de *transmitere culturală* și îi asigură elevului o cunoaștere exhaustivă, îi cultivă atitudinea și sensibilitatea față de valori, *tendința de contact* cu acestea și îi fortifică potențele creatoare și cele pentru crearea de valori [15].

O altă entitate a creativității se materializează în *procesele afective* (emoții, sentimente, pasiuni) și în comportarea emotivă și în sensibilitate. Pentru creativitate starea de spirit este de o importanță vitală; ea implică o foarte mare doză de profecție ce se realizează. Pedagogia eficientă este cea care dă posibilitatea fiecăruia să fie inteligent și de aceea are grijă de a ține seama de preferințele, cerebrale în conformitate cu modurile ce le sunt specifice.

Pedagogia eficientă, subliniază M. Roco [19], este cea care se adresează în diferite momente creierului în totalitatea lui și nu doar uneia dintre zonele lui. Astfel, în contextul entităților corelative se prefigurează *tipurile sinelui* [10] corespunzătoare modurilor (Limbic stâng, Limbic drept) de funcționare a sectoarelor cerebrale, și anume: sinele rațional – CoS; sinele sentimental – LiS; sinele experimental –

Tabelul 4. Tipurile sinelui

Tipurile sinelui corespunzătoare celor patru sectoare cerebrale			
Sinele rațional (CoS)	Sinele sentimental (LiS)	Sinele experimental (CoD)	Sinele centrat pe securitate (LiD)
Analizează Calculează Este logic Este critic Este realist Îi plac numerele Se pricepe la bani Este bine informat	Sensibil față de alții Îi place să predea Îi place să atingă Este de ajutor Este expresiv Este emoțional Vorbește mult Simte	Deduce Își imaginează Speculează Își asumă riscuri Este impetuos Încalcă regulile Îi plac surprizele Este curios / Se joacă	Acționează preventiv Stabilește procesuri Rezolvă probleme Este de încredere Organizează Este îngrijit Este punctual Planifică

CoD; sinele centrat pe securitate – LiD, în conformitate cu *Tabelul 4* de mai jos (după N. Herman).

Aceste moduri de funcționare a sectoarelor orientează persoana spre aspectele creativității, comunicării în relațiile interpersonale.

În consonanța pedagogiei eficiente se profilează și *raționalitatea* ca fiind una dintre entitățile corelative creativității în educație. În fața oricărui gen de incertitudine ori provizorat, omul are nevoie de o conștiință a forței. Asemenea atitudine poate fi interpretată ca un joc al rațiunii în care, dacă te angajezi, totul sfârșește printr-o bucurie, o teodicee și o absolută afirmare a vieții [14], dat fiind că rațiunea unifică toate acțiunile omului și acoperă întreg domeniul culturii, este un proces dinamic și se caracterizează prin esența sa etică, este, deci, trăsătura caracteristică a omului, el fiind „un corelat al ideilor sale infinite” [18].

Relația între oameni semnifică și ea una dintre entitățile corelative ale creativității: relația umană este diversă și se multiplică prin faptul că se unifică fiind concomitent relație de unire prin cetățenie, religie, profesie etc., ce atrage, mai ales în profesii, dezbateri ale psihologilor și sociologilor și duce la creșterea productivității muncii [22]. Specialiștii iau în atenția lor conceptuală standardul relațiilor umane, ce facilitează solidarizări și idealuri comune, acesta semnificând optica relaxată asupra valorii reale a fiecărui om. Relațiile umane pot fi motivate și saturate în idei (sociale, culturale, politice, economice, religioase etc.) care alimentează dezvoltarea condiției/esenței umane și creează societatea cu progresele ei.

G. Albu punctează că toate formele de relații umane sunt relații umane sociale, legături psihologice conștiente și directe între două sau mai multe persoane; o relație e scop în sine, contează prin ea însăși, există pentru a ne dăruii celui alt, nu are sfârșit, nu are preț, nu este cuantificabilă, se întreține pe ea însăși, este sinceră, în afara timpului – e „illogică”, este unitate a blândeții și dăruirii, există o expunere fără rest, totală, nu contează inteligența, ci încrederea, sacrificiile sunt totale, fără limite, făcute din cea mai adâncă pornire etc. [1].

În gama entităților corelative creativității principalul motiv al relației comunicative este *tendința individului om de a se actualiza pe sine prin limbaj*, urmărind scopul de „a se descoperi” în fața altora și de a deveni ceea ce este potențial. Comunicarea este imanentă fiecărui individ, așteptând condiții și modalități optime pentru a fi eliberată și a fi exprimată prin limbaj. Or, în contextul creativității, limbajul este determinat *de creația cuvântului*, care semnifică „deșteptarea” limbajului: niciun act creativ nu ar fi cu putință fără să fie integrat în creația cuvântului [24]. Se profilează, așadar, *valoarea de expresivitate*,

estetica și etica limbajului, care sensibilizează elevii în integrarea lor în educația etică, morală și comportamentală, ca răspuns oportun la frământările conștiinței contemporane.

Funcția principală a emisferei stângi este de a traduce orice percepție în reprezentări logice, semantice și fonice ale realității și de a comunica cu exteriorul pe baza acestui colaj logico-analitic al lumii (P. Watzlawick, 1983). Preferința pentru detalii, pentru prezentarea logică a faptelor, a relațiilor cauză – efect sunt caracteristici ale emisferei stângi. Abordarea rațională este trăsătura tipică pentru această emisferă. Persoanele care au emisfera stângă mai dezvoltată, tind să găsească cauze și explicații pentru orice lucru sau fenomen; ele procedează metodic și nu trec la etapa următoare până nu o epuizează pe cea anterioară; totul se înlănțuie logic, iar relativa rigiditate a demersului constituie o garanție a validității demersului (D. Chalvin, 1992).

Emisfera dreaptă este universul gândirii fără limbaj, al înțelegerii nonverbale, al recunoașterii formelor, al percepției spațiale. Este considerată ca locul ritmului, al muzicii, imaginilor și imaginației; informațiile abordate de această emisferă se referă la culori, analogii, structuri, scheme, figuri; ea este universul visului, imaginației, al culorii, al vederii în relief. Sarcina acestei emisfere este să sintetizeze și să exprime experiența noastră într-o imagine; intuiția și imaginația sunt funcțiile ei dominante (M. Roco, 2001). Contrar ideilor exprimate de unii autori, creativitatea nu este localizată în emisfera dreaptă.

Artiștii și oamenii de știință au abordări variate, diferite și complementare. Descoperirea presupune demersul în ambele emisfere; creativitatea depinde de ambele emisfere. Cele două emisfere sunt complementare, pe de altă parte, se opun și, totodată, se completează reciproc: una dintre ele analizează, cealaltă sintetizează, una folosește dominant rațiunea, cealaltă – intuiția. De aceea, numeroși autori prezintă modalitățile duale de lucru ale celor două emisfere sub forma unui duet, ele fiind următoarele.

Tabelul 5. Caracteristicile modale ale celor două emisfere (B. Edwards, 1999)

Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
VERBAL: utilizează cuvinte pentru a numi, a descrie, a defini.	NON-VERBAL: conștiința lucrurilor, dar conexiune minimală cu cuvintele; dă tonul vocii (stimulare verbală).
ANALITIC: descoperă lucrurile etapă cu etapă, element cu element.	SINTETIC: plasează lucrurile împreună pentru a forma întreguri.

SIMBOLIC: folosește simboluri în locul lucrurilor.	CONCRET: se raportează la lucruri așa cum sunt ele în momentul prezent
ABSTRACT: extrage o informație folosind-o pentru a reprezenta totul	ANALOGIC: vede legăturile între lucruri, înțelege metaforele.
TEMPORAL: urmează firul timpului, se încadrează în timp, organizând lucrurile secvențial, executându-le în ordine.	ATEMPORAL: niciun sens al timpului.
RAȚIONAL: trage concluzii fondate pe fapte și raționamente.	NON-RAȚIONAL: nu are nevoie de fapte și raționamente; tendința de a nu judeca.
NUMERIC sau DIGITAL: utilizează numerele și modul lor de folosire.	SPAȚIAL: vede obiectele în relații unele cu altele și ca părți care formează un tot.
LOGIC: trage concluzii fondate pe organizarea logică.	INTUITIV: procedează prin salturi, pleacă de la impresii, sentimente, imagini vizuale, elemente de informare.
LINEAR: gândește în termenii ideilor legate unele de altele; gândire convergentă.	GLOBAL: percepe ansambluri, asociații ale părților, concluzii divergente.

S-au adus numeroase dovezi științifice privind complementaritatea celor două emisfere, și anume:

- cele mai multe componente ale limbajului includ procese complementare ale emisferelor stângă și dreaptă (percepția limbii, decodificarea scrisului, înțelegerea propozițiilor, a discursului și a sintezei);
- emisfera dreaptă prelucrează informația legată de melodicitatea și intonația vorbirii și identificarea vorbitorului;
- percepția fonetică se realizează în ambele emisfere;
- ambele emisfere au contribuții proprii la decodificarea textelor scrise;
- ambele emisfere procesează sensurile cuvintelor, dar o realizează în moduri diferite (emisfera dreaptă pare să mențină activizarea relațiilor semantice îndepărtate ale cuvintelor, a sensurilor multiple ale cuvintelor ambigue și a interpretărilor metaforice; emisfera stângă selectează sensuri înrudite și o unică interpretare pentru fiecare cuvânt);
- emisfera stângă este mai abilă în folosirea structurii propozițiilor pentru a ajunge la interpretarea de la acest nivel a mesajului;

- emisfera dreaptă pare să fie mai sensibilă la relațiile semantice între cuvinte decât la restricțiile de nivel semantic;
- emisfera stângă este specializată în deducții conective (care asigură unitatea textului);
- emisfera dreaptă este specializată în deducții anticipative.

Creativitatea este un fenomen extrem de complex care antrenează, presupune toate structurile personalității, deci pare firesc să fie antrenate în aventura descoperirii și invenției ambele emisfere, de fapt creierul total (N. Herman, 1982). Pare, de asemenea, plauzibil ca acest creier total cu complementaritățile pe orizontală (cortex stâng – cortex drept) și pe verticală (sistem cortical/gândire – sistem limbic/emoții) să fie implicat în totalitate atât în creația științifică, dar și în cea artistică, atât în creativitatea generală (ca potențialitate), cât și în cea specifică (deci manifestă) desigur cu accente și implicații diferite ale complexelor, cu structuri și mecanisme mentale. În context, se prefigurează activitatea ca echivalent al conduitei creative (funcția creativ-proiectivă), dat fiind că activitatea constituie modalitatea fundamentală de existență a psihicului, a vieții umane: psihicul uman nu există decât în și prin activitate [16].

Principial vorbind și pornind de la aceea că sunt peste o sută de definiții ale creativității și, de asemenea, numeroase teorii care încearcă să găsească și să expliciteze cauzele acestui fenomen extrem de complex, putem afirma că nu este creativitate, ci doar creativități. Este un fenomen ce capătă contur doar atunci când se manifestă, și se manifestă principial, prin individualizare (chiar dacă e vorba de grup creativ).

Nu întâmplător în privința procesualității creativității/creației variantele sunt mult mai puține. Procesualitatea, secvențele desfășurării în timp a fenomenului activității, numite creativitate, sunt mai vizibile, mai evidente, pe când cauzele și esența creativității se pierd în complexitatea halonului uman și în multitudinea relațiilor cu ceilalți haloni de deasupra și de dedesubt. Tendința de a vedea global, holist, coerent fenomenele, duce la încercări de definire, circumscriere a creativității peste specificul domeniului de manifestare, construindu-se modele explicative sub zodia „creativității generale”.

Cercetarea, observarea concretă, realizarea unor experimente privind creativitatea în act a oamenilor vii, concreți se întâlnește, se intersectează întotdeauna cu manifestări concrete și specifice ale creativității. Cu cât individul este orientat, educat spre o specializare anume, cu atât manifestările creative sunt mai specifice. Cu cât individul este mai tânăr,

mai nespecializat, eventualele manifestări creative sunt mai puțin diferențiate, sunt mai globale și probabil sunt mai mult de natură expresivă.

În concluzie, putem afirma că entitățile corelative ale creativității menționate suprasemnifică o anumită doctrină în educație – filosofia domeniului de

care este preocupat specialistul – și ea vizează fundamentele gândirii teoretice și creația științifică ce izvorăsc dintr-o sensibilitate aparte ale cadrelor didactice, pentru cuvinte și idei, puse în slujba elevului ca spirit liber, activ și făuritor de produse ale *învățării active și creative*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială*. Pi-tești: Editura „Paralela 45”, 2009.
2. Albu G., Cojocaru V.-M. *Universul valoric al profesorului*. Iași: Institutul European, 2019.
3. Albulescu I. *Doctrină pedagogice*. București: EDP, 2007.
4. Brian C., Birch P. *Creativitatea. Curs rapid*. Iași: Editura „Polirom”, 2003.
5. Carre E. *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
6. Clegg B., Birch P. *Creativitatea. Curs rapid*. Iași: Editura „Polirom”, 2003.
7. Cosmovici A., Iacob L. (coordonatori) *Psihologie școlară*. Iași: Editura „Polirom”, 1998.
8. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor din Moldova, 2004.
9. Jelescu P. et al. *Psihologia generală*. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: „Univers Pedagogic” (Tipografia Centrală), 2007.
10. Jung C.G. *Les types psychologiques*. Paris: PUF, 1993.
11. Milea D. Construcția de sine în ficțiunea autorului. Premisele formative ale discursului etic și estetic din literatura secolului al XX-lea. In: *Promovarea artei și a culturii europene prin educație*. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006, pp. 268-272.
12. Munteanu A. *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Editura „Augusta”, 1994.
13. Negreț I., Ciocanu I. *Formarea personalității umane: semnificații și sensuri instructiv-educative*. București: Editura Militară, 1981.
14. Nietzsche Tr. *Voința de putere. Eseu despre o transformare a tuturor valorilor*. București: Editura „Antet”, 2015.
15. Popescu G. *Psihologia creativității*. Ediția a III-a. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007.
16. Popescu-Neveanu P. Psihologia ca știință: importanța studierii ei. In: Popescu-Neveanu P., Crețu T., Zlate M. (sub red.) *Psihologie școlară*. București: Tipografia Universității, 1987.
17. Popescu-Neveanu P. *Evoluția conceptului de creativitate*. București: Analele Universității din București, Seria „Psihologie”, 1971.
18. Ricoeur P. *La școala fenomenologiei*. București: Editura „Humanitas”, 2012.
19. Roco M. *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale*. București: Editura Academiei Române, 1979.
20. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura „Polirom”, 2004.
21. Stănculescu T. *Introducere în filosofia creației umane*. Iași: Editura „Junimea”, 1999.
22. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Babel”, 1997.
23. Știr C.-C. Ipostaze ale stimei de sine în condiții de competiție, respectiv de cooperare intragrupală. In: *Promovarea artei și a culturii europene prin educație*. Galați, 2006.
24. Vicol N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2016.
25. Zlate M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.

TEORIILE COGNITIVISTE ÎN ABORDAREA DIDACTICII MODERNE

Nina PETROVSKI,
doctor habilitat, conferențiar universitar
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-4014-790X
Monica Maria MIHĂILĂ, doctorandă
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0002-6960-0077

COGNITIVIST THEORIES IN THE APPROACH OF MODERN DIDACTICS

Abstract. Cognitive psychology proposes theories and explanations on the mechanisms of learning by processing information. Students not only receive information about the surrounding reality but they acquire knowledge to help them process or interpret the information. The level of investigation and the degree of generality of the cognitivist theories is narrower, but it is more operative in understanding and explaining various learning situations, including school-based learning. Thus, the students receive general information but with the possibility of structuring and organizing in explanatory assemblies the knowledge learned.

Keywords: cognitivism, cognitive psychology, gestalt theory, nativist theory, cognitive architecture theory, metacognition.

Rezumat. Psihologia cognitivă propune teorii și explicații asupra mecanismelor învățării prin procesarea de informații. Elevii nu receptează doar informații despre realitatea înconjurătoare, ci preiau cunoștințe care să-i ajute să prelucreze ori să interpreteze informațiile. Nivelul de investigație și gradul de generalitate al teoriilor cognitiviste este mai restrâns, dar este mai operativ în înțelegerea și explicarea diverselor situații de învățare, inclusiv a învățării de tip școlar. Astfel că elevii primesc informații cu un caracter general, dar cu posibilitatea de structurare și organizare în ansambluri explicative ale cunoștințelor predate.

Cuvinte-cheie: cognitivism, psihologia cognitivă, teoria gestaltistă, teoria nativistă, teoria arhitecturii cognitive, metacogniție.

Abordarea cognitivă s-a afirmat în psihologia învățării la sfârșitul anilor '50, fiind teoria dominantă a procesului învățării. Termenul de *cognitivism* își are originea în termenul *cogniție*, ce semnifică *cunoaștere și informație*, cu dublu sens: „cunoaștere-produs, ideea transmiterii materialelor de cultură și cunoaștere-proces, mecanisme și operații mintale necesare procesării informației pentru a fi realizată învățarea” [10, pp. 18-19]. În psihologia cognitivă este investigată în egală măsură dubla ipostază a cunoașterii, recunoscut fiind rolul memorării în învățare, al cunoștințelor, precum și cel al diverselor procesări informaționale subiacente actului de învățare.

Cognitivismul semnifică modul cum funcționează psihicul uman, încercând să descrie originea cunoștințelor noastre, felul în care le asimilăm, le conservăm și le reutilizăm. Dezvoltarea cognitivă poate urma căi ce sunt mai puțin determinate riguros și

că inteligența cunoscută ca performanță inteligentă e transformabilă. Teoria elaborată de psihologii cogniviști folosește o bază experimentală mai solidă, ceea ce face să aibă o mai mare valoare epistemică.

Conform perspectivei cognitive, esența învățării este reprezentată de abilitatea organismului de a-și reprezenta mental evenimentele lumii externe și de a opera cu aceste reprezentări mentale mai degrabă decât cu elemente concrete ale realității. Înțelesul învățării cognitive se referă la toate activitățile implicate în achiziția, procesarea, organizarea și utilizarea cunoștințelor, cu alte cuvinte, toate acele abilități asociate cu gândirea și cunoașterea. În abordarea cognitivă a învățării accentul cade asupra cunoștințelor, învățarea fiind un proces activ în care cel care studiază este mai puțin „primitiv” de cunoștințe și mai mult „căutător” de informații. Se urmărește ca cel care învață să devină un expert, fiind și principalul agent al învățării.

Reieșind din specificul și importanța teoriilor cognitiviste pentru procesul educațional actual, ne propunem să evidențiem factorii și aspectele de interes didactic care dau valoare procesului educațional în învățământul contemporan.

Am presupus că dacă teoriile cognitiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne, atunci analiza lor poate remite suficiente idei, în vederea formulării unor teze de reorientare a activităților de învățare.

Reprezentanții *teoriilor gestaltiste* susțin că la originea comportamentelor *procesele cognitive* sunt esențiale, astfel, dacă se dorește a influența comportamentul, nu se acționează direct asupra acestuia, ci asupra *activității cognitive* care îl orientează (W. Kolher, K. Koffka). Aici se include *învățarea prin insight*, care presupune un moment cognitiv specific, prin sesizarea bruscă a posibilității de a modifica favorabil câmpul perceput. În contextul acestor teorii, G. Katona demonstrează că *învățarea cu semnificație* și înțelegerea informației bazate pe intuiție sunt superioare memorării mecanice [11, p. 20]. *Învățarea cu semnificație* este un produs al organizării și al înțelegerii principiilor, pe când *învățarea fără sens* este rodul memorării și al exercițiului sec. M. Wertheimer după ce a analizat metodele din învățământ, a ajuns la concluzia că elevilor li se propun *soluții rutiniere*, în defavoarea gândirii creative. Astfel, a concluzionat că metodele nepotrivite folosite în învățare sunt responsabile pentru inabilitatea elevilor de a se confrunta cu situații problematice. El susține că în învățare trebuie susținută activitatea de reflecție, de înțelegere a problemelor, fiind esențială activitatea subiectului, insistând pe *rolul intuiției în învățare* [ibidem].

Potrivit teoriei cognitiviste (teoriei procesării de informații), sistemul cognitiv uman dispune de două proprietăți fundamentale: *de reprezentare* și *de raționament* [12]. În mintea umană se produce o serie de reprezentări mintale ale realității (în baza sarcinilor sau conținuturilor studiate) și se implică diferite mecanisme de procesare, pe baza cărora se operează asupra acestor reprezentări (utilizând anumite reguli, algoritme sau strategii). Adică, din momentul când ni se prezintă un anumit conținut, se inițiază un întreg proces prin care: separăm informația prezentată de multitudinea de abateri a atenției la alți factori din mediu; identificăm ceea ce este nou și ceea ce cunoaștem despre această informație; integrăm noile informații în baza de cunoștințe de care dispunem; decidem dacă este important să reținem (sau să ignorăm) anumite secvențe din informația prezentată. Unele dintre aceste procese sunt

supuse controlului conștient, pe când altele au loc în mod automat. Conținuturile sistemului cognitiv sunt reprezentările mintale, iar activitatea cognitivă se realizează prin intermediul mecanismelor de procesare, care constau în atribuirea de semnificații acestor reprezentări mintale – transformarea lor în cunoștințe [2, p. 12].

În cadrul *teoriei învățării nativiste* este acceptată legea efectului, ce se explică prin faptul că procesele care duc la atingerea scopului sunt modificate chiar de consecințele lor. De asemenea, este promovată ideea că problemele trebuie rezolvate inteligent și nu mecanic, iar un model de relații, care este descoperit sau înțeles într-o situație, poate fi transferat la alta. Gestaltismul este cognitivist, oferind o explicație holistică, opusă explicației atomiste a behaviorismului. Reprezentanți ai cognitivismului contemporan, K. Koffka și W. Kohler, susțin, în baza argumentelor experimentale, *primordialitatea întregului asupra părților* în activitatea psihică. Gestaltismul transpus în educație a condus la conturarea *teoriei intuiției*, ca noutate intelectuală, cu ajutorul căreia informațiile sunt rapid reorganizate, în vederea surprinderii noii relații între date și găsirii de soluții pentru anumite situații problematice. Punând în evidență gândirea și înțelegerea, gestaltismul arată astfel *caracterul adaptiv al învățării*, mergând până la identificarea acesteia cu activitatea de rezolvare a problemelor [6, p. 12].

R.M. Gagne, fiind influențat atât de ideile behaviorismului, cât și de cele cognitiviste, preluând principiile condiționării și ale învățării și rolul mediului intern în învățare, reprezintă *învățarea ierarhică*. El definește învățarea ca proces de interacțiune a individului cu mediul său, afirmând că un individ învață atunci când există o schimbare în performanța sa, iar aceasta este influențată de condiții interne (motivația) și externe (feedbackul primit de la o persoană din afară, profesorul). Poziția lui R. Gagne este *neobehavioristă*. El afirmă că învățarea este cea modificare a dispoziției sau capacității umane care poate fi menținută și nu poate fi atribuită procesului de creștere. Învățarea se obiectivează și se concretizează într-o modificare de performanță [4, p. 18].

Teoria socioculturală a învățării, care îi are ca reprezentanți pe L. Vîgotski, Ph. Meirieu, A. Bandura [3, p. 95], promovează teza *excentrării cunoștințelor*, care postulează că la originea dezvoltării se află acele cunoștințe pe care elevul le găsește deja în mediul cultural și pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare. Se recunoaște rolul activității individuale în învățare, dar se precizează că aceasta se produce cu ajutorul adultului, ca mediator al în-

vătării. În școală această teorie și-a găsit reflectare în examinarea activităților organizate și a rolului profesorului. Deoarece semnificațiile se construiesc social, afirmă L. Vîgotski, educația nu se va centra pe elev, ci pe interacțiunea elev-ceilalți. Elevul trebuie să interacționeze cu cei mai experimentați ca el. Învățarea trebuie studiată, afirmă cercetătorul, prin raportare la predare-învățare, fiind o activitate integrată – *обучение*. Învățarea este o modalitate de *co-construcție a cunoștințelor, realizată de către elev, prin colaborare*.

Promotorul *învățării prin observație (observațională)*, A. Bandura, prevede că o mare parte din învățarea umană se bazează pe observarea și imitarea comportamentului altor persoane, care fac nu doar ceea ce li se spune că este bine să facă, ci și ceea ce observă la alte persoane. Prin modelare se pot învăța comportamente sociale, atitudini, valori, deprinderi. Pentru A. Bandura, învățarea se poate explica dacă se iau în considerare interacțiunile reciproce dintre: reprezentările cognitive ale persoanei, comportamentul real al persoanei, mediul social al persoanei. Acest model explicativ a fost numit „*modelul reciprocității triadice*” [Apud 3, p. 104]. Conform lui A. Bandura, furnizarea de modele pozitive, de comportament dezirabil social, sub diverse forme, este o necesitate, deoarece prezentarea personalităților de succes, în diferite domenii și analiza comportamentelor lor, a momentelor când reușesc, favorizează învățarea, iar observarea trebuie dublată de verbalizarea modelului pentru a obține imitări mai fidele. Această concepție a fost corelată cu rezultatele cercetărilor ce evidențiau comportamentul profesorului în clasă drept model de învățare prin imitație. A. Bandura remarcă, în acest sens, că învățarea prin observare este un proces de învățare deosebit de valoros, dacă nu chiar cel mai valoros [6, p. 12].

Situarea învățării în context social și teoria socio-constructivistă (J. Rotter) implică conceptul de *conflict sociocognitiv*, ce presupune nu doar rezolvarea unei probleme dificile, ci angajează, înainte de toate, o relație individuală, o relație cu celălalt. Obligația de a ține cont de punctul de vedere al celuilalt, incompatibil cu opinia proprie, devine sursă pentru progres, grupul producând acțiuni mai bine coordonate decât indivizii aparte. Conflictul sociocognitiv are efecte, astfel, când răspunsul elaborat nu este corect, iar învățarea devine o modalitate de *co-construcție a cunoștințelor*, realizată împreună cu altul, prin interacțiuni simetrice (elev-elev) sau asimetrice (elev-profesor). Conflictul sociocognitiv este esențial pentru învățare, fiind stimulat prin întărirea, controlul sau lărgirea câmpului de posibilități.

Învățarea prin descoperire îl are ca promotor pe J. Bruner, care afirmă că orice copil este capabil să învețe orice, dacă învățarea este organizată adecvat. Adultul, în acest caz, este prezent, selectând situațiile, încurajându-l pe elev să descopere el însuși principiile, angajându-l în dialoguri euristice. Sarcina adultului este de a transpune orice informație într-o formă apropiată înțelegerii de care este capabil elevul, devenind un facilitator al învățării.

Teoria genetic-cognitivă a lui J. Bruner (1970) constituie una dintre cele mai consistente descrieri în perspectiva cognitivă a învățării. J. Bruner își intitulează teoria drept teorie a instruirii și nu a învățării, aceasta fiind mai mult prescriptivă decât descriptivă. Fondată pe baza operei lui J. Piaget, autorul consideră învățarea principala modalitate de dezvoltare a proceselor cognitive, subliniind rolul gândirii analitice și intuitive a categoriilor de reprezentări. Cel care învață, selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, ajungând la o structură cognitivă, la o organizare a experiențelor, informațiilor în mod propriu.

Construcția mentală a structurilor cognitive se realizează prin rezolvare de probleme, gândire intuitivă, îmbinarea tipurilor de reprezentări. Pentru realizarea înțelegerii, transferului și implicit a dezvoltării intelectului, elevul trebuie să învețe independent, structurat și activ.

În viziunea lui J. Bruner, învățarea implică trei procese cognitive de bază: achiziția de informații, transformarea lor pentru a permite rezolvarea sarcinii, testarea și verificarea respectivei transformări. Dezvoltarea este condiționată de o serie de factori printre care: modul independent de interpretare a stimulilor, de interiorizare a evenimentelor în memorie, de nivelul utilizării limbajului verbal și simbolic și a categoriilor de reprezentări. Astfel, primei modalități de cunoaștere (cea activă) îi corespunde cunoașterea prin percepții și senzații, celei de-a doua (iconică) îi corespunde cunoașterea prin reprezentări și imaginație. Ulterior, într-o ultimă fază, este implicat procesul superior al gândirii, al abstractizării.

Autorul subliniază rolul componentelor psihologice în organizarea învățării, necesitatea adecvării condițiilor și metodelor în transpunerea conținuturilor, ținându-se cont de modalitățile de cunoaștere enunțate și menționează: „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes un obiect de învățământ, într-o formă intelectuală adecvată”.

Teoria lui J. Bruner evidențiază atât părțile negative, prevum și cele pozitive ale învățării școlare: pe

de o parte, scoaterea învățământului din contextul „acțiunii imediate” și transformarea învățării într-o activitate independentă, cu un scop bine determinat, facilitează distingerea esențialului de neesențial și elaborarea de idei complexe. Latura negativă ar fi riscul apariției formalismului și ruperii de realitate. De aceea, se pune accentul pe învățarea în scop formativ a elevului. Prin modelul oferit, autorul accentuează caracterul activ al învățării.

Teoria arhitecturii cognitive este descrisă de J.R. Anderson ca fiind un ansamblu relativ complet de concepte și principii care descriu construcția și organizarea sistemului cognitiv. „Cunoștințele declarative, ca informații despre fapte, evenimente etc., și cunoștințele procedurale, ca niște capacități motrice sau intelectuale, se formează într-un cadru personal de referință, considerat ca un nivel special al structurilor cognitive. Acest cadru este subiectiv, adesea incomunicabil și se construiește de-a lungul situațiilor, toate achizițiile fiind însoțite de „reziduuri”, organizate între ele, ce formează structurile cognitive. Cunoștințele noi se aglutinează cu cele vechi, formând scheme” [Apud 3, p. 145].

J.R. Anderson susține că toate cunoștințele pătrund în sistem la început într-o formă declarativă, aceasta fiind prima condiție a formării procedurilor. Cel ce învață trebuie să primească la început o sumă de informații și instrucțiuni ce constituie sursa pentru achiziția procedurilor ori a strategiilor de rezolvare a problemelor. Anume în învățarea școlară *achiziția procedurilor* are o însemnătate colosală, de aceea, se insistă pe „proceduralizarea cunoștințelor declarative” [16, p. 459].

Învățarea autoreglată și cerințele epistemologice (T.M. McDevitt, J. Ormrod) au în vedere exercitarea directă a controlului asupra activităților de învățare proprii, precum și învățarea rezultată din ideile și comportamentele generate de elevi și orientate sistematic spre atingerea scopurilor învățării. *Credințele epistemologice* se referă la *structura, sursa și certitudinea* informațiilor în concepția celor care învață, idee ce se schimbă cu vârsta, dar variază și după disciplina studiată. Acestea influențează căile prin care se învață: în cazul în care elevul crede că nu există legături între informații, el va memora, fără să-și pună problema priceperii cunoștințelor. Dacă va avea certitudinea că aceste cunoștințe se organizează în structuri, va dori să stabilească legături între ele. S-a dovedit că elevii, care au credințe epistemologice avansate, obțin performanțe la nivel ridicat.

Cognitiști susțin că a învăța înseamnă a integra cunoștințele noi în memoria permanentă. Orice

informație, care poate fi introdusă într-un sistem conceptual, e mai bine înțeleasă și memorată. Acest fapt este dependent de cunoștințele prealabile ale subiectului. Cognitiștii invocă frecvent importanța stării sistemului cognitiv în momentul învățării, deoarece constituie un cadru asimilator. Pe parcursul prelucrării informației, se face simțit rolul cunoștințelor anterioare.

D. Ausubel a elaborat un model cognitiv al achiziției cunoștințelor, în care a subliniat faptul că cel mai important lucru în învățare este ceea ce elevul cunoaște deja. În cadrul procesului de învățare, cunoștințele anterioare sunt necesare, deoarece o informație nouă care nu poate fi legată de una anterioară, devine nepotrivită. Elevul trebuie să fie capabil să organizeze și să mobilizeze în momentul învățării cunoștințele deja existente [11, p. 25].

Teoria cognitivă în educație se caracterizează prin:

- accentuarea rolului activ al elevului în învățare – utilizarea strategiilor de memorare (ca: repetarea materialului sau mai complex – prelucrarea în adâncime a materialului);
- importanța autoreglării în învățare;
- înțelegerea mai nuanțată a învățării individuale;
- rolul profesorului de a facilita învățarea prin: organizarea materialului (scheme, modele etc.), elaborarea/ sugerarea unor analogii, implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învățare – problematizarea, aplicarea practică, testarea cunoștințelor pe bază de proiecte.

Psihologia cognitivă studiază activitatea de învățare, respectiv modul în care elevul prelucrează informația, prin intermediul unor procese ca: memoria, gândirea, luarea de decizii, metacogniția și medierea [9]. Astfel, învățarea devine un proces intern, iar cunoștințele asimilate depind în bună măsură de capacitatea de procesare a elevului, de efortul depus în timpul învățării, de profunzimea de procesare și de modul de organizare și de structurare a cunoștințelor. Deci, psihologia cognitivă încearcă să evidențieze mecanismele procesării mentale, prin care elevul formulează ipoteze, ia decizii, utilizează informațiile pentru a face față diferitelor situații problematice, exploatează cunoștințele. Astfel, dacă behaviorismul este „interesat” de ceea „ce trebuie să știe elevul”, cognitivismul este „interesat” de ceea „ce trebuie să facă elevul pentru a ști” [2, pp. 12-13].

Studiile psihologice arată că învățarea școlară este una cognitivă, activitate complexă prin care se dobândesc cunoștințe noi și se elaborează structurile psihice corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare.

Multe dintre cercetările referitoare la învățare s-au centrat mai mult pe procesele mentale. „Cercetătorii au contrabalansat accentul pus pe aspectele cognitive ale învățării, demonstrând că acțiunea și contextul sunt părți integrante ale procesului de învățare însuși. Conceptele asociate procesului de învățare: *comunitate, practică, identitate, sens* sunt elemente ce polarizează discursurile teoreticienilor postmoderni” [15, p. 109].

Actualmente, în literatura de specialitate termenul de *metacogniție* stârnește și controverse. Motivele sunt: dificultatea de a distinge diferența dintre cunoștințe și metacunoștințe, cunoaștere și metacunoaștere, dintre sinonimia termenilor: control executiv, autoreglare. Pentru activitatea cognitivă amintim următoarele funcții executive: anticipare, planificare, control, metamemorie, metacomprehensiune. În psihologia cognitivă metacogniția este definită ca fiind „cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia” [9, p. 323].

Prin metacogniție înțelegem descoperirea unei semnificații, pe care cel care învață o atribuie experienței acumulate, apoi pleacă într-o nouă construcție, prin care se deosebește de alții și provoacă autoreglarea cunoașterii, a metodologiei de înțelegere și rezolvare.

Metacogniția a fost definită și de John H. Flavell ca fiind „cunoaștere despre fenomenele cognitive” („*cognition about cognitive phenomena*”) sau mai simplu „gândire despre gândire” („*thinking about thinking*”) [14, p. 186]. Schneider apreciază că „acest concept se referă la cunoștințele pe care oamenii le dețin despre propriile abilități de procesare a informațiilor, precum și cunoștințe despre natura sarcinilor cognitive și despre strategiile folosite pentru a face față unor astfel de sarcini. Mai mult decât atât, acesta include, de asemenea, competențe executive legate de monitorizarea și autoreglarea propriei activități cognitive” [1, p. 308]. Profesorii pot observa și evalua prin comunicarea cu elevii, importanța unui conținut, timpul alocat rezolvării unei probleme, stilul de învățare, gradualitatea efortului, prin dezvoltarea strategiilor metacognitive la elevi.

J.H. Flavell (1979) a descris metacogniția prin două aspecte majore: cunoștințele metacognitive, experiențele metacognitive sau reglatorii (strategii de control cognitiv) [7].

Cunoștințele metacognitive reprezintă aspectul declarativ al metacogniției și includ cunoștințele și credințele subiectului asupra fenomenelor legate de cogniție. Aceste cunoștințe se diferențiază în trei

categorii: cunoștințe referitoare la persoane, cunoștințe referitoare la sarcină și cunoștințe referitoare la strategii [14, p. 187].

Controlul metacognitiv se referă la capacitatea unui individ de a lua măsuri de remediere atunci când apare o eroare. Acesta implică capacitatea de a monitoriza progresul în sarcinile de învățare, de a sesiza și corecta erorile, de a analiza eficiența strategiilor de învățare folosite și de a schimba strategiile de învățare atunci când este necesar (D.S. Ridley, P.A. Schutz, R.S. Glanz, C.E. Weinstein) [13]. *Reglarea cunoașterii* (cogniției) se referă la activitățile metacognitive care ajută propriul control de gândire și învățare.

J. Delacour surprinde foarte bine toate aceste aspecte ale metacogniției în următoarea definiție: „Metacogniția este capacitatea de a-și reprezenta propria activitate cognitivă, de a-și evalua mijloacele și rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli și, mai ales, de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări [14, p. 186].

În concepția metacognitiștilor, *inteligenta*, de exemplu, este organizată pe diferite niveluri ierarhice, accentul fiind pus pe capacitățile elevului de a-și evalua propriile sale activități și strategii. Activitățile metacognitive includ planificarea, prevederea, ghidarea, controlul rezultatelor obținute, transferul și generalizarea unei strategii de rezolvare. Principiul ce stă la baza oricărei situații de învățare este următorul: la început profesorul conduce activitatea elevului progresiv, profesorul și elevul își împart funcțiile care permit rezolvarea problemelor, elevul luând inițiativa, profesorul corectându-l și, la sfârșit, profesorul cedează controlul elevului și rămâne doar ca intermediar motivant și binevoitor. Învățarea constă în acest transfer al proceselor de control executiv de la profesor la elev, obiectivul vizând promovarea de către profesor a autonomiei cognitive a elevului [6, p. 19].

Perspectiva metacognitivă conferă educației intelectuale o resursă de evoluție constructivă la nivelul interacțiunii dintre psihologia cognitivă și didactica generală. Solicită elevului raportarea cunoștințelor la propriile procese cognitive, de percepție și reprezentare, dar mai ales de gândire și memorie. Are ca scop general realizarea autorefecției asupra stadiului atins în cunoaștere. Acest scop general este specificat la nivelul a trei obiective de referință: a) tratarea cunoașterii ca proces de construcție; b) practicarea metacogniției; c) rezolvarea conflictelor cognitive [5].

La nivelul interdependenței dintre componentele epistemologice de natură psihologică și socioculturală implicate în construirea informațiilor educative în activitatea de instruire, organizată formal și nonformal, cu deschideri multiple spre informal, poate fi identificată structura de bază a educației cognitive. Cele două categorii de componente sunt incluse în teoriile constructiviste ale învățării, de tip psihologic (structural-genetic) și sociocultural, promovate de J. Piaget și de L. Vîgotski [Apud 4].

În concluzie, teoriile și conceptele cognitiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne. Fiecare autor, teorie, idee au contribuit la modelarea didacticii moderne. Dintre noile concepte care au apărut pentru ameliorarea învățării școlare putem aminti: *învățarea cu sens și semnificație*, *învățarea reflexivă*, *învățarea contextuală*, *arhitectura cogniti-*

vă etc. Cognitivismul abordează învățarea ca pe un proces de adăugare continuă a noilor experiențe la cele anterioare și construirea prin sinteză a unor noi structuri cognitive personale pentru fiecare persoană. Învățarea este considerată o căutare proprie a sensurilor și nu o reproducere mecanică, pune accentul pe manifestările personale, considerând elevul drept o persoană activă, implicată în propria formare. Învățarea este acceptată numai dacă ea are *sens și semnificație* pentru cel care învață.

În abordarea cognitivă a învățării, fiecare elev dorește să se informeze, va trebui nu numai să fie la curent cu ce este nou și eficient, dar și cu ceea ce este benefic pentru om. Ar fi de preferat să aleagă singur între mai multe alternative, să adere la acele achiziții științifice care să nu-i afecteze demnitatea de om și să nu-i pericliteze mersul firesc al existenței.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Borca C. Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală. In: *Perspective pentru cercetarea în educație*. București: Editura Universitară, 2015, pp. 308-318.
2. Botgros I. *Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE (Tipografia „Print-Caro”), 2018.
3. Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
4. Cristea S. *Recurs la pedagogie – Educația intelectuală ca educație cognitivă*. [citat 31.01.2020]. Disponibil: <http://www.tribunainvatamantului.ro/recurs-la-pedagogie-educatia-intelectuala-ca-educatie-cognitiva/>
5. Cristea S. *Structura de bază a educației cognitive*. [citat 22.05.2019]. Disponibil: <http://www.tribunainvatamantului.ro/structura-educatiei-cognitive/>
6. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1998.
7. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*, 1979, No. 34, pp. 906-911.
8. Frumos F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
9. Miclea M. *Psihologie cognitivă: Modele teoretico-experimentale*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
10. Neacșu I. *Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii*. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
11. Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2012.
12. Piaget J. *Reprezentarea lumii la copil*. Traducere din l. franceză. Chișinău: Editura „Cartier”, 2005.
13. Ridley D.S., Schutz P.A., Glanz R.S., Weinstein C.E. Self-regulated Learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. In: *Journal of Experimental Education*, 1992, No. 60 (4), pp. 293-306.
13. Sălăvăstru D. *Psihologia învățării*. București: Editura „Polirom”, 2009.
14. Ulrich C. *Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
15. Zlate M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura „Polirom”, 1994.

FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE A ELEVILOR PRIN ACTIVITĂȚI DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Mariana GHERGHIȘAN, profesoară, Colegiul Tehnic
de Comunicații „Nicolae Vasilescu Karpen”, Bacău, România
ORCID iD: 0000-0003-2456-8808

Natalia MORARI, doctorandă
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-6744-3442

FORMATION OF STUDENTS' METACOGNITIVE COMPETENCE THROUGH SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The article addresses a significant issue for the quality of education, the formation of metacognitive and research skills in high school students. They are formed simultaneously through scientific research activities, through the use by the teacher of teaching strategies, in accordance with the research stages. The student's metacognitive strategies, being supported by the teacher's teaching strategies, will ensure the success of the research process.

Keywords: competence, metacognition, research, metacognitive competence, research competence, strategies, metacognitive facilitation, research stages.

Rezumat. Articolul abordează o problemă semnificativă pentru calitatea educației – formarea competențelor metacognitive și de cercetare la elevii din clasele liceale. Acestea se formează simultan prin activități de cercetare științifică, prin folosirea de către profesori a strategiilor didactice, în concordanță cu etapele de cercetare. Strategiile metacognitive ale elevilor, fiind susținute de strategiile didactice ale profesorilor, vor asigura succesul procesului de cercetare.

Cuvinte-cheie: competență, metacogniție, cercetare, competență metacognitivă, competență de cercetare, strategii, facilitare metacognitivă, etape de cercetare.

În ultimii ani, se observă un interes sporit în studiile de specialitate pentru competența metacognitivă și pentru competența de cercetare, între care există o interconexiune. Termenul de „metacogniție” atrage atenția asupra rolului elevului însuși în cunoaștere, în conștientizarea cunoașterii, prin autocontrol, autoapreciere și autoperfecționare a propriei cogniții. Studiile științifice recunosc importanța formării competenței metacognitive din perspectiva principiului educației: elevul să devină în mod real subiect al educației. Ideea metacogniției este reflectată în lucrările cercetătorilor M. Bocoș, E. Joița (noțiunea de metacogniție), C. Cucuș (psihologie pedagogică), M. Miclea (psihologie cognitivă), P. Iluț (rolul psihosocial al metacogniției), I.A.I. Dumitru (din perspectiva dezvoltării gândirii critice), I. Cerghit („activism exterior”, „activism interior”), D. Martin, J.H. Flavell, P. Miller, S. Miller („rolul funcțiilor executive în observarea și reglarea proceselor

cognitive”), V. Mih („set de procese mentale care influențează atenția, percepția și procesarea informațiilor de către elev”), W.P. Rivers („abilitatea de management al propriei dezvoltări cognitive”), G. Schraw („calitatea managementului activității cognitive”), J. Delacour (neuroștiințele cognitive), B.Y. White, J.R. Frederiksen („facilitator în punerea de întrebări”), A.H. Schoenfeld („intuirea modului de rezolvare a unei sarcini”) et al.

Competența de cercetare este prezentată în studiile lui J. Dewey (modelul cercetării în șase etape și proiectul de cercetare); U. Eco, I. Drăgan, I. Nicola, L. Papuc (elaborarea unei cercetări); D. Patrașcu (tehnologia cercetării și învățarea prin descoperire), S.D. Șandor (metode și tehnici de cercetare în științele sociale); L. Scifos (cercetarea ca factor de continuitate în educație; cercetarea – model de educație intelectuală); I. Botgros, L. Franțuzan, C. Simion (prezentarea competenței de cercetare științifică

ca sistem *optimizator* în formarea/dezvoltarea integrală a personalității) et al.

Pornind de la afirmația cercetătoarei E. Joița, care subliniază că „valoarea metacogniției este evidențiată prin învățarea activă prin cercetare, de construire a cunoașterii”, ne propunem ca *scop* analiza legăturii dintre metacogniție și cercetare. **Obiectivul** investigației noastre este să analizăm procesele metacognitive ale elevilor care au loc pe parcursul fiecărei etape de cercetare, precum și analiza rolului de facilitator al profesorilor. Pentru realizarea cercetării au fost aplicate următoarele metode: documentarea științifică, metoda generalizării teoretice, analiza calitativă și sinteza.

La etapa actuală, școala promovează o politică de șanse egale pentru toți elevii, realizată prin aceleași programe și condiții de învățare. Dar rezultatele ce derivă dintr-o astfel de abordare nu au fost până în prezent pe măsura așteptărilor. Poate e timpul să tratăm problema într-un mod diferit decât am făcut-o până la moment. Ce ar fi, dacă școala l-ar învăța pe elev să mediteze la modalitatea sa proprie de gândire, adică să-și înțeleagă și să reflecteze la procesul de raționare, apoi să-l învețe să-și îndrepte gândirea spre soluționarea anumitor probleme cu care se confruntă el personal sau cei din jurul său, în mod etapizat, bazându-se pe cunoașterea științifică?!

Valoarea ce trebuie să și-o însușească elevul este că gândirea omenească este cheia la toate ușile, a succesului, în general. Iar drumul de la propria gândire până la ușa ce urmează să o deschidă în viață este un proces organizat ce are un scop, un sens și poate fi învățat. În momentul în care copilul conștientizează cum funcționează propria gândire, înțelege că aceasta poate fi modificată în mod conștient și percepe ce beneficii poate avea din aceasta, el va obține libertatea cunoașterii și își va putea asuma responsabilitatea pentru propria cunoaștere.

Din acest punct de vedere, misiunea școlii ar fi să dezvolte competența metacognitivă și competența de cercetare, devenind, astfel, un simulator sau un laborator în care elevii se antrenează să-și folosească gândirea proprie pentru a atinge un scop sau un obiectiv. Iar misiunea profesorului, în acest context, este să ghideze elevul în drumul spre succes. Trebuie de specificat că prin noțiunea de succes școlar înțelegem nu atât volumul de cunoștințe dobândit de elev, dar faptul că acesta poate să rezolve o problemă reală sau să atingă un obiectiv, utilizând cunoștințele într-un mod conștient și planificat. Altfel spus, cunoștințele devin instrumente de lucru în mintea copilului și cu ele poate făuri orice își dorește.

Vom analiza în continuare beneficiile dezvoltării competenței metacognitive și a competenței de cercetare la elevi.

În general, există două tipuri de cunoaștere: obiectivă și subiectivă. În context educațional, cunoștințele obiective sunt logice, care se dobândesc din exterior, iar cele subiective se referă la percepțiile interne, experiența proprie. De aici rezultă că dezvoltarea cogniției este favorizată de cunoașterea obiectivă, iar dezvoltarea metacogniției – de cea subiectivă [11, p. 140]. În context educațional, cele două se formează simultan. Metacogniția solicită o învățare activă, bazată pe cercetare, investigație, cu scopul dezvoltării capacităților cognitive, luând forma unui dialog intern, o reflecție asupra a ceea ce face, cum face și de ce face elevul [11, p. 142]. Abilitățile metacognitive ale elevilor pot fi formate și dezvoltate într-un mediu în care procesele cognitive reprezintă o parte importantă a instruirii [ibidem, p. 142].

În mediul școlar, contextul care oferă cele mai multe posibilități de formare a competenței metacognitive este proiectul de cercetare sau altă formă de organizare a cercetării, care implică și dezvoltarea competenței de cercetare. În studiul nostru vom analiza formarea metacogniției, prin activități de cercetare, care pot implica diverse forme de organizare, dar nu ne vom axa pe una concretă, ci ne interesează procesul de cercetare în sine.

Dezvoltarea competenței de cercetare în sala de clasă înseamnă: a dezvolta capacitatea elevilor de a-și analiza propriile acțiuni de învățare, a-i orienta spre comunicarea cu colegii, pentru identificarea noilor oportunități acționale sau pentru monitorizare reciprocă. Cercetarea se diferențiază de învățarea tradițională prin faptul că presupune formularea de întrebări de către elevi și găsirea răspunsurilor la acestea tot de ei. Cercetătoarea L. Scifos identifică pașii necesari pentru o cercetare eficientă, redați mai jos [13, p. 82]:

- acumularea de noi informații și integrarea acestora în structuri cognitive existente, adică filtrul cognitiv;
- conferirea de noi semnificații informațiilor acumulate, în baza unor scheme cognitive.

Caracterul radical și profunzimea schimbărilor presupune un grad înalt de adaptare și integrare, independență și autonomie. Pregătirea elevului presupune asumarea grijii pentru formarea și dezvoltarea lui: elevul are nevoie de competențe [7].

În *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, este definită noțiunea de *competențe*, ce „reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și

atitudini, care permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, psihomotor, ci se raportează și la cele afectiv-atitudinale [4, p. 18]. Algoritmul formării competențelor reprezintă „cunoștințe › funcționalitate › conștientizare › aplicabilitate › comportament/ atitudine = competență” [7].

Formarea unei competențe școlare este un proces de durată îndelungată. Este un proces care se desfășoară separabil în etape distincte, în care elementele de trecere sunt comune. După cercetătoarea E. Joița, aceste etape presupun [ibidem, p. 125]:

- achiziționare de cunoștințe fundamentale (răspund la întrebarea *Știu?*);
- transformare a cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (*Știu să fac?*);
- interiorizare a cunoștințelor sau formarea atitudinilor (*Știu să fiu?*);
- exteriorizare a cunoștințelor (*Știu să devin?*).

În opinia aceleiași cercetătoare, etapele în cauză se condiționează reciproc și alcătuiesc un ciclu continuu care, prin utilizarea diferitelor metode, forme, mijloace de învățare, are drept rezultat avansarea performanței [7].

M.-D. Bocoș afirmă că „metacogniția reprezintă actul de autoobservare reflexivă, înțelegere și reglare a propriilor procese cognitive, a modului de construire și utilizare a schemelor cognitive, a strategiilor de învățare și cunoaștere”. Metacogniția s-ar mai referi și la cunoștințele elevului cu privire la procesele mentale proprii. [2, p. 58]. Autoarea definește metacogniția ca pe o „reflecție și cogniție asupra sau a cogniției, exprimată prin termenul „cunoaștere despre cunoaștere” (*„Knowing about knowing”*) [2, p. 58]. Cercetătoarea scoate în evidență opinia lui D. Martin despre cele două concepții complementare ale metacogniției: „cunoștințele unui individ despre propria sa gândire și funcționare” (el subliniază cuvinte pe un text pentru a înțelege mai ușor textul) și „mecanismele de autocontrol și autoreglare ale gândirii” (ele sunt legate de activități care reglează învățarea) [ibidem, p. 59].

Un alt cercetător, V. Mih, menționează că „metacogniția vizează capacitatea unei persoane de a-și reprezenta propria activitate cognitivă și, totodată, abilitatea de a controla, de a evalua și a exploata rezultatele acestei reprezentări” [8, p. 34]. Autorul este de părere că „metacogniția reprezintă setul de

processe mentale (planificare, monitorizare, evaluare) care influențează atenția, percepția și procesarea informațiilor de către elev” [ibidem, p. 61].

E. Joița afirmă că „termenul de „metacogniție” („cunoaștere peste”, „deasupra cunoașterii”) atrage atenția asupra rolului subiectului însuși în cunoaștere, în conștientizarea ei (priza de conștiință), prin apelul la autocontrol, autoapreciere și autoperefecționare a cogniției proprii”.

Metacogniția mai înseamnă „a învăța cum să înveți” și mai departe „a învăța cum să cunoști, să înveți propriu” [6, pp. 180, 194]. Deci, pentru fiecare elev și chiar pentru fiecare profesor, aceasta devine o problemă de eficiență a cunoașterii și învățării și, prin urmare, devine o problemă a educației. A fi metacognitiv înseamnă a deveni conștient asupra propriului proces de învățare, înseamnă a învăța cum să înveți pentru a avea succes.

Autorul acestui concept, J.H. Flavell (1976), indică despre existența a două componente ale metacogniției: cunoștințele despre cogniție (metacognitive – pe care elevul le are despre cunoașterea lui proprie) și gestiunea (managementul) cogniției [12, p. 64].

Competența metacognitivă se formează cu succes atunci, când profesorul se concentrează pe ceea ce gândesc elevii despre procesele lor de gândire și de asemenea și pe cum se simt ei când învață. Cercetările din acest domeniu definesc drept concluzie următoarele: indivizii competenți din punct de vedere metacognitiv sunt mai competenți în activitatea de învățare.

Între metacogniție și cercetare există o legătură de interdependență: metacogniția presupune reflectarea la propriul proces de gândire pentru fiecare etapă de cercetare, iar cercetarea constituie un ansamblu de etape cu caracter metacognitiv, desfășurate gradual, ce au un scop stabilit. De exemplu, o etapă în cercetare este informarea, iar pentru realizarea cu succes a acesteia este nevoie de un proces metacognitiv, care presupune formularea de întrebări și căutarea răspunsurilor: cum a ajuns autorul respectiv la anumite concluzii și cum se pot utiliza informațiile obținute în propria cercetare.

Elevul este pus în fața unui model de gândire pe care trebuie să-l înțeleagă. La etapa de informare, dacă nu se ajunge la înțelegerea mecanismului de gândire al autorului citat, nu va fi posibil transferul informației respective în propriul proces de cercetare, dar se va limita la o constatare și o listare a informației ce are o oarecare legătură cu tema studiată. Astfel, trecerea la următoarea etapă de cercetare se va face formal, schematic, dar nu ca o trecere firească.

Cercetare științifică înseamnă „investigație pentru descoperirea de noi cunoștințe” [9]. *Investigația* reprezintă o „cercetare minuțioasă și sistemică, cu scopul de a afla ceva” [ibidem]. Caracterul sistemic reprezintă un ansamblu de elemente legate printr-o lege / teorie / concepție. Astfel, cercetarea este totalitatea elementelor necesare pentru a cunoaște ceva nou. L. Scifos definește cercetarea în mediul școlar ca „activitatea elevilor de a îndeplini sarcini de investigație cu un rezultat necunoscut preventiv și care respectă etapele specifice unei cercetări științifice” [14, p. 37].

Elementele necesare elevului pentru cercetare în școală sunt: sarcina formulată de profesor (care reprezintă o problemă sau o întrebare), motivația elevului pentru cercetare și respectarea etapelor de cercetare. Fiecare etapă solicită un proces metacognitiv, ce presupune înțelegerea modalității proprii de a pătrunde în esența lucrurilor.

Prin *competență de cercetare* se înțelege: „un ansamblu integrat de achiziții specifice exersate în diferite situații, prin îmbinarea cunoașterii cu experiența socială responsabilă, precum și disponibilitatea de a mobiliza, reorganiza resursele interne și externe pentru atingerea scopului” [14, p. 37]. Prin *dezvoltarea competenței de cercetare* se înțelege a respecta atât etapele procesului de învățare, cât și cele de cercetare, deoarece „investigația este direct proporțională cu învățarea” [ibidem, p. 38].

Cercetarea la etapa de liceu este o formă de organizare a activității de învățare, care se realizează, din perspectivă constructivistă, respectând trei faze [1, p. 66]:

- 1) Deconstrucția presupune punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, credințe, mentalități, reprezentări individuale sau colective referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia.
- 2) Construcția este procesul prin care cei ce învață construiesc sensuri și semnificații proprii ale realității percepute, obținând cunoștințe pe care le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele.
- 3) Reconstrucția este, de fapt, o nouă construcție ce reflectă schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modurile de interpretare a realității.

Metacogniția este o componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică [3, p. 82].

Etapele de cercetare sunt [14, p. 38]:

- identificarea problemei (sau a unei întrebări);

- documentarea/informarea, formularea ipotezei;
- alegerea metodelor de cercetare;
- analiza și sinteza datelor acumulate;
- formularea concluziilor.

Cunoașterea etapelor de cercetare și a comportamentului pentru fiecare etapă (elevul știe ce trebuie să facă la fiecare etapă) conduce la formarea unei „structuri cognitive de cercetare” [14, p. 38]. Iar formarea acestora e posibilă și începe după vârsta de 12 ani, când se dezvoltă gândirea formală sau abstractă. Iar la vârsta de 17-18 ani, se atinge „cel mai înalt nivel al funcționării structurilor operatorii mentale și al manifestării inteligenței umane”. J. Piaget susține că adolescenții pot să combine aceste operații în moduri foarte variate și să ajungă la un fel de combinatorică, ce caracterizează gândirea formală: aceasta merge de la posibil la real [10, p. 44].

Astfel, anume în clasele de liceu, se realizează activități de cercetare, ce presupune respectarea unor etape și care plasează în centru elevul cercetător. Acesta, la rândul său, va trebui să avanseze în cercetare independent (sau doar ghidat de profesor) și să-și formuleze întrebări despre propria învățare.

La fiecare etapă a cercetării, elevul va avea parte de o „experiență metacognitivă” care va include „sarcinile realizate și progresul înregistrat” [3, p. 80]. În cadrul acestei experiențe elevul va utiliza strategii metacognitive (adică „a ști să faci” diverse activități), sub forma unor întrebări formulate sieși, care-l vor ajuta să parcurgă toate etapele. În procesul de cercetare, elevul va avea parte de mai multe provocări de ordin cognitiv, creativ și metacognitiv, adică va trebui să combine cunoștințele în așa fel, ca să obțină noi semnificații capabile a da răspuns la problema cercetată, dar și să poată explica cum a ajuns la rezultat. Aceste provocări vor genera motivație pentru învățarea prin cercetare.

Rolul profesorului este de „facilitator al metacogniției” elevului [6], care va ușura procesul de metacogniție prin strategii didactice, ceea ce se va răsfrânge calitativ în desfășurarea cercetării. Astfel, contribuția profesorului, într-un proces de cercetare realizat de elev, va fi orientată spre facilitare metacognitivă și monitorizare științifică. Profesorul trebuie să urmărească cum gândește elevul la fiecare etapă a cercetării și să observe dacă respectă principiul corectitudinii științifice.

În continuare, vom analiza fiecare etapă de cercetare, prin prisma strategiilor metacognitive pe care trebuie să le aplice un elev și a strategiilor didactice care facilitează metacogniția. Aceste două aspecte

vor asigura succesul procesului de cercetare. Strategiile reprezintă „ansamblul de decizii, însoțite de precizarea condițiilor în care aceste decizii urmează să fie luate și a ordinii în care pot fi abordate”. [5, p. 6] Profesorul va utiliza strategii rațional-cognitive, care ajută elevii „să-și dezvolte abilitățile de gândire: să cerceteze, să organizeze informațiile, să le interpreteze, să aplice ideile la care au ajuns, prin inducții și deducții” [5, p. 8].

La prima etapă, *cogniția* reprezintă *identificarea problemei*, metacogniția se referă la cum are loc identificarea acesteia. Elevul autorefectează asupra cogniției sale, dar și la instrumentul pe care-l folosește pentru a ajunge la identificarea problemei. Instrumentul este dat de profesor (prin brainstorming) sau este ales de elev (prin testarea aleatorie a mijloacelor, precum ar fi: comunicarea cu colegii, căutarea pe internet, consultarea literaturii de specialitate).

La etapa de *documentare/informare* despre subiectul interesat, *cogniția* se referă la cunoștințele obținute din informare, iar metacogniția – la cum se obțin aceste cunoștințe. Prin autoevaluarea nevoilor de informare, elevul decide care dintre acestea sunt potrivite la subiectul abordat. Strategia metacognitivă reprezintă autoevaluarea. Pentru succesul acestei etape, profesorul trebuie să se asigure că elevul poate să se autoevalueze. Facilitarea metacogniției se va realiza prin îndrumarea și indicarea directă a surselor de informare, prin lista bibliografică oferită.

La *formularea ipotezei* de cercetare, metacogniția se referă la anticiparea rezultatelor cercetării. Facilitarea metacogniției se va realiza prin formularea de întrebări privind rezultatele așteptate ale cercetării.

La etapa când elevul trebuie să-și aleagă *metodele de cercetare*, strategia metacognitivă se referă la argumentarea modului de cum va alege el din mai multe metode pe cele potrivite, care ar putea să dea rezultate relevante pentru cercetarea sa. Facilitarea din partea profesorului se va realiza prin analiza argumentelor aduse de elev și orientarea către metodele ce-i valorifică potențialul intelectual (tratare diferențiată, în dependență de: stiluri de învățare, particularități individual-psihologice, trăsături de personalitate).

La etapa de *analiză și sinteză a datelor*, strategia metacognitivă se referă la posibilitățile de combinare a informațiilor obținute în urma documentării/informării, prin reflecție asupra noutății. Elevii pot formula întrebări despre priceperea lor de a găsi procesele de alcătuire a schemelor, a ideilor unui

plan, de percepere a relațiilor între datele problemei, la care să găsească răspunsuri pentru ca să-și îmbunătățească activitatea proprie. Facilitarea metacognitivă se referă la stabilirea criteriilor de combinare a informațiilor și la impactul inovației în domeniul cercetat.

La ultima etapă, cea de *formulare a concluziilor*, strategia metacognitivă se referă la autoevaluarea cercetării. Facilitarea metacognitivă se va realiza prin completarea unei fișe de evaluare de către elevi (sau un alt instrument de evaluare a acestei etape), ca manifestare a metacogniției.

Analiza și sinteza specificului competenței metacognitive și a competenței de cercetare la elevi a determinat formularea următoarelor **concluzii**:

- Competența de cercetare și competența metacognitivă se formează simultan, implicând învățarea (inter)activă prin activități de cercetare (de exemplu, proiectul de cercetare). Acestea presupun formularea de întrebări de către elevi și găsirea răspunsurilor la acestea, tot de ei.
- Reflecția la propriul proces de gândire asigură legătura de interdependență dintre metacogniție și cercetare, fiind orientate spre același scop.
- Experiența metacognitivă a elevilor se încadrează în procesul de cercetare, iar profesorul are un rol bine determinat la fiecare etapă, de facilitator al metacogniției.
- Fiecare etapă de cercetare presupune existența strategiilor metacognitive pe care trebuie să le aplice un elev și a strategiilor didactice utilizate de profesor, care facilitează metacogniția elevului. Cele două tipuri de strategii vor asigura succesul procesului de cercetare.
- În cadrul unei singure activități de cercetare, utilizând aceleași strategii didactice, profesorul va forma structuri metacognitive elevului și îi va dezvolta abilitățile de cercetare.

Eficiența procesului de instruire depinde în mare măsură de cunoașterea de către profesori a specificului competențelor de cercetare și de metacogniție, a interconexiunii dintre ele, care va permite proiectarea și realizarea calitativă a demersului didactic. În acest context, subliniem și rolul de facilitator al profesorului în formarea metacogniției la elevi în procesul de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Afanas A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Monografie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
2. Bocoș M. *Instruire interactivă*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
3. Botgros I., Franțuzan L., Simion C. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator*. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
4. *Cadrul de Referință a Curriculumului Național*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2017.
5. Diaconu M., Jinga I. *Pedagogie*. [citat 13.08.2020]. Disponibil: <https://www.academia.edu/37323075/JINGA-PEDAGOGIE>
6. Joița E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
7. Joița E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura „Universitaria”, 2007.
8. Mih V. *Psihologie educațională*. Vol. II. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
9. Oprea I., Pamfil C.-G., Radu R., Zăstroiu V. *Noul dicționar universal al limbii române*. Ediția a 5-a. București: Editura „Litera”, 2017.
10. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965.
11. Rusu D. *Metacogniția în instruirea academică*. In: *Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii: Conferința Științifică Internațională*, Vol. 2, 28-29 septembrie 2018. Chișinău: Editura ASEM, 2018, pp. 139-150.
12. Sălăvăstru D. *Psihologia învățării*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
13. Sclifos L. Dezvoltarea competenței de cercetare – model de educație intelectuală. In: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională* Nr. 2-3 (54-55), pp. 80-83.
14. Sclifos L. Competența de cercetare – factor de continuitate în educație. In: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*, Nr. 5-6 (39-40), pp. 33-39.

ASPECTE ALE IDENTIFICĂRII ELEVILOR SUPRADOTAȚI

Constantin CHICIUC, profesor
Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, or. Cahul
ORCID iD: 0000-0001-6098-1750

SOME ASPECTS OF GIFTED STUDENTS' IDENTIFICATION

Abstract. Today's educational systems are characterized by an increased interest in the education of gifted students. Identifying the high aptitude potentials is a primary and important action in all psycho pedagogical and social assistance activities of gifted students. The article addresses some aspects related to the identification of creative-productive students in the context of increasing the degree of objectivity identifying students with creative-productive potential.

In this context, we present the results of research conducted at the Theoretical Lyceum „Ioan Voda”, State University „B.P. Hasdeu” from the city Cahul among the IX-th grade pupils, the teachers who teach there and students. We reveal information of great interest for the entire educational system in the Republic of Moldova, by extending the same study in 20 educational institutions from the Cahul District - in 5 high schools, 2 vocational schools and 13 gymnasiums.

Keyword: gifted students, special educational requirements, methods and procedures of identification, conformist behavior, nonconformist behavior, pluralistic model of endowment, psycho-behavioral profile, personality factors.

Rezumat. Astăzi, sistemele de învățământ sunt dominate de un interes sporit față de educația elevilor supradotați. Identificarea abilităților intelectuale înalte reprezintă o componentă importantă în ansamblul activităților de asistență psihopedagogică și socială a copiilor și tinerilor din categoria enunțată. Articolul abordează o serie de aspecte ce țin de recunoașterea și sprijinirea elevilor creativi-productivi la nivel de stat în contextul măririi gradului de obiectivitate a acestui proces.

În context, prezentăm rezultatele unor cercetări desfășurate în cadrul Liceului Teoretic „Ioan Vodă”, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul în rândul elevilor din clasele a IX-a și al profesorilor care predau acolo. Totodată, dezvăluim informații de mare interes pentru întregul sistem educațional din RM, prin extinderea aceluiași studiu în 20 de instituții de învățământ din raionul Cahul – în 5 licee, 2 școli profesionale și 13 gimnazii.

Cuvinte-cheie: elevi supradotați, cerințe educaționale speciale, metode și procedee de identificare, comportament conformist, comportament nonconformist, model pluralist al dotării, profil psihocomportamental, factori de personalitate.

Sistemul mondial de învățământ de la sfârșitul secolului XX este marcat de o serie de tendințe globale printre care evidențiem interesul sporit față de educația elevilor supradotați, realizarea unor studii necesare pentru identificarea/diagnosticarea multidimensională a copiilor și tinerilor supradotați, elaborarea unor tehnologii educaționale ce ar permite dezvoltarea abilităților potențiale intelectuale înalte, renunțarea la orientarea demersului didactic preponderent către elevul cu performanțe medii.

Rezultatele cercetărilor în domeniul psihopedagogiei excelenței din ultimele două decenii sunt laborioase, însă problema cunoașterii și sprijinirii copiilor și tinerilor supradotați rămâne a fi contro-

versată și conține multe necunoscute. Întrebările de bază ce revin cu asiduitate sunt multiple. Există o persoană dotată, în general, sau numai într-un domeniu de activitate? Ce anume constituie dotare superioară și, respectiv, talent la o persoană? Reprezintă sau nu coeficientul de inteligență un indicator cert al supradotării? Cât de relevantă este relația dintre supradotare și creativitate? Care sunt strategiile și metodele adecvate/eficiente pentru identificarea și sprijinirea copiilor superior dotați etc.? [2, p. 2].

Identificarea copiilor supradotați este unul din mijloacele prin care se înlăptuiesc politicile educaționale, centrate pe obiective precum crearea unei

stări motivaționale propice și a unui mediu favorabil în vederea valorificării potențialului intelectual și creativ al copiilor aflați în proces de creștere și dezvoltare [18, pp. 142-159].

În acest articol ne propunem să abordăm doar unele aspecte ale problemei identificării copiilor superior dotați, mai exact, metodele și procedeele care servesc acestui scop, iar motivul pentru care ne-am concentrat atenția asupra problemei date rezidă în faptul că identificarea potențialelor intelectuale înalte reprezintă o parte integrantă a procesului complex de asistență instructiv educațională și socială a copiilor, adolescenților și tinerilor capabili de performanță [6, p. 23]. Procesul de asistență instructiv educațională și socială a elevilor supradotați, capabili de performanță înaltă, conține mai multe etape și poate fi reprezentat schematic astfel: identificare/*diagnosticare* psihopedagogică – elaborarea bazelor de date referitoare la copiii cu abilități intelectuale înalte – analiza informațiilor – sprijinirea, dezvoltarea, corecția.

În practica curentă, identificarea copiilor capabili de performanțe superioare nu se regăsește printre obiectivele instructive semnificative, deoarece pentru școala de masă programul de instruire este conceput pentru elevul mediu sau cu un nivel mediu al dotării. Aceasta și este una dintre cauzele pentru care elevii supradotați își pierd interesul pentru învățatură. Nominalizarea unor astfel de copii este efectuată de profesor și poartă un caracter cvazi-empiric. Aceasta se realizează în baza observațiilor, analizei notelor școlare, a rezultatelor obținute la diferite concursuri. Este evident că în asemenea condiții nu putem vorbi de eficiența lucrului cu elevii supradotați.

Instituirea unui sistem educațional al excelenței, la nivel de discuții

În ceea ce privește legislația Republicii Moldova, cu referință la educarea supradotaților, constatăm existența de prevederi ce vizează copiii cu cerințe educaționale speciale. Astfel, Codul Educației [5] conține un articol special (*Art. 19*), dedicat sprijinirii elevilor și studenților capabili de performanțe înalte, în care este stipulat că acești elevi beneficiază de programe educative, care respectă particularitățile lor de învățare și de orientare a performanței. Aceste programe sunt de aprofundare a învățării, de grupare pe abilități, de mentorat și transfer de competențe, de accelerare a promovării, conform ritmului individual al învățării.

În Codul Educației este prevăzută și noțiunea de centru de excelență, dar aceasta se referă la dome-

niul învățământului profesional tehnic și nu la educarea elevilor supradotați.

Art. 20 al aceluiași act legislativ prevede că instituțiile de învățământ general au atribuția de a asigura oportunități de dezvoltare personală a copiilor și studenților cu aptitudini deosebite în anumite domenii, cât și armonizarea componentei școlare a curriculumului cu cerințele, interesele și preferințele educaționale ale copiilor și elevilor.

Pentru copiii și tinerii superdotați este benefic faptul că în *Regulamentul de organizare a examenelor de bacalaureat* este stipulat că, elevilor deținători ai diplomelor de gradul I, II, și III la olimpiadele internaționale și la cele republicane, cât și celor deținători ai certificatelor cu recunoaștere internațională la limba străină, din oficiu, la disciplina respectivă se acordă nota zece.

Hotărârea Guvernului nr. 347 din 23 martie 2005 cu privire la aprobarea Programului „Copiii dotați” [7] conținea un plan concret de acțiuni întru sprijinirea elevilor capabili de performanță înaltă ca: organizarea concursului „Elevul anului” la nivel de instituție, unitate administrativă, în conformitate cu un regulament elaborat de Ministerul Educației (*Acțiunea nr. 8*); crearea unui liceu pentru copii cu capacități deosebite (*Acțiunea nr. 9*) ș.a. Cu regret, prevederile respectivei decizii a executivului nu au fost pe deplin transpuse în practică, iar în anul 2012 a și fost abrogată printr-o altă *Hotărâre a Guvernului cu nr. 796 din 25 octombrie 2012* [8]. Motivul abrogării consta în „eficientizarea sistemului de planificare strategică”.

Prin *Hotărârea Guvernului nr. 17 din 4 ianuarie 2006* [9], a fost aprobat *Regulamentul cu privire la susținerea elevilor dotați*, ce stipula prin *Art. 2* stabilirea activității de identificare, dezvoltare și susținere a elevilor dotați la nivelul învățământului preuniversitar în domeniul intelectual, artistic, și tehnico-aplicativ. *Art. 11* al aceluiași document indica la modul concret procedeul de identificare: selecția premianților la olimpiadele raionale, republicane și internaționale la disciplinele școlare.

Cele expuse mai sus ne fac să conchidem că: a) dezvoltarea și valorificarea potențialului tinerilor supradotați, capabili de performanță înaltă, necesită o politică de durată, elaborarea de programe ce vor oferi experiențe de învățare diferențiată și individualizată prin volum și profunzime, în raport cu experiențele oferite de curricula naționale; b) nu putem vorbi de o eficiență a educării supradotaților, deoarece, de cele mai multe ori, activități pedagogice individuale se atestă doar în ajunul olimpiadelor și concursurilor școlare [17, p. 77].

În contextul în care nu sunt elaborate documente reglatorii, metodologii de realizare a prevederilor Codului Educației, nu sunt conturate cerințe de pregătire a cadrelor didactice specializate în activitatea cu copiii cu calități intelectuale ieșite din comun, nu este precizată procedura de identificare a acestora și aplicarea în practică a prevederilor legislative existente devine problematică.

Necesitate imperioasă a unei legi privind tinerii cu capacitate intelectuală superioară mediei

În opinia noastră, se impune imperios adoptarea unei legi privind educația tinerilor supradotați în care să fie stipulate direcții clare de asistență psihopedagogică a lor. Menționăm că, de exemplu, în țara vecină, România, a fost adoptată *Legea nr. 17 din 9 ianuarie 2007 privind educația tinerilor supradotați, capabili de performanță înaltă*. Ar fi bine să ne inspire și pe noi în același demers. De asemenea, este necesară înființarea unui centru național de instruire diferențiată, responsabil de elaborarea de programe școlare și trasee curriculare diferențiate, destinate introducerii metodologiilor de lucru specifice educației tinerilor superdotați, valorificarea tehnologiilor didactice și curriculare specifice sistemului educațional al excelenței, formarea de specialiști în metodologiile de predare, specifice domeniului psihopedagogiei excelenței.

Aceste condiții conduc la faptul că identificarea elevilor supradotați este substituită, de cele mai dese ori, prin evaluare, iar aceasta presupune implicarea unui grup restrâns de specialiști, spre deosebire de identificare ce implică un număr mult mai mare de experți (psihologi, psihopedagogi, profesori, părinți, asistenți sociali, învățători, alte persoane competente). Evident, identificarea/diagnosticarea copiilor și tinerilor cu abilități intelectuale înalte se va realiza prin aplicarea unei game variate de metode, procedee și instrumente de lucru.

O mare parte a specialiștilor sunt de părerea că instruirea și educarea copiilor superior dotați și talentați au șanse de realizare în cadrele obișnuite ale școlii de masă, cu condiția elaborării și aplicării unor programe speciale, suplimentare, care să le ofere posibilitatea de a se dezvolta în ritm propriu și în direcții preferate. Asemenea idei au fost exprimate în lucrările multor autori români și străini [1, pp. 119-133; 10, pp. 9-12; 16, pp. 69-116].

Chiar și *Recomandarea nr. 1248 a Consiliului European* stipulează faptul că „pregătirea copiilor dotați într-o arie anume este preferabil să se aplice în cadrul sistemului școlar obișnuit, începând încă de la grădiniță. Curricula flexibile, mai multe șanse

de mobilitate între clase și școli, conținuturi suplimentare, îmbogățite, suporturi audiovizuale și stimuli de predare adecvate reprezintă căi și tehnici de susținere a dezvoltării tuturor copiilor, fie că sunt supradotați sau nu, și care facilitează identificarea nevoilor speciale cât mai devreme” [13].

În țările membre ale Uniunii Europene, în ceea ce privește instruirea și educația elevilor supradotați, sunt conturate sarcini și cerințe concrete:

- elaborarea și aprobarea cadrului legislativ privind instruirea copiilor supradotați;
- elaborarea unor programe instructiv-educative speciale pentru elevii supradotați, ce ar permite dezvoltarea și afirmarea aptitudinilor la nivele înalte de performanță;
- asigurarea pedagogilor și psihologilor cu un instrumentariu eficace pentru identificarea/diagnosticarea elevilor supradotați și talentați.
- selectarea și formarea cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei excelenței.

Deoarece pe această dimensiune formarea cadrelor didactice este esențială în plan internațional, din inițiativa Consiliului European, pentru dezvoltarea inteligențelor superioare (European Council for High Ability – ECHA) sunt organizate cursuri cu durată de un an pentru profesori, cu obținerea obligatorie a Diplomelor ECHA, ce le oferă dreptul de a lucra cu elevii talentați și dotați.

În activitatea cu asemenea copii și tineri, sistemele naționale de învățământ din Europa se ghidează de Declarația adoptată la Conferința Mondială UNESCO privind Problemele Dezvoltării Învățământului, ce conturează principiile, politicile și practicile din domeniul cerințelor educaționale speciale, precum și cadrul de acțiune. Consiliul European, în anul 1994, a adoptat *Recomandarea nr. 1248*, în care sunt stipulate aspectele principale ale educației elevilor dotați [13].

Identificarea/diagnosticarea copiilor capabili de performanțe înalte este o activitate complexă, cu multe necunoscute și, cauza rezidă în nedefinitivarea unui concept referitor la natura supradotării, ori criteriile de evaluare și selecție depind, în mare măsură, de concepția asupra dotării superioare și a talentului care este adoptată de un program educațional [6]. În realizarea acestui obiectiv există și multiple alte obstacole ce împiedică specialiștii să identifice elevii superdotați cu un grad mic de eroare. Concretizăm câteva dintre ele:

- absența unei unități de opinii referitoare la metodele și procedeele de identificare/diagnosticarea a elevilor supradotați și talentați;
- așteptări stereotipe de randament școlar înalt;
- lipsa motivației din partea elevilor pentru participarea la o educație standardizată;

- încercările unor elevi de a nu-și trăda înaltele abilități;
- comportamentul neadecvat;
- timiditatea.

De cele mai dese ori, pentru identificarea elevilor cu abilități intelectuale înalte sunt folosite testele de cunoștințe. Desigur, sunt utilizate de către psihologi și teste de inteligență, teste de creativitate sau cele ce se bazează pe performanțe superioare individuale, dar volumul și frecvența utilizării lor este joasă. Inevitabil, a studia fenomenul, bazându-ne doar pe testele de evaluare a cunoștințelor sau pe o singură metodă de identificare înseamnă a exclude din câmpul de vedere capacități deosebite ce nu vor fi detectate.

Astfel procedând, vom rata surprinderea multor aspecte (talente, abilități specifice), prezente la o persoană dotată sau alta. În practica educațională, de facto, nominalizarea elevilor cu capacități intelectuale superioare mediei revine profesorului, iată de ce proporția neidentificării lor variază, conform datelor diverșilor specialiști, între 50% și 30%.

În prezent, este acceptat de o mare majoritate a cercetătorilor din domeniu modelul pluralist al dotării, model ce specifică că dotarea este o zonă de intersecție a mai multor componente [14]. Definițiile supradotării iau în considerare mai multe categorii de factori componențiali: inteligențe, aptitudini, competențe, creativitate, motivație, comportament. În acest context, se va recurge la instrumente adecvate de identificare pentru fiecare componentă a dotării:

- a) pentru aptitudini intelectuale generale și aptitudini specifice – teste de inteligență, teste de cunoștințe, teste pentru aptitudini specifice;
- b) pentru creativitate – teste de creativitate;
- c) pentru implicare automotivantă în sarcina-cunoașterea interesului, a caracterului, a nevoilor speciale, a comportamentului.

Este dominantă opinia că factorii primordiali în identificarea supradotaților sunt cei ce țin de domeniul cognitiv, în comparație cu factorii motivaționali și psihocomportamentali. Referitor la acest aspect, menționăm că sunt cercetări care demonstrează elocvent că factorii de personalitate și afectiv-motivaționali nu trebuie neglijați, deoarece nu sunt mai puțin importanți.

De exemplu, psihologul american B. Bloom, un exponent notoriu al teoriei ce acordă prioritate factorilor cognitivi, menționează că „factorii de personalitate și motivaționali sunt, cel puțin, tot atât de importanți în determinarea performanței ca și cei aptitudinali” [3].

Raportul Marland [12] specifică, ca fiind utilizate (procentual) de experți, următoarele metode de identificare a copiilor supradotați:

- testările psihologice individuale...90%;
- rezultatele școlare...78%;
- identificarea de către profesori...75%;
- avizele psihologilor...75%;
- testările creativității...74%;
- testările psihologice în grup...65%.

Psihologul american J. Renzulli [15] propune următoarele metode de investigații pentru identificarea elevilor supradotați:

- testele de inteligență;
- testele de creativitate (de gândire divergentă și productivă);
- testele de personalitate;
- chestionarele de evidențiere a motivației de a reuși;
- chestionarele de investigație a imaginii de sine;
- chestionarele de opinie adresate profesorilor;
- notele școlare.

Psihologul român C. Crețu [4] propune un set de procedee de identificare ce acoperă practic fiecare componentă a supradotării:

- profiluri psiho-comportamentale;
- *check-list*-uri de trăsături psihocomportamentale;
- autoaprecierea;
- interviurile semistructurate și nestructurate;
- analiza rezultatelor activității școlare și de loisir;
- analiza performanțelor;
- nominalizările efectuate de profesori;
- nominalizările efectuate de grupul de prieteni;
- teste docimologice și de aptitudini școlare;
- teste individuale și colective de inteligență;
- teste de creativitate;
- teste de aptitudini speciale;
- competițiile.

Cercetare pentru descoperirea elevilor dotați creativ în raionul Cahul

Interesați de problema identificării elevilor dotați creativ (dotare creativ-productivă) de către cadrele didactice din gimnaziu și liceu, am efectuat o cercetare în scopul analizei unor aspecte acestui proces de către profesori în general și de cei de matematică, în special.

Am început studiul în anul 2015, la Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, după care, în 2019, l-am continuat la Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul. În primul caz, grupul țintă au fost toate cadrele didactice care predau în clasele a IX-a și elevii din clasele a IX-a, ulterior, în centrul atenției s-au aflat profesorii de matematică antrenați în cadrul cursurilor de for-

mare continuă, cât și elevii, și liceenii din gimnaziile și liceele raionului Cahul, unde acești dascăli activau ca titulari. Ulterior, am extins cercetarea în 20 de instituții educaționale din raionul Cahul – în 5 licee, 2 școli profesionale și 13 gimnazii.

Realizarea investigației a avut următoarele obiective: analiza corelației dintre procentajul elevilor creativi nominalizați de profesori și tipul comportamentului fiecăruia, stabilirea gradului de diferențiere a tipului de comportament, aflarea nivelului de cunoaștere a caracteristicilor de personalitate a elevilor creativi, determinarea ratei descoperirii elevilor cu potențial creativ (dotare creativ-productivă, utilizând ca sursă de identificare factorii de personalitate, profilul psihocomportamental, motivația, caracterul).

Ne-a interesat dacă profesorii, în special cei de matematică, utilizează, și în ce măsură, observarea comportamentului elevului, a trăsăturilor de personalitate, a motivației, a temperamentului ca informație utilă în procesul de identificare a elevilor creativi. Productivitatea unei persoane se realizează în funcție, în mare parte, de tipul comportamentului, care la rândul său este determinat de emoții, voință, motivație, idealuri, valori, trăsături de personalitate.

Am remarcat deja că în practica educațională, rolul principal în identificarea supradotaților revine profesorului. În situația dată, utilizarea unei palete mai largi de metode în descoperirea unor asemenea elevi cu capacități intelectuale superioare mediei nu este practică.

Au fost efectuate cercetări valoroase în ceea ce privește conduita, trăsăturile de caracter, temperamentul, capacitățile intelectuale, comportamentul elevului creativ. Aceste studii au dovedit faptul că există mari similitudini între profilul psihocomportamental al elevului creativ și al elevului supradotat [4]. În literatura de specialitate sunt descrise, în general, două tipuri de profiluri psihocomportamentale: comportament conformist și comportament nonconformist.

Cercetătorii din domeniu sunt de părere că elevii creativi-productivi deși au alte trăsături de personalitate decât ceilalți colegi ai lor (spirit critic, preferințe pentru complexitate, originalitate etc.), o altă scară a valorilor, alt tip de atitudini, manifestă, de cele mai dese ori, un comportament nonconformist [11]. Comportamentul conformist permite o evoluție creativă în limitele inovării, iar cel nonconformist permite o evoluție creativă performantă.

Deoarece metodele practicate în școală pentru identificarea elevilor capabili de performanțe superioare sunt cvazi-empirice, sunt identificați, de regulă, elevii care posedă supradotare școlară academică.

Elevii cu acest tip de supradotare au o reușită școlară bună și succes la testele de cunoștințe, posedă un bogat vocabular, gândesc abstract, au o bună memorie, capacitate de adaptare la situații noi. Profesorii identifică cu ușurință acești copii și tineri prin observarea spontană, prin analiza notelor școlare sau a rezultatelor obținute la diferite concursuri.

Pentru identificarea elevilor creativi, am utilizat un chestionar-model în care am inclus aleatoriu trăsături de personalitate specifice celor care manifestă un comportament nonconformist și caracteristici ale comportamentului conformist. Notăm aici trăsături de personalitate ale persoanei nonconformiste, incluse în chestionar:

- atentă doar la ceea ce o interesează;
- spirit critic;
- își apără opiniile chiar și din ambiție;
- nu tolerează nedreptatea;
- acționează oarecum diferit de ceilalți;
- face lucrurile în felul său;
- are surplus de idei;
- respectă doar acele norme și reguli cu care este de acord;
- insistentă și tenace;
- ignoră tradițiile;
- este imposibil să-l impui să acționeze contrar voinței sale;
- mereu inventează ceva;
- este aventuroasă, îi place riscul;
- manifestă imaginație;
- rezultativă în activitățile ce necesită imaginație;
- sensibilă și vulnerabilă;
- este interesată de rezultat și nu de notă.

Menționăm că aceste caracteristici psihocomportamentale nu au fost evidențiate în chestionar. Pentru început, profesorul l-a completat pentru fiecare elev din clasa în care predă. La etapa a doua, el a bifat trăsăturile de personalitate pe care le considera proprii elevului creativ. La a treia etapă, profesorul i-a nominalizat pe cei care, în opinia sa, manifestă creativitate. În final, în baza aceluiași chestionar, dar în care trăsăturile de personalitate specifice comportamentului nonconformist erau scrise cu alte caractere, a fost atribuit de cadrul didactic profilului comportamental specific fiecărui elev.

Studiul a fost realizat în două etape. În anul 2015 au fost implicați 15 cadre didactice și 51 de elevi din Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul din două clase de a IX-a. A doua etapă s-a realizat în anul 2019, pe un eșantion de 22 de profesori de matematică și 567 de elevi din gimnaziile și liceele raionului Cahul. Elevii aveau vârste cuprinse între 12 și 19 ani. Mai jos reprezentăm rezultatele acestui studiu:

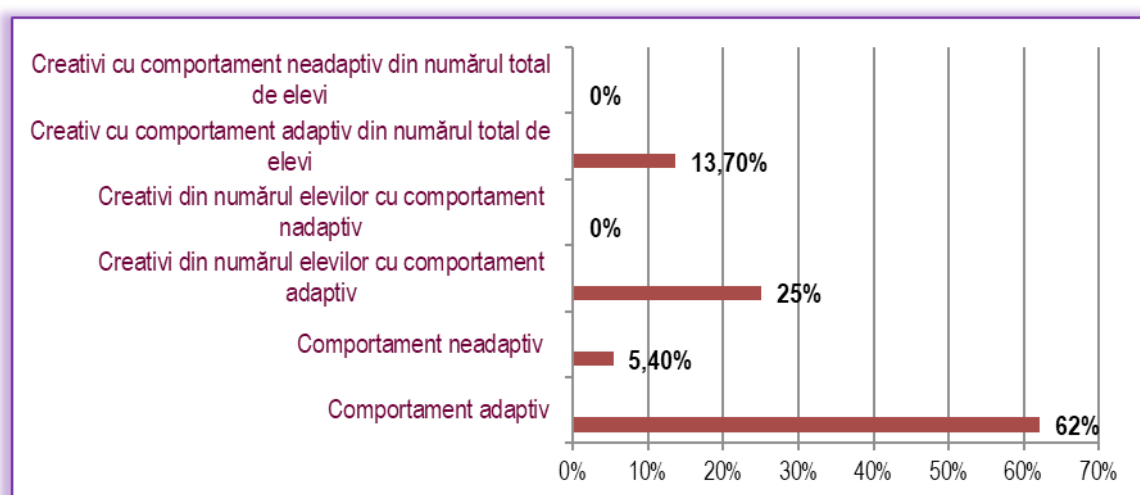


Figura 1. Rezultatele studiului din a. 2015

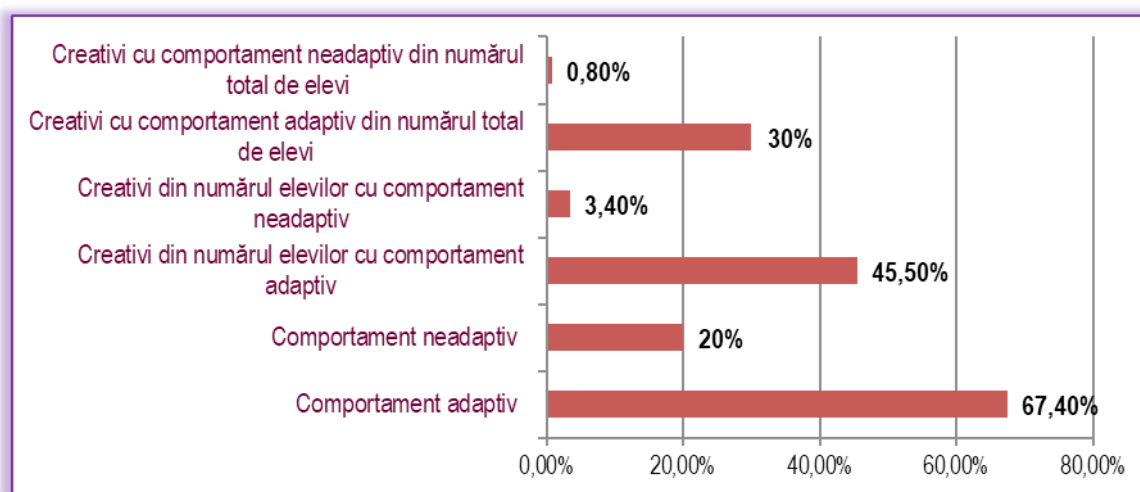


Figura 2. Rezultatele studiului din a. 2019

Cercetarea realizată în Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din Cahul ne permite să enunțăm următoarele concluzii.

Cadrele didactice diferențiază suficient de bine tipul comportamentului ce caracterizează fiecare elev și face deosebire între comportament nonconformist și comportament conformist. Majoritatea profesorilor nu cunosc trăsăturile de personalitate ale elevilor creativi. În mare parte, dascălii indică drept elevi creativi doar pe acei care manifestă un comportament conformist și reușită școlară înaltă. Ca rezultat, procentajul elevilor creativi nominalizați de profesorii de matematică (30%) este mult asupra cifrei acceptată de cercetătorii în domeniu.

Cadrele didactice din Cahul nu asociază creativitatea cu comportamentul nonconformist. Numărul elevilor creativi cu un profil psihocomportamental nonconformist constituie 0,8% din numărul total de elevi. Această situație denotă o profesionalizare insuficientă a profesorilor în domeniul psihopedagogiei excelenței.

Determinarea profilului psihocomportamental al copilului și tânărului mărește gradul de obiectivitate în identificarea celor cu potențial creativ. Profesorii de matematică au nominalizat un număr de elevi cu comportament nonconformist și note joase cu mult mai mare decât cel indicat de profesorii care predau celelalte discipline școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Benito Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Editura „Polirom”, 2003, pp. 119-133.
2. Berar I. Asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați. In: *Analele Institutului de Istorie „George Bariț”, vol. II, Series „Humanistia”*. Cluj-Napoca, 2004, p. 2.
3. Bloom B. *Raport on creativity research by the Examiner’s Office of University of Chicago*, New York; Wiley, 1963.
4. Cetzels J.W., Jackson P.W. *Creativity and intelligence*. New York: John Wiley & Sons Inc, 1963.
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Legea nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial* 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
6. Crețu C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Editura „Polirom”, 1998, p. 23.
7. *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 347 din 23.03.2005 cu privire la aprobarea Programului „Copiii dotați”*. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 08.04.2005, Nr. 55-58 (395).
8. *Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 796 din 25.10.2012 cu privire la abrogarea unor acte normative ale Guvernului* In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 31.10.2012, Nr. 228 (858).
9. *Hotărârea Guvernului nr. 17 din 04.01.2006, pentru aprobarea Regulamentului cu privire la susținerea elevilor dotați*. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 15.01.2006, Nr. 5-8 (46).
10. Jigău M. *Copiii supradotați și problemele actuale ale învățământului*. In: *Revista de pedagogie*, 1991, Nr. 3, pp. 9-12.
11. Katsikopoulos K., Martignon L. Naive Heuristics for Paired Comparisons: Some Results de Their Relative Accurasy. In: *Jurnal of Mathematical Psychology*, No 50 (5), London, 2006.
12. Marland S.P. *Education of the Gifted and talented (VI). Report to the Congress of the United States*. Washington, DC, US, Government Printig Office, 1972.
13. *Recomandarea Consiliului Europei Nr.1248 din 1994*. [citat 11.05.2020]. Disponibil: <http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta94/free.1248.htm>
14. Renzulli I. *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Program for the Gifted and Talented*. Mansifield Center, Creative Learning Press, 1977.
15. Renzulli, J., *The School wide Enrichment Model*, Mansifield Center, Creatio Learning Press, 1985.
16. Stănescu M.L. *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Editura „Polirom”, 2002, pp. 69-116.
17. Teleucă M. *Instruirea diferențiată în cadrul excelenței școlare*. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2011, p. 77.
18. Terman L.T. *Descoperirea și stimularea talentului excepțional*. In: *Copii capabili de performanțe superioare*. Bogdan T. (coord.) București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, pp. 142-159.

INVENTARUL FONETICO-FONEMATIC AL DIFTONGILOR LIMBII ENGLEZE ȘI CLASIFICAREA LOR

Nicanor BABÎRĂ, *doctor habilitat, profesor universitar*

Universitatea de Stat din Comrat

ORCID iD: 0000-0002-2378-7016

PHONETIC-PHONEMATIC INVENTORY OF THE ENGLISH DIPHTHONGS AND THEIR CLASSIFICATION

Abstract. *The article touches upon the problems of diphthongs as a whole/in toto, focusing on the inventory of the diphthongs in general and on the inventory of the English diphthong in particular, as well as on the their classification/classifications in different languages and in the English language. The author also states the Synthesis and the Experimental Linguistic-theoretical Considerations. In the tables 1-7 typical examples to the English diphthong are given. The diphthongs are classified and grouped in 28 type-classes.*

Keywords: *vowel-hiatus, double vowels, joined vowels, diphthongs, diphthongoids, triphthongs, unexpanding, phonographemogramme.*

Rezumat. *Prezentul articol reflectă problemele generale de utilizare a diftongilor în limbi, cu referire specială, la engleză. Clasificarea diftongilor limbii engleze, precum și ierarhizarea acestora în baza considerațiilor lingvistico-teoretice de sinteză și experimentale – sunt două aspecte de primă importanță, abordate în lucrare. În tabelele 1-7, sunt prezentate exemple tipice ale diftongilor în engleză, grupați în 28 tipuri de clase.*

Cuvinte-cheie: *vocale în hiat, vocale duble, vocale alăturate, diftongi, diftongoizi, triftongi, diftongi, fonografemogramă.*

Considerațiuni lingvistico-teoretice de sinteză și experimentale

În limba engleză, la fel ca și în alte limbi germanice, romanice și slave, există multe *îmbinări* de sunete care pot fi compuse, unitare, indivizibile. Totodată, mai atestăm și altele. Aceste continuumuri pot fi alcătuite din vocale și din consoane. Cele constituite din sunete vocalice sunt: diftongoizii, diftongii, triftongii, vocalele în hiat (intern și extern), vocalele duble, vocalele alăturate. Îmbinările consonantice sunt *africatele*, numite și diftongi consonantici, geminatele, sunetele faucale.

Într-un diftong englez se cuprind două timbre vocalice, care luate aparte ar putea prezenta caracter silabic, dar fiind înglobate într-o singură silabă, rostite cu o singură tensiune musculară, împreună formează un tot articulatoric. Să nu se creadă faptul că vocala devenită nesilabică, își pierde caracterul său silabic. Ea capătă o nouă funcție statutară sau cea de semivocală.

În limba engleză avem și situații când aceeași îmbinare de litere, într-un caz este reprezentată prin două vocale de sine stătătoare (vocale în hiat), iar în altul e prezent un diftong: 'real – re'ality [ˈriəl – ri(:)'ælitɪ].

Fonetica și fonologia engleză ne prezintă multe surse (vechi și recente) cu privire la definiția, numărul diftongilor, natura fonetică, statutul fonematic și clasificarea diftongilor englezi. Concluziile la care au ajuns foneticienii englezi nu sunt exhaustive și nu pot fi însumate într-un sistem unitar, acceptat de toți cei care se ocupă de problemele diftongului. Aceste deducții controversate duc, pe de o parte, la apariția numeroaselor materiale de fonetică și fonologie, bazate pe cercetări experimentale și instrumentale în laboratoare și, pe de alta, au limitat câmpul cercetărilor de fonologie engleză, reducându-le, uneori, doar la problema inventarului diftongilor la nivel fonetic. Problemele ce țin de noțiune, natura

fonetică, clasificarea diftongilor englezi și statutul lor fonetico-fonemetic rămân încă în umbră.

La moment, în sistemul fonetico-fonologic al limbii engleze, sunt nouă diftongi [ʼei, ʼou, ʼai, ʼau, ʼɔi, ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə], toți fiind *descendenți* (falling), numiți și *coborâtori*. Această opinie este susținută de marea majoritate a foneticienilor engleziști, în frunte cu D. Jones. Există puncte de vedere că diftongul [ʼou] englezesc ar fi unul „egal”, adică ambele componente ale lui ar avea o intensitate și o durată egală, ce constituie, după părerea noastră, un subiect de studiu experimental aparte. Și în engleza americană atestăm un diftong „egal” [ʼju:]: ’tune [ʼti:u:n], ’suit [ʼsi:u:t], ’new [ʼniu:] în loc de varianta britanică [ʼtju:n, ʼnju:t, ʼnju:].

După M. Bogdan, în varianta britanică, există un diftong *suitor/ascendent* [ʼju:]. Diftongii ascendenți (rising) în limba engleză vorbită pot fi atâția, câte vocale sunt (12), aceștia formându-se prin precedarea a 12 vocale de una din semivocalele [j] sau [w]: [yes [jes], you [ju:], young [jʌŋ], yard [jɑ:d], yarn [jɑ:n], yaw [jɔ:], yank [jæŋk], wall [wɔ:l], wet [wet], work [wɜ:k], walk [wɔ:k], well [wel], wind [wind], wood [wu:d], want [wɒnt] etc. În total, în limba engleză se atestă 24 de diftongi ascendenți de acest tip: semivocalele [w, j] și monoftongii [i:, i, e, æ, ɑ:, ɔ, ɔ:, u, u:, ʌ, ə:, ə].

Așa precum acești diftongi sunt formați, de cele mai multe ori regulat, de obicei nu sunt tratați în mod special. În afara respectivilor diftongi ascendenți, D. Jones menționează încă trei [ʼiə, ʼiə, ʼɔi] pe care îi consideră, împreună cu [ʼei, ʼou, ʼai, ʼau, ʼɔi, ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə], esențiali (essential phonemes of falling type). În literatura fonetico-fonologică engleză se mai atestă încă șase diftongi descendenți [ʼui, ʼɔə, ʼɔə, ʼɔi, ʼeə, ʼɔə] și trei ascendenți [ʼɔi, ʼeə, ʼɔə]. Există opinii că în limba engleză africaterle [ʼɟʃ, ʼdʒ] prezintă tipul diftongilor consonantici.

Structura diftongilor englezi, la modul general, poate fi reprezentată după cum urmează: la nivelul vocalismului – 45, la cel al consonantismului – 2, în total – 47. La nivelul vocalismului cei 45 de diftongi se clasifică astfel: în 15 descendenți și 30 ascendenți. Diftongii vocalici sunt grupați în esențiali: **nouă** diftongi descendenți [ʼei, ʼou, ʼai, ʼau, ʼɔi, ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə] și 3 ascendenți [ʼɔi, ʼeə, ʼɔə], în total – 45 diftongi.

Odată cu aceste clase și grupe de diftongi englezi, se atestă și o mare gamă de variante, variații și varietăți ale lor, care nu au statut fonemetic: [ʼéi] – [ʼeɪ, ʼeɪ, ʼæi, ʼɑi, ʼai, e, e:]; [ʼou] – [ʼou, ʼou, ʼei, ʼɑi, i] (10); [ʼɔu, ʼou, ʼɔu, ʼeu, ʼæu, ʼɔu, ó, ʼay, ʼɔy] (12); [ʼaj] – [ʼɑi, ʼæi, ʼaj, ʼqə, ʼaj, a:] (6); [ʼau] – [ʼæu, ʼeu, ʼeu, ʼay, ʼey, ʼey,

ʼay, ʼay] (8); [ʼɔi] – [ʼɔi, ʼuɪ, ʼɔi, ʼuɪ, ʼɔə, ʼɔə] (6); [ʼiə] – [ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə, ʼiə] (11); [ʼeə] – [ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə, ʼeə] (10); [ʼɔə] – [ʼɔə, ɔ:, ʼoə, ʼoə, ɔ:, r, ɔ:, ʼo:r] (7); [ʼuə] – [ʼuə, ʼuə, ʼuə, ʼuə, ʼuə, ɔ:, o, ɔ, ʼuə, ʼuə, ʼuə, ɔ:, ɔ:, ɔ:r, ɔ:r, ʼuə, ʼuə, ʼuə, r] (18), în total – **88**. (A se vedea *Tablelul 3*), de variante, varietăți și variații, ce reprezintă anumite regionalisme și dialectisme ale vorbirii engleze britanice și americane.

Analiza spectrului variantelor, variațiilor și varietăților diftongilor englezi [ʼei, ʼou, ʼai, ʼau, ʼɔi, ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə] ne permite să conchidem faptul că acest fenomen fonetic este mai pronunțat, mai bogat la diftongii centrali [ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə]. Din cele 55 de variante, variații și varietăți 32 revin diftongilor centrali: [ʼiə] – **11**; [ʼeə] – **8**; [ʼɔə] – **3**; [ʼuə] – **10**.

Sub aspect pur lingvistico-teoretic și didactico-practic considerăm că în sistemul fonetico-fonologic englezesc avem **nouă** diftongi-foneme numerotați după cei 12 monoftongi, în continuare: [ʼei] (13), [ʼou] (14), [ʼai] (15), [ʼau] (16), [ʼɔi] (17), [ʼiə] (18), [ʼeə] (19), [ʼɔə] (20), [ʼuə] (21). Acești nouă diftongi, toți descendenți/coborâtori, se împart în trei grupe:

1. diftongi reduși (narrow), la a căror formare are loc o mișcare redusă a corpului limbii între două componente vocalice apropiate ca poziție (e+i și o+u) [ʼej, ʼou];

2. diftongi largi (wide), formați printr-o mișcare largă a mușchiului lingual între vocale, având o poziție îndepărtată (/a/ și /i, u/) [ʼai, ʼau, ʼɔi];

3. diftongi centrali, pentru formarea cărora corpul limbii se deplasează de la o poziție periferică spre o vocală neutră/centrală (i, e, ɔ, u și ə) [ʼiə, ʼeə, ʼɔə, ʼuə]. În componența acestor diftongi descendenți, prima vocală este pronunțată accentuat și cu o durată relativ lungă față de cea de-a doua vocală a diftongilor.

Este recomandabil atât în scopuri lingvistice, cât și în cele practico-didactice, să se respecte lungimea și pronunția accentuată a primei vocale, ce constituie centrul, nucleul acestor succesivități. De reținut că dinamica articulatorică a diftongilor descendenți englezi se caracterizează prin reducerea continuă a energiei complexului articulatoric și confirmă faptul că ei sunt monofonematici. Reducerea continuă a energiei articulatorice a diftongilor contribuie la faptul că al doilea element al diftongilor englezi descendenți să nu fie complet realizat, astfel constatându-se numai o mișcare către cel de al doilea component ce este, din această cauză, mai scurt decât primele părți și chiar decât semivocalele englezești.

În lumina celor de mai sus se poate constata faptul că, de la cercetător la cercetător, se observă mai multe puncte de vedere asupra problemelor ce țin de numărul, denumirea, natura, clasificarea și statutul fonematic al diftongilor în engleză. Un lucru este cert că diftongii esențiali [ʔei, ʔou, ʔaj,

ʔau, ʔɔi] nu prezintă mari discrepanțe în opiniile savanților lingviști-foneticieni.

Diftongii esențiali în engleză [ʔei, ʔou, ʔaj, ʔau, ʔɔi] sunt tipici în cuvintele de mai jos, ce ilustrează pozițiile de bază în care ei pot apărea:

Tabelul 1.

Nr.	Diftong	În ortografie	În transcriere
1	[ʔei]	Eight, bade, pate, pail, bay, day, name, late, maid, gate, age, play, pay, place, stay, they, `agent, `famous, came, `cable, rase, strange, tail, say, veil, great, `cafe, `halfpenny.	leit, beid, peit, peil, bei, dei, neim, leit, meid, geit, eidz, plei, pei, pleis, stei, `dei, `eidz(ə)nt, `feiməs, keim, `keibɫ, reiz, streindz, teil, sei, veil, greit, `kæfei, `heipni
2	[ʔou] / [ʔəu]	Oat, bode, boat, poll, beau, no, road, hope, told, whole, cold, note, coat, wrote, low, show, so, home, vote, most, both, `noble, toast, soul, know, `jovial, `moment.	out, boud, bout, poul, bou, nou, roud, houp, tould, houl, kould, nout, kout, rout, lou, fou, sou, houn, vout, moust, bouθ, `noubɫ, toust, soul, nou, `dzouviəɫ, `moumənt
3	[ʔaj]	Ice, bide, bite, pile, buy, by, bye, my, lie, tie, time, light, night, fly, sign, pie, die, why, sky, rye, die, `fire, `idle, `tiger, child, mild, sight, type, height, eye, a`pply, `organize.	ais, baid, bait, pail, bai, bai, bai, mai, lai, tai, taim, lait, nait, flai, sain, pai, dai, wai, skai, rai, dai, `faia, `aidl, `taigə, tʃaild, maild, sait, taip, hait, ai, ə`plai, `ɔ:g(ə)naiz
4	[ʔau]	out, bowed, bout, fowl, bow, now, town, down, cow, house, found, how, noun, loud, round, ouch, ounce, pound, blouse, mount, `owlet, brown, crowd, a`llow, `council, `powder, plough, sough, slough, oust.	aut, baud, baut, faul, bau, nau, toun, daun, kau, haus, found, hau, naun, laud, raund, autʃ, auns, pound, blauz, mount, `aulət, braun, kraud, ə`lau, `kauns(ə) , `paudə, plau, sau, slau, aust
5	[ʔɔi]	Oil, toy, voice, spoil, boy, toy, soy, join, toil, a`nnoy, moist, point, em`ploy, `turmoil, boil, de`stroyed, `joyous, `buoyant, buoy	ɔil, tɔi, vɔis, spɔil, bɔi, sɔi, dzɔin, tɔil, ə`nɔi, mɔist, pɔint, im`plɔi, `tə:mɔil, bɔil, di`strɔid, `dzɔiəs, `bɔiənt, bɔi

Diftongii centrali însă nu sunt recunoscuți de unii autori, precum J. Kenworthy, V. Fromkin, B. Hayes, I. Jacobs, care nu includ în sistemul vocalismului englez diftongii centrali [ʔiə, ʔɛə, ʔəə, ʔuə]. Fonetista O. Dickushina susține că în limba engleză (dialectul american) există șase diftongi centrali: [ʔiə, ʔɛə, ʔəə, ʔuə, ʔoə, ʔəə].

Diftongii *reduși* [ʔei, ʔou] și [ʔaj, ʔau, ʔɔi] se mai numesc adevărați (true), cei *centrali* [ʔiə, ʔɛə, ʔəə, ʔuə] – neadevărați, ipoteză controversată în filologia engleză.

O problemă aparte prezintă statutul articulatorico-acustic și cel fonologic al diftongului central [ʔəə]. Statistica, în baza a 62 de surse teoretico-lingvistice, ne demonstrează concludent că diftongul [ʔəə] este prezent în sistemul vocalismului englez, atestat fiind în 29 de surse ale savanților foneticieni-engleziști, britanici și americani.

Diftongii esențiali centrali [ʔiə, ʔɛə, ʔəə, ʔuə] sunt tipici în exemplele ce urmează, care ilustrează pozițiile de bază în care ei pot apărea.

Tabelul 2.

Nr.	Diftongi centrali	În ortografie	În transcriere
1.	[ʔiə]	`Ear, beard, pierce, real, beer, deer, near, i`dea, `theory, here, sin`cere, `era, `theorem, `theatre, `nearly, beard, `cheerful, rears, pierce, fierce, `dearest, `clearness, `inter`fere, `hemisphere.	iə, biəd, piəs, riəl, biə, diə, niə, ai`diə, `θiəri, hiə, sin`siə, `iərə, `θiərəm, `θiətə, `niəli, biəd, `tʃiəf(ə) , riəz, piəs, fiəs, `diərist, `kliənəs, `intə`fiə, `hemisfiə

2.	['eə]	'Air, bared, scarce, bare, chair, hair; 'aerial, prayer; their, there, care, square, 'careful, aired, 'dairy, 'hairy, 'there'by, glare, dare, 'sharing, 'aerodrome.	['eə, beəd, skeəs, beə, tʃeə, heə, `eəriəl, prɛə, ðeə, ðeə, keə, skwɛə, 'keəfəl, eəd, 'deəri, 'heəri, 'ðeə'bai, glɛə, deə, 'ʃeəriŋ, 'eərə:drʊm]
3.	['ɔə]	More, roar, four, door, floor, shore, ex'plore, ig'nore, 'folklore, snored, 'boredom, 'boring, board, 'roaring, 'flooer, 'flooring, hoarse, 'pinafore, 'sorely, be'forehand, 'storehouse.	[mɔə, rɔə, fɔə, dɔə, flɔə, ʃɔə, ik'splɔə, ig'nɔə, 'fəuklə, snɔəd, 'bɔədəm, 'bɔəriŋ, bɔəd, 'rɔəriŋ, 'flɔərə, 'flɔəriŋ, hɔəs, 'piəfɔə, 'sɔəli, bi'fɔəhænd, 'stɔəhaus]
4.	['uə]	Gourd, bourse, fuel, boor, moor, poor, tour, doer, sure, bluer, truer, fluent, cure, pure, newer, ve'lure, 'surely, 'jury, 'rural, a'mour, 'tourist, 'Europe, 'lurid, 'poorest, flou'rescence.	[gʊəd, buəs, fjuəl, buə, muə, puə, duə, fuə, bluə, truə, fluənt, kjuə, pjuə, njuə, və'luə, 'ʃuəli, 'dʒuəri, 'ruər(ə), ə'muə, 'tuərist, 'juərəp, 'l(j)uərið, 'puərist, fluə'res(ə)ns]

În contextul faptului că până în prezent problemele legate de diftongi, inclusiv de cei centrali, sunt într-o permanentă discuție controversată, neexistând o descriere complexă și completă a lor, ne propunem în continuare să prezentăm o serie de date ce cuprind o caracterizare generală, cu varii exemple (Tabelul 3), precum și mai multe clasificări (tabe-

lele 4-7) ale diftongilor, în baza literaturii de specialitate și în baza materialului experimental acumulat de noi: oscilografice, spectrografice și segmentarea acestui material conform metodelor moderne, elaborate în Laboratorul de Fonetica Experimentală din cadrul Universității Naționale „T. Șevcenco” din Kiev.

Tabelul 3. Diftongii englezi: caracteristici, exemple tipice și variantele, varietățile, variațiile lor

Nr.	Diftongul	Caracteristici generale	Exemple tipice	Variantele, varietățile, variațiile
1.	['ei]	Vocalic, stabil (constant, nefriabil), silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong frecvent (frecvență nelimitată), descendent, redus, anterior (după ambele elemente), variabil, mediu, fonetic, fonematic.	Came, make, plain, 'daisy, day, play, weigh, veil, great, break, bathe, table, scale, game, change, maid, made, 'neighbour, late, face, they, same.	[ɛi, eɪ, æi, ei (close), ai (front), ai (back), i, e, e:, ai] = 10
2.	['ou]	Vocalic, stabil (constant, nefriabil), silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong (frecvent, frecvență nelimitată), descendent, redus, posterior (după ambele componente), variabil, mediu, fonetic, fonematic/ fonologic/fonemic.	So, home, 'noble, roll, bolt, post, both, 'only, don't, road, toast, know, sow, growth, 'poultry, soul, though, 'shoulder, sew, 'bureau, tone, cold, go, no, loaf, sole, zone, show, hope, yoke.	[əu, əʊ, ɒu, ɔu, ɔʊ, ɛu, æu, ʌu, ɔ, əʊ, au, ɔʊ] = 12
3.	['ai]	Vocalic, stabil (constant nefriabil), silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong, frecvent (frecvență nelimitată), descendent, larg, anterior redus (după ambele elemente), variabil, fonetic, fonematic.	Time, 'idle, night, child, find, fly, pie, tried, cries, height, sleight, 'either, 'neither, 'eider, eye, buy, by, aisle, 'Byron, tie, ,violent, scien'tific, 'iron, de'sirable, 'liable, 'piety.	[aɪ, aɪ, æi, əɪ, ai (front), a:] = 6
4.	['au]	Vocalic, stabil (constant nefriabil), silabic, esențial, adevărat, inegal, echidiftong frecvent (frecvență nelimitată), descendent, larg, anterior (după primul component), variabil (redus), fonetic, fonematic.	Loud, house, out, bough, cow, town, Mac Lead, pound, bow, bough, town, doubt, gown, mouth, now, loud, row, wound, foul, vow, 'thousand, sow, shout, how.	[əu, ɛu, ɒu, æu, əʊ, əʊ, au (front), au (back)] = 8

5.	['ɔɪ]	Vocalic, semistabil, semifriabil, silabic, esențial, semiadevărat, inegal, echidiftong, frecvent (frecvență nelimitată), descendent, larg, posterior (după primul element), variabil (reduc), fonetic, fonematic (mixt).	Noise, boy, em'ployer, `royal, point, toy, Doyle, coin, boys, choice, joint, foil, voice, soil, hoist, oil, boil, join, em'ploy, en'voy, buoy, en'joying, des'troyed.	['ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ, ɔɪ] = 6
6.	['iə]	Vocalic, semistabil, nefriabil, silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong, frecvent (frecvență nelimitată), descendent, central (după elementul al doilea) anterior (după elementul întâi), variabil (mediu), fonetic, fonematic, mixt.	Deer, dear, `peering, ear, beard, here, pierce, fierce, dear, `Ian, pier, beer, tier, tear, keir, gear, cheer, mere, near, leer, real, fear, veer, `theatre, hear, year.	['iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə, iə] = 11
7.	['eə]	Vocalic, stabil, nefriabil, silabic esențial, adevărat, inegal, inechidiftong, frecvent (frecvență nelimitată), descendent, central (după elementul al doilea), anterior (după primul element), variabil (mediu), fonetic, fonematic/fonemic.	Pair, fair, cairn, bear, spare, there, their, scarce, aeroplane, air, pairs, pear, tear, dare, care, chair, `vary, `Sarah, share, hare, hair, wear, glare, `mayor.	['eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə, eə] = 10
8.	['ɔə]	Vocalic, stabil, nefriabil, silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong, frecvent (frecvență nelimitată) descendent, central (după al doilea element) posterior (după primul element), variabil (reduc), fonetic, fonologic.	Coarse, course, score, four, door, floor, pour, pore, boar, bore, fore, core, more, Nore, lore, roar, fore, soar, sore, A`zores, share, your, wore, `folklore, ig'nurori.	['ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə, ɔə] = 7
9.	['uə]	Vocalic, semisilabic, nefriabil, silabic, esențial, adevărat, inegal, inechidiftong, frecvent (frecvență nelimitată), descendent, central (după al doilea component), posterior (după primul element), variabil (avansat), fonetic, fonemic, fonematic, mixt.	Poor, boar, tour, doer, moor, gourd, `jewel, a'djure, `bluer, truer, sure, your, pure, cure, `newer, boors, `lurid, `rural, a'mour, `boorish, `poorest, con'jured, a'llure.	['uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə, uə] = 18

În total 88 de variante, varietăți și variații: ['ei] - 10, ['ou] - 12, ['ai] - 6, ['au] - 8, ['ɔɪ] - 6, ['iə] - 11, ['eə] - 10, ['ɔə] - 7, ['uə] - 18.

Tabelul 4. Clasificarea diftongilor din limba engleză (trei grupe) la nivel vocalic pur, la nivel consonantic pur, la nivel semivocalic/semiconsonantic - vocalic - 55 (23+8+24)¹

nr. d/r	Diftongi vocalici: o vocală plus o altă vocală (pure diphthongs) - 23		Diftongi consonantici: o consoană plus o altă consoană (consonant pure diphthongs) - 8		Diftongi semivocalici, semiconsonantici - vocalici, (semi vocalic/ semiconsonantic - vocalic diphthongs) - 24	
1.	/'ei/	make, day, aim, say	/'tʃ/	child, 'nature, Czech	/wi:/	we, weak, suite, weed, qween
2.	/'ou/	note, no, hope, know	/'dʒ/	judge, hedge, jam, join	/wi/	wind, will, whip, quick
3.	/'ai/	my, tie, time, find	/'tr/	try, 'entry, truce, trust	/wɑ:/	'patois, 'bourgeois, 'devoir
4.	/'au/	out, now, town, cow	/'dr/	dry, 'Andrew, draw, drug	/wʌ/	one, ones, 'wonder, won
5.	/'ɔɪ/	boy, toy, oil, boil, join	/'ts/	hats, cats, sits, waltz	/wæ/	Waaf, wag, 'wagon

¹ Clasificarea și tabelul ne aparțin.

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

6.	/iə/	'here, 'dear, 'gear, 'era	/'dz/	reads, needs, fields	/wɛ/	wet, west, when, well, went
7.	/ʔɛə/	air, 'garish, care, fair	/'tθ/	eighth	/wɔ:/	war, walk, wall, waltz, 'water
8.	/ʔɔə/	gore, store, boor, floor	/'dð/	width	/wɔ/	'want, 'wash, 'swan, 'quarrel, was
9.	/ʔuə/	gourd, moor, tour, 'tourist	-	-	/wɹu:/	wood, wound, woof, woo
10.	/iʔə/	'hideous, 'glorious, 'happier, freer, 'screwing	-	-	/wɹu/	would, wool, wolf, 'woman
11.	/ʔʊə/	'influence, 'valuable, 'usual, fluo'rescent	-	-	/wɛə:/	whirr, were, wearn
12.	/ʔʊi/	'valuing, 'issuing, 'casuist, rui'nation	-	-	/wɛə/	was, were
13.	/ʔoi/	'going	-	-	/ji:/	ye, yeames, yeast, yield
14.	/ʔoi/	'yellowish	-	-	/ji/	ye (you, the), 1) 'Yiddish
15.	/ʔeə/	'player, they're	-	-	/jɑ:/	yard, yah, yarn
16.	/ʔɛə/	'forayer	-	-	/jʌ/	young, 'younger, 'youngish, 'yucca
17.	/ʔoə/	Zoa, slower	-	-	/jæ/	'yak, 'Yalta, 'jam, 'yarrow
18.	/ʔə/	'follower	-	-	/je/	yes, vi'gnette, yet, yell
19.	/ʔui/	'ruin, 'bluish	-	-	/jɔ:/	your, yaw, yawn, yaws
20.	/ʔaə/	fire, e'mpire, so'ciety	-	-	/jɔ/	yacht, yond, 'yodel, yon
21.	/ʔæ/	'power, 'powerful, our	-	-	/ju:/	you, hew, huge, ex'cuse
22.	/ʔii/	tree, see, com'plete, east, field, quay	-	-	/ju/	you, quill, you'll, 'Yussuf
23.	/ʔuu/	shoe, few, chew, blue	-	-	/jə:/	'year, 'signor, yearn
24.	-	-	-	-	/jə	'yes, 'lawyer, 'onion, 'Iudia

Tabelul 5. Clasificarea diftongilor limbii engleze după apertură și locul de articulare [10, p. 311]

După apertură	După locul de articulare	Anterioare propriu-zise	Anterioare retrase	Centrale	Posterioare avansate	Posterioare propriu-zise
Închise	Varianta îngustă					
	Varianta largă		/i/		/u/	
Medii	Varianta îngustă	/e/			/o/	
	Varianta largă	/ɛ/		/ə/		
Deschise	Varianta îngustă					/ɔ/
	Varianta largă	/a/				

Tabelul 6. Clasificarea monoftongilor și diftongilor englezi (după Olga Dickushin) [13, p. 52]

VOWELS			
	Front	Mixed	Back
Monophthongs	i:		u:
	ɪ		ʊ
	e	ə:	ɒ
	æ	ə	ʌ
Diphthongs	ɪə		(uə)
	eɪ		ou
	ɛə		(ɔə)
	aɪ	au	ɔɪ

Tabelul 7. Clasificare monoftongilor și diftongilor englezi (după O. Dickushina) [4, p. 76]

English Vowel Phonemes			
	Front	Mixed	Back
Monophthongs	i:		u:
	ɪ		ʊ
	e	ə:	ɒ
	æ	ə	ʌ
Diphthongs	ɪə		uə
	eɪ	-	ou
	ɛə		ɔɪ
	aɪ		ɔə
	au		

Clasificarea și gruparea diftongilor limbii engleze

1. **Diftongii vocalici** (vocalic diphthongs, vowel diphthongs; гласные дифтонги, дифтонги вокоиды): |'ei, 'ou, 'ai, 'au, 'ɔi, 'iə, 'eə, 'ɔə, 'uə; ɪə, ʊə, ʊi'| – 21;

2. **Diftongii consonantici** (consonants diphthongs, contoids, affricatives; согласные дифтонги, контоиды, дифтонги аффрикаты): |'tʃ, 'dʒ, 'tr, 'dr, 'ts, 'dʒ, 'tθ, 'dθ| – child, judge, try, dry, bats, reads, eight, width [6, pp. 26-73] – 8;

3. **Diftongii semiconsonantici – vocalici** (semiconsonantic – vocalic/vowel diphthongs; полусогласные – гласные дифтонги): |ji:, ji, je, jæ, ju:, ju, jɒ, jɑ:, jɔ:, jə; wi:, wi, we, wæ, wu:, wu, wɒ, wɑ:, wɔ:, wə:; wə|² – 24;

² Diftongii vocalici – semiconsonantici nu sunt atestați în limba engleză, ei fiind frecvenți în limbile slave, române: rusă |oj, aj|, în limba română |iɪ, əi, ui, oi, eu|.

4. **Diftongi esențiali** (essential diphthongs; существенные дифтонги): |'ei, 'ou, 'ai, 'au, 'ɔi, 'iə, 'eə, 'ɔə, 'uə; ɪə, ʊə, ʊi'| – 12;

5. **Diftongi neesențiali** (unessential diphthongs; несущественные дифтонги): |'oi, 'uj, 'eə, 'əə, 'əə, 'oə, ɔi, ɔə, ɔə; ji:, ji, je, jæ, ju:, ju, jɒ, jɑ:, jɔ:, jə:; jə, wɪ:, wɪ, we, wæ, wu, wu:, wɔ:, wɔ:, wɒ, wɑ:, wə:, wə| – 33;

6. **Diftongi descendenți/căzători/coborători** (fall, falling, descending), diphthongs; восходящие дифтонги): |'ei, 'ou, 'ai, 'au, 'ɔi, 'iə, 'eə, 'ɔə, 'uə; ɔi, 'uj, 'eə, 'əə, 'əə, 'oə| – 15;

7. **Diftongi ascendenți/suitori, urcători** (rise, rising, ascending) diphthongs; восходящие дифтонги): |ɪə, ʊə, ʊi, ɔi, ɔə, ɔə; ji:, ji, je, jæ, ju:, ju, jɒ, jɑ:, jɔ:, jə:; jə; wɪ:, wɪ, we, wæ, wu:, wu, wɒ, wɑ:, wɔ:, wə:; wə| – 30;

8. **Diftongi reali, adevărați** (true, real), diphthongs; дифтонги: истинные, правильные): |'ei, 'ou, 'ai, 'au, 'ɔi, 'iə, 'eə, 'ɔə, 'uə, 'tʃ, 'dʒ| – 11;

9. Diftongi ireali, neadevărați (false, untrue) diphthongs; неистинные, неправильные дифтонги): |'ɪə, 'ʊə, 'ʊi, 'oɪ, 'uɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə, 'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɔ, 'jɔ, 'ju, 'ju, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wɒ, 'wɑ, 'wɛ, 'wə| - 36;

10. Echidiftongi, diftongi ascaleni, diftongi egali (full, level) diphthongs; дифтонги равновесные, полные дифтонги): |'eɪ, 'oʊ, 'tʃ, 'dʒ| - 4;

11. Diftongi scaleni, inechidiftongi, inegali, neegali (unequal diphthongs; неравнозначные дифтонги): |'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'eə, 'ɔə, 'uə; 'ɪə, 'ʊə, 'ʊi; 'oɪ, 'uɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə; 'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɔ, 'jɔ, 'ju, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wɒ, 'wɑ, 'wɛ, 'wə| - 43;

12. Diftongi anteriori frontali (front diphthongs; передние дифтонги, фронтальные дифтонги): |'eɪ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɪə, 'eə, 'ɪə, 'eə, 'ɛə| (după primul component) - 8;

13. Diftongi centrali (centering diphthongs, mixt, central, murmur; центральные дифтонги, центрирующие дифтонги): |'ɪə, 'eə, 'ɔə, 'uə; 'ɪə, 'ʊə, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɛə, 'ɔə| (după al doilea component) - 12;

14. Diftongi posteriori, parietali (back diphthongs; непередние, париеетальные дифтонги): |'oʊ, 'ɔɪ, 'ʊi; 'oɪ, 'uɪ, 'oə, 'ɔɪ, 'ɔə| - 8;

15. Diftongi friabili (friable diphthongs, raspadaușii diftongi): |'oɪ, 'ʊə, 'ʊi, 'uɪ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɛə, 'ɔə| - 12;

16. Diftongi stabili, constanți, nefriabili (unfriable diphthongs, neraspadaușii diftongi) |'eɪ, 'oʊ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'eə, 'ɔə, 'uə, 'tʃ, 'dʒ| - 11;

17. Diftongi largi (după mișcarea limbii) (wide, widening) diphthongs; дифтонги широкие): |'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'oɪ, 'ɔɪ, 'ʊi, 'uɪ| - 7;

18. Diftongi reduși (după mișcarea limbii) (narrow diphthongs, diftongi ne широкие): |'eɪ, 'oʊ| - 2;

19. Diftongi extențiali (după gradul de deschidere a maxilarelor), (expanding diphthongs, raspășii diftongi): |'ɪə, 'uə, 'ɪə, 'ʊə| - 4;

20. Diftongi inextențiali, restrânși (după gradul de deschidere a maxilarelor), (unexpanding, narrowing diphthongs, sужающиеся дифтонги): |'eɪ, 'oʊ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'eə, 'ɔə; 'oɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə| - 15;

21. Diftongi silabici (syllable diphthongs, слогаобразующие дифтонги): |'eɪ, 'oʊ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'ɔə, 'eə, 'uə, 'ɪə, 'ʊə, 'ʊi, 'uɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə, 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə| - 45;

ɔə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɒ, 'wɑ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wə, 'wə; 'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'ju, 'ju, 'jə, 'jə| - 45;

22. Diftongi asilabici (unsellable diphthongs, nesloгаобразующие дифтонги): |'tʃ, 'dʒ| - 2;

23. Diftongi lungi (long diphthongs, долгие дифтонги): |'eɪ, 'oʊ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'eə, 'ɔə, 'uə, 'oɪ, 'uɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə| - 15;

24. Diftongi de scurtă durată, (al doilea component), (short diphthongs, краткие дифтонги): |'ɪə, 'ʊə, 'ʊi, 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wɒ, 'wɑ, 'wɛ, 'wə; 'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɔ, 'jɔ, 'ju, 'ju, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'ju, 'ju, 'jə, 'jə| - 30;

25. Diftongi fonetici (phonetic diphthongs, фонетические дифтонги). Toți diftongii englezi esențiali: |'eɪ, 'oʊ, 'aɪ, 'aʊ, 'ɔɪ, 'ɪə, 'eə, 'ɔə, 'uə (descendenți); 'ɪə, 'ʊə, 'ʊi (ascendenți); neesențiali: |'oɪ, 'uɪ, 'eə, 'aə, 'əə, 'oə (descendenți); 'ɔɪ, 'ɛə, 'ɔə (ascendenți); |'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɔ, 'jɔ, 'ju, 'ju, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wɒ, 'wɑ, 'wɛ, 'wə; 'jɪ, 'jɪ, 'jɛ, 'jæ, 'jɔ, 'jɔ, 'ju, 'ju, 'jɒ, 'jɑ, 'jɛ, 'jə; 'wi, 'wi, 'we, 'wæ, 'wɔ, 'wɔ, 'wu, 'wu, 'wɒ, 'wɑ, 'wɛ, 'wə| - 45. Toți acești diftongi sunt și fonematici/fonologici, comutați între ei, precum și cu monoftongii englezi și au statut fonologic, sunt sunete relevante.

26. Diftongi variabili (variable diphthongs, переменные дифтонги). Toți diftongii englezi (vocalici - 21, consonantici - vocalici - 24 și consonantici - 2, în total 47) sunt variabili. De exemplu: diftongul |'eɪ| are 10 variante, variații și varietăți; diftongul |'oʊ| - 12; diftongul |'eə| - 10; diftongul |'ɪə| - 11; diftongul |'uə| - 18, varietate accentuată; diftongul |'aʊ| - 8; diftongul |'ɔə| - 7; diftongul |'aɪ| - 6; diftongul |'ɔə| - 7; diftongul |'ɔɪ| - 6; variabilitate medie.

27. Diftongi frecvenți (frequent diphthongs; частотность дифтонгов, частотные дифтонги). Frecvența diftongilor englezi este nelimitată: ei apar în poziție inițială, medială și finală, doar diftongul |'uə| practic nu apare în poziție inițială. Diftongii englezi pot fi în opoziție liberă cu monoftongii englezi și între ei.

28. Diftongi ortografici (orthographic diphthongs, орфографические дифтонги). Diftongii englezi sunt fonetici la nivel fonetic, la nivel fonologic sunt fonematici, la nivel ortografic - ortografici. Reprezentarea grafică a lor este variată: accentuată |'eɪ, 'eə|; medie |aɪ, oʊ, ɪə, uə, ɔə|; redusă |aʊ, ɔɪ|. Monografele, digrafele, trigrafele etc. ale diftongilor englezi (a celor esențiali, descendenți) alcătuiesc 107 de îmbinări ale literelor alfabetului englez.³

³ Clasificarea și gruparea diftongilor limbii engleze ne aparțin.

Tabelul 8. Opoziția diftongilor limbii engleze în perechi (după Vasiliev) [10, p. 199]

Diftongii	/aj/	/ɔi/	/aʊ/	/ou - (ʊ)	/iə/	/ɛə/	/ɔə/	/ʊə/
/ei/	/ei - 'aj/ bay - buy	/ei - 'ɔi/ bay - boy	/ei - 'aʊ/ bay - bow	/ei - 'ou/ (/əʊ)/ bay - bow	/ei - ,iə/ bay - beer	/ei - 'ɛə/ bay - bear	/ei - 'ɔə/ bay - bore	/ei - ,ʊə/ bay-boor
/ai/		/ai - 'ɔi/ buy - boy	/ai - 'aʊ/ buy - bow	/ai - 'ou/ (/əʊ)/ buy - bow	/ai - 'iə/ buy - beer	/ai - 'ɛə/ buy - bear	/ai - 'ɔə/ buy - bore	/ai - 'ʊə/ buy - boor
/ɔi/			/ɔi - 'aʊ/ boy - bow	/ɔi - 'ou/ (/əʊ)/ boy - bow	/ɔi - 'iə/ boy - beer	/ɔi - 'ɛə/ boy - bear	/ɔi - 'ɔə/ boy - bore	/ɔi - 'ʊə/ boy - boor
/aʊ/				/aʊ - 'ou/ (/əʊ)/ bow - bow	/aʊ - 'iə/ bow - beer	/aʊ - 'ɛə/ bow - bear	/aʊ - 'ɛə/ bow - bore	/aʊ - 'ʊə/ bow-boor
/ou/ (/ʊ)					/ou - 'iə/ (/əʊ)/ bow - beer	/ou - 'ɛə/ (/əʊ)/ bow - bear	/ou - 'ɔə/ (/əʊ)/ bow - bore	/ou - 'ʊə/ (/əʊ)/ bow - boor
/iə/						/iə - 'ɛə/ beer - bear	/iə - 'ɔə/ beer - bore	/iə - 'ʊə/ beer - boor
/ɛə/						-	/ɛə - ,ɔə/ bear - bore	/ɛə - 'ʊə/ bear-boor
/ɔə/								/ɔə - 'ʊə/ bore - boor

Tabelul 9. Numărul fonografemogramelor fonemelor limbii engleze
(56 de sunete redau 468 monografeme, digrafeme, trigrafeme etc.) [11, p. 328]⁴

Nr.	Monoftongi -12		Diftongi și Triftongi -13		Nr.	Consoanele -16			Consoanele - 15+16 = 31
1.	i:	13	'ei	21	17	p	4	'tʃ	7
2.	i	18	'ou	16	18	b	3	'dʒ	8
3.	e	11	'ai	14	19	t	6	m	6
4.	æ	4	'aʊ	4	20	d	6	n	13
5.	ɔ	7	'ɔi	3	21	k	14	ŋ	4
6.	ɔ:	22	'iə	11	22	g	5	L	7
7.	u	6	'ɛə	20	23	f	5	w	3
8.	u:	13	'ɔə	8	24	v	2	j	5
9.	ʌ	6	'ʊə	10	25	θ	2	x	2
10.	ɑ:	14	'aʊə	6	26	ð	3	'ks	15
11.	ə:	15	'aiə	15	27	s	11	'gz	5
12.	ə	9	'juə	5	28	z	10	'ŋk	4
13.	--	--	ju:	9	29	r	4	ʌ	1
14.	--	--	--	--	30	ʃ	18	'kʃ	2
15.	--	--	--	--	31	ʒ	7	'gz	1
16.	12	138	13	142	--	h	--	31	188

⁴ Tabelul ne aparține. Materialul a fost selectat, sistematizat și tabelat din lucrarea „Орфография современного английского языка”, semnată de В.И. Балинская.

Vocalismul – 25 (12+13) este redat de **280 monografeme**;

Consonantismul – 31 (24 sunete unice + 7 africte – sunete duble) este redat de **183 monografeme**.

In toto: 280+183=463.

Tabelul 10. Diftongii englezi și românești [1, pp. 103-105]

Nr.	Diftongii englezi	Cuvinte engleze cu diftongi	Transcrierea engleză	Traducerea cuvintelor engleze în română	Cuvintele românești care după forma lor coincid cu cele engleze	Cuvinte românești în transcripție	Diftongii românești
1.	/eɪ/	Pay Lay A May	/pei/ /lei/ /ei/ /mei/	A plăți A culca Litera „A” Mai	Pei Lei ’Ei Mei	/pei/ /lei/ /ei/ /mei/	/eɪ/
2.	/ou(əu)/	O No So	/’ou/ /nou/ /sou/	Litera „O” Nu Așa	’Ou Nou Său	/’ou/ /nou/ /səu/	/’ou/ /’əu/
3.	/au/	Now Out How	/nau/ /aut/ /hau/	Acuma Afară Cum?	N-au Aut Hau	/nau/ /aut/ /hau/	/’au/
4.	/ɔɪ/	Soy Boy	/soi/ /boi/	Soie Băiat	Soi Boi	/soi/ /boi/	/’oi/
5.	/ai/	My Sky Eye High Sigh	/mai/ /skai/ /’ai/ /hai/ /sai/	Al meu Cer Ochi Înalt A răsufla	Mai Scai ’Ai Hai Sai	/mai/ /skai/ /ai/ /hai/ /sai/	/’ai/
6.	/uə/	Sure	/’fuə/	Sigur	-	-	/uă’/
7.	/iə/	Real	/’riəl/	’real	-	-	-
8.	/ɛə/	’Mary	/’mɛəri/	Maria	-	-	-
9.	/bɔə/	’bore	/’bɔə/	Gaură	-	-	-

Constatăm că în diferite limbi, diftongii sunt prezenți sub **diferite** aspecte: *fonetică, fonematică / fonologică / fonemică*, fiind și în număr diferit. În limbile germanice, numărul lor este mai mic (germană – 3, engleză – 9), în cele romanice este mult mai mare (română – 28: ascendenți – 14, descendenți – 14; în spaniolă – 17: ascendenți – 8, descendenți – 9) – toți acești diftongi sunt fonematici. În franceză și rusă nu

atestăm diftongi la nivel fonematic, ei sunt doar fonetici și poziționali. În procesul de predare a englezei recomandăm să se țină cont de aceste particularități fonetico-fonematice, precum și de clasificarea diftongală în limbile înrudite și cele neînrudite. Or, în engleză și germană, diftongii fonematici sunt doar descendenți, pe când în română și spaniolă, bunăoară, sunt și descendenți și ascendenți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Babîră N. On the Phonetic and Phonological Status of English and Romanian Monophthongs and Diphthongs (X-Ray Cinema Study). In: *Anale științifice ale USM, Seria Științe filologice*. Chișinău, 1998, pp. 103-105.

2. Babîră N. On the Phonetic Nature of Romanian and English Diphthongs as Compared with Monophthongs (röntgenocinematography and oscillography study). In: *Proceedings of the IATEFL – East 98 Conference*. Constanța, România, August, 1998. Edited by Reghina Dascăl, University of Timișoara, pp. 180-187.
3. Bogdan M. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962.
4. Dickushina O.I. *English Phonetics*. Moscow: Prosveshcheniye, 1965.
5. Doboș D.A. *Handbook of English Phonetics and Phonology*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2001.
6. Gogălniceanu C. *The English Phonetics and Phonology*. Iași: Editura Fundației „Chemarea”, 1993.
7. Jones D. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: W. Heffer & Sons LTD, 1964.
8. Leontyeva S. A. *Theoretical Course of English Phonetics*. Moscow: Manager, 2002, pp. 336.
9. Pîrlog H. *The Sound of Sounds*. Timișoara: Hestia Publishing House, 1995.
10. Vassilyev V. *English Phonetics. A Theoretical Course*. Moscow: Higher School Publishing House, 1970.
11. Vassilyev V.A., Burenkova O.V., Katanskaya A.R. et al. *English Phonetics*. St.-Petersburg: State Text – Book Publishing Home of the ME of the RSFSR, 1962.
12. Балинская В.И. *Орфография современного английского языка*. Москва: „Высшая школа”, 1967.
13. Голубев А.П., Смирнова И.Б. *Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков*. Москва: Изд-кий центр „Академия”, 2005.
14. Дикушина О.И. *Фонетика английского языка*. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1952.
15. Нейланд М.А. *Сравнительный анализ физикальных свойств дифтонгов современного английского и латышского языков*. Автореф. дис. канд. филол. наук. Рига: ЛГУ им. Петра Стучки, 1965.

INSTRUMENTE DIGITALE PENTRU O ÎNVĂȚARE ONLINE EFICIENTĂ ÎN CONTEXTUL PROVOCĂRILOR SOCIETALE

Aurelia PISĂU, asistent universitar
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-5225-9151

DIGITAL TOOLS FOR EFFECTIVE ONLINE LEARNING IN THE CONTEXT OF SOCIETAL CHALLENGES

Abstract. *This article approaches an actual problem of modern education, it is about online learning in the context of the societal challenges. Here we specified the main elements for creating e-learning situations, and principles of online learning. At the same time, we ascertained the basic aspects in online learning and the ways to achieve online learning. We identified the most effective digital tools that are widely applied. There we propose for teachers an effective planning of online learning which are focused on two phases: the first one is the design phase of online learning and the second one is organization and unfolding of online learning.*

Keywords: *e-learning, digital tools, online learning, online conferences, presentation, virtual classes, video lessons.*

Rezumat. *În acest articol ne preocupăm de o problemă actuală a învățământului modern, cea a învățării online în contextul provocărilor societale. Aducem în atenție elementele de primă importanță în crearea unei situații e-learning, dar și principiile de învățare din perspectiva învățării online. Totodată, specificăm aspectele de bază în învățarea online și formele de realizare a acestora și identificăm cele mai eficiente instrumente digitale aplicate pe scară largă. Astfel, propunem cadrelor didactice o planificare a învățării eficiente, axate pe două faze: proiectarea procesului de învățare online; organizarea și desfășurarea procesului de învățare online.*

Cuvinte-cheie: *e-learning, instrumente digitale, învățare online, provocări societale, conferințe online, prezentare, clase virtuale, lecții video.*

Dezvoltarea explozivă din ultimii ani a tehnologiilor computerizate pentru educație se remarcă atât prin oferta variată de sisteme educaționale ce pot fi utilizate direct în procesul de învățământ, cât și prin prisma calităților acestora.

Societatea informațională este caracterizată de creșterea explozivă a informației digitale disponibile prin intermediul produselor de ultimă oră din sfera tehnologiei informației și comunicațiilor. Construirea unei societăți informaționale este un proces amplu, complex și de lungă durată, componentele sale de bază fiind de natură tehnologică, financiară, economică, socială și culturală. Această edificare nu se poate realiza fără cercetare și proiecte de investiții, atât în domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor IT&C (*Information and Communication Technology*), cât și în cel al educației [10].

Astfel, obiectivul de primă importanță al acestui articol este de a prezenta o analiză a sistemului *e-learning* și, mai cu seamă, ne vom referi la învățarea online, prin axarea pe categoriile generale *e-learning*, identificând elemente ce pot fi implicate în crearea unei situații de *e-learning*. În acest sens, ne propunem să identificăm instrumentele digitale eficiente în realizarea unui proces educațional de calitate pentru cadrele didactice privind conceptul de sistem de învățare online. În cadrul acestui studiu au fost aplicate diverse metode, precum observarea, analiza, cercetarea documentelor, sinteza, sistematizarea și generalizarea.

În ultimele decenii, utilizarea TIC în scopuri educaționale a crescut, iar răspândirea tehnologiilor prin rețea a provocat utilizarea *e-learning*, care a evoluat în mod semnificativ [5].

Multitudinea de perspective dezbătute cauzează confuzii și, uneori, chiar contradicții [6]. Nu doar că i-au fost atribuite accepții diferite termenului de *e-learning*, dar și substituit prin *instruire asistată de computer*, *instruire bazată pe tehnologie*, precum și *instruire bazată pe calculator*, care de fapt reprezintă primele mențiuni ale *e-learning*-ului, încă la mijlocul anilor '90 sau, mai recent, i se mai spune *învățare online* [2].

Mai mult decât atât, unii confundă semnificația termenului *e-learning* cu ceea ce înseamnă *campusul virtual* sau *cursurile online*, care fac parte din același univers, deocamdată definit insuficient.

Discuțiile privind definiția și metodele *e-learning* se axează pe intersecția dintre educație, predare, învățare cu ajutorul TIC [2]. Indubitabil, este precedat de alte două discipline: *Tehnologii educaționale* și *Învățământul la distanță*. Ambele au contribuit în mod semnificativ la utilizarea intensă a TIC în scopuri educaționale, dar în niciun caz nu pot fi echivalate cu *e-learning*. Fenomenul discutat ar putea fi considerat, de asemenea, o evoluție firească de învățare la distanță, care profită întotdeauna de cele mai recente instrumente în contextul tehnologiilor de structurare a educației. De fapt, unii autori consideră *e-learning* o generație nouă a învățământului la distanță, chiar dacă indică diferențe semnificative între cele două discipline menționate mai sus [3, p. 7].

Totuși, suspiciunea diferitor înțelesuri sau definiții ale *e-learning* sunt condiționate de anumite abordări profesionale particulare și, cel mai important, de interesele individuale ce subliniază necesitatea de-a analiza acest domeniu de cunoaștere.

Definițiile stipulate în literatura de specialitate s-au axat pe diferite elemente ale *e-learning*. Mai exact, au fost identificate patru categorii generale de definiții, reprezentate în *Figura 1*.

Propunem următoarea definiție a conceptului de *e-learning*, cu aspecte din cele patru categorii generale:

E-learning semnifică o abordare privind predarea și învățarea, ce are la bază utilizarea mijloacelor și dispozitivelor electronice, ca instrumente în vederea îmbunătățirii accesului la instruire, comunicare și interacțiune și care să faciliteze adoptarea unor noi metode de înțelegere și învățare în curs de dezvoltare.

Termenul *e-learning* desemnează acea realitate educațională, realizată prin intermediul rețelelor electronice și prin implicarea noilor tehnologii digitale și multimedia.

La nivelul Comisiei Europene, *e-learning*-ul este definit drept utilizarea noilor tehnologii multimedia și a internetului pentru ameliorarea calității învățării, facilitând accesul la resurse și servicii, precum și la schimbările și colaborarea la distanță [1, p. 139].

Astfel, interacțiunea dintre procesul educațional și tehnologiile informaționale – TIC – care acoperă un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de computer, până la învățământul desfășurat în întregime în manieră online, reprezintă *e-learning* [4, p. 2].

În aceste circumstanțe, își face apariția cu pași rapizi, sistemul *e-learning*, sistem ce își propune a da procesului de învățare noi impulsuri, urmărind ca aceasta, ca activitate, să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere, fără restricții sau impuneri de date, ore, coprezență.

Un sistem de *e-learning* constă dintr-o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează resurse educaționale, stocate pe medii electronice într-o ordine secvențială și logică, pentru a fi asimilate de subiecți în manieră

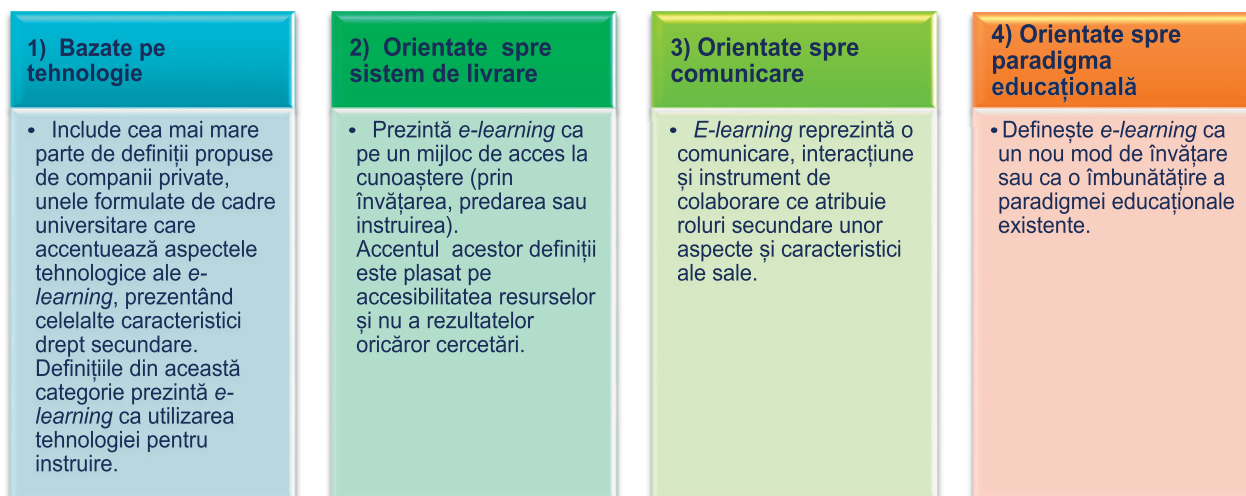


Figura 1. Caracteristicile categoriilor generale ale definițiilor privind *e-learning*

proprie, fără a-i constrânge la activități sincrone de grup. Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii ale informației și comunicării nu este de a înlocui tipurile tradiționale de formare, ci de a le completa în scopul măririi randamentului acestora [9].

Pentru crearea unei situații de tip *e-learning*, e nevoie de implicare a cinci elemente, fiecare având o funcționalitate specifică:

- 1) **componenta strategică**, legată de nevoi concrete, precum nevoile permanente de formare și de antrenare a resurselor;
- 2) **componenta pedagogică**, incluzând o serie de strategii de intervenție;
- 3) **componenta organizațională** ce permite sistemului să funcționeze eficient;
- 4) **componenta tehnică**, realizată prin utilizarea adecvată a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în contextul educațional;
- 5) **componenta umană** ce rezidă în antrenarea unor specialiști pentru a edifica aceste rețele de formare [7, p. 214].

Învățarea de tip *e-learning* se manifestă divers, cunoscând mai multe combinatorici dintre tehnic și uman, dintre preluarea pasivă și activarea critică, dintre auditiv și video, dintre sincron și asincron etc.

Astfel, putem determina câteva ipostaze a *e-learning*-ului, conform literaturii de specialitate:

- ❖ *Bazele de date* (cu conținuturi digitale), unde utilizatorul poate accesa o anumită informație cu conținut instructiv prin tastarea unui cuvânt sau a unei fraze-cheie;
- ❖ *Suportul online* care ia forma forumurilor, a chaturilor, a blogurilor, a e-mailurilor sau a mesageriei instant;
- ❖ *Instruirea asincronă* implică învățarea pe baza CD-urilor, rețelei locale sau internetului;
- ❖ *Instruirea sincronă* se realizează în timp real cu un cadru didactic ce facilitează instruirea.

Un astfel de curs poate dura de la câteva ore, la câteva săptămâni, luni sau chiar ani [8].

Pentru început, este important să se cunoască faptul că instrumentele de învățare online sunt fundamentate pe principii ce întâmpină nevoile cadrului didactic și elevului și, de asemenea, că există nenumărate beneficii ale acestui tip de predare:

- 1) Principiul **flipped classroom** pentru eficientizarea timpului lecției, când elevii maximizează timpul de discuție la lecție, studiind individual teoria și exersând-o ulterior, la întâlnirea cu profesorul;
- 2) Principiul de **învățare asincronă**, care semnifică învățarea oricând și oriunde, elevii putând participa la lecție, deși sunt în alte locuri;
- 3) Conceptul de **social learning** maximizat, se referă la interacțiunea elevi-elevi în medii relaxate, precum forumurile de discuție, grupuri, învățând unii de la alții, nu doar de la cadrul didactic;
- 7) Conceptul de **gamification** pentru motivarea și recompensarea copiilor, aceștia sunt recompensați pentru activitatea lor și li se prezintă clar progresul, ba chiar primesc un feedback imediat după implicare activă;
- 8) **Conținutul** bogat, accesibil, imediat și adaptat la dispozitivul personal – materialele de studiu sunt diverse, ușor de obținut și vizualizat [11].

Există, desigur, o serie de condiții esențiale încât învățarea online să aibă succes: conexiunea la internet e necesar să fie de foarte bună calitate atât la cadrul didactic, cât și la elevi. Profesorul trebuie să cunoască perfect platforma pe care se desfășoară învățarea și are nevoie permanent de *back-up*, în cazul în care întâmpină probleme tehnice. Astfel, pentru a realiza o învățare online eficientă, recomandăm axarea pe următoarele trei aspecte reprezentate în *Figura 2*.

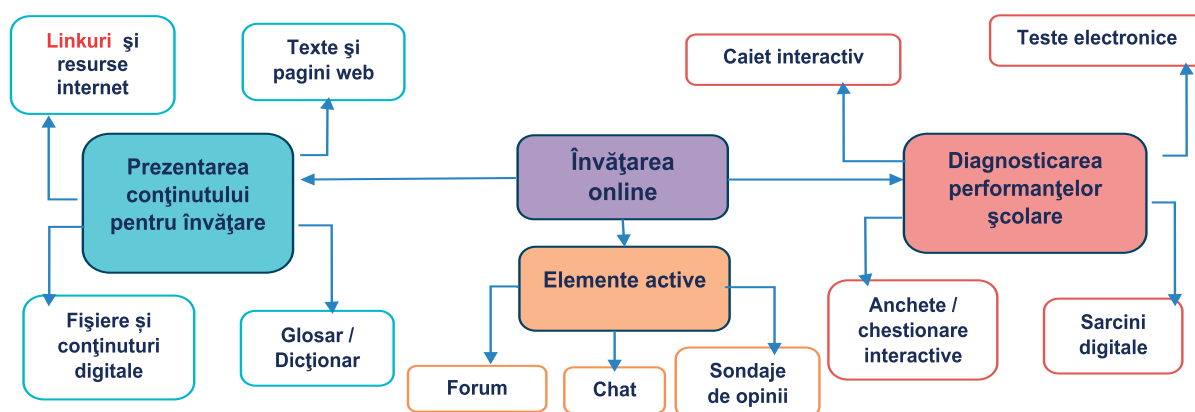


Figura 2. Aspecte de bază în învățarea online

Atingerea obiectivelor de învățare este posibilă și prin apelarea la cursuri/lecții în mediul online. Ast-

fel, vom menționa mai multe forme de organizare a învățării la distanță, reprezentate grafic în *Figura 3*.

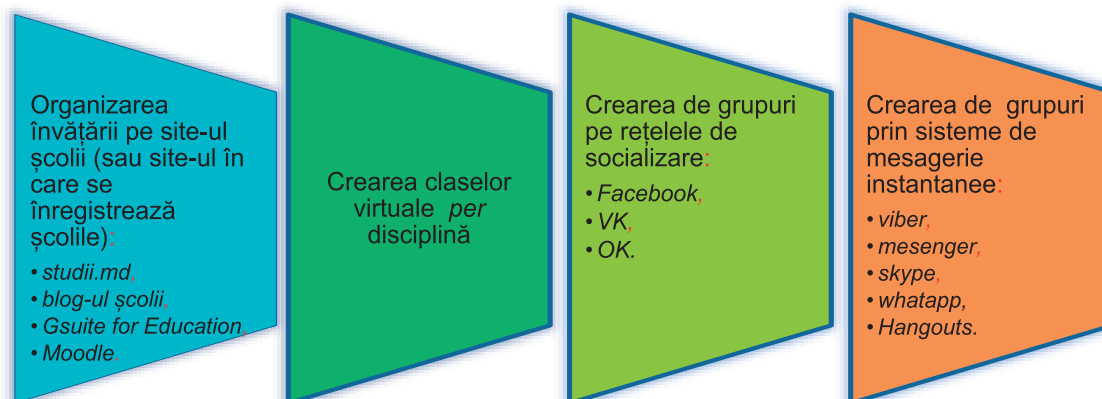


Figura 3. Forme de organizare a învățării online

Pentru organizarea și desfășurarea mai eficientă a învățării online, propunem cadrelor didactice un set de instrumente web de top ce le putem clasa astfel:

- 1) Instrumente ce înlocuiesc tabla tradițională;
- 2) Instrumente pentru crearea video live;
- 3) Instrumente pentru crearea claselor virtuale;
- 4) Instrumente pentru crearea conferințelor online;

- 5) Instrumente pentru crearea lecțiilor video;
- 6) Instrumente pentru prezentări;
- 7) Instrumente pentru verificarea cunoștințelor.

Cercetând și analizând diverse platforme online, am selectat pentru fiecare categorie instrumente specifice, afișate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Instrumente eficiente pentru învățarea online

Nr.	Categorie	Instrumente
	Instrumente ce înlocuiesc tabla tradițională	<ul style="list-style-type: none"> • Idroo • Openboard • Miro • Awwapp • Tutorsbox • Classflow
	Instrumente pentru creare video live	<ul style="list-style-type: none"> • Youtube prin streaming • Facebook prin video live
	Instrumente pentru crearea claselor virtuale	<ul style="list-style-type: none"> • Google Classroom • Edmodo • LearningApps • Easyclass • Tutorroom • Edulastic • Nearpod • Classflow • Moodle
	Instrumente pentru crearea conferințelor online	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom • ReadyTalk • WebEx • ClickMeeting • Electa Live • Google Meet
	Instrumente pentru crearea lecțiilor-video	<ul style="list-style-type: none"> • Screencast-O-Matic • Loom • Smart Notebook (Buton de înregistrare) • Webcam Video Recorder • Online Screen Recorder • Screen Castify

	Instrumente pentru prezentări	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mentimeter</i> • <i>Prezi</i> • <i>Canva</i> • <i>Google Slides</i> • <i>StoryJumper</i> • <i>Wakelet</i> • <i>Spark Adobe</i> • <i>Vennage</i> • <i>Biteable</i> • <i>Powtoon</i> • <i>Flipsnack</i>
	Instrumente pentru verificarea cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kahoot</i> • <i>Word Wall</i> • <i>Google Forms</i> • <i>Testmoz</i> • <i>Kubbu</i> • <i>ClassMarker</i> • <i>Socrative</i> • <i>ProProfs</i> • <i>Quizizz</i> • <i>Quizlet</i> • <i>Quizalize</i>

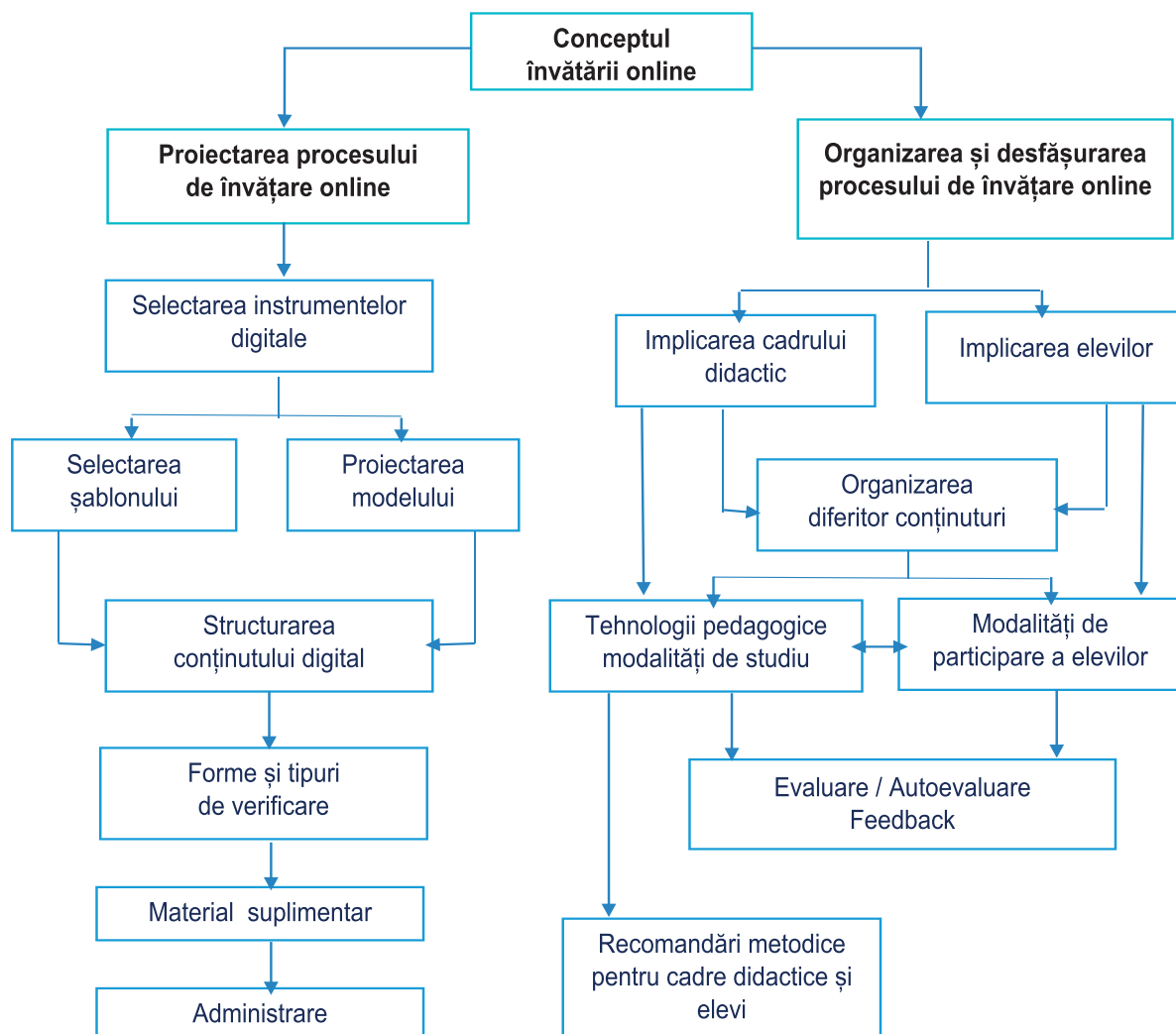


Figura 4. Conceptul sistemului de învățare online

Or, strategiile și categoriile învățării online sunt dependente de tehnologie. Cadrele didactice trebuie să-și perceapă misiunea și să fie cu un pas înaintea – pentru a identifica cum anume le pot fi de ajutor elevilor.

În mediile online de învățare, procesul principal de predare este o secvență de mai multe sub-procese, legate între ele ca un lanț cu posibilități, pentru a fi îmbunătățit pe baza analizei feedbackului primit de la elevi. Desigur, fluxurile de lucru din *Figura 4* sunt cele generale și arată cel mai scurt lanț de sub-procese care ar putea duce la succes.

Astfel, propunem cadrelor didactice o planificare a învățării online eficiente, axate pe două faze ale formatului de lecție: *proiectarea procesului de învățare online și organizarea și desfășurarea procesului de învățare online*, conform *Figurii 4*.

Prin urmare, putem observa că pentru a obține o realizare *e-learning* de calitate, trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- ✓ Trebuie să fie cât mai interactivă, să implice emoțional elevii, iar feedbackul oferit trebuie să fie prompt și la obiect.
- ✓ Atmosfera din sala de curs virtuală trebuie să fie cât mai plăcută, cât mai aproape de interesele de învățare a elevilor, cât mai aproape de problemele întâlnite în viața cotidiană, iar elementele noi trebuie introduse treptat.

- ✓ Derularea lecției și a cursului trebuie să fie descrise foarte clar și exact.
- ✓ E necesară respectarea ritmului individual de învățare.
- ✓ Motivația elevilor trebuie să fie stimulată și întărită constant prin metode și strategii psihopedagogice specifice.

Astfel, în contextul provocărilor societale, sistemele *e-learning* vor deveni instrumente de formare a personalității și creativității utilizatorilor. Prin instruire personalizată și colaborare distribuită, se vor putea eficientiza toate activitățile umane în societatea bazată pe cunoaștere. Utilizarea tehnologiilor moderne capătă un conținut cu o anumită funcționalitate, aflat într-o permanentă evoluție, condiționată de echipele de profesori, formatori și administratori ai conținutului și ai funcționalității acestuia, specialiști din domeniul tehnologiei informației, care asigură portabilitatea în noile medii.

Conchidem că sistemul *e-learning* nu încearcă impunerea unei revoluții în sistemul educațional, ci propune un pas înaintea pentru procesul educațional spre creșterea capacității de adaptare la cerințele și posibilitățile celor care se formează, având în vedere ritmul rapid în care decurg viețile noastre.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cucos C. *Informatizarea în educație*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
2. Friesen N. *Re-thinking e-learning research: Foundations, methods and practices*. New York: Peter Lang International Academic Publishing, 2009.
3. Garrison D.R., Anderson T. *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: British multinational publisher „Routledge Falmer”, 2003.
4. Gremalschi A. Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiilor informației și a comunicațiilor. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2010, Nr. 6 (64), pp. 2-5.
5. Kahiigi E.K. et al. Exploring the e-learning state of the art. In: *The Electronic Journal of e-Learning*, 2008, No 6(2), pp. 77-88. [citată 17.03.2020]. Disponibil: <http://www.ejel.org>
6. Mason R., Rennie F. *E-learning: The key concepts*. New York: „Routledge”, 2006.
7. Mingasson M. *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris: Editions d'Organisation, 2002.
8. Obringer L.A. *What is E-learning*. 2004. [citată 17.04.2020]. Disponibil: <http://www.howstuffworks.com/elearning1.htm>
9. <http://depmath.ulbsibiu.ro/chair2/craciunas/model%20standard%20platforma%20eLearning.pdf>
10. <http://www.oirposdrinvest.ro/Documente%20utile/pdr/Capitolul%20IX%20Societatea%20Informationala.pdf>
11. <https://www.eucom.ro/invatarea-online-versus-invatarea-traditionala/>

PREDAREA ONLINE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Crina-Ramona ANTIP, profesoară
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”,
loc. Nicolae Bălcescu, jud. Bacău, România
ORCID iD: 0000-0003-4931-3166

ONLINE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. *In this modern and difficult society, in these rough and challenging times, both, teachers and students have to adapt and to face the fact that everything is changing, even education. Because this virus that separated us from our students, only an interface keep us connected. The teacher must find new ways and methods to keep students interested and make them to understand what he is teaching. So, modern platforms, applications and methods will be the essence of this new way of teaching, called online teaching.*

Keywords: *online teaching, platforms, applications, modern methods.*

Rezumat. *Societatea în continuă transformare impune atât profesorilor, cât și elevilor necesitatea de a se adapta noilor condiții din educație. Este evidentă necesitatea de a deveni flexibili în condițiile actuale de pandemie ce ne-au separat de copii și doar o interfață ne ține conectați cu ei. Profesorul trebuie să găsească noi mecanisme și metodologii didactice pentru a-i ține treaz interesul de a face carte și de a-i face să conștientizeze ce învață.*

Nu renunțăm complet de metodele tradiționale, nu aruncăm zeci de ani de ABAC sau ALFABET la coșul de gunoi. Nu putem șterge totul cu buretele, dar putem avea capacitatea și putem revoluționa și modul în care abordăm lecția, pentru a o aduce la contemporaneitate.

Cuvinte-cheie: *predare online, platforme, aplicații și metode moderne.*

Internetul, ca formă de manifestare a noilor tehnologii, câștigă loc în școala noastră, facilitând accesul la informații și comunicare. Copiii sunt familiarizați cu modul de lucru și facilitățile oferite de mediile virtuale, datorită automatizării, robotizării și cibernetizării pe scară largă.

În contextul provocărilor societale, survenite în primăvara anului curent, atât profesorii, cât și elevii trebuie să se adapteze și să facă față noilor schimbări, inclusiv celor din educație. Cu atât mai mult este evidentă necesitatea de a deveni flexibili în condițiile actuale de pandemie ce ne-au separat de copii și doar o interfață ne ține conectați cu ei. Profesorul trebuie să găsească noi mecanisme și metodologii didactice pentru a-i interesa să facă carte și de a-i face să conștientizeze ce învață. Așadar, platformele, aplicațiile și metodele moderne reprezintă esența acestui nou mod de predare *online*.

Cadrele didactice dezbăt problema dobândirii de informații de multă vreme. Adepții tezei conform căreia informația este cea mai importantă consideră că, o dată învățată corect, ea pregătește în mod optim copiii pentru viața socială. Aceia care consideră esențiale experiența și conceptele își argumentează

poziția prin faptul că informația în sine nu este suficientă. Mai degrabă, afirmă ei, cunoașterea este valoroasă numai atunci, când este utilă și poate fi utilă numai dacă este înțeleasă în termeni conceptuali, fiind aplicată creativ și critic. Nimeni nu contestă faptul că informațiile sunt importante [8, pp. 5-6].

Pentru a face față cerințelor cotidiene, trebuie să știm multe. Cu toate acestea, pe măsură ce societățile se schimbă tot mai rapid, ideea că există un volum de cunoștințe care îi va pregăti pe elevi pentru viitor, se bucură din ce în ce mai puțin de sprijin. Dificultatea de a descrie o astfel de „colecție de înțelepciune” devine vizibilă când ne dăm seama că 100% din ceea ce știm, astăzi, reprezintă doar 10-15% din ceea ce se va cunoaște în 15 ani. Mai mult, această bază de cunoștințe extinse va deveni din ce în ce mai accesibilă publicului larg. Prin mijloace electronice de comunicare, școlile devin centre cu acces la cele mai noi informații de pe tot globul [4, pp. 85-86].

În plus, metodele tradiționale nu mai sunt atractive pentru copiii care accesează diverse rețele virtuale, precum *Facebook*, *Hi5*, *Myspace*, *Twitter*, *Youtube*, *Yahoo*, participând la activități care nu au legătură cu sarcinile școlare (socializare, divertisment

etc.). De aceea, internetul devine un instrument de sprijin important pentru realizarea temelor și proiectelor de studii, prin ceea ce oferă: informații, documentare, comunicare, dezvoltare.

Învățarea depășește sala de clasă și încorporează tehnologii complexe, iar mediile virtuale permit cadrelor didactice să extindă limitele creativității în procesul de predare-învățare-evaluare, pentru a stimula imaginația elevilor și a facilita transferul achizițiilor de învățare în viața de zi cu zi. [6, p. 20]. Pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, elevii vor avea nevoie de capacitatea de:

- a selecta informații;
- a înțelege corelația dintre diverse informații;
- a decide ce este/ce nu este important;
- a plasa idei în diverse contexte și de cunoștințe noi, pentru a descoperi esența lucrurilor întâlnite pentru prima dată, pentru a respinge datele irelevante/false, pentru a da un sens critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional cu care se vor confrunta.

Pentru a gestiona bine informațiile, elevii trebuie să știe să aplice operații de gândire, să învețe critic, să sorteze datele în mod eficient, să le ofere semnificații care, la rândul lor, vor fi concretizate în anumite comportamente. Impactul nu se produce automat [3, p. 65].

Elevii vor fi obișnuiți să identifice, să prelucreze, să stăpânească și să utilizeze informații și idei, precum și să dezvolte capacitatea de a analiza și de a reflecta critic. Pentru ca acest lucru să se întâmple în clasă, profesorii trebuie să le ofere un cadru sistematic și transparent pentru gândire și învățare:

- a) sistematic – pentru a înțelege și a aplica procesul în mod constant;
- b) transparent – pentru ca ei să conștientizeze, să urmeze și să monitorizeze propriile procese de gândire, în timpul studiului independent.

Profesorul nu mai este doar un furnizor de cunoștințe, ci și un furnizor de resurse didactice, expert în a pune întrebări (nu numai în a da răspunsuri corecte), devine un mentor, mediator, membru al grupului de studiu, acordă o importanță mai mare învățării stilurilor elevilor, utilizează strategii didactice care promovează centrarea elevilor și formarea deprinderilor de gândire la nivel superior. Copiii nu mai sunt destinatari pasivi, ci devin creatori ai propriilor cunoștințe și devin responsabili pentru propriul proces de învățare [7, p. 10].

Pentru cei mai mulți dintre noi, a învăța ceva alegând „calea grea” presupune pierderea de timp și efort. Credem că o bună instruire ar trebui să fie

adaptată creativ la diferitele stiluri de învățare ale elevilor și ar trebui să utilizeze strategii care să faciliteze învățarea. Pe baza descoperirilor recente din psihologia cognitivă și a altor discipline, putem oferi tehnici concrete pentru ca discipolii să devină mai productivi.

Memoria joacă un rol central în capacitatea noastră de a îndeplini sarcini cognitive complexe, cum ar fi aplicarea cunoștințelor la probleme mai puțin întâlnite și atragerea de inferențe din fapte deja cunoscute. Noi idei despre modul în care memoria este codificată, consolidată și preluată, ulterior, au dus la o mai bună înțelegere a modului în care învățăm. Descoperirea impedimentelor care fac învățarea provocatoare conduce atât la o stăpânire mai complexă, cât și la o mai bună păstrare a ceea ce a fost învățat [2, pp. 8-9].

Multe obiceiuri comune de studiu și rutine de practică se dovedesc a fi contraproductive. Sublinierea și evidențierea, recitirea, înghesuirea și repetarea de minte a noilor abilități creează iluzia de stăpânire, dar informațiile se estompează rapid. Învățarea mai complexă și mai durabilă vine din autotestare, introducând anumite dificultăți în practică, așteptând să se restudieze materialul nou până când s-a instalat puțin uitarea și apoi să realizeze intercalarea practicii pentru obținerea unei abilități sau a unui subiect cu altul.

Elevii trebuie, așadar, să învețe să extragă ideile-cheie singuri din noul material predat și să le organizeze într-un model mental, să conecteze acel model la cunoștințele anterioare, ceea ce reprezintă un avantaj în învățarea complexă. Un model mental este o reprezentare mentală a unei realități externe [2, pp. 10-11].

„Creativitatea este mai importantă decât cunoașterea”, considera Albert Einstein, iar sentimentul pare să fie împărtășit pe scară largă de elevi. Acest sentiment întruchipează un adevăr evident și profund, pentru că, fără creativitate, de unde ar veni toate realizările noastre științifice, sociale sau economice? În concluzie, acumularea de cunoștințe se poate simți ca un simplu câștig material, în timp ce creativitatea sună mult mai distractiv.

Așadar, în această perioadă când umanitatea se confruntă cu o gravă pandemie, profesorul trebuie să se bazeze pe creativitate, iar platformele de învățare electronică au mai multe roluri, dintre care unele asigură:

- menținerea legăturii cu profesorul, cu mediul școlar;
- crearea unei legături între ceea ce au învățat la școală și ceea ce repetă acasă;

- menținerea unei continuități informaționale și cognitive;
- menținerea unui climat normal, copilul simțindu-se oarecum legat de gândurile pozitive;
- reducerea timpului petrecut pe *Facebook* sau alte aplicații impropriei vârstei sale;
- creează o legătură de încredere cu profesorul lui din clasă, elevul reacționând la lecția virtuală mult mai relaxat decât în sala de curs.

Evoluția exponențială în domeniul informatic din ultimul deceniu a determinat apariția și dezvoltarea a numeroase instrumente IT utile procesului didactic și implicit, dezvoltarea mai multor platforme de *e-learning*, care au devenit tot mai familiare profesorilor și elevilor [1, p. 22]. Generic învățarea prin *e-learning* poate fi definită ca o învățare la distanță într-un mediu educațional evolutiv și bazat pe colaborare, care îmbină metodologii didactice tradiționale cu metode bazate pe mijloace IT și având ca obiectiv creșterea performanțelor individuale ale educabililor.

Învățarea prin *e-learning* se bazează pe o predare modernă, într-o altă modalitate decât cea clasică, mult mai atractivă și în care un rol important îl au consolidarea cunoștințelor și evaluarea, realizate într-o manieră atractivă și adaptabilă nevoilor, atât a celor care dirijează învățarea, cât mai ales a educabililor – elevi sau studenți [9].

Din experiență proprie, predând disciplina *Limba și literatura română*, care permite o gamă largă de creativitate, am folosit o serie de platforme și aplicații virtuale, precum: *Facebook Messenger (video)*, *WhatsApp*, *Zoom*, *Kahoot*, *Socrative*, *Pinterest*, *Canvas*, *Bubble-us*, *Mind-Map* etc. Am descoperit că toate aceste instrumente virtuale sporesc creativitatea elevilor, reduc emoțiile și se adresează tuturor tipurilor de inteligență ale lui Howard Gardner.

Să explicităm relevanța fiecăreia dintre ele.

Ce este o platformă de *e-learning*? Pe scurt, este un soft complex ce permite administrarea unui domeniu (subdomeniu), gestionarea utilizatorilor pe domeniul respectiv, crearea și administrarea unui management accesibil al cursurilor împreună cu activitățile și resursele asociate acestora, evaluarea *online/off-line* sau autoevaluarea, comunicarea sincronă sau asincronă și multe altele.

La nivel mondial există un clasament al primelor 100 de platforme pentru învățare online, care se alcătuiește pe baza statisticilor interne furnizate de acestea. În acest clasament, pe locul 11, se află *Moodle*, ce se menține în mod constant în ultimii 7 ani, între primele 15 platforme de *e-learning* din lume.

O platformă *Moodle* oferă un mediu constructivist, interactiv și integrat, centrat pe învățare și, în acest context, vor fi evidențiate în continuare avantajele care se remarcă din punctul de vedere al profesorului, dar și din cel al elevului, cu precizarea că nu se va detalia modul de administrare, deoarece cele ce urmează se focalizează pe aspectele din perspectiva utilizatorilor, profesori și/sau elevi.

Principiul de bază în *Moodle* este constructivismul social, ceea ce presupune o învățare prin colaborare, bazată pe proiecte și sarcini individuale și de grup. Astfel, învățarea devine eficientă, când profesorul construiește un material de învățare, pentru ca elevii săi să interacționeze cu acest material de învățare și să experimenteze, pentru a înțelege. În acest context, elevul este parte a unei comunități de învățare, în care este pus în situația de a înțelege ce are de făcut, de a explica celorlalți și de a face împreună.

Platforma *Moodle* oferă profesorilor o multitudine de instrumente utile în predare-învățare-evaluare și însuși modalitatea de definire a cursurilor permite o adaptare la nevoile educabililor – elevi, studenți sau alte categorii de persoane care trec printr-un proces de formare, fie inițială, fie continuă. Important este că educabilii pot parcurge un astfel de ciclu de lecții, oricând și în oricare circumstanțe doresc, deoarece, prin forma și structura sa, un curs realizat și implementat pe o platformă *Moodle*, este adaptat necesităților lor, accesibil oricând și oriunde, chiar și în afara clasei, permițând colaborarea prin instrumente de comunicare moderne, precum forum, chat, blog sau wiki [9].

Moodle permite construirea unor site-uri care au un conținut interactiv, atractiv și cu o structură flexibilă. Astfel, pe un site de tip *Moodle*, adică pe o platformă de *e-learning Moodle*, organizarea informațiilor este ierarhică: la bază se află cursurile ce compun subcategoriile și care, la rândul lor, alcătuiesc categoriile de bază, accesul la cursuri fiind foarte ușor. Vă puteți imagina o bibliotecă, ale cărei rafturi sunt categoriile, fiecare raft conținând mai multe subcategorii, care pot fi disciplinele școlare – matematica, româna, istoria etc.

Cursurile au două părți fundamentale: cele laterale care sunt formate din diverse blocuri cu varii destinații, foarte utile în parcurgerea lecțiilor și partea centrală – de o mai mare dimensiune, în care sunt cuprinse activitățile și resursele. Cursurilor realizate pe *Moodle* li se pot face copii de siguranță, ce permit inserarea/restaurarea pe o altă platformă, sau în cadrul unei alte categorii/subcategorii de pe platforma inițială. De exemplu, un curs de matema-

tică al unui profesor poate fi utilizat de un alt profesor de matematică, fie în cadrul categoriei în care se găsește cursul inițial, fie în cadrul altei categorii sau chiar pe o altă platformă *Moodle*.

Este evident faptul că la definirea și construirea site-ului se i-au în vedere necesitățile formabililor cărora se adresează, elaborarea unei pagini web bazându-se pe particularitățile și nevoile grupului, dar și a indivizilor care îl alcătuiesc. Importantă de menționat este caracteristica *Moodle* cu privire la numărul de utilizatori: *Moodle* poate fi utilizat atât de o grădiniță, cât și de o mare universitate, cu alte cuvinte, numărul de utilizatori este adaptabil nevoilor instituționale, de la un număr mic de utilizatori, la un număr foarte mare.

Rolurile pe care le pot avea utilizatorii sunt diverse și au în vedere diferite modalități de abordare a conținutului și drepturile pe care aceștia le au, de la drepturi depline pe platformă, până la drepturi ce permit doar vizualizarea unor conținuturi: de administrator, manager, creator de curs, profesor, profesor fără drept de editare, cursant/student/elev, vizitator. Toți aceștia se conectează ca utilizatori autentificați, ceea ce evidențiază încă un aspect important: accesul unei persoane este asigurat, controlat și securizat cu un nume de utilizator și parolă.

Foarte importante la un site *Moodle* sunt modalitățile de comunicare între persoanele care accesează platforma. Astfel, le sunt puse la dispoziție instrumente precum forumul (de uz general, de știri sau de tip întrebare-răspuns) și *wiki* – ce permite elaborarea și accesarea unui conținut comun, acestea ca instrumente de comunicare asincronă/*offline*, dar și chatul ca instrument de comunicare sincronă/*online*. Evident că acestea permit o bună comunicare și colaborare între profesor cu elevii săi, dar și între copii. Există și posibilitatea de a se schimba mesaje prin intermediul mesageriei interne, dar și prin email și de a anunța utilizatorii cu privire la evenimentele viitoare.

Elaborarea unui curs de către profesor ține seama de particularitățile grupului căruia se adresează și deși cadrul didactic este constrâns de un curriculum, el poate să abordeze întregul conținut al acestuia, ajustat nevoilor celor supuși instruirii. Reușita însușirii cunoștințelor dintr-un curriculum este asigurată de modalitatea de abordare, adaptată nivelului, nevoilor și particularităților membrilor unui grup, care poate să fie unul de elevi, o clasă sau de ce nu, mai multe clase care vizează un conținut comun.

Cursul se elaborează structurat pe teme, unități de învățare sau lecții, astfel încât să respecte curriculumul, însă modalitatea prietenoasă de abordare

oferă o atractivitate deosebită și ajută elevul să treacă de barierele unui conținut anost și neprietenos. Accentul în cursurile elaborate în *Moodle* nu este pus pe furnizarea de informații, ci pe activitățile care presupun schimb de idei și construire de cunoștințe noi, bazate pe cele studiate anterior.

Clasa virtuală sau *webinarul* este un alt instrument util, în care profesorul poate comunica prin mijloace audiovizuale cu elevii, în care sesiunile de lucru sunt *online*, putându-se desfășura și în afara clasei, învățarea fiind sincronă și dirijată de cadrul didactic. De menționat că există și modulul de autoinstruire, ce permite educabililor să parcurgă cursul asincron, în funcție de nevoia și timpul avut la dispoziție.

Activitățile și resursele puse la dispoziția copiilor la un curs sunt variate și atractive. Astfel, în lista activităților trebuie amintite:

- baza de date, utilă în gestionarea informațiilor personale ale elevilor dintr-un grup sau clasă;
- chestionarele cu diferite întrebări care se pot adresa nu doar elevilor, ci și părinților, de exemplu;
- chestionare aplicate în timp real;
- glosarul creat în curs ca un instrument util și care se elaborează prin colaborare;
- jocuri desfășurate pe baza informațiilor conținute de un glosar;
- lecții cu pași impuși de condiții ce să permită continuarea sau revenirea la un conținut care trebuie revăzut;
- feedbackul cu privire la activități desfășurate;
- teme care se pot da elevilor și care pot fi cu rezolvare *online*, *off-line* sau cu încărcarea unor fișiere și pentru care se poate utiliza un sistem de antiplagiat și multe altele.

Cele enumerate sunt doar o mică parte din activitățile care se pot realiza în *Moodle*.

Referitor la resursele ce se pot adăuga la un curs, acestea sunt variate: cărți în format electronic, pagini cu conținut atractiv, adrese URL, galerie de imagini, fișiere de orice tip – documente, prezentări etc. Amintim aici și de editorul *Moodle*, ce are o formă asemănătoare cu *editoarele* de text cu care utilizatorii sunt deja obișnuiți. Pe lângă inserarea de text formatat, editorul permite introducerea de simboluri, imagini, fișiere media, linkuri, dar și reprezentare în format *HTML*.

Alături de cele enumerate anterior, cu referire directă la predare-învățare, menționăm rolul deosebit de important pe care îl are evaluarea. Diversitatea de abordări a problematicii evaluării constituie cel mai puternic argument care aduce platforma *Mo-*

odle în primul plan. În acest context, se pot aminti modalitățile variate de concepere a testelor, oferite de platformă, mecanismul diversificat de întrebări, pus la dispoziție de Moodle, cu afișare în ordine aleatorie și cu date inițiale diferite pentru utilizatori diferiți, modalitățile de combinare și structurare a testelor, de aplicare, ce permit definirea timpului de lucru.

Astfel, elevul știe cât timp are până la finalizare, data și ora când un test poate fi susținut, aspectele legate de permisiunea de a repeta susținerea testului pentru îmbunătățirea rezultatelor, precum și diversele rapoarte pentru utilizatorii care au susținut testul, de la analiza pe ansamblu, până la analiza pe itemi, cu obținerea unor diferite statistici și multe altele. Trebuie spus că în aceste teste corectarea este automată, fiind eliminat în acest fel subiectivismul care poate afecta nota acordată. Însă este important cum definește profesorul modalitatea de acordare a punctelor/notelor pe itemi, raportată la ansamblul testului [9].

Messenger este o aplicație pe care am folosit-o, reușind să conectez clasa virtuală la lecția online, dar apelul video nu permite utilizarea simultană până la opt persoane.

WhatsApp este o altă aplicație accesată, doar trei persoane pot intra în apel video la un moment dat, ceea ce a deranjat, deoarece informațiile nu au putut ajunge la întreaga clasă decât în scris, fiind puțin mai greu de receptat [10].

Întâlnirile pe zoom este aplicația ce permite utilizatorilor să organizeze conferințe „din mers” de pe smartphone sau tabletă, oriunde s-ar afla. Astfel, în activitatea mea, am putut realiza conferințe video de până la 100 de persoane, având la dispoziție și funcția de mesagerie, prin care puteam distribui diferite fișiere și imagini. Conferințele video 1:1 sunt gratuite, indiferent de durata lor, în timp ce conferințele de grup – doar 40 de minute, un inconvenient în experiența noastră, pentru că nu am putut explica detaliat testele efectuate, dar elevii au înțeles ce am realizat împreună și ce pas mare am făcut pentru a rămâne conectați atât vizual, cât și psihologic, în mica noastră clasă virtuală. Emoțiile au dispărut și am simțit că elevii au reacționat mai încrezător și mai creativ.

Clasa Google - cu Google Classroom profesorii își pot face timpul mai eficient, își pot organiza orele și pot comunica mai ușor cu elevii. Classroom este un instrument nou din suita Google Apps for Education, cu ajutorul căruia dascălii pot crea și stabili teme rapid, pot oferi feedback eficient și pot comunica cu ușurință [10]. Cu aplicația Classroom, elevii își pot

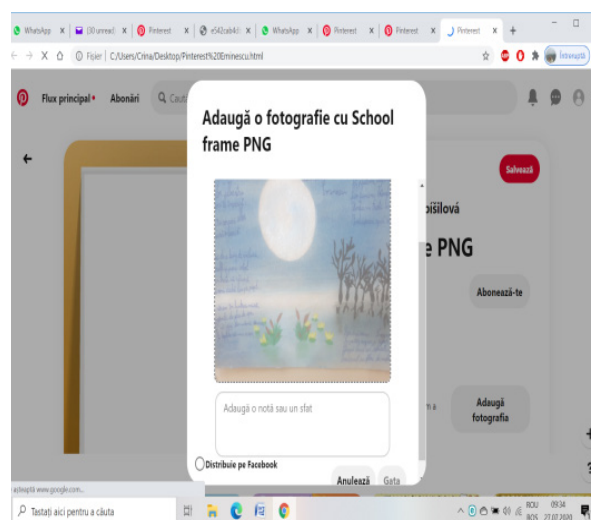
organiza teme în Google Drive, o pot completa, pot învăța și pot comunica direct cu profesorii și colegii.

Aplicația Classroom funcționează cu Google Docs, Drive și Gmail. Astfel, profesorii pot crea teme, fără ca acestea să fie pe hârtie. De asemenea, ei pot vedea cine și-a terminat lucrul, pot oferi feedback direct și în timp real fiecărui elev. Profesorii pot posta anunțuri și întrebări, precum și dialoga în timp real cu elevii: comunicarea devine mai eficientă.

Kahoot este un instrument virtual pe care îl folosesc personal cu succes în procesul de lucru cu elevii mei, la majoritatea temelor, în orice moment al activităților: la recapitularea cunoștințelor, în etapa de predare, de evaluare formativă ori sumativă. Este o aplicație ușor de utilizat, foarte îndrăgită de copii. Este accesată de ei de pe dispozitivul mobil sau prin intrarea pe site-ul kahoot.it, caz în care poate fi folosit și computerul sau laptopul.

Socrative este un instrument de evaluare, pentru obținerea datelor instantanee de la copii. Se pot crea diferite teste – cu alegere multiplă, adevărate/false sau cu răspunsuri scurte, rezultatele fiind afișate în timp real, apoi descărcate și rapoarte; acestea pot fi realizate în funcție de clasă, de întrebare sau de elev. Este un instrument ușor de utilizat, pentru a crea evaluări formative și pentru a obține rezultate în timp real [10]. Cu Socrative, profesorii pot antrena clasa cu exerciții educaționale: chestionare, sondaje rapide, bilete de ieșire (pentru a obține feedbackul elevilor).

Pinterest este o combinație între un site de marcare și un panou virtual, ce permite utilizatorilor să insereze („pin”) imagini și videoclipuri pe diverse categorii („table”). Vizitatorii pot copia („repin”), pot comenta sau pot aprecia („ca”) materialele vizualizate (Figura 1).



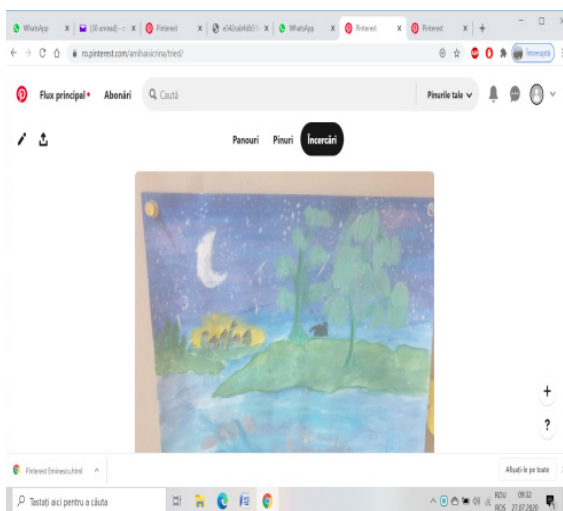


Figura 1. Pinterest

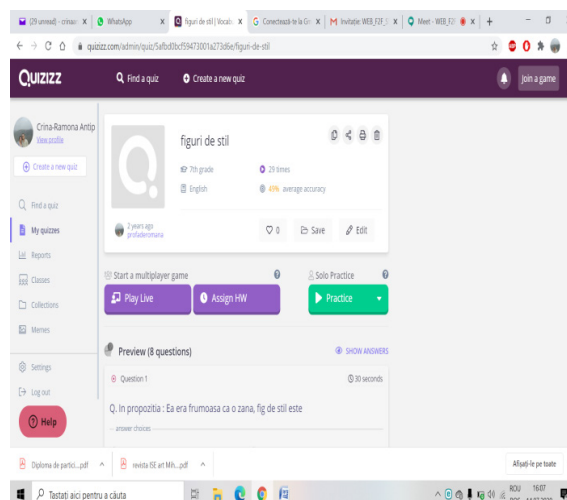


Figura 2. Quizziz

Canvas este o aplicație pentru crearea, prezentarea și distribuirea ilustrațiilor și graficelor tehnice, pe care le-am folosit pentru a crea anumite sarcini, nu numai în clasă, ci și pentru proiecte de E-Twinning.

Bubble-us, Mind-Map permit organizarea grafică a informațiilor și aduc doar o creativitate suplimentară în timp profesorului [10].

Scratch este un limbaj de programare folosit în mii de clase primare, gimnaziale și liceale din întreaga lume. Am putut introduce informatica creativă ca program de tip curriculum la decizia școlii, folosind activitățile ca sursă de inspirație și bază pentru explorarea deschisă a elevilor, ajutându-i să redea grafic povestea unor personaje, fapt ce le-a plăcut în fiecare moment!

Quizziz este o altă aplicație în care poți crea teste și te poți juca / învăța frumos cu mintea elevilor. Aici ilustrăm doar două teste, realizate de către subsemnata (Figura 2).

Deci, putem face lecția interesantă! În acest fel, le putem stimula elevilor creativitatea, îi putem determina să învețe, să înțeleagă lumea sub aspect transdisciplinar, le putem stimula gândirea și declanșa un schimb sănătos de idei care să conducă la învățarea activă.

Totodată, nu renunțăm complet de metodele tradiționale, nu aruncăm zeci de ani de ABAC sau ALFABET la coșul de gunoi. Nu putem șterge totul cu buretele, dar putem avea capacitatea și putem revoluționa și modul în care abordăm lecția, pentru a o aduce la contemporaneitate, pentru a pregăti elevii cu o gândire critică adecvată, pentru a veni cu plăcere la cursuri, pentru a avea idei, pentru a germina proiecte și pentru a le realiza individual sau în echipă într-un final bun, într-un mod trans- sau multidisciplinar.

De aceea, profesorul are nevoie de „competență relațională, capacitate de a promova relații de cooperare și de concurență, un stil de lucru cooperativ pentru a asigura unitatea clasei, pentru a atinge un grad ridicat de coeziune a acesteia, pentru a stimula tendințele centripete în locul celor centrifuge, în ordine pentru a forma conștiința studenților cu care se ocupă” [3, p. 183].

În concluzie, menționăm că învățarea activă online este un tip de instruire ce se bazează pe implicarea profundă, intelectuală, psihomotorie, afectivă și volitivă în dobândirea noului, respectiv implicând propriile eforturi intelectuale și psihomotorii în achiziție activă și creativă de cunoștințe, în construirea lor, în formarea și dezvoltarea abilităților, competențelor, comportamentelor etc.

Pregătirea activă este un tip superior de pregătire, ce se bazează pe activarea de formare a subiecți-

lor, respectiv pe implicarea lor și participarea activă și deplină (intelectual/cognitiv, afectiv-motivațional și psihomotor) la propriul proces de formare, prin stabilirea interacțiunilor intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu profesorul și interacțiunile cu conținuturile curriculare [6, p. 56].

Comunicarea socială, interpersonală, promovată în învățarea activă, implică interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective:

profesor–elev și elev–profesor, mediate de conținuturi curriculare, interacțiuni profitabile pentru toți participanții la procesul de învățare.

În consecință, utilizarea mediilor educaționale virtuale este benefică pentru oricine este interesat de dezvoltarea și îmbogățirea performanței sale profesionale. Cu siguranță, după lecții *online*, mediul virtual va schimba treptat fața educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Blumenfeld P.C., Marx R.W. *Motivation and cognition*. In: H.J. Walberg, G.D. Haertel (eds.), *Psychology and educational practice*. Berkeley, CA, McCutchan, 1997, pp. 79-106.
2. Brown P.C., Roediger III H.L., McDaniel M.A. *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. London: Harvard University Press, 2014.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
4. Collins C., Mangieri J.N. *Teaching thinking: An Agenda for the Twenty-First Century*. New Jersey, 1991.
5. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, 2004.
6. Petrescu P., Pop V. *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*. București: E.D.P., 2007.
7. Richardson J. *Deschizând drum învățării prin colaborare*. School Team Innovator, December 1996/ January 1997.
8. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.S. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul IV. Adaptare: T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Scifos, S. Lîsenco, N. Crețu. Supliment al revistei „Didactica Pro...”, Nr. 2(8), 2003. Chișinău: CE „Pro Didactica” (Tipogr. „Reclama S.A.”), 2003.
9. <https://www.elearning.ro/platforma-educationala-moodle-un-succes-in-e-learning>
10. www.wikipedia.ro.

MODALITĂȚI DE PREDARE A ISTORIEI LA GIMNAZIU ÎN CONDIȚIILE INSTRUIRII LA DISTANȚĂ

Alexandru MOLCOSEAN, profesor
Liceul Teoretic „B.P. Hasdeu”, mun. Bălți
ORCID iD: 0000-0001-7480-2602

MIDDLE SCHOOL TEACHING MODALITIES UNDER OF THE DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Abstract. *The study presents a series of ways that can be used in the teaching process of the History object in the conditions of the distance learning process. Information tools such as e-mail, social networks, video conferencing and educational platforms are the epicenter of this research. The content of the article provides examples of tasks proposed to students to be completed.*

Keywords: *distance learning, methods, operational tools, interactive lessons, educational platforms, school success.*

Rezumat. *Studiul prezintă o serie de modalități care pot fi utilizate în procesul de predare a obiectului Istoria, în condițiile instruirii la distanță. Instrumentele informaționale, precum poșta electronică, rețelele de socializare, conferințele video și platformele educaționale reprezintă epicentrul acestei cercetări. În conținutul articolului sunt oferite exemple de sarcini propuse elevilor pentru a fi realizate.*

Cuvinte-cheie: *învățare la distanță, metode, instrumente operaționale, lecții interactive, platforme educaționale, succes școlar.*

Transformările majore ale secolului al XXI-lea pot conduce inevitabil la apariția unor impedimente, menite să inoportuneze desfășurarea optimă a procesului educațional. În categoria factorilor perturbatori putem include calamitățile naturale, conflictele militare, situațiile de criză provocate de fenomene antropice, epidemiile etc. Anul 2020 reprezintă pentru Republica Moldova o piatră de încercare din punct de vedere epidemiologic. În consecință, a fost nevoie de o adaptare rapidă a sistemului de învățământ pentru ca orele de studiu să nu se desfășoare în sălile de clasă, organizându-se instruirea elevilor la distanță (la domiciliu).

Acest fenomen al educației la distanță reprezintă o noutate pentru unitățile de învățământ preuniversitar, în ceea ce privește desfășurarea procesului instructiv. Ne propunem, așadar, să trecem în revistă câteva modalități de predare online a istoriei, utilizând în acest scop tehnologiile informaționale și de comunicare.

Pornind de la ipoteza precum că, o învățare activă la distanță, este capabilă să dezvolte spiritul autodidact al elevului, recomandăm să fie cultivată, în vederea dezvoltării unor competențe necesare viitorului cetățean. În acest studiu am utilizat me-

tode general-științifice, bazate pe analiza diverselor lucrări care tratează subiectul învățării la distanță, observația sistematică a propriilor discipoli în perioada pandemică (martie-mai 2020) și experimentarea mijloacelor eficiente la care să aibă acces elevii pentru a beneficia de instruirea virtuală.

Scopul demersului nostru este de a scoate în evidență modalitățile optime care pot fi aplicate în vederea desfășurării acestui proces, în afara sălilor de clasă. Limitele studiului prevalează asupra învățământului gimnazial (clasele a V-a – a IX-a), în vederea eficientizării predării *Istoriei românilor și universală* la distanță. Motivăm această opțiune, în condițiile în care am avut posibilitatea de a face observări și constatări asupra claselor gimnaziale, unde este exercitată profesia de cadru didactic.

Avantajele educației online: de la teorie la practică

Tematica instruirii la distanță a fost abordată în diverse lucrări didactice de specialitate sau articole științifice, unde este reflectată sub diverse aspecte, toate însă conducând la același rezultat – optimizarea rolurilor actorilor implicați în procesul educativ. Prezentat într-o ordine cronologică, termenul *învă-*

țământ la distanță își păstrează esența generală, indiferent de interpretarea acestuia.

Olimpus Istrate definește „educația la distanță (sau educația virtuală) ca o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează mediat materiale într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de studenți în manieră proprie, fără a constrânge agenții activității la coprezență sau sincronicitate. Mediarea se realizează prin modalități diverse, de la material tipărit (prin corespondență), la tehnologii audio, video sau noile tehnologii ale informației sau comunicării” [7, p. 13].

În baza celor enunțate, putem observa reflectarea aspectului *autodidact*, menționat anterior. Un avantaj al educației la distanță constituie managementul timpului, subiecții învățării nefiind supuși unei sincronizări elev-profesor și materialul fiind asimilat în mod individual. Prin dezvoltarea capacității de studiere în acest mod, nu este exclus ca elevul nostru să învețe singur să cânte la un instrument muzical sau să picteze (abilități trecute sub sceptrul dificultății). Profesorul Sergiu Corlat precizează că „formarea, prin activități de instruire la distanță, a experiențelor de învățare independentă conduce spre un alt mod de achiziționare a cunoștințelor – autoinstruirea”, iar, „instruirea la distanță presupune distanțarea geografică a profesorului și elevului pe parcursul întregii perioade de instruire” [3, p. 29].

În contextul separării fizice dintre elev și profesor, „interacțiunea dintre ei are loc printr-o tehnologie, care adesea este suplimentată cu comunicarea de tip „față-în-față” pentru a depăși limitele instrucției mediate” [1, p. 86]. O altă opinie în favoarea minimalizării distanței dintre profesor și subiectul învățării îi aparține lui Sava Fetescu, precum că „instruirea la distanță (ID-ul) poate fi considerat ca un demers didactic orientat spre individualizare cu o eliminare însă a interacțiunii profesor-student, prin separarea în timp și spațiu de profesor, de aceea, se învață autonom” [6, p. 31].

În contextul instruirii în afara sălii de curs, un rol important îi revine cadrului didactic, care trebuie să supravegheze desfășurarea învățării. Ținerea sub observație trebuie să se axeze asupra finalităților, conținuturilor studiate și strategiilor didactice. Cercetătoarea Inga Țițchiev abordează chestiunea învățării individuale, aceasta putând fi realizată prin intermediul unui „proces de predare-învățare, organizat de o instituție de învățământ care furnizează indirect materiale educaționale într-o ordine secvențială și logică, pentru ca studenții să învețe singuri într-un timp și loc adecvat, ei având de ase-

menea acces la cursuri care se desfășoară simultan” [13, p. 138]. În Republica Moldova, instruirea la distanță, în cadrul învățământului general, a fost introdusă pentru elevii care se aflau în imposibilitatea de a frecventa lecțiile o perioadă determinată de timp. În anul 2018, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) a emis Ordinul cu privire la aprobarea *Instrucțiunii privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități*. Prin dizabilitate, înțelegem orice fenomen de natură vitală care poate să se interpună între școală și elev, împiedicându-l pe acesta să fie prezent fizic în sala de clasă.

O definiție în acest sens este oferită de MECC: „Învățământul la distanță (ÎD) reprezintă o formă alternativă a procesului educațional, care admite interacțiunea cadru didactic-elev, elev-cadru didactic, elev-elev, elev-elevi la distanță, reflectându-se în finalități, conținuturi, strategii didactice și forme de organizare” [15, p.1]. În opinia noastră, învățământul la distanță reprezintă o strategie modernă de promovare a orelor de curs în afara sălii de clasă, utilizând tehnologiile informaționale și de comunicare.

Conform stipulărilor MECC, educația la distanță poate varia după modul de organizare. Redăm mai jos, într-o formă schițată, modalitățile de organizare a învățământului la distanță, în baza recomandărilor anexei Ordinului nr. 1934 din 28 decembrie 2018.

Distingem astfel în figura prezentată principiul educației mixte la distanță. Atât subiectul învățării, cât și cel de gestionare a întregului proces instructiv, au posibilitatea adoptării unui program flexibil destinat studiului. Compartimentul intitulat *Același timp / același loc* desemnează mobilitatea cadrului didactic în vederea deplasării la domiciliul elevului sau la adresa spitalizării acestuia. În acest context, MECC a emis, în anul 2015, Ordinul cu privire la aprobarea *Instrucțiunii de organizare a învățământului la domiciliu* care are drept scop „asigurarea dreptului la educație pentru elevul aflat în imposibilitatea frecventării instituției de învățământ” [14].

În cazul unei distanțări geografice și a limitării accesului la tehnologiile informaționale, procesul instructiv va aborda forma *timpului diferit / loc diferit*. Sincronicitatea reprezintă un element forte în transmiterea și recepționarea mesajului, astfel, mijloacele tehnice vor asigura desfășurarea lecției în locuri diferite, dar înscrise în aceeași porțiune de timp. Prin urmare, conchidem asupra faptului că locația elevului poate fi vizitată de cadre didactice, care predau discipline diferite, în funcție de orarul aprobat de instituția de învățământ.

Astfel, stabilirea conexiunii elev-profesor se dovedește a fi posibilă în era tehnologiilor informaționale.

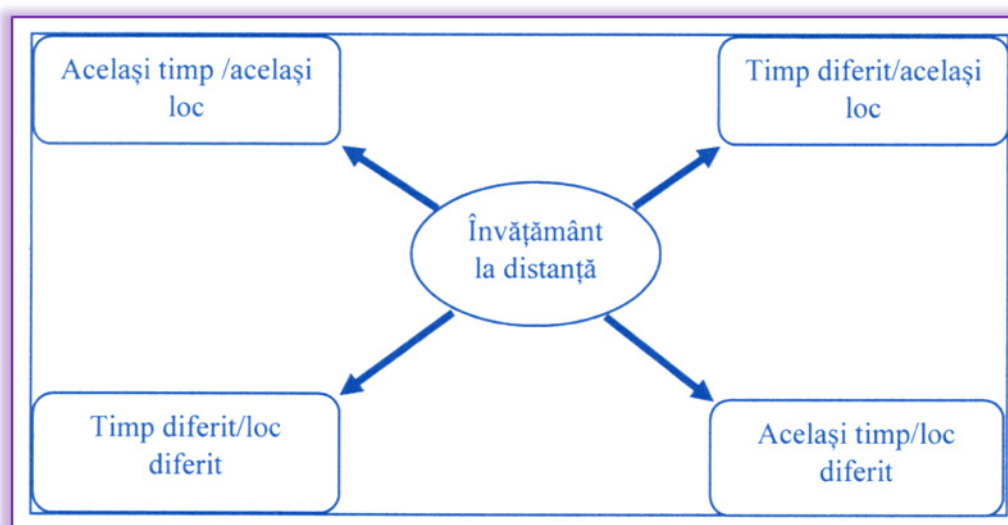


Figura 1. Forme de organizare a învățământului la distanță (ID)

onale și de comunicare. Modalitățile de organizare și desfășurare a instruirii la distanță rămân pe seama cadrului didactic ori a instituției de învățământ, care să asigure procesul educațional cu materialele necesare unei predării la standarde moderne.

Modalități de predare la distanță

Mijloacele prin intermediul cărora poate fi promovată educația la distanță pot fi clasificate în categorii distincte, după modalitatea de utilizare, avantaje și dezavantaje, accesibilitate etc. Organizarea procesului instructiv la distanță se împarte în două categorii: *învățământ sincron*, care are la bază participarea concomitentă a elevului și a profesorului, și *învățământ asincron*, care nu constrânge participanții să fie prezenți în același timp.

„În condițiile organizării asincrone a activităților de învățare se folosesc diverse instrumente software pentru comunicare, poșta electronică și rețelele sociale” [4, p. 8]. Oferim, în continuare, câteva modalități de predare a obiectului *Istoria românilor și universală*, prin intermediul tehnologiilor informaționale care pot fi utilizate în contextul instruirii la distanță.

Poșta electronică reprezintă un partener de încredere în privința expedierii fișierelor de diferite tipuri (*word, pdf, ppt, xls, png* etc.). Odată învățați să utilizeze acest tip de corespondență, elevii vor putea beneficia de accesul la o informație calitativă și selectată de profesor. Or, în cazul oferirii unor sarcini de lucru, cadrul didactic poate expedia anumite pasaje scanate, cu indicațiile necesare, pe care elevii să le îndeplinească. Pentru clasa a V-a (aici trebuie să se țină cont și de parametrii transdisciplinari, sti-

pulați în curricula ediția 2019), profesorul le poate solicita elevilor să-și exploreze abilitățile la desen.

Prin intermediul serviciului oferit de poșta electronică, vor fi expediate, de exemplu, imagini cu cele șapte minuni ale lumii antice. Elevilor li se va propune să selecteze una dintre imagini, pe care să o reproducă (în viziune individuală, desigur), după care să o descrie succint, motivându-și opțiunile. Ulterior, lucrările vor fi expediate profesorului fie sub format *word* sau în modul foto.

De exemplu, în cazul subiectului propus pentru studiu clasei a VI-a, *Organizarea internă a Țărilor Române*, elevilor li se va oferi o listă de funcții deținute de boieri la curtea domnească. Detalierea acestor ocupații este oferită de către Dimitrie Cantemir în lucrarea *Descrierea Moldovei*. Condițiile propuse de profesor vor fi:

1. *Selectați din pasajele propuse trei profesii descrise de autor și alcătuiți cu fiecare dintre ele câte un enunț cu caracter istoric.*
2. *Explicați, prin cuvinte proprii, ce formă au luat în zilele noastre profesiile identificate (după modelul: paharnicul servea băutura la masa domnului și o degusta pentru a preveni o eventuală otrăvire, astăzi, această funcție s-a divizat: de servire se ocupă chelnerul, iar degustarea vinului este lăsată în grija sommelierului).*
3. *Argumentați, în 3-4 propoziții, importanța pitarului la o curte domnească.*

Un alt exemplu valorificat deja la orele de istorie, în clasa a VI-a, este ca elevii să lectureze primele 16 strofe (adică, 64 de versuri) din *Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu. Însărcinările pentru lucrul individual vor fi următoarele:

1. Depistați în textul poeziei pasajele care indică teritoriile/zone ocupate de Imperiul Otoman.
2. Transcrieți aceste pasaje în caiet.
3. Indicați pe harta de contur teritoriile/zonele ocupate de Imperiul Otoman identificate în poezie.
4. Expuneți-vă opinia pe marginea afirmației: „În Evul Mediu, Imperiul Otoman a cunoscut apogeul expansiunii sale”.

În procesul instruirii la distanță, un rol important le revine părinților care trebuie să monitorizeze activitățile copiilor. Astfel, sarcinile oferite de profesor pot fi consultate de părinți și, împreună cu copiii, vor fi realizate.

Dialogul virtual avantajos și tratarea pragmatică a mesajelor istorice

O particularitate aparte pe care o vom cultiva elevilor în mediul online este *eticheta*. Acest termen desemnează o conduită etică în dialogul virtual. Formele de salut și cele de încheiere ale unui mesaj adresat destinatarului (chiar dacă acesta va citi mesajul după câteva ore sau zile) plasează expeditorul într-o lumină bună. Politețea și bunul simț în convorbirea electronică reprezintă o parte indispensabilă a gradului de cultură din partea interlocutorului.

Aplicația *viber* și grupurile de discuții de pe rețelele de socializare ne vor permite să plasăm rapid informația care va fi recepționată iute de elevi. Vom opta pentru această modalitate, în contextul analizei unei surse istorice (caricatură, poster, timbru poștal etc.). Profesorul poate încărca, de exemplu, o caricatură istorică și iniția o analiză în grup a sursei propuse.

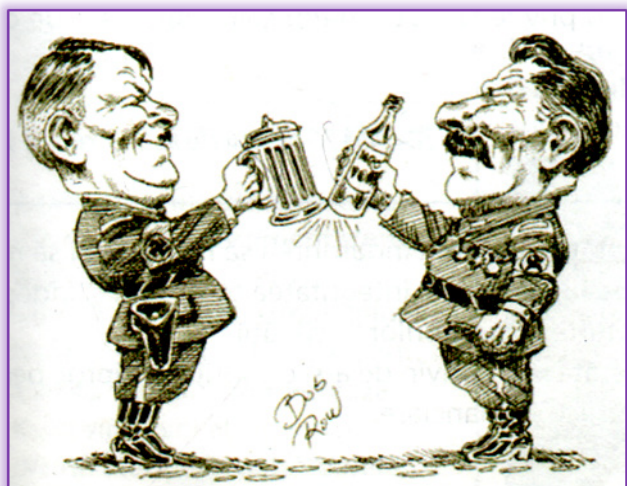


Figura 2. Caricatură istorică: Hitler și Stalin sărbătoresc încheierea pactului de neagresiune¹

¹ Sursa: Igor Șarov, Igor Cașu, Maia Dobzeu et al. *Istoria românilor și universală*: Manual pentru clasa a 9-a. Chișinău: Editura „Cartdidact”, 2013, p. 27.

Întrebările de analiză a caricaturii istorice vor fi formulate în funcție de răspunsurile și argumentele oferite de elevi.

- ✓ Care este mesajul caricaturii?
- ✓ Care este scopul acestui mesaj pe care îl furnizează caricatura?
- ✓ La ce eveniment istoric face referință caricatura?
- ✓ Ce cunoști despre evenimentul reflectat de sursa istorică?
- ✓ Datează cronologic evenimentul identificat.
- ✓ Ești de acord cu mesajul transmis de caricatură? Argumentează răspunsul.
- ✓ Ai o altă părere despre mesajul transmis de caricatură?
- ✓ Ar fi posibil ca această caricatură să nu redea în totalitate evenimentul istoric reflectat? Argumentează răspunsul cu date concrete.
- ✓ Care a fost evoluția evenimentelor după momentul la care face referință caricatura?
- ✓ Formulează o concluzie personală pe marginea evenimentelor care s-au succedat, din momentul la care face referință caricatura.

O astfel de analiză va genera gândirea critică la elevi, ca aceștia să dobândească competențe de tratare pragmatică a mesajului istoric. Cercetătoarea Nina Petrovski menționează că „învățarea activă (AE-doing), o abordare orientată pe acțiune a instruirii, bazată pe experimentare, când persoana învață bine, angajându-se în proiecte, teme, discuții în grupuri restrânse (a face)” [10], creează un teren propice al autoînvățării elevului.

Am putea fi întrebați de ce utilizăm această metodă de predare sub formă scrisă și nu convocăm o videoconferință pentru a studia pe cale audiovizuală această caricatură? Un prim argument ar fi elaborarea unui exemplu de analiză pe care elevul să-l poată utiliza drept șablon atunci când va îndeplini însărcinarea de a cerceta individual o caricatură istorică. În cazul acesta, elevul va derula pagina de comentarii și va observa ce chestiuni trebuie evidențiate.

Al doilea argument poate să se bazeze pe experiența examenului de absolvire a gimnaziului. Elevilor li se oferă o caricatură, prin intermediul căreia trebuie să identifice evenimentul istoric și să argumenteze răspunsul, acțiune pe care o realizează în scris. Deci, elevul trebuie să demonstreze că este capabil să ofere un răspuns structurat *cap-coadă*, ce îi va aduce un punctaj maxim la examen.

Conferința video realizată prin intermediul aplicațiilor disponibile în mod gratuit, spre exemplu *skype*, *zoom* și *meet*, se înscrie în categoria lecțiilor

desfășurate în locuri diferite, dar concomitent. Aplicațiile, prin intermediul cărora se pot organiza conferințele video, dispun de posibilitatea de a întruni mai mulți participanți, în felul acesta mesajul este recepționat la o scară mai largă. Există opțiunea de predare a unei lecții întregi, or, acest lucru nu va fi în avantajul elevilor.

Evitarea problemelor de sănătate a copiilor pe online

Dacă este să calculăm numărul de ore pe zi (în cazul de față am considerat la nivel teoretic 5 ore), timp în care copilul să se aplece în fața calculatorului, a câte 45 minute, rezultă 4 ore și 15 minute petrecute în fața monitorului computerului, telefonului sau tabletei. Referindu-se la această chestiune, Tonino Cantelmi, psihiatru la Universitatea Gregoriana din Roma, o navigare mai lungă de 5-6 ore zilnic poate degenera într-o serie de simptome cum ar fi: confuzie mentală, halucinații, delir, care recidivând, nu lasă decât posibilitatea internării în spital [2, p. 81].

În cazuri mai puțin grave, una din problemele de sănătate, care ar putea plana asupra elevilor, constă în îmbolnăvirea ochilor ce poate avea unele efecte negative. Analizând situația din perspectivă personală, recomandăm utilizarea conferințelor video pentru a explica copiilor unele aspecte mai dificile pentru a fi asimilate. Prioritari instruirii la distanță sunt elevii claselor absolvente a IX-a, a XII-a. Revenim la clasa a IX-a cu un exercițiu de analiză și înțelegere a sursei istorice, reflectând în mare parte subiectul numărul II al examenului național de absolvire.

Studiază sursa istorică.

Sursa A.

„O, tu, Stalin, mare șef al popoarelor,
tu, care ai făcut să se nască omul,
tu, care faci pământurile fertile,
tu, care întinerești secolele,
tu, care împodobești primăvara, ...
tu ești floarea primăverii mele,
un soare reflectat de mii
de inimi omeneste...” (Pravda, 1936)

Sursa: Pierre Milza, Serge Bernstein, *Istoria secolului XX. vol. 1. Sfârșitul lumii europene (1900-1945)*. București: Editura „Bic All”, 1998, p. 336.

Aplicațiile destinate conferinței video dispun de opțiunea *partajare ecran*. Aceasta este utilă atunci când dorim ca ceilalți participanți la discuție să vadă ecranul nostru. Sursa poate fi plasată în format *word* și pe parcursul conferinței să le arătăm elevilor care sunt pasajele necesare, în vederea alcătuirii

răspunsului solicitat. De exemplu, este propus itemul: *Identifică în sursa A o caracteristică specifică regimurilor totalitare din Europa interbelică. Argumentează răspunsul cu trimitere la sursă.*

În cazul acesta, vom explica elevilor că într-un stat cu regim totalitar predomină cultul personalității, adică o idolatrizare exagerată a dictatorului, adeseori, asemănat cu un zeu (o astfel de elogiare o întâlnim în *Imn râului Nil*, autorul recomandă a se consulta în acest caz: Adina Berciu-Drăghicescu, Alexandru Ofrim, Maria Preda, *Istoria universală. Epoca antică și cea medievală: Manual pentru clasa a 10-a*, Chișinău, Editura „Serebia”, 2011, p. 17). Deci, o caracteristică a regimurilor totalitare din perioada interbelică este cultul personalității, deoarece, în text, autorul afirmă că Stalin este mare șef al popoarelor și asemeni unui zeu antic (aluzie la fluviul Nil, cunoscut sub numele de *Marele șarpe verde*), el face pământurile fertile.

Alte instrumente didactice IT utile

În procesul de manevrare a ecranului, ca elevii să observe pasajele pe care trebuie să le ia în considerare la examen, profesorul poate utiliza opțiunile programului *word*, pentru a schimba fundalul fragmentelor necesare sau culoarea scrisului, explicând totodată cum trebuie perceput exercițiul. Să presupunem că sarcina următoare ar putea fi aceasta: *Explică cu cuvinte proprii sintagma „tătuca Stalin”, făcând trimitere la sursa A.* În cazul acesta, vom opera cu ultimele două versuri Un soare reflectat de mii/ de inimi omeneste... autorul având în vedere admirația poporului față de dictator și, la fel ca pentru un tată, întreg poporul simte și suferă cu inima alături de protectorul lor.

În cazuri mai practice, profesorul poate scana în format *png* un exemplu de test din anii precedenți și, cu ajutorul opțiunilor puse la dispoziție de programele de editare foto, sunt posibile accentuările de text, editarea în spațiul liber etc. Aceste acțiuni fiind întreprinse pentru ca elevii să vadă și în același timp să completeze, la rândul lor, modelul de test pus la dispoziție.

Transmisiunea video în direct este posibilă doar în cazul când instituția de învățământ dispune de o bază tehnică adecvată pentru aceasta. De facto, televiziunile naționale oferă astfel de programe TV, în vederea continuării lecțiilor la distanță. Însă, dacă instituția de învățământ dispune în dotarea sa de mijloacele necesare (aparate de filmat, conexiune la rețeaua internet, materiale didactice adaptate acestei acțiuni etc.), lecția de istorie poate fi desfășurată în felul următor: instituțiile de învățământ ar

fi necesar să dispună de o pagină *web*. În cazul lipsei acesteia, se poate apela la rețelele de socializare, prin înregistrarea paginii instituției de învățământ. Odată începută transmisiunea video, elevii pot accesa pagina instituției și urmări lecția predată de cadrul didactic, în cazul ratării acesteia, în mediul online rămâne înregistrat clipul video care poate fi vizionat mai târziu. Sala unde se va realiza o astfel de sesiune video, va fi adaptată la toate necesitățile disciplinei.

Vor fi nelipsite hărțile tematice cu ajutorul cărora profesorul va explica schimbările politico-teritoriale în procesul istoric. Este recomandat, în asemenea cazuri, înlocuirea tablei tradiționale și utilizarea celei de tipul *whiteboard*, care oferă posibilitatea realizării unor scheme, tabele grafice, într-o modalitate clară și rapidă, totodată, această tablă este și estetică.

Pentru disciplina *Istoria*, o sesiune video poate fi încadrată într-un timp de 25-30 de minute. Oferirea unui volum mare de informație elevilor, fără un *feedback*, nu va înlesni esențial procesul educațional la distanță.

O lecție de acest tip va avea o structură diferită de cea tradițională. Vor fi prezente elementele de recapitulare a temelor anterioare, în mare parte tipul lecției poate fi încadrat în categoria *prelegere*, deoarece este prezent monologul. Se recomandă elaborarea schemelor sau tabelelor (spre exemplu, graficul *T* sau diagrama *Venn*) pentru a le oferi posibilitatea elevilor să transcrie în caiete (după caz) unele idei lansate de profesor. Spre final, va fi propusă tema de acasă cu explicațiile de rigoare, pentru a ne asigura că elevii au înțeles corect ce trebuie să îndeplinească. Un dezavantaj al acestei metode îl reprezintă costurile ridicate pe care le implică elaborarea unui astfel de proiect.

Platformele de învățare sunt utile atunci când este nevoie ca subiectul lecției realizat sub forma *power point* sau video să fie pus la dispoziție elevilor pentru a-l studia. Aceste platforme dispun de o serie de opțiuni, precum adăugarea comentariilor cu privire la realizarea corectă, parțial corectă sau incorectă a însărcinărilor propuse, acordarea notei elevului fără ca ceilalți colegi să vadă acest lucru, setarea unei porțiuni de timp în care școlarii trebuie să se încadreze în vederea elaborării lucrului individual etc.

De altfel, pot fi plasate în format *PDF* modelele de examen sau diverse teste pe care elevii trebuie să le realizeze. Eseurile istorice pot fi elaborate prin oferirea surselor istorice și indicarea cerințelor în vederea realizării exercițiului: introducere, conținut

(aici elevul trebuie să țină cont de faptul că în conținut trebuie să fie înglobate elemente cronologice specifice temei, personalități istorice, evenimente plasate în ordine logică și cronologică, relații de cauzalitate, utilizarea surselor propuse pentru elaborarea argumentelor necesare, limbaj istoric etc.) și în final opinia personală pe marginea eseului realizat.

Nu este exclus faptul de a le oferi elevilor criteriile de evaluare a eseului (în cazul de față) pentru a realiza o autoevaluare a lucrului îndeplinit, în felul acesta, în momentul notării, nu va exista doar o singură opinie, cea a profesorului. Totuși, specialiștii în domeniu ne atrag atenția asupra ratei mari de abandon venit din partea subiecților învățării în procesul instruirii la distanță. În lucrarea *Instruirea asistată de calculator și platforme educaționale on-line* este menționat faptul că „acest tip de educație la distanță necesită eforturi consistente și susținute din partea tuturor participanților la procesul instrucional.

Studenții (în cazul nostru, elevii) trebuie să fie extrem de motivați, altfel se instalează fenomenul de abandon școlar care este mult mai frecvent în educația la distanță decât în învățământul tradițional” [5, p. 13]. Așadar, dezavantajele instruirii la distanță nu sunt excluse din acest proces educațional distanțat. Prin intermediul metodelor de predare a istoriei la distanță prezentate mai sus, este posibilă testarea ipotezei lansate la începutul acestui studiu.

În ansamblu, un elev silitor nu se va limita doar la cele oferite de profesor în intervalul de timp destinat lecției de istorie. Acesta va căuta informații, se va documenta și în final nu va întârzia să-și expună opinia personală cu privire la un eveniment discutat sau altul. De fapt, procesul autodidact reflectă fidel sintagma „învață cum să înveți” (eng. *learning how to learn*).

Elaborarea lecției în format electronic

Lecția în format electronic se diferențiază de cea clasică în special prin modalitatea de percepție. Elevii așteaptă ceva diferit față de manualul școlar: imagini, animație, legături automate (*hyperlink*) cu rețeaua de internet etc. Vârsta școlarii este crucială în contextul realizării unei prezentări, pentru clasele a V-a – a VII-a, se recomandă atașarea imaginilor cât mai aproape de cele expuse în text și încurajarea copiilor să le descrie cu cuvinte proprii. Temele legate de cultură și civilizație sunt mult mai ușor asimilate de către elevi decât cele cu conținut politico-geografic.

Elevii din clasele a VIII-a – a IX-a sunt mai deschiși să comunice pe marginea schimbărilor sociale și geopolitice. Înțeleg mult mai bine sistemul relații-

lor de cauzalitate și schimbare în istorie. Sunt predispuși să cunoască personalitățile istorice dar, mai ales, informații nescrise în manual despre un anumit subiect. Prezentările în *PPT* mai au avantajul de a face legătura cu unele secvențe video din rețeaua internet, astfel, elevii pot fi angajați în discuții pe marginea celor vizionate. Cu ajutorul acestor instrumente de operare avem posibilitatea să utilizăm la maxim mijloacele audiovizuale de comunicare a informației istorice „care asigură, în proporție de 30%-60%, reținerea mesajului vizual, cu o diferență cuprinsă între 20% pentru mesajele vizuale și 30% pentru mesajele auditive” [8, p. 122].

În literatura de specialitate, arealul mijloacelor audiovizuale este completat de filme, discuri, casete, radio [9, p. 109] preponderent, utilizarea diaporitelor, proiectarea, video, *power point*, sisteme multimedia, televiziuni [12, p. 167], ce pot facilita perceperea informației în rândul elevilor. Argumentăm apelarea la *PPT* – un mijloc de realizare a lecțiilor – din următoarele motive: este ieftin în realizare (nu necesită echipament sofisticat, doar un calculator și conectare la rețeaua internet); este simplu de realizat, chiar și de către profesori care sunt simpli utilizatori ai calculatorului; o prezentare de acest fel e posibilă într-un timp mult mai redus decât o lecție video de exemplu; dispune de o serie de opțiuni ce permit modificarea și adaptarea prezentării în diverse situații; prezentarea poate fi deschisă de pe orice dispozitiv care are instalat programul de operare *Microsoft power-point*.

Prezentarea *PPT* este simplă în utilizare, fără a fi necesar ca elevii să apeleze la diverse opțiuni suplimentare; nu ocupă un spațiu considerabil de stocare pe dispozitivele de păstrare a informației; lecția va fi prelucrată de către elev, ceea ce va conduce la dezvoltarea abilităților autodidactice, care reprezintă de fapt și ipoteza acestui studiu.

Pentru realizarea unei lecții utilizând formatul electronic, prezentăm un șir de criterii de care trebuie să se țină cont în timpul elaborării acesteia. Condițiile unei prezentări sunt în baza sugestiilor oferite de elevi, legate de conținutul și modul de alcătuire a unei prezentări în viziunea acestora.

Materialele didactice destinate învățaturii la distanță pot fi elaborate atât de profesioniști în domeniul noilor tehnologii, cât și de cadrele didactice care predau *Istoria*. Totuși, instrumentele respective de cele mai multe ori sunt realizate de persoane care cunosc atât tehnologiile informaționale, cât și metodologia corectă a instruirii și a organizării unui curs [11, p. 64]. În acest caz, conchidem că nu este suficientă doar înzestrarea tehnică a instituției sau a profesorului, mai este nevoie de aplicarea eficientă a acestora, la modul practic.

Concluzionăm faptul că literatura dedicată instruirii la distanță pune la dispoziție mijloacele și posibilitățile continuării procesului didactic în afara sălii de clasă. Odată definit specificul problemei, nu ne rămâne decât să-l dezvoltăm, pentru ca în final să oferim elemente practice în vederea eficientizării și

Tabelul 1. Parametrii elaborării unei lecții în format PPT

Parametrii elaborării unei lecții la disciplina <i>Istoria românilor și universală</i>, cu ajutorul aplicației <i>PowerPoint</i>	Textul va fi succint pentru a preveni oboseala ochilor în timpul lecturii.	Pentru a accentua unii termeni, se va colora textul sau fundalul acestuia.
		Textul va avea un font adecvat citirii în format electronic, fără a obliga elevii să mărească rezoluția.
	Conținutul lecției trebuie să fie însoțit de imagini sugestive.	Imaginile vor reda sub formă grafică conținutul textului.
		Hărțile vor fi explicate cu ajutorul săgeților și diverselor figuri geometrice.
	Se va exclude volumul mare de informație.	În funcție de vârsta elevilor, vor fi oferite un anumit număr de evenimente istorice.
	Se recomandă a nu se face abuz de repere cronologice în elaborarea temei.	

asigurarea randamentului școlar. Prin intermediul tehnologiilor informaționale, reușim să elaborăm demersul didactic al învățării la distanță. Am trecut în revistă o serie de elemente ale tehnologiilor informaționale (fiecare cu particularitățile sale specifice) în sprijinul cadrelor didactice, pentru a înlătura distanța față de elevi. Modalitățile de predare a istoriei prezentate în conținutul studiului vin să confirme încă odată faptul că, în situații de constrângeri, dar ajutat de profesor, elevul își va cultiva abilitățile necesare autoînvățării. O parte componentă a procesului didactic rămâne a fi învățarea prin descoperire.

Adică, căutarea informației și analiza acesteia până la obținerea unui răspuns. Acțiunea respectivă este în mod evident atribuită disciplinei *Istoria*. Gândirea critică, posibilitatea de-a aborda lucrurile sub unghiuri diferite, aplicarea celor învățate în viața cotidiană, sunt rezultatele lecțiilor de istorie. Poșta electronică, aplicațiile de mesagerie online, conferințele video, transmisiunile video, platformele de învățare – toate aceste instrumente oferă un ajutor important educației secolului al XXI-lea, în vederea asigurării calității învățământului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bragaru T. Învățământ electronic deschis la distanță: Repere de organizare și funcționare. In: *Studia Universitatis*, 2007, nr. 8, pp. 85-90.
2. Căruță E. *Impactul dependenței de internet asupra nivelului de agresivitate la elevi*. In: Materialele conferinței științifice internaționale din 26 octombrie 2018. *Formarea inițială și continuă a psihologilor în domeniul protecției copilului față de violență*. Chișinău: Tipografia „Garamont-Studio”, 2018, pp. 78-87.
3. Corlat S. Elemente de instruire la distanță și de autoinstruire în pregătirea elevilor pentru cursurile informatice. Instruirea la distanță. In: „Didactica Pro...”, 2010, Nr. 6 (64), pp. 29-31.
4. Corlat S. *Realizarea procesului educațional în condițiile izolării actorilor învățământului general: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: „Soros-Moldova”, 2020.
5. Dobrițoiu M., Corbu C., Guțu A. et al. *Instruirea asistată de calculator și platforme educaționale on-line*. Petroșani: Editura „Universitas”, 2019.
6. Fetescu S. *Managementul instruirii specialiștilor în domeniul educației fizice prin forme alternative de învățământ la distanță/învățământ cu frecvență redusă*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015.
7. Istrate O. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. Botoșani: Editura „Agata”, 2000.
8. Păun Ș. *Didactica istoriei*. București: Editura „Corint”, 2007.
9. Petrovski N. *Didactica istoriei*. Chișinău: Editura UPS „I. Creangă”, 2007.
10. Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Ghid tehnologic. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2012.
11. Pleșca N. Metode de evaluare în instruirea la distanță. In: *Studia Universitatis*, 2008, nr. 5 (15), pp. 63-67.
12. Surugiu D. Dezvoltarea competenței audiovizuale la orele de limbă spaniolă. In: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, *Probleme ale științelor sociumanistice și modernizării învățământului*, Seria 19, vol. 3, 24 martie 2017, pp. 165-173.
13. Țițchiu I. Tehnologiile de învățământ la distanță: realizări și provocări. In: *Akados*, 2018, Nr. 4, pp. 137-140.
14. *Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 98 din 26.02.2015 cu privire la aprobarea Instrucțiunii de organizare a învățământului la domiciliu*.
15. *Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, anexa la nr. 1934 din 28.12.2018 cu privire la aprobarea Instrucțiunii privind organizarea învățământului la distanță pentru copiii cu dizabilități*.

DEMERSUL EXPERIMENTAL AL FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE

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

L'APPROCHE EXPÉRIMENTALE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Résumé. L'article présente quelques visions des directeurs d'établissements sur les besoins de formation professionnelle continue des enseignants à la recherche scientifique. L'expérimentation pédagogique s'est déroulée en plusieurs étapes: constatation, formation et validation. Le matériel présenté vise un outil piloté dans la formation professionnelle continue et appliqué aux directeurs d'établissements de l'enseignement général concernant la connaissance de plusieurs notions dans le domaine de la formation professionnelle, composante essentielle du processus éducatif.

Mots-clés: enseignant, directeur d'établissement, formation professionnelle continue, expérimentation pédagogique, processus éducatif.

Rezumat. Articolul prezintă unele viziuni ale cadrelor de conducere privind nevoile de formare profesională continuă a cadrelor didactice în cadrul unei cercetări științifice. Experimentul pedagogic a fost realizat în mai multe etape: constatare, formare și validare. Materialul în cauză vizează un instrument pilotat în cadrul stagiului de formare profesională continuă și aplicat cadrelor de conducere din învățământul general referitor la cunoașterea mai multor noțiuni din domeniul formării profesionale, componentă esențială a procesului educațional.

Cuvinte-cheie: cadru didactic, cadru de conducere, formare profesională continuă, experiment pedagogic, proces educațional.

Experimentul pedagogic face parte din strategia generală a cercetării, fiind esențial pentru a justifica funcționalitatea metodologiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general prin valorificarea modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Formarea/dezvoltarea profesională continuă reprezintă o componentă esențială în activitatea cadrelor didactice/de conducere. Precizăm că în *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, aprobate prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124, din 20 iulie 2018 [6], se stipulează drept standard (*Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă.*) și indicatori de performanță în domeniul dezvoltării profesionale a cadrului didactic (Domeniul de competență 4. Dez-

voltarea profesională, unde sunt prezenți indicatorii 1, 2, 3) [6, p. 8]. Fiecare indicator are descriptori care urmează să fie realizați de cadrul didactic în procesul de formare/dezvoltare profesională continuă.

De asemenea, în *Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere* [5], Domeniul 1. *Viziune și strategii*, managerul instituției acordă un rol deosebit formării/dezvoltării profesionale, încadrând componenta formare profesională continuă în *Planul de dezvoltare strategică a instituției de învățământ*. Astfel, conform Codului Educației [1] art. 133 și 134 (4) b) *formarea profesională continuă a cadrului didactic este un drept, o dată la 3 ani, confirmă importanța acestei componente în activitatea sistemului educațional.*

Demers experimental

Scopul experimentului pedagogic a fost validarea prin experiment a sistemului de instrumente

metodologice de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

În concordanță cu scopul cercetării, au fost stabilite obiectivele experimentului pedagogic:

- diagnoza situației în domeniul formării profesionale continue în raport cu domeniile de competență ale cadrului didactic din învățământul general;
- determinarea nivelului de cunoaștere a conceptelor: formare profesională continuă, educația adulților, învățare pe tot parcursul vieții, educație permanentă, dezvoltare profesională, dezvoltare personală;
- identificarea dificultăților în planificarea și realizarea formării profesionale continue ale cadrelor didactice / de conducere;
- proiectarea activităților teoretice și practice în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general;
- motivarea participării/implicării cadrelor didactice / de conducere în formarea profesională continuă, la nivel instituțional și personal;
- implementarea documentelor de politică educațională și normative în formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

Experimentul de diagnosticare a fost anticipat de un pre-experiment [4], rezultatele cărui au determinat necesitatea conceptualizării teoriei și praxiologiei formării profesionale continue a cadrelor didactice din învățământul general. Datele experimentale au fost analizate și prelucrate conform recomandărilor din literatura de specialitate, la nivel de elaborare a instrumentelor, aplicarea acestora și prezentarea rezultatelor experimentale [2].

Anterior derulării experimentului pedagogic de constatare au fost efectuate mai multe acțiuni:

- a fost stabilită instituția unde se va desfășura experimentul pedagogic: Institutul de Științe ale Educației, ca instituție de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere;
- a fost stabilit tipul de instituții care vor participa la experimentul pedagogic: instituțiile din învățământul general (învățământ primar, gimnazial și liceal);
- au fost selectate eșantioanele experimentale (două grupuri: eșantionul experimental (EE) și eșantionul de control (EC)), cadre didactice / de conducere, care predau discipline de curs general;
- au fost determinate metodele și instrumentele aplicate în experimentul pedagogic: ches-

tionarul, observația, discuțiile, comparația, analiza, sinteza, prelucrarea statistică a datelor experimentale.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere s-a axat pe următoarele criterii de calitate: relevanța formării profesionale continue (FPC), eficacitatea FPC, efectivitatea FPC, eficiența FPC, sustenabilitatea FPC, impactul FPC, în contextul reformelor educaționale, prin implementarea documentelor de politică educațională.

Relevanța formării profesionale continue (FPC) este demonstrată prin coerența realizării demersurilor formative, esența modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general și a metodologiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice, precum și nevoile concrete de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Eficacitatea FPC demonstrează măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale cadrelor didactice care vizează domeniile de competență profesională ale pedagogilor.

Efectivitatea FPC vizează gradul de adecvare a activităților de formare profesională continuă în raport cu obiectivele demersului formativ, esența modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general și a metodologiei de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Eficiența FPC reflectă măsura rezultatelor tuturor activităților de formare profesională continuă, desfășurate în cadrul experimentului pedagogic, raportate la timpul alocat, resursele utilizate, investițiile profesionale implementate.

Sustenabilitatea FPC vizează prezentarea dovezilor certe referitoare la rezultatele pozitive ale formării profesionale continue ale cadrelor didactice, care vor fi implementate în activitatea practică, după finalizarea formării propriu-zise. Obiectivul FPC a pedagogilor este durabilitatea, cu impact pe termen lung asupra procesului educațional (cel puțin, aceasta își dorește orice instituție de formare profesională continuă).

Impactul FPC este dovedit de efectul ansamblului de activități de formare, realizate asupra unui număr mare de persoane, care au participat la toate etapele experimentale și, ulterior, vor beneficia de formare în domeniul de referință al tezei la nivel local și instituțional.

Cercetarea experimentală s-a realizat în trei etape conexe, reprezentate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Etapele experimentului pedagogic

Etape	Perioade	Scop	Conținut	Metodologie	Numărul de participanți
Experimentul pedagogic de pre-diagnosticare					
Etapa inițială	2017	<p>Analiza situației în domeniul formării profesionale continue a cadrelor didactice;</p> <p>Identificarea opiniilor subiecților experimentați referitoare la sistemul de formare profesională continuă, nevoile de formare profesională continuă, condițiile socio-psiho-pedagogice de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.</p>	<p>Aplicarea chestionarului inițial;</p> <p>Prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.</p>	<p>Chestionar inițial, aprobat în conformitate cu: Pogolșa L., Afanas A. (coord. șt.) et al. <i>Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice</i> 2017 [4].</p>	828 cadre didactice / de conducere
Experimentul pedagogic de constatare					
Etapa I	Iunie 2019 – martie 2020	<p>Determinarea nivelului inițial de diagnosticare a nevoilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.</p>	<p>Eșantionarea – stabilirea grupelor experimentale și de control (EE și EC);</p> <p>Elaborarea chestionarelor pentru experimentul de constatare;</p> <p>Administrarea chestionarelor subiecților incluși în experimentul de constatare;</p> <p>Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.</p>	<p>Chestionare de identificare a nevoilor de formare profesională continuă: cadre didactice, cadre de conducere (3 instrumente aplicate).</p>	696 cadre didactice / de conducere
Experimentul pedagogic de formare					
	Aprilie – mai 2020	<p>Formarea cadrelor didactice, în contextul documentelor de politică educațională prin valorificarea <i>Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general.</i></p>	<p>Valorificarea <i>Constructului de formare profesională continuă a cadrelor didactice</i>, în contextul documentelor de politici educaționale în baza <i>Curricula de FPC / Programei analitice cu eșantionul experimental</i>;</p>	<p>Metode, procedee, tehnici, instrumente și forme aplicate în procesul de formare profesională continuă.</p> <p>Etapa de cercetare – acțiune.</p>	408 cadre didactice / de conducere

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Etapa II			Prezentarea conceptului și <i>Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general</i> printr-un set de programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice / de conducere; Evaluarea formativă a domeniilor de competențe pe parcursul seminariilor organizate, trainingurilor pedagogice, prin discuții, prin observarea sistematică a comportamentului participanților la formare.		
Experimentul pedagogic de control/validare					
Etapa III	Mai – iunie 2020	Validarea nivelului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în contextul documentelor de politică educațională prin valorificarea <i>Modelului pedagogic de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general</i> .	Elaborarea chestionarelor finale, administrarea chestionarelor la ambele grupe experimentale (EE și EC); Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor; Evaluarea produselor elaborate de către cadrele didactice / de conducere în cadrul stagiului de formare profesională continuă (sarcini realizate, activități interactive prezentate, chestionare complete).	Chestionare finale de formare profesională continuă a cadrelor didactice, de conducere	192 cadre didactice / de conducere

În cadrul experimentului pedagogic de bază, au participat **1 296** de cadre didactice / de conducere (în experimentul de pre-diagnosticare – 828 de cadre didactice / de conducere din învățământul general) cu referință la anul 2017. În total, în experimentul pedagogic au fost implicate **2 124** de cadre didactice și de conducere, preponderent din învățământul general.

Rezultate scontate

Experimentul de constatare a fost realizat, în perioada **iunie 2019 – martie 2020** (696), *experimentul de formare* – în perioada **04 aprilie – 25 mai 2020** (408), *experimentul de control* – în **mai-iunie 2020** (192), în total, cu participarea a **1 296** de persoane (profesori, directori, directori adjuncți pentru

instruire, directori adjuncți pentru educație). Aceștia au fost repartizați în trei eșantioane experimentale: eșantionul de constatare (696 de persoane), eșantionul experimental (EE) – 408 de persoane, eșantionul de control (EC) – 192 de persoane, în cadrul stagiilor de FPC, prin sistemul de formare mixt: față în față, online și la distanță.

În cadrul experimentului de constatare, au participat 696 de persoane, aplicate fiind *trei instrumente* de diagnosticare: *chestionar pentru manageri* (79 cadre de conducere), referitor la modalitatea de a organiza și monitoriza activitățile de formare profesională în instituțiile de învățământ. Al doilea procedeu vizează cadrele didactice, prin intermediul unui *chestionar pentru profesori*, ce se referă la modalitatea de încadrare în activități de formare

profesională continuă (317 subiecți), la nivel instituțional, local și național și al treilea instrument – chestionarul privind procesul de evaluare/atestare a cadrelor didactice/manageriale, ce are ca obiectiv procesul de evaluare și atestare a cadrelor didactice / de conducere (300 subiecți). În articolul de față analizăm rezultatele experimentale aplicate cadrelor de conducere (79 subiecți, chestionar pentru manageri), repartizate conform vârstelor acestora

Tabelul 2. Vârstele participanților

Vârsta subiecților	Numărul de subiecți experimentali	Procentajul
Până la 30 de ani	2	2,53%
30-40 de ani	17	21,53%
40-50 de ani	30	37,97%
Peste 50 de ani	30	37,97%

În Tabelul 2 se arată că, dintre cei 79 de participanți, 2 (2,53%) reprezintă subiecți cu vârste de până la 30 de ani, între 30-40 de ani au 17 subiecți (21,53%), vârsta între 40-50 de ani au 30 de participanți (37,97%) și peste 50 de ani – 30 de participanți (37,97%). Din cele redate în Tabelul 1, observăm că mai mult de 50 la sută sunt cadre de conducere, cu vârste de peste 40 de ani, adică, persoane cu experiență profesională în domeniul educației, cu potențial intelectual și managerial în gestionarea instituțiilor de învățământ.

Dar vedem și o altă componentă: doar 19 subiecți dintre cei chestionați (ceea ce constituie 24,06%) reprezintă persoane debutante sau care au o experiență mai modestă în activitatea profesională din învățământ. Putem concluziona faptul că în sistemul educațional sunt mai puțin motivate să muncească cadrele tinere/debutante sau care au o până la 40 de ani.

Un alt criteriu a vizat genul participanților: feminin și masculin, observăm că dintre 79 de participanți doar 8 persoane fac parte din al doilea grup, cel masculin – 10,1%, pe când în cel feminin – 71 persoane, adică 89,9%.

Un alt item reflectă experiența de muncă în domeniul educațional, ce demonstrează următoarele rezultate din Figura 1.

În Figura 1 analizăm experiența profesională a subiecților chestionați, dar și situația în domeniul învățământului, unde predomină cadre cu activitate de peste 30 de ani și, la polul opus, (unde sunt cei mai puțini) angajați debutanți. Acest fapt denotă absența tinerilor în sistemul educațional. Deși au fost mai multe încercări de a-i motiva (de ex., suportul financiar oferit tinerelor cadre didactice, incluzându-se locativ, servicii oferite gratuit în primii trei ani etc.), observăm că aceste măsuri sunt insuficiente pentru atragerea și recrutarea absolvenților de la facultățile pedagogice, pentru angajarea lor în domeniul învățământului.

Un alt item se referă la gradul managerial deținut de subiecții chestionați și observăm următoarele date experimentale (Figura 2).

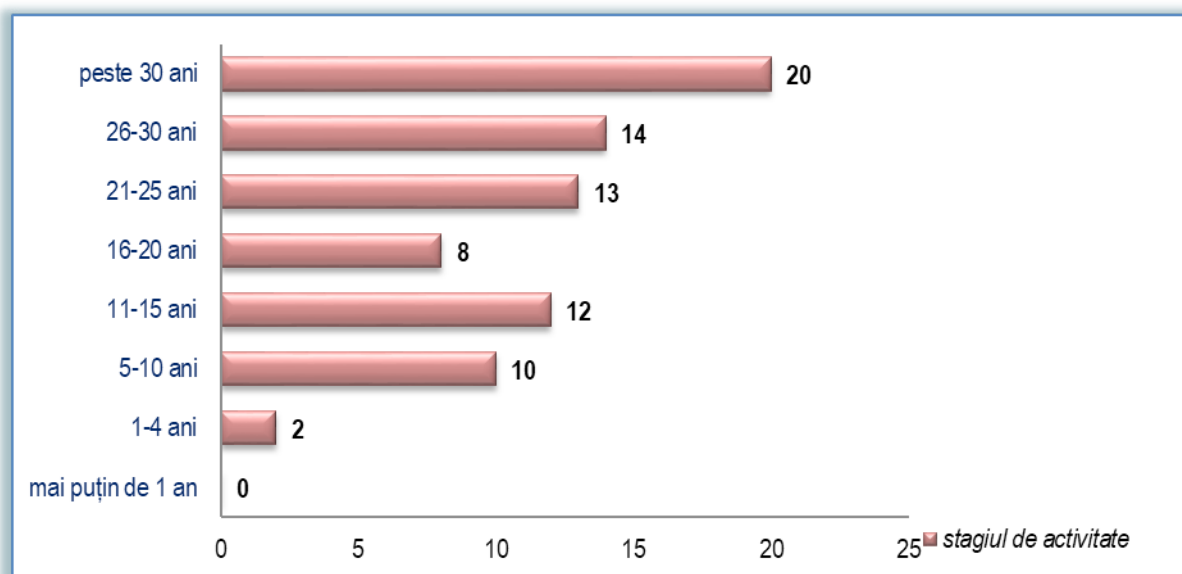


Figura 1. Stagiul de activitate profesională a participanților

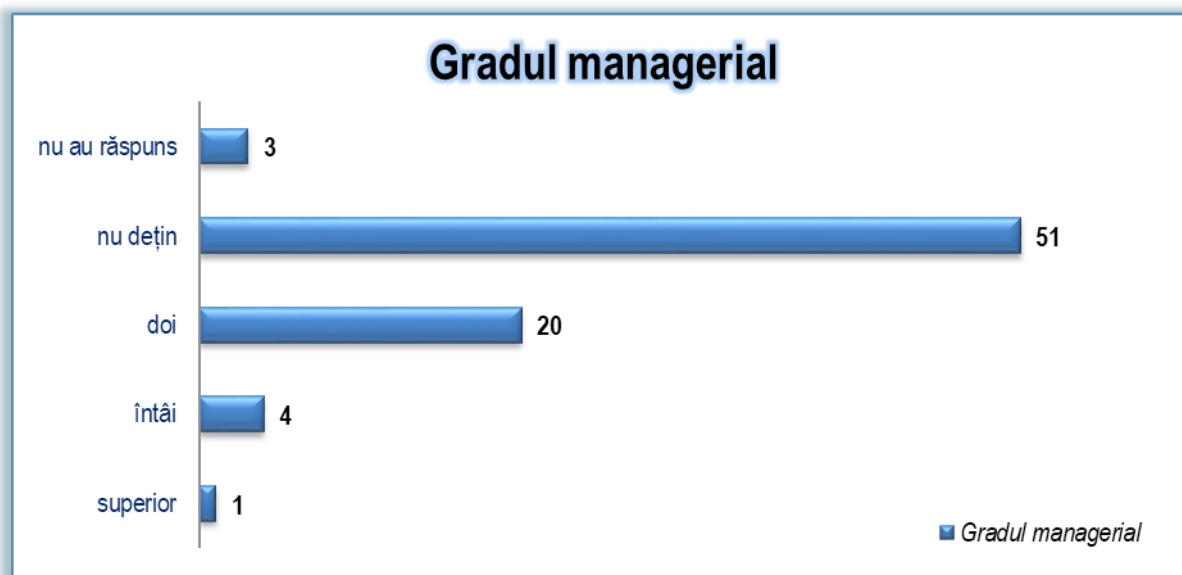


Figura 2. Gradul managerial al participanților la stagiile de FPC

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele: gradul managerial superior – 1 (1%), întâi – 4 (5%), doi – 20 (25%), nu dețin – 51 (65%), nu au răspuns – 3 (4%). Din rezultatele experimentale concluzionăm că doar 25% dintre persoanele chestionate dețin grad managerial, iar 65% nu dețin nici un grad managerial, fie că nu sunt motivați pentru a accede la un grad managerial, fie că au un grad didactic în funcția de profesor și nu solicită o avansare la nivel managerială.

Un alt item a vizat cunoașterea mai multor noțiuni de către subiecții chestionați în cadrul stagiului de formare profesională (au răspuns toți 79 de participanți).

Întâi de toate, ne-am referit la *formarea profesională continuă*, pentru a afla cum percep această noțiune respondenții. În cadrul analizei răspunsurilor cadrelor de conducere, menționăm următoarele, cele mai relevante: creștere profesională, proces care asigură dezvoltarea competențelor profesionale sau dobândirea de noi competențe, prin intermediul cursurilor, stagiilor de instruire la distanță, autoinstruire.

Alți subiecți au relatat că *formarea profesională continuă* reprezintă o activitate cu un caracter științifico-didactic, psihopedagogic și social, proiectată, realizată și derulată în cadrul sistemului educațional. Alții percep noțiunea respectivă ca dezvoltare profesională pe parcursul întregii activități profesionale, creșterea persoanei din punct de vedere profesional și personal; formarea și îmbunătățirea competențelor profesionale și personale; o activi-

tate realizată în cadrul sistemului educațional, cu funcție managerială de reglare, autoreglare continuă a procesului de învățământ, la nivel funcțional, structural și operațional; îmbogățirea cunoștințelor, competențelor și valorilor din punct de vedere didactic, managerial, personal; este o formă de educație continuă, nonformală, de completare a sistemului formal de învățământ.

De asemenea, unii formabili consideră sinonimă noțiunea *de formare profesională continuă* cu cea de învățare permanentă, dezvoltare personală, învățare pe tot parcursul vieții. Alți subiecți consideră că FPC este un proces care asigură creșterea și diversificarea competențelor profesionale prin inițierea, calificarea, recalificarea, perfecționarea și specializarea participanților într-un anumit domeniu/specialitate; reprezintă o activitate realizată și dezvoltată în cadrul sistemului educațional, corelată cu actele normative și cu cerințele sociale; adaptarea flexibilă la schimbările care au loc în interiorul instituției și în exteriorul acesteia; reprezintă programe ce favorizează creșterea nivelului de competență, cunoștințe în domeniul de activitate, dezvoltarea de noi abilități.

Pentru alți factori decizionali implicați în cercetare, FPC vizează un proces de creștere și diversificare a competențelor profesionale în căutarea unui loc de muncă, în vederea realizării mobilității și (re) integrării angajaților pe piața forței de muncă; FPC asigură eficientizarea dezvoltării competențelor și abilităților profesionale, adaptarea acestora la condițiile socioeconomice în permanentă schimba-

re; FPC reprezintă un proces organizat, în vederea adaptării optime la condițiile de schimbare rapidă a sistemului de învățământ și la cerințele unei societăți în continuă dezvoltare.

În concluzie, menționăm că în literatura de specialitate *formarea profesională continuă* reprezintă un ansamblu de activități și practici educaționale, care vizează planificarea, organizarea, realizarea unui sistem de acțiuni necesare dezvoltării profesionale și personale a cadrului didactic, pentru amplificarea cunoștințelor, a perfecționării competențelor, a analizei și dezvoltării atitudinilor profesionale vizând profesionalizarea carierei didactice.

O altă noțiune propusă subiecților chestionați a fost *educația adulților*, analizată de 78 de subiecți din 79, fără implicarea unuia dintre ei. Printre răspunsurile analizate, menționăm cele mai relevante: *educația adulților reprezintă o etapă importantă în educația permanentă, din perspectiva dezvoltării personale și a dezvoltării sociale; autoeficacitate, pedagogizarea părinților; educație bazată pe educația experiențială; proces de dezvoltare a competențelor, pentru a face față cerințelor sociale și profesionale într-o societate mereu în schimbare; totalitatea proceselor care înlocuiesc educația inițială, pentru completarea continuă a cunoștințelor generale sau de formare profesională; adaptarea la circumstanțe noi; formarea unei personalități integre, prosoziale; este o completare, continuare, perfecționare și individualizare a formării personale și profesionale, pentru a face față provocărilor ce conduc la schimbare; totalitatea proceselor învățării formale, informale și nonformale, cu ajutorul cărora adulții își dezvoltă capacitățile profesionale, precum și asimilarea unui sistem de valori; motivarea continuă spre performanțe; proces de emancipare și transformare rațională a societății în schimbare și transformare; este un concept de dată relativ recentă, raportat la istoria umanității.*

Unii subiecți au explicat conceptul *educația adulților*, în contextul învățământului pentru adulți, a nevoii de perfecționare. De asemenea, au fost și dintre cei care au raportat noțiunea la capacitățile de învățare ale adulților. Alte persoane implicate în chestionare au corelat educația adulților cu educația permanentă, considerând a fi unul dintre conceptele fundamentale ale educației permanente: a învăța să înveți. O altă semnificație invocată de subiecți a fost satisfacerea nevoilor profesionale ale persoanelor care se ocupă de activitatea profesională.

Potrivit experților, educația adulților vizează o componentă specifică a sistemului de formare continuă a acestora, având la bază totalitatea programelor de educație generală, instituțiile și organi-

zațiile care asigură elaborarea și realizarea lor; procese organizate cu metode și conținuturi specifice, care continuă educația inițială, pentru completarea continuă a cunoștințelor generale și de formare profesională; dezvoltare personală și socială a competențelor de învățare, informare în diferite domenii. Noțiunea discutată reprezintă o completare, continuare, perfecționare și individualizare a formării personale și profesionale, pentru a face față provocărilor mereu noi ale unei societăți în schimbare.

Educația adulților este procesul prin care orice persoană, individual sau în grup, într-un cadru instituționalizat sau în afara acestuia, încearcă să-și însușească procedee acționale și modele comportamentale noi, necesare pentru a face față cu succes cerințelor sociale și profesionale, pentru a se îmbogăți spiritual și a dobândi sentimentul împlinirii personale; formarea continuă a adulților în context european cu prioritate pentru dezvoltarea competențelor-cheie, mai ales, digitale și alte noi competențe solicitate pe piața muncii.

În concluzie, menționăm că în literatura de specialitate *educația adulților* reprezintă o continuare a educației școlare tradiționale, dar este, mai degrabă, o continuare ce vizează achiziționarea de noi informații și orientări valorice, bazate pe modele acționale de care are nevoie omul contemporan [3].

O altă noțiune pusă în discuție vizează *educația permanentă*, care a fost prezentată de către subiecții chestionați ca fiind totalitatea activităților de învățare, realizate de fiecare persoană pe parcursul vieții în contexte formale, nonformale și informale, în scopul formării sau dezvoltării competențelor dintr-o multiplă perspectivă: personală, civică, socială sau ocupațională.

Alte idei expuse de respondenți referitoare la *educația permanentă*: autoevaluare, educație pe tot parcursul vieții, autoinstruire, formarea unor comportamente specifice educației, prin integrarea într-un sistem de învățământ, fiind o abilitate cu deprindere de muncă intelectuală și cu atitudine pozitivă față de învățare; sistem de valori care îi conferă educației caracter durabil; un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative; o necesitate vitală a societății contemporane impusă de procesul de accelerare a schimbărilor, dinamismul vieții economice, mobilitatea profesiilor, evoluția tehnologiilor; studierea literaturii de specialitate și activitatea cu documen-

tele normative; educație continuă; restructurare a sistemului educațional; dezvoltarea nevoilor personale și profesionale; adaptarea învățării în funcție de caracteristicile psihopedagogice ale vârstei; învățare de comportamente și atitudini.

În concluzie, atragem atenția că în literatura de specialitate sunt mai multe definiții ale conceptului de *educație permanentă*. Cercetarea noastră analizează educația permanentă ca pe un sistem de obiective educative care se referă la pregătirea oamenilor pentru dezvoltarea capacității de autoinstruire și de autoeducație, în vederea adaptării optime la schimbările rapide din societatea actuală.

Noțiunea *învățare pe tot parcursul vieții* reprezintă posibilitatea de acces și studiere în instituțiile de învățământ; studiul în cadrul sistemelor tradiționale de educație și formare, dar și în afara sistemelor: în societate, familie, grupuri etc.; învățarea pe tot parcursul vieții se concentrează pe formarea și dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice unui domeniu, unei calificări sau unei specialități, în contexte de învățare formală, nonformală și informală; dezvoltare personală, profesională pe tot parcursul activității didactice; formare de noi competențe; învățare permanentă; informarea, formarea și consolidarea competențelor, în scopul menținerii și ameliorării calității vieții; autoperfecționare; formare continuă a adulților; este considerată caracteristica esențială a societății informaționale; cursuri; experiență personală; promovare și aplicare pe tot parcursul vieții a ambelor oportunități de învățare – formală și informală – cu scopul de a favoriza dezvoltarea continuă; este cheia succesului; studierea, aplicarea la diverse instituții de învățământ, fără limită de vârstă a solicitantului de a învăța; învățare organizată; oamenii trebuie să învețe continuu, indiferent de vârstă, dat fiind faptul că societatea și, chiar viața, este într-o continuă mișcare, transformare și dezvoltare; învățare organizată și structurată, care se fundamentează pe o proiectare didactică explicită; acest tip de învățare are obiective, durate, resurse, depinde de voința celui care învață și se finalizează cu certificarea instituționalizată a cunoștințelor și competențelor dobândite; este un concept de învățare neîntreruptă, oricând și oriunde; constituie un mod coerent de a răspunde noilor condiții, prin conducerea sistemică a proceselor educaționale și organizarea acestora potrivit unei strategii.

Atestăm în literatura de specialitate *învățare pe tot parcursul vieții* reprezintă *Lifelong Learning* (engl.) sau *apprentissage tout au long de la vie* (fr.), este definită ca o totalitate de activități de învățare,

realizate pe tot parcursul vieții, în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor personalității, ce țin de perspectivele civice, sociale și de muncă, concept analizat în cadrul unui proiect de cercetare [Apud 4, p. 9].

O altă noțiune a vizat *profesionalizarea carierei didactice*, în vederea expunerii semnificațiilor acesteia, cum se realizează în practica profesională. Răspunsurile subiecților chestionați au fost următoarele: stagii de formare profesională continuă, formări profesionale, schimb de experiență, concursuri profesionale; îmbogățirea practicii pedagogice cu noi practici educaționale; traseu de dezvoltare profesională; proces de pregătire a cadrelor didactice ce cuprinde două etape: pregătirea inițială (studii universitare) și formarea continuă pe parcursul activității profesionale; formarea pedagogică, competențe profesionale, valori; parcursul profesional; o totalitate de valori, atitudini și comportamente, precum: cultivarea unui mediu educațional centrat pe valori și relații democratice; promovarea unui sistem de valori culturale, morale și civice, în concordanță cu idealul educațional; crearea unui climat socioafectiv în clasă și în spațiul educațional nonformal; încrederea în puterea educației, în capacitatea de formare și dezvoltare a elevului.

Reprezintă valorile cadrului didactic în activitatea profesională. Vizează corelarea întregului proces de formare inițială și continuă a pedagogilor, pe baza unor standarde profesionale, noi competențe pentru actorii educaționali, creștere profesională. Activitatea cadrelor didactice trebuie înțeleasă și cercetată nu doar ca împlinirea unei vocații și a calităților personale, ci ca o activitate supusă normelor și constrângerilor specifice și precise, formarea profesională a pedagogilor, în scopul asigurării calității educației, valorificarea potențialului experimental și informațional, dezvoltarea spiritului critic, reflexiv și creativ, calitatea procesului educațional, mobilitate și evoluție în carieră și dezvoltare profesională, formarea unui ansamblu de competențe în domeniul profesional, bazat pe asimilarea unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, în baza unui model al profesiei respective, dezvoltarea competențelor manageriale, pedagogice, învățarea noilor tehnologii informaționale, aplicarea metodelor interactive în predare-învățare-evaluare, formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare care îi permit cadrului didactic rezolvarea problemelor în carieră, dezvoltare personală și profesională, seminarii pedagogice, traininguri, stagii de formare profesională, dezvoltarea carierei profesionale.

Menționăm că în literatura de specialitate sunt mai multe definiții ale *profesionalizării carierei didactice*. În cercetarea noastră prezentăm următoarea definiție de lucru: *profesionalizarea carierei didactice* reprezintă un proces de formare a unui ansamblu de competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), în baza unui model al profesiei didactice.

O altă noțiune propusă atenției respondenților a fost *dezvoltarea profesională* a cadrului didactic, în scopul informării despre semnificațiile acesteia și cu privire la viziunile subiecților chestionați. Răspunsurile participanților la chestionar reprezintă următoarele definiții: dezvoltarea profesională a profesorului se realizează prin schimb de experiență, autoinstruire, stagii de formare profesională, dezvoltarea competențelor profesionale; autoevaluare a competențelor profesionale; creștere personală ca proces multiaspectual; dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare: implementarea politicii educaționale la nivel instituțional, monitorizarea implementării curricula la nivel instituțional; construirea și asigurarea funcționalității sistemelor de management al calității la nivel instituțional; elaborarea, implementarea și evaluarea proiectului de dezvoltare strategică a instituției de învățământ.

Dezvoltarea profesională implică interes, preferințe și satisfacție, dezvoltare multilaterală. *Dezvoltarea profesională* este centrată pe numeroase competențe formate progresiv pe tot parcursul vieții. Presupune mai multe etape: formarea profesională inițială, inserția profesională, practica meseriei, evaluarea/validarea profesională. *Dezvoltarea profesională* a cadrului didactic este structurată în dependență de nevoile instituționale și personale ale acestuia, de succesul în carieră, menținerea motivațională în activitate. Vizează dimensiunile: cognitiv-axiologică și motivațional-atitudinală, fiind echivalentă cu managementul carierei.

Dezvoltarea profesională necesită obținerea unei diplome de master sau de doctor în domeniul profesional (la specialitatea predată sau la științele educației), motivarea și automotivarea în realizarea activității didactice. Se produce în timp, în dependență de competențele profesionale. Este o nouă calificare, recalificare a activității profesionale; este determinată de dezvoltarea personală, în funcție de experiența obținută și de motivația de-a răspunde cerințelor actuale în societate; obținerea creditelor de a face față comisiei de atestare; atingerea standardelor de competență profesională; dezvoltarea motivației pentru studiu și consolidarea stimei de

sine, bazate pe cunoașterea și imaginea de sine, autocunoaștere și intercunoaștere; transformarea aptitudinilor în competențe pedagogice; edificarea propriei identități profesionale; proiectarea propriului traseu de dezvoltare profesională continuă; monitorizarea procesului de dezvoltare personală și profesională.

În concluzie, menționăm că în literatura de specialitate se vehiculează mai multe definiții, cercetarea noastră însă propune o accentuare privind *dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* ce reprezintă implicarea cadrelor didactice în orice tip de oportunitate de învățare, după absolvirea studiilor universitare, noțiune dezvoltată în cadrul unor cercetări științifice derulate de Institutul de Științe ale Educației [4, p. 8].

În contextul studiului nostru, un aspect important îl constituie evoluția personală a cadrului didactic, în contextul activității sale profesionale. De aceea, am considerat necesar de a stabili cum înțeleg subiecții chestionați noțiunea de *dezvoltare personală*, care sunt semnificațiile acestei noțiuni și rolul ce i se atribuie în formarea profesională a unui profesor.

Răspunsurile participanților la experiment au fost următoarele: *dezvoltarea personală* include activități și experiențe care joacă rolul de a îmbunătăți abilitățile personale, calitatea vieții și contribuie la realizarea aspirațiilor personale; semnifică formarea și participarea în diverse proiecte, ocupații și interese personale, activități de familie, pasiuni; este un proces de schimbări sub mai multe aspecte ale individului, prin parcurgerea unor experiențe de învățare și educație; este o necesitate indispensabilă pentru toată viața; reprezintă creșterea încrederii în sine, pentru alții – spiritualitate sau gestionarea stresului, ieșirea din zona de confort, atingerea succesului, autocunoașterea, relațiile armonioase, încrederea în sine, stabilirea obiectivelor și realizarea acestora, a planurilor personale și asigurarea calității în domeniul profesional, autoformarea, formarea unor adevărați cetățeni ai societății, interacționarea în cadrul unui grup în afara vieții profesionale, crearea noilor strategii pentru succes, redefinirea echilibrului interior și armonizarea mediului interior cu cel exterior; este un proces complex de dezvoltare continuă și perfecționare de sine a unei persoane; evoluție personală, activități formale și informale, pentru dezvoltarea altor roluri precum cel de profesor, ghid, consilier, manager, mentor; autoevaluarea nivelului de performanță și dezvoltarea standardelor de competență profesională; obținerea unor noi succese; comportamentul, cultura comunicării,

activitatea profesională, formarea continuă; responsabilitate individuală; creșterea și dezvoltarea valorilor spirituale și morale; prezența unei viziuni asupra lumii; proces relațional, autocunoaștere, autoeducare profesională, îmbunătățirea constantă a competenței profesionale și dezvoltarea continuă a trăsăturilor sociale și morale.

În literatura de specialitate *dezvoltarea personală* reprezintă un proces ce desemnează o realitate psihosocială de interacțiune cu alți actori educaționali sau sociali prin parcurgerea unor experiențe de educație și învățare, în contextul schimbărilor societale.

În cadrul analizei răspunsurilor subiecților chestionați, menționăm următoarele concluzii la instrumentul aplicat:

- Un aspect important în formarea profesională continuă presupune raportarea la mai multe documente normative și de politică educațională (standardele de formare profesională ale cadrelor didactice / de conducere, standarde de calitate, Codul Educației, diverse regulamente instituționale, locale naționale etc.).
- FPC presupune descrierea (sau elaborarea) unei identități profesionale, ce vizează domeniul de competențe descrise și structurate într-un model profesional, cu impact la nivel instituțional și personal.
- Nu există o claritate a percepției noțiunilor propuse de către subiecții chestionați, deseori, ei confundă o noțiune cu alta (de ex., formarea profesională continuă – cu dezvoltarea profesională continuă sau educația permanentă – cu învățarea pe tot parcursul vieții etc.).
- Implementarea documentelor de politică educațională contribuie la asigurarea calității formării profesionale continue, în cadrul stagiului de formare și în activitatea profesională în instituțiile de învățământ.
- Activitatea cadrului didactic este influențată atât de interacțiunea cu elevii și de colaborarea cu ceilalți colegi, cât și de conversațiile cu părinții etc. În acest sens, menționăm mai multe domenii de competență, ce influențează progresul și rezultatele profesorilor/elevilor, îmbunătățirea permanentă a strategiilor didactice în activitatea profesională: relația cu copiii, activitatea de predare-învățare, managementul clasei de elevi, proiectare și planificare, evaluare-monitorizare, cunoștințe de specialitate la disciplina predată, comunicare/cooperare cu membrii comunității educaționale, parteneriate cu comunitatea locală, toate acestea regăsindu-se în standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice/de conducere.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE

1. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324(634); data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019).
2. Farla T., Ciolan L., Iucu R. *Analiza nevoilor de formare. Ghid pentru pregătirea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. București: Editura „Atelier didactic”, 2007.
3. Neculau A. *Educația adulților. Experimente românești*. București: Editura „Collegium”, 2004.
4. Pogolșa L., Vicol N., Afanas A. et al. *Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice*. Coord. șt.: Pogolșa L., Afanas A. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2017.
5. *Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*. MECC, 2018.
6. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. MECC, 2018.

UTILIZAREA TEHNICILOR PSIHODRAMATICE ÎN INTERVENȚIA ÎN BURNOUT

Nicolae BUCUN, *doctor habilitat, profesor universitar*
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0002-9767-2828

Alin Ioan CREȚU, *doctorand*
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0001-9955-7746

USING PSYCHODRAMA TECHNIQUES IN BURNOUT INTERVENTION

Abstract. Professional burnout is a phenomenon increasingly common in today's society. Originally, it was created by the need to alert all about the frazzle and physical and mental exhaustion, due of the excessive requests of energy and individual resources. This is causing a decrease of the full potential for action and marked tiredness and irritability. The professionals in special education are constantly exposed to prolonged stress, through the activities they carry out with the students who have special education needs, due by various disorders.

Psychodrama is a type of group psychotherapy, a way to practice some possible life scenarios, in a secured setting. Its techniques are easy to process and have a quick impact on all the personality structures. The man, in psychodrama studio, become an actor of his own life, writing the scenario in real time. By this study, we want to increase the awareness of special education teachers of the reality of burnout, of its strong influence on their profession, even though often unperceived, helping them be able to take the necessary measures to reset the situation.

Keywords: burnout, emotional exhaustion, depersonalization, decline in productivity, special education, psychodrama, group psychotherapy.

Rezumat. Burnout-ul profesional reprezintă un fenomen tot mai frecvent întâlnit în societatea actuală. A apărut, inițial, odată cu nevoia de a trage un semnal de alarmă privitor la uzura și epuizarea fizică și psihică, datorate solicitării excesive a energiei și resurselor individuale. Acesta determină o scădere a întregului potențial de acțiune și duce la oboseală marcantă și iritabilitate. Abordăm aici problemele specialiștilor din învățământul special, expuși mereu condițiilor de stres prelungit, prin activitățile desfășurate cu elevii cu cerințe educative speciale, care suferă de diverse tulburări.

În context, am descris un studiu experimental de profil și rezultatele acestuia, realizat în rândul unor cadre didactice, în care am utilizat psihodrama – o formă de psihoterapie de grup, respectiv, o modalitate de exersare a unor posibile scenarii de viață, într-un mediu securizant. Tehnicile sale sunt ușor de procesat și au un impact rapid asupra tuturor structurilor personalității. Omul, în studioul de psihodramă, devine actorul propriei vieți, scriindu-și scenariul în timp real. Prin intermediul cercetării noastre, dorim conștientizarea cadrelor didactice din învățământul special a existenței burnout-ului, a faptului că acesta exercită o influență puternică asupra activității lor, chiar dacă, deseori, inconștient, ajutându-i să își poată lua măsurile care se impun pentru remediarea unei asemenea situații.

Cuvinte-cheie: burnout, epuizare emoțională, depersonalizare, reducerea realizărilor personale, învățământ special, psihodramă, psihoterapie de grup.

Cel care a introdus conceptul de *burnout* în circuitul psihologiei, în anul 1974, folosindu-l în lucrarea „Staff burnout”, a fost psihanalistul american J.H. Freudenberger, care a susținut faptul că *burnout*-ul este un stres special, asociat cu presiunile sociale și interpersonale [1].

Ch. Maslach a descris *burnout*-ul ca fiind „o stare de epuizare fizică, emoțională și mentală, marcată de epuizare fizică și oboseală cronică, sentimente de neajutorare și disperare, depersonalizare, stimă de sine și atitudini negative față de muncă, de viață și alte persoane, care poate apărea printre indivizii

care au profesii ce presupun contactul permanent cu oamenii" [3]. Pentru a înțelege mai bine conceptul de *burnout*, acesta a fost metaforizat ca fiind procesul prin care individul „arde” (în lb. engleză *burn* – a arde) ca o flacără mare și apoi se stinge, ca un chibrit.

Burnout-ul apare, așadar, datorită expunerii la stresul excesiv și prelungit. Angajatul simțindu-și amenințată existența, încearcă să-și depășească din ce în ce mai mult limitele fizice și psihice, muncind „până la epuizare” și fiind incapabil să se adapteze eficient la stresul determinat de constrângerile impuse de obiectivele muncii sale, dezvoltă o serie de simptome de stres care, netratate, vor crea o puternică spirală descendentă a cauzei și efectului, ce se generează reciproc, el simțindu-se din ce în ce mai neajutorat, fără speranță și plin de resentimente, fără motivație și fără energie, ajungând la *burnout*.

Însă *burnout*-ul nu este cauzat doar de munca stresantă sau de prea multe responsabilități. Există și alți factori ce contribuie la epuizare, inclusiv stilul de viață și anumite trăsături de personalitate. Ceea ce persoana alege să facă în timpul liber și modul în care privește lumea, poate conduce la epuizare la locul de muncă sau acasă.

Burnout-ul se reflectă în următoarele simptome: *fizice* (simptome de tensiune fizică, cum ar fi migrene, greață, dureri musculare și fatigabilitate; tulburări psihosomatice, precum ulcerul, tulburările abdominale, cardiace; reacții fiziologice la stres, precum accelerarea respirației, creșterea pulsului, hipertensiunea arterială, nivelul ridicat de colesterol); *emoționale* (sentimente de depresie, furie, frustrare și tulburări cognitive) și *comportamentale* (amânarea și întârzierea în executarea sarcinilor, lipsa nemotivată de la serviciu, întârzierile frecvente, plecările de la serviciu).

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

A înțelege fenomenul de *burnout* în sens personal este problematic, când este izolat de cauzele organizaționale, el având ca și sursă: orele prelungite la muncă, efortul considerabil și susținut în timpul programului, timpul liber limitat, concurența acerbă între colegi etc. Persoanele care lucrează într-o instituție de învățământ special au drept primă responsabilitate copiii deficienți mintal și fizic, dintre care unii sunt agresivi și au un comportament bizar. Relaționarea cu părinții este uneori dificilă, întrucât

aceștia au expectanțe foarte ridicate și nerealiste cu privire la evoluția copiilor lor.

Alte surse de stres ale cadrelor didactice sunt: numărul foarte mare de sarcini și obiective pe care trebuie să le îndeplinească, întocmirea unor documente birocratice în exces, răspunderea mare pentru faptele copiilor, însoțirea acestora în timpul meselor, activitățile extracurriculare obligatorii în exces, datorită noului sistem de punctare, supravegherea continuă a elevilor, chiar și în timpul pauzelor, fapt ce nu le mai permite minimul de relaxare. Felul în care stresul este procesat (integrat) de către fiecare om în parte, determină cantitatea (de stres) resimțită și poate indica cât de aproape de *burnout* este persoana.

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 în legătură cu somnul. Din câte se știe, mai ales profesorii care au început prin a fi idealști 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 dedică mult și sunt apreciați mai puțin, există o probabilitate de 2,15 ori mai mare de îmbolnăvire.

Circa 50% dintre profesorii germani, de pildă, ajung la incapacitatea de a-și exercita profesia și la pensionare înainte de termen. În anul 2000, numai 35,8% din totalul pedagogilor nemți au rezistat până la vârsta normală de pensionare. Este o cotă extrem de ridicată, care nu este atinsă de niciun alt grup profesional. În Baden-Württemberg, 49,5% dintre profesori ies la pensie înainte de termen, pe motiv de incapacitate de muncă. În comparație cu aceștia, doar 28,4% dintre funcționarii din administrație se pensionează, iar cei din serviciul executiv – doar 22,1%. Foarte ridicată (52%) este și rata tulburărilor psihice, care constituie diagnosticul principal indicat la pensionarea înainte de termen a profesorilor din această zonă [6].

În ultimii ani, s-a trecut la includerea cazurilor de deficiență ușoară în învățământul de masă, astfel încât la nivelul școlilor speciale au rămas copii cu varii deficiențe de nivel moderat și sever, cu o tendință de accentuare a severității pe viitor. Această schimbare majoră a condus la creșterea responsabilităților psihopedagogilor, la mărirea nivelului lor 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, implicarea în proiecte, activități *outdoor* etc.

Cercetările care s-au realizat asupra intervențiilor specifice în *burnout* au condus la concluzia că acestea se împart în trei mari categorii: orientate spre persoană, spre organizație și combinația dintre cele două tipuri de intervenție. Combinația primelor două tipuri de intervenții (orientate spre persoană și spre organizație) a avut efecte pozitive pentru cea mai lungă perioadă de timp (peste 12 luni). Totuși, efectele pozitive ale intervențiilor s-au redus odată cu trecerea timpului.

Psihodrama a fost creată ca și metodă de psihoterapie de grup. Ea își găsește originea în personificarea dramatică antică, în teoria și principiile jocului și în psihoterapia de grup. Psihodrama este o știință a sufletului, care, prin jocul pe scenă a situațiilor problematice, eliberează ființa umană de temeri, o pune în contact cu îndoielile, dorințele, blocajele și visurile sale pe care le explorează într-un cadru securizant, cu resursele ei cele mai profunde, spontaneitatea și capacitatea infinită de a crea – pe care le redescoperă și antrenează – facilitându-i stabilirea unui echilibru între exigențele intrapsihice și cerințele realității, prilejuindu-i întâlnirea cu celălalt.

Scopul psihodramei constă în „a-i asigura clientului o plenitudine a realității” [4]. Prin „eveniment trăit” și exercițiu, prin îmbogățirea experienței trăite, clientul este ajutat să-și lărgească în mod constant controlul și stăpânirea de sine, pe de o parte, și capacitatea de testare a realității – pe de alta.

Psihodrama se aseamănă cu teatrul. Se desfășoară într-un loc special amenajat – studioul de psihodramă – dotat cu o scenă, obiecte de recuzită, lumini colorate și cu un balcon. Scena înlocuiește divanul, devenind spațiul în care se pun în acțiune conținuturile lumii interne.

Punerea pe scenă a stărilor interioare face posibilă descoperirea și prelucrarea conflictelor și traumelor psihice. Retrăirea unor experiențe uitate, prelucrarea lor prin psihodramă, conduce clientul la procesul de însănătoșire. Fiind o metodă orientată spre acțiune, beneficiul terapeutic este bine interiorizat, ușor transportabil în cotidian, cu efect de lungă durată.

J.K. Thacker a analizat modul în care tehnicile psihodramatice pot ajuta la prevenirea intrării în *burnout* la angajați, dar și la remedierea lui, indiferent de stadiul în care se află, prin îmbunătățirea abilităților de gestionare emoțională la locul de muncă, exersarea rolului și prin sprijinul pe care in-

divizii îl regăsesc în psihoterapia de grup. Subiecții erau angajați ca și consilieri la penitenciar [7].

M. Zare și colaboratorii săi au studiat efectul intervenției de grup prin psihodramă asupra *burnout*-ului personalului medical. Grupul-țintă a fost constituit din 150 de cadre medicale, dintre care 40 selectate aveau scoruri ridicate la manifestarea *burnout*-ului. Acestea au fost repartizate aleatoriu în două grupuri: de control și cel experimental. Grupul experimental a participat la opt ședințe de psihodramă. Rezultatele au demonstrat faptul că manifestarea *burnout*-ului la subiecții participanți la intervenția prin psihodramă s-a redus semnificativ [8].

F. Gokkaya și O. Ozdel au fost interesați de eficiența tehnicilor psihodramatice în reducerea *burnout*-ului ocupațional al consilierilor școlari. În același timp, au urmărit dacă, odată cu reducerea simptomelor de *burnout*, are loc și creșterea gradului de satisfacție în viață și reducerea dispoziției depresive, precum și a nivelului speranței. În urma celor 16 ședințe de terapie de grup, cei 14 consilieri școlari participanți au resimțit ameliorarea simptomelor de *burnout* și creșterea nivelului de satisfacție în viață [2].

Scopul esențial a constat în scăderea nivelului de *burnout* la cadrele didactice din învățământul special, prin intermediul tehnicilor psihodramatice. Deși, inițial, datorită *burnout*-ului, ei se simt abandonați, în contextul coordonatelor spațio-temporale ale vieții sociale, clienții își pot îmbunătăți starea dacă, într-un cadru experimental, li se permite dezvoltarea capacității de testare a realității. În cadrul psihodramei, dimensiunile realității sunt exprimate, practicate și reintegrate prin acest mijloc terapeutic modelat după viață. Pentru profesori, tehnica psihodramei, comparativ cu alte forme de terapii, poate fi foarte eficientă, deoarece sunt obișnuiți să lucreze cu grupuri de elevi.

Astfel, psihodrama le-a solicitat creativitatea și i-a provocat să joace roluri pe care și le-au refuzat. De asemenea, aceasta este un mijloc de destindere/relaxare, autocunoaștere și intercunoaștere, precum și de dezvoltare personală, protagoniștii având ocazia să-și testeze și să-și cunoască limitele și, astfel, influențând creșterea stimei de sine. În grup, se „topesc” diferențele de statut social. Prin aceste tehnici, cadrele didactice învață metode noi de lucru cu copiii și își dezvoltă noi abilități de comunicare. Experiențele trăite în acest cadru îi motivează pentru continuarea sesiunilor de psihodramă, simțindu-se acceptați, susținuți și tolerați.

Material și metode

Subiecții acestui studiu experimental, expus în continuare, au fost în număr de 11, de gen feminin, cu vârsta cuprinsă între 22-45 de ani – cadre didactice ale unei școli speciale din Oradea, România. Acestea au manifestat un nivel de *burnout* ridicat.

Evaluarea *burnout*-ului a fost realizată cu ajutorul *Chestionarului de evaluare a burnout-ului Gh. Maslach*, structurat pe trei dimensiuni: *extenuare emoțională* (9 itemi), *depersonalizare* (6 itemi) și *reducerea realizărilor personale* (10 itemi). Ca modalitate de răspuns, a fost utilizată scala *Likert* în 5 trepte, după cum urmează: 1 – foarte rar, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – frecvent, 5 – foarte frecvent. Avantajul acestei scale constă în faptul că permite o mai mare varietate de răspunsuri și, în acest fel, se diminuează riscul de a obține de la majoritatea subiecților același răspuns.

Procedura acestui studiu a constat din: în etapa de pre-intervenție, subiecții implicați au răspuns la itemii din chestionar, astfel putându-se stabili nivelul inițial de *burnout*. Ulterior, subiecții au participat la programul de intervenție, care s-a derulat, timp de 12 săptămâni, având câte o ședință pe săptămână, cu durata de 120 de minute fiecare. După etapa de intervenție, a fost evaluat nivelul de *burnout* în posttest.

Fiecare sesiune de psihodramă a fost concepută în trei etape: timpul grupului (*încălzirea inițială, finalizată cu alegerea protagonistului*), timpul protagonistului (*reprezentarea scenică*) și timpul participării (*răspunsul auditoriului la reprezentarea protagonistului*).

Prima etapă a sesiunii – *încălzirea* – este destinată creării unei atmosfere care să le permită participanților să se simtă confortabil unii în prezența celorlalți. A doua etapă a constituit-o reprezentarea scenică (sau timpul protagonistului). Tehnica folosită este „fotografia”. Protagonistului i s-a propus dezvăluirea pe scenă a unui moment din viața sa, reactualizat sub forma unei fotografii. Pe durata reprezentăției psihodramatice, grupul se constituie ca un suport tehnic, iar conducătorul de psihodramă a dirijat, a regizat și asigurat desfășurarea acțiunii. În fiecare din aceste faze, conducătorul a activat, între membrii grupului, interacțiuni în care individul s-a aflat atât în condiția de realitate, cât și în cea de semirealitate, dezvoltând roluri care îl fac creatorul propriei existențe.

Deoarece în timpul reprezentăției protagonistul dezvăluie gânduri, emoții, situații personale, după psihodramă, el se poate simți expus și vulnerabil, chiar izolat. De aceea, fiecare ședință s-a încheiat cu participarea auditoriului (a celorlalți membri ai

grupului), în care protagonistul a redevenit participant egal cu ceilalți, a revenit la condițiile de realitate a grupului și a primit de la membrii grupului feedbackuri despre nevoile și emoțiile lor de viață.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1. Utilizarea tehnicilor psihodramatice influențează modificarea nivelului de extenuare emoțională.

Ipoteza 2. Utilizarea tehnicilor psihodramatice influențează modificarea nivelului de depersonalizare.

Ipoteza 3. Utilizarea tehnicilor psihodramatice influențează modificarea nivelului realizărilor personale.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor obținute, prin programul SPSS (s-au calculat mediile, abaterile standard și s-au stabilit distribuțiile), prin apelul la testul „t” pentru eșantioane perechi, s-au obținut diferențe semnificative în ceea ce privește rezultatele prelucrate pe dimensiunea extenuare emoțională, la un prag de semnificație $p < 0,01$, confirmându-se astfel prima ipoteză. În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză, care cercetează rezultatele obținute la dimensiunea depersonalizare, s-au obținut diferențe semnificative la un prag de semnificație $p < 0,01$, astfel confirmându-se și a doua ipoteză. De asemenea, ipoteza a treia, care investighează dimensiunea realizărilor personale, a fost confirmată la un prag de semnificație $p < 0,01$, stabilindu-se diferențe semnificative între faza de pretest și cea de posttest.

Rezultate și discuții

Precum se atestă în lucrările de specialitate, constatăm, la modul practic, faptul că psihodrama este una dintre metodele de lucru în „aici și acum”, bazată pe psihologia umanistă a dezvoltării personale și autoactualizării. Oamenii sunt provocați să ia parte la procesul „vindecării” lor, să vină în contact cu problemele, spaimele, temerile, conflictele lor pentru a se elibera de ele, pentru a conștientiza resursele lor cele mai *adânci*, dintre care spontaneitatea și capacitatea infinită de a crea. Fundamentul psihodramei îl reprezintă „experiența prin acțiune”, convertirea „reprezentării înăuntru” – în „reprezentarea în afară”.

Spre deosebire de celelalte psihoterapii, psihodrama propune în locul comunicării verbale mijloace acționale, deoarece acestea redau mai autentic experiențele interne și externe trăite. J.L. Moreno considera că, în timpul unei ședințe de psihoterapie, clientul poate avea o trăire atât de intensă, încât cuvântul devine insuficient ca s-o exprime. El simte

nevoia ca situația pe care vrea s-o exprime să fie vie și, de aceea, reconstituie și structurează un episod de viață, într-o formă mai reală, cu mai mare exactitate decât îi permite comunicarea verbală.

Un studiu realizat asupra *burnout*-ului în rândul profesorilor care lucrează cu copiii cu tulburări din spectrul autist, realizat de H. Özğür și M. Yavuz de la Universitatea Trakya din Turcia, a relevat faptul că lipsa de satisfacție în muncă este unul dintre factorii care poate determina apariția *burnout*-ului și că profesorii din învățământul special au un nivel de *burnout* mai ridicat decât cei din învățământul de masă [5].

Într-o cercetare efectuată sub conducerea И.В. Каряка și publicată în „Buletinul academic” al Universității de Stat din Herson, Ucraina, s-a analizat psihocorecția *burnout*-ului ocupațional la indivizi, prin intermediul psihodramei [9]. S-a observat faptul că *burnout*-ul este condiționat de prezența unor așa-numite „ciclicități”, „intensificări” și „amplificări emoționale”. Totodată, s-a descoperit că una dintre cele mai eficiente modalități de reducere a *burnout*-ului este psihodrama. Astfel, a fost creat un program de intervenție, pentru a reduce și elimina reacțiile emoționale inadecvate ce contribuie la dezvoltarea emoțiilor profunde ale subiecților, legate de *burnout*-ul ocupațional, la înțelegerea și concretizarea problemei acestora [10].

În cadrul acestei cercetări științifice, s-au propus un program de intervenție cu tehnici specifice psihodramei: inversiunea de rol, dublul, oglinda, solilocviul, amplificarea, concretizarea, proiecția în viitor, jocul de rol, tehnica improvizării spontane, camerele de filmat și scaunul auxiliar.

Prelucrările statistice, realizate cu ajutorul testului „t” pentru eșantioane perechi, au condus la confirmarea primei ipoteze, potrivit căreia tehnicile de intervenție psihodramatice influențează nivelul de extenuare emoțională, rezultatul obținut la testul „t” fiind de 4,914, la pragul de semnificație de 0,001. Prin aceasta putem înțelege că extenuarea emoțională scade în mod semnificativ, odată cu introducerea psihodramei ca și metodă de intervenție. În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză care sugerează ideea că metoda psihodramatică influențează nivelul de personalizării, utilizând același test „t” pentru eșantioane perechi, se poate constata faptul că este de asemenea validată, deoarece rezultatul la testul „t” este de 5,036 și se situează la un prag de semnificație de 0,001.

Așadar, nivelul sentimentului de depersonalizare în urma intervenției propriu-zise este semnificativ

mai scăzut decât înainte. Abordând cea de-a treia ipoteză specifică, care se referă la influența potențială a tehnicilor de psihodramă asupra nivelului de realizări personale, utilizând de asemenea testul „t”, pentru eșantioane perechi, s-a constatat validarea acesteia, întrucât rezultatul „t” este de 4,914 (pragul de semnificație este 0,001). Realizările personale, raportate de către subiecți, sunt semnificativ mai multe decât cele constatate înainte de intervenție. Așadar, se poate afirma că psihodrama influențează toate cele trei dimensiuni investigate (extenuare emoțională, depersonalizare și realizări personale). De fapt, întreaga stare de tensiune apărută datorită stresului ocupațional de durată (*burnout*) este mult diminuată, în urma intervenției psihodramatice specifice.

Modificările semnificative care au apărut în urma aplicării psihodramei se datorează, în special: studioului de psihodramă în care s-a desfășurat terapia, modului de punere în scenă a multiplelor valențe pe care le are *burnout*-ul asupra protagoniștilor și pe care aceștia nu le conștientizează altfel, materializării atomului său social (relațiile sociale), spontaneității pe care nu au mai experimentat-o demult, a transformării în acțiune și a folosirii tehnicilor sociometrice. Rezultatul final este faptul că persoanele învață să fie autentice. Un alt avantaj al metodei este că, prin sesiunea de psihodramă, se potențează trăirile, datorită faptului că protagonistul vede real problemele față de care poate să ia atitudine.

În mediul școlar, starea de stres apare în mod frecvent și, deseori, și cea de *burnout*. Uneori, o atare stare este conștientizată, însă alteori – nu. Persoanele devin mai puțin productive, obosite, iritate, tensionate. Nu mai au răbdare cu elevii, nici nu se mai pot concentra la întocmirea documentelor obligatorii. Nu se mai implică activ în activități extrașcolare sau proiecte. Amână realizarea sarcinilor și își pierd motivația.

Această cercetare a evidențiat faptul că tehnicile psihodramatice reduc, într-adevăr, extenuarea emoțională, senzația de depersonalizare și modifică numărul realizărilor personale, cu alte cuvinte, reduc intensitatea *burnout*-ului la cadrele didactice care lucrează cu copiii cu cerințe educative speciale. Utilizând *Chestionarul de evaluare a burnout-ului Gh. Maslach*, s-a putut observa, inițial, că aceste persoane au un nivel de *burnout* ridicat, întrucât vin în contact cu copii cu deficiențe mintale și fizice, agresivi cu alții și cu sine, au un comportament bizar, de neînțeles, și cu părinții care au expectanțe foarte ridicate și nerealistice cu privire la evoluția copiilor

lor, dar și cu colegii care nu le apreciază munca și realizările la adevărata valoare.

Pe durata programului de lucru, dar mai ales spre finalul acestuia, se simt obosiți, secătuiți emoțional, comunică ineficient cu cei din jur ca și cu niște obiecte, fiind fără energie și entuziasm, se simt deziluzionați profesional, deprimați, plictisiți, nemotivați, indiferenți, încordați și tensionați.

Prin intermediul psihodramei, constatăm la modul practic posibilitatea anticipării modului în care se vor schimba gândurile și comportamentele clientului „cristalizate” / rigidizate în anumite structuri date (*mentale, emoționale, comportamentale*), care împiedică spontaneitatea și evoluția eu-lui, contribuind la autocunoaștere, soluționarea conflictelor și dezvoltarea personală. Concluzia centrală e că tehnica psihodramatică are o influență deosebită asupra evoluției personale și profesionale, prin faptul că omul, în studioul de psihodramă, devine actorul propriei vieți, scriindu-și scenariul în timp real.

Rezultatele obținute demonstrează faptul că psihodrama este un mijloc eficient de modificare pozitivă a gândurilor, emoțiilor, acțiunilor, prin conștientizarea faptului că persoana este în *burnout*, că problemele sale au mai multe valențe decât credea, înțelege că și alții au probleme similare, că se mișcă într-un anumit spațiu de viață limitat, că și-a pierdut unele abilități de rezolvare a dificultăților, că are un sprijin eficient în membrii grupului, găsește soluții la probleme, poate experimenta diferite fapte de viață, trăiri într-un mediu securizant, experiențe-

le trăite alături de semenii le transferă în viața reală, determinându-l să se manifeste mai eficient.

În urma programului de intervenție, subiecții au simțit o reducere a simptomelor *burnout*-ului, atât a celor fizice (senzația de oboseală și lipsă de energie în marea majoritate a timpului, imunitatea scăzută, starea frecventă de rău, dureri de cap, de spate, dureri musculare frecvente, modificarea apetitului, tulburări ale somnului etc.), emoționale (sentimentul de eșec și lipsă de încredere în sine, senzația de neajutorare, de învins, detașare, gândul de a fi singur în lume, pierderea interesului și a motivației, perspectiva din ce în ce mai cinică și negativă, scăderea satisfacției și a sentimentului de împlinire), comportamentale (evitarea responsabilităților, amânarea și întârzierea în executarea sarcinilor, descărcarea frustrării asupra altor persoane, lipsa nemotivată de la serviciu, întârzierile frecvente, plecările de la serviciu), cât și a celor relaționale (izolarea, relațiile tensionate), având efecte multiple asupra vieții profesionale, precum și a vieții intime, implicite a celei de familie.

Acest studiu, precum s-a menționat, a avut drept scop conștientizarea fenomenului de *burnout* care apare la personalul didactic din învățământul special și a faptului că există multiple tehnici utile care pot contribui la reducerea lui, în special, tehnicile psihodramatice. Odată înțelese cauzele și identificate semnele *burnout*-ului, individul poate să-și gestioneze singur stările emoționale, să-și managerizeze optim stilul de viață și să fie mult mai productiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Freudenberger H.J. Staff burnout. In: *Journal of Social Issues*, 1974, No. 30, pp. 159-165.
2. Gokkaya F., Ozdel O. The effectiveness of psychodrama therapy in reducing school counselors' occupational burn out. In: *Anatolian Journal of Psychiatry*, 2015, No. 17(5), pp. 354-361.
3. Maslach C. *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1982.
4. Moreno J.L. *Psychotherapie de groupe et psychodrame*. Paris: Presse Univ. France, 1965.
5. Özgür H., Yavuz M. *Analyzing the professional burnout levels of teachers working with the students with autistic spectrum disorder in terms of various variables*. 10th International Balkan Education and Science Congress, 2015. [citată 09.06.2020]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/327212240_Analyzing_the_professional_burnout_levels_of_teachers_working_with_the_students_with_autistic_spectrum_disorder_in_terms_of_various_variables
6. *Sindromul burnout este la profesori, în continuare, o excepție*. [citată 09.06.2020]. Disponibil: <https://www.mediculmeu.com/bo-li-si-tratamente/erori-medicale/sindromul-burnout-este-la-profesori-in-continutare-o-exceptie.php>

7. Thacker J.K. Using psychodrama to reduce „burnout” or role fatigue in the helping professions. In: *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 1984, No. 37(1), pp. 14-26.
8. Zare M., Amiranzadeh M., Fekri C. The Effectiveness of Psychodrama Group Counseling on Job Burnout of Medical staff in Shiraz. In: *Accounting Economic Management*, 2015, vol. 1, pp. 56-61.
9. Каряка І.В. Психокорекція емоційного вигорання особистості засобами психодрами. In: *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2019, № 2, с. 23-28. [citat 01.06.2020]. Disponibil: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/107>
10. Лимар Л.В. Соціальна компетентність лікаря як фактор продуктивно взаємодії з пацієнтами. In: *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2019, № 1, с. 239-245. [citat 01.06.2020]. Disponibil: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/42>

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND MOTIVAȚIA PENTRU CONSILIEREA PSIHOLGICĂ

Angela CUCER, doctor, conferențiar cercetător
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Traian HOIDRAG, doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0003-4818-5692

THEORETICAL APPROACHES ON MOTIVATION FOR PSYCHOLOGICAL COUNSELING

Abstract. The term motivation is widespread in different areas of life and has a special importance in the field of psychological counseling due to the fact that the presence of a certain type of motivation favors obtaining positive results from counseled clients. In this article, are generalized the authors' ideas about the concepts associated with the Theory of Self-Determination regarding motivation, which they analyze from the perspective of the social-constructivist criteria of a theory.

Keywords: motivation, amotivation, self-determination, autonomy, counseling, addictions.

Rezumat. Termenul de motivație este răspândit în diferite domenii ale vieții și are o importanță aparte în domeniul consilierii psihologice datorită faptului că prezența unui anumit tip de motivație favorizează obținerea unor rezultate pozitive de la clienții consiliați. În acest articol sunt generalizate idei ale autorilor despre conceptele asociate teoriei autodeterminării referitoare la motivație, pe care le analizează din perspectiva criteriilor social-constructiviste ale unei teorii.

Cuvinte-cheie: motivație, amotivație, autodeterminare, autonomie, consiliere, adicții.

Motivația este un concept ce aparține – în mod special – psihologiei și are o aplicabilitate în multe din subdomeniile psihologiei, cum ar fi, bunăoară, psihologia muncii și organizațională, psihologia educațională, psihologia militară, psihologia clinică, psihoterapia și consilierea psihologică. Astfel, înainte de a se începe asistența psihologică, precum și pe parcursul intervenției psihologice, un factor important ce trebuie evaluat de către psiholog este motivația clientului pentru a participa la ședințele de consiliere, motivația pentru a se implica în procesul consilierii, pentru a realiza unele sarcini încredințate sau pentru a schimba ceva la client în ceea ce privește modul de gândire, starea sa emoțională ori comportamentul său.

O categorie aparte de clienți este reprezentată de către adolescenții și tinerii care sunt trimiși la psiholog de către părinți, consilieri școlari, procurori sau consilierii de probațiune. Exercitându-se o presiune externă asupra lor ședințele finalizează în asemenea cazuri cu rezultate foarte scăzute și uneori chiar nesemnificative. Putem menționa că această categorie de clienți prezintă mai mult o motivație

extrinsecă. De aceea, un prim demers al interacțiunii cu asemenea persoane este de a transforma presiunea externă în motivație intrinsecă pentru a accepta programul de consiliere și a rămâne până la final în tratament. Totodată, în cazul celor aduși de către aparținători sau membrii familiei, trebuie luată în considerare și motivația acestora pentru a participa la sesiunile de consiliere familială, respectiv schimbarea conduitei acestora față de propriii lor copii.

Acest fapt ne-a motivat să inițiem studiul despre *Teoria autodeterminării* referitoare la motivație, având ca scop identificarea unei alte concepții cu privire la motivația pentru consiliere.

Înainte de toate, este de dorit să explicăm conceptele pe care le vom utiliza. **Consilierea** este „o relație profesională care împuternicește diverse persoane, familii și grupuri pentru a îndeplini obiective de sănătate mintală, bunăstare, educație și carieră” [1]. **Adicția** este definită ca „sentimentul unei persoane sau ființe, de necesitate pentru ceva (cum ar fi o altă persoană, substanță, internet, sex etc.), pentru a-și susține existența și a-și con-

tinua modul de existență așa cum dorește” [22] și ale cărei „elemente constitutive sunt: a) implicarea într-un comportament pentru a atinge efectele apetisante; b) preocuparea de comportament; c) saturație temporară; d) pierderea controlului; e) suferirea unor consecințe negative” [21].

Nevoile reprezintă „*orice condiție din interiorul persoanei care este esențială pentru viață, creștere și bunăstare*” [15]. Există mai multe tipuri de nevoi, cum ar fi nevoi fiziologice, descrise de A. Maslow la baza *Piramidei nevoilor*, adică acele nevoi care asigură funcționarea biologică a organismului (*de ex.*: sete, foame, somn, sex etc.) [11]. Mai sunt unele nevoi psihologice (*de ex.*: autonomie, competență, relaționare), descrise în *Teoria autodeterminării* a lui E.L. Deci și R.M. Ryan [5]. Și, de asemenea, mai sunt unele nevoi sociale (realizare, putere, afiliere/apartenență), așa cum au fost enunțate de către D. McClelland [12, p. 77]. **Obiectivul** este „*orice activitate sau lucru pentru care un individ depune efort să o realizeze*” [10]. La nivel individual, obiectivele de tratament se focusează pe atenția pacienților și consilierilor, ghidarea planificării tratamentului și oferirea unor criterii pentru evaluarea rezultatului (*de ex.*: scalarea gradului de atingere a obiectivelor) [7]. **Motivul** este „*o stare fiziologică sau psihologică specifică de stimulare, care direcționează energiile unui organism către un obiectiv*” sau „*semnificația oferită ca explicație pentru ceva ori o cauză a comportamentului unei persoane*” [2].

Definirea **motivației** reprezintă o adevărată provocare, nu datorită lipsei unei teorii cu privire la motivație, ci a numărului foarte mare de teorii și definiții cu privire la motivație, și anume numai până în anul 1981 au fost identificate 102 definiții [8], iar după această primă inventariere au continuat să apară și altele. Multitudinea de studii atestă că nu putem vorbi doar despre un singur model sau teorie, deoarece fiecare își are propriile limite, prin abordarea multiaspectuală a motivației, și fiecare nouă teorie încearcă să umple vidul teoriei precedente. Unele teorii au o aplicabilitate exclusivă în domeniul muncii, altele în domeniul educațional, altele în domeniul legal sau militar, iar altele – în cel al consilierii.

Un prim pas în alegerea unei teorii referitoare la motivație, care să aibă aplicabilitate în domeniul consilierii, constă în înțelegerea faptului că o teorie este „*un principiu sau corp de principii interconectate care intenționează să explice sau să prezică o serie de fenomene interrelaționate*” [3]. În psihologie, teoriile sunt utilizate pentru a genera ipoteze despre gândirea umană, emoții și comportament. În contextul psihoterapiei și consilierii, o teorie trebuie să

descrie, să explice și să prevadă cu exactitate o gamă largă de comportamente ale terapeutului și clientului. De asemenea, o teorie trebuie să aibă relevanță pentru domeniul său [20]. Pentru alegerea unei teorii bune, vom utiliza cele 8 criterii enunțate de către Patterson din perspectiva convențională (analitic – empirică) și ulterior redescrise și completate de către Y.S. Lincoln și S.A. Lynham, cu alte 5 criterii din perspectiva interpretativă (social-constructivistă): *importanță, precizie și claritate, parcimonie și simplitate, atotcuprinzătoare, operaționalitate, validare sau verificare empirică, roditoare, practicabilitate, convingătoare, saturație, gata de acțiune, potrivire și transferabilitate sau transportabilitate* [9].

Al doilea pas este de a studia teoriile deja identificate și clasificate, pornind de la studiul lui P.R. Kleinginna și A.M. Kleinginna, care au clasificat cele 102 definiții, identificate până la acel moment, în următoarele zece categorii. Două dintre acestea accentuează mecanismele interne (*fenomenologice* – referitoare la procesele conștiente și experiențiale și *fiziologice* – cele fizice interne); trei categorii evidențiază procesele funcționale (*energizare, direcționare/funcționare* – cu privire la alegeri, inițiative, comportamentul orientat spre un obiectiv sau efectele adaptative și *vector* – care ia în considerare atât activarea energiei, cât și direcția); două categorii se reduc doar la scopul motivației (*restrictive temporal* – referitoare la determinanți temporari sau imediați ai comportamentului și *restrictive în legătură cu procesul* – care diferențiază motivația de alte procese); alte două categorii indică natura cuprinzătoare a motivației (*larg/echilibrat* – complexitatea motivației și *all-inclusive* – care încorporează toți determinanții comportamentului) și a zecea categorie, conținând *enunțurile sceptice sau peiorative*, cu privire la termen sau concept. Examinând toate aceste teorii, putem asemăna motivația cu un valoros diamant, cu multiple fațete, relevând aspecte mai mult sau mai puțin similare, în dependență de modul în care ne situăm privirea. De aceea, și tendința studiilor efectuate în ultimii 35-40 de ani, este de a unifica și armoniza diferitele teorii referitoare la motivație.

Al treilea pas, și poate cel mai provocator, este de a alege o teorie referitoare la motivație, care să corespundă criteriilor pentru o teorie bună, să cuprindă cât mai multe dintre fațetele acestui „diamant” și, bineînțeles, să aibă posibilitatea de a explica și de a fi aplicată în domeniul consilierii psihologice.

Teoria autodeterminării (TA) este o metateorie compusă din 6 „minteori” care se contopesc pentru a oferi o înțelegere cuprinzătoare a motivației și funcționării umane. Conform TA, persoanele se orientează în mod natural și activ spre creștere și au-

toorganizare. Cu alte cuvinte, oamenii se străduiesc să se extindă și să se înțeleagă prin integrarea de noi experiențe prin cultivarea nevoilor, dorințelor și intereselor lor și prin conectarea cu alții și cu lumea exterioară. Cele 6 „miniteorii” sunt următoarele:

1. *Teoria evaluării cognitive* se concentrează pe factorii care susțin sau frustrează nevoia de autonomie și competență și care pot facilita sau împiedica motivația intrinsecă;

2. *Teoria integrării organice* se referă la motivația extrinsecă și la modul în care poate fi interiorizată;

3. *Teoria orientărilor de cauzalitate* descrie pozițiile de personalitate – adică „sunt persoane autonome, controlate sau impersonale, în general”;

4. *Teoria nevoilor psihologice de bază* explică rolul nevoilor psihologice de bază în sănătate și bunăstare și, în mod important, prezintă modul în care mediile sociale pot neglija, frustra sau satisface nevoile psihologice de bază ale oamenilor;

5. *Teoria conținutului obiectivelor* este preocupată de modul în care obiectivele intrinseci și extrinseci influențează sănătatea și starea de bine;

6. *Teoria motivației relațiilor* este axată pe nevoia de a dezvolta și menține relații strânse și descrie cât de optime sunt relațiile care ajută oamenii să-și satisfacă nevoile psihologice de bază pentru autonomie, competență și relație [19, p. 9].

TA este una dintre cele mai ample teorii și, datorită numărului mare de studii efectuate, are aplicabilitate într-o multitudine de domenii, inclusiv în consiliere. Utilizarea acestei teorii în consiliere este „deosebit de relevantă, deoarece o sarcină centrală a consilierii este de a sprijini clientul să exploreze, să identifice, să inițieze și să susțină în mod autonom un proces de schimbare” [16], al stilului său de gândire și a al conduitei personale.

În Tabelul 1 e reflectată continuitatea autonomiei relative, din perspectiva Teoriei autodeterminării (adaptare după R.M Ryan și E.L. Deci, 2009) [16, p. 177], continuitate care prezintă tipurile de motivație, de reglementare și gradul de autonomie relativă pentru fiecare tip de motivație. Mișcarea – de la stânga la dreapta pe orice rând – reprezintă o creștere a autonomiei relative sau a autodeterminării.

Tabelul 1. Continuitatea autonomiei relative, din perspectiva Teoriei autodeterminării
(adaptare după R.M Ryan și E.L. Deci)

	Cea mai scăzută autonomie relativă						Cea mai ridicată autonomie relativă
Tipul de motivație:	Amotivație	Motivație extrinsecă					Motivație intrinsecă
Stil regulatoriu:	<i>Non-regulatoriu</i>	<i>Reglare externă</i>	<i>Reglare introiectată</i>	<i>Reglare identificată</i>	<i>Reglare integrată</i>	<i>Reglare intrinsecă</i>	
Perceperea locusurilor de cauzalitate:	Impersonal	Extern, foarte ridicat	Oarecum extern	Oarecum intern	Intern	Intern, foarte ridicat	
Procese regulatorii relevante/forță motivațională	Descurajare Neajutorare Fără intenții Nevalorificare Incompetență Lipsă de control	Așteptări Complianță Proeminența pedepselor și recompenselor externe	Vinovăție Rușine Autovalorizare accidentală Autocontrol Implicarea Sinelei Pedepse și recompense interne	Găsește relevanță/importanță într-o activitate și valorificare personală Conștiinciozitate	Angajament armonios și coerent Congruență Conștientizare Acord cu sine Sintetizează identificările cu alte aspecte ale sinelei	Interes Încântare Păcere Inseparabil Satisfacție	
Sentimente de bază:	Inutilitate și apatie	Stres și presiune	Stres și presiune	Voință și libertate	Voință și libertate	Voință și libertate	
Internalizare:	Nu	Nu	Parțial	Aproape plin	Plin	Nu este necesară	
Intensitatea motivației:	Scăzută	Ridicată	Ridicată	Ridicată	Ridicată	Ridicată	
		Motivație controlată			Motivație autonomă		

Conform Tabelului 1, TA împarte motivația în 3 tipuri, pe un continuum începând de la *tipul de amotivație* (sau lipsa motivației), care reprezintă cea mai scăzută autonomie relativă, la *tipul motivației extrinseci* și apoi la *tipul motivației intrinseci*, ce corelează cu autonomia relativă cea mai ridicată, respectiv cu împlinirea nevoilor de bază. Cele 3 tipuri de motivație au la rândul lor câte unul sau mai multe stiluri regulatorii. Astfel, *tipul de amotivație*: are un stil nonregulatoriu; deține o percepere impersonală a locusurilor de cauzalitate; este asociat cu următoarele procese regulatorii: descurajarea, neajutorarea, fără intenții, nevalorificarea, incompetența, lipsa controlului; manifestă ca sentimente de bază: inutilitatea și apatia; intensitatea motivației este scăzută.

Motivației extrinsecă se referă la motive care sunt în afară și se separă de comportamentele pe care le provoacă; motivul comportamentului nu este inerent sau nu este esențial pentru comportamentul în sine și cuprinde 4 stiluri regulatorii, dispuse pe același continuum din cadrul tipurilor de motivație, începând cu stilul regulatoriu extern, urmat de cel introiectat, apoi de cel identificat și în cele din urmă stilul regulatoriu integrat. De menționat faptul că primele două stiluri regulatorii (extern și introiectat) compun motivația *controlată*, iar următoarele două stiluri regulatorii (identificat și integrat) împreună cu stilul de reglare intrinsec – specific motivației intrinseci, compun motivația *autonomă*, care este caracteristică persoanelor care s-au identificat cu valoarea unei activități și au integrat-o ideal în sentimentul lor de sine.

Când oamenii sunt motivați *autonom*, experimentează voință sau autoaprobarea acțiunilor lor. Motivația *controlată*, în schimb, constă atât din reglarea externă, în care comportamentul unuia este o funcție a contingentelor externe de recompensă sau pedeapsă, precum și din reglarea introiectată, în care reglementarea acțiunii a fost parțial interiorizată și este energizată de factori precum un motiv de aprobare, evitarea rușinii, respectul de sine contingent și implicările ego-ului. Când oamenii sunt motivați *controlat*, se confruntă cu o presiune pentru a gândi, simți sau comporta în moduri particulare. Atât motivația autonomă, cât și cea controlată energizează direct comportamentul, fiind în contrast cu amotivarea, care se referă la o lipsă de intenție și motivație [16].

Tipul de motivație *intrinsecă* are un stil de reglare intrinsec, deține procese regulatorii dezirabile, cum ar fi: interesul, încântarea, plăcerea, unificarea și satisfacția, manifestă voință și libertate, are o intensitate ridicată a motivației, este caracteristic

persoanelor care desfășoară o activitate mai degrabă pentru satisfacțiile sale inerente, decât pentru unele consecințe separabile [13] și este asociat cu satisfacerea celor 3 nevoi psihologice de bază: autonomie (autodeterminare), competență, relaționare (intimitatea relaționării și afiliere). Competența implică înțelegerea modului de a obține diverse rezultate externe și interne și a fi eficient în realizarea acțiunilor necesare. Relaționarea implică dezvoltarea unor legături sigure și satisfăcătoare cu ceilalți în mediul social propriu. Autonomia se referă la a fi propriul inițiator și cel care își reglează propriile acțiuni. „Există o anumită convergență în jurul ideii că ar trebui să fie respectată autonomia clienților și încurajată implicarea colaborativă (...), deși susținerea autonomiei este fundamentată diferit în teorii și implementată în mod diferit de către abordările terapeutice” [18].

Corelarea tipurilor de motivație – așa cum sunt descrise de TA, cu consumul de substanțe – indică următoarele: frustrarea sau satisfacerea nevoii de competență poate oferi, pe de o parte, unele motive de a consuma droguri: lipsa autovalorizării, a încrederii și a semnificației vieții, iar pe de altă parte, motive de a renunța la droguri prin recâștigarea speranței și a scopului în viață atunci când persoana are obiective existențiale concrete.

Frustrarea sau satisfacerea nevoii de autonomie poate oferi, pe de o parte, unele motive pentru a consuma droguri: dorința de a le consuma este mai mare decât cea de a renunța la ele, iar pe de altă parte, unele rațiuni pentru a se lăsa de respectivul viciu: dorința prevalentă de a renunța la droguri; înțelegerea consecințelor negative ale consumului unor substanțe (*de ex.*: aparență neatractivă, relaționarea insuficientă cu persoanele importante în viață, cum ar fi membrii familiei și prietenii).

Frustrarea sau satisfacerea nevoii de relaționare poate oferi ca motive pentru a consuma droguri: emoțiile negative (*ex.*: tristețe, supărare) experimentate în urma relaționării deficitare (*ex.*: conflicte, lipsa comunicării, decalaj între generații, despărțire) cu persoanele semnificative (*ex.*: părinți, soț/soție), drogurile sunt înlocuitori psihologici pentru căutarea alinării, confort și satisfacție, nevoia unei afiliere/apartenențe (*ex.*: influența negativă a colegilor, influența părinților), iar pe de altă parte, următoarele motive pentru a renunța la droguri: primirea de îngrijire și suport (adică, intimitate) de la alte persoane importante, obținerea de sprijin psihologic/spiritual din partea religiei și scopurilor vieții. Motivația extrinsecă poate oferi ca justificare pentru a consuma droguri: controlul parental sever/strict

și disciplină/presiune parentală (ex.: pierderea libertății), care reprezintă în același timp și un motiv pentru a renunța la droguri [8].

Analiza surselor științifice ne-a permis să constatăm că *Teoria autodeterminării*:

- asigură o explicație și înțelegere profundă a comportamentelor respondenților direcți și indirecti, ceea ce dovedește importanța sa;
- oferă *precizie și claritate* prin faptul că, deși este compusă din 6 „minteori”, este inteligibilă și consistentă intern;
- are o anumită *parcimonie și simplitate*, fiind înțeleasă de către comunitatea științifică, bogată conceptual, provocativă și evocativă și, de asemenea, posedând o eleganță narativă;
- este *atotcuprinzătoare*, prin faptul că include informațiile care se cunosc până în prezent despre motivație;
- are un nivel ridicat de *operaționalitate*, având în vedere că teoria și conceptele sale sunt bogat descrise, ipotezele sale sunt testate de către alți cercetători și *stakeholderi*;
- reflectă ceea ce respondenții au experimentat, rezultând astfel atât *validarea* constructelor, cât *verificarea empirică* a conceptelor sale;
- este *rodnică*, ea aducând clarificări asupra vieții sociale și sugerând noi subiecte de cercetare;
- are un nivel ridicat de practicabilitate, oferind semnificația unor comportamente, în vederea facilitării unor schimbări semnificative în ceea ce privește gândirea și comportamentul și, de asemenea, oferă modele pentru dezvoltarea și performanța personală;
- este convingătoare prin faptul că rezultatele aplicării sale reflectă experiența inefabilă a publicului respondent, iar aplicarea sa creează un răspuns secundar atât în rândul psihologilor care o aplică, cât și în rândul comunității (familie, colegi etc.) în care se află clienții consiliați;
- este susținută de mai multe exemple ale fenomenului motivației și prin aceasta putem afirma că TA beneficiază de *saturație*;
- oferă o bună înțelegere conceptuală a practicii, ajutând atât cercetătorii, cât și respondenții să înțeleagă unde și cum să acționeze într-un context dat, făcând astfel o bună legătură între teorie și acțiune;
- potrivește conceptele într-un mod util, aplicabil și euristic, încât oferă mai multe răspunsuri sau soluții la o problemă dată;
- prezintă o bună transferabilitate, luând în considerare că, indiferent dacă se pune în aplicare o intervenție într-un anumit cadru sau o anumită populație, nivelul de eficiență al intervenției (adică mărimea efectului) este similar cu grupul inițial.

Înțelegerea și dezvoltarea motivației clientului în timpul tratamentului pot facilita acceptarea tratamentului și obținerea unor rezultate pozitive, datorită faptului că motivația internalizată a fost asociată cu o implicare mai mare a pacientului și retenție în tratament [14].

În concluzie, *Teoria autodeterminării „prezintă un cadru pentru înțelegerea surselor interne și externe de motivație și a impactului tipului de motivație asupra rezultatelor tratamentului”* [5], corespunde deplin criteriilor unei bune teorii și contribuie la înțelegerea motivației persoanelor care solicită servicii de consiliere și, implicit, la îmbunătățirea rezultatelor consilierii. Ca noi direcții de cercetare, propunem **aplicarea Teoriei Autodeterminării** în evaluarea și consilierea persoanelor și cu alte comportamente adictive, decât consumul de substanțe și **studierea** posibilelor corelații dintre stilurile regulatorii și trăsăturile de personalitate și a diferențelor celor 3 tipuri de motivație, în funcție de gen, vârsta și nivel de educație.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. American Counseling Association: *Consensus definition of counseling*, 20/20. [citată 21.04.2020]. Disponibil: <https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling>
2. American Psychological Association. *APA Dictionary of Psychology*. 2020. [citată 22.04.2020]. Disponibil: <https://dictionary.apa.org/motive>
3. American Psychological Association. *APA Dictionary of Psychology*. 2020. [citată 23.04.2020]. Disponibil: <https://dictionary.apa.org/theory>

4. Chan G.H.Y., Lo T.W., Tam C.H.L., Lee G.K.W. Intrinsic Motivation and Psychological Connectedness to Drug Abuse and Rehabilitation: The Perspective of Self-Determination. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, No. 16 (11), p. 1934.
5. Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: „Plenum Press”, 1985.
6. Holtforth M.G., Michalak J. Motivation in Psychotherapy. In: Ryan R.M. (Ed.) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press, 2012, pp. 439-462.
7. Kleinginna Jr. P.R., Kleinginna A.M. A Categorized List of Motivation Definitions, with a Suggestion for a Consensual Definition. In: *Journal Motivation and Emotion*, 1981, No. 5 (3), pp. 263-291.
8. Lincoln Y.S. and Lynham S.A. Criteria for Assessing Theory in Human Resource Development from an Interpretive Perspective. In: *Journal Human Resource Development International*, 2011, pp. 3-22.
9. Locke E.A. Motivation through Conscious Goal Setting. In: *Journal Applied & Preventive Psychology*, 1996, No. 5 (2), pp. 117-124.
10. Maslow A.H. A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review*, 1943, No. 50 (4), pp. 370-396.
11. Pardee R.L. *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*. 1990. [citat 23.03.2020]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf>
12. Reeve J. *Understanding Motivation and Emotion*. 5th ed. USA: John Wiley & Sons, 2009.
13. Ryan R.M., Deci E.L. A Self-Determination Theory Approach to Psychotherapy: The Motivational Basis for Effective Change. In: *Canadian Psychology*, 2008, No. 49 (3), pp. 186-193.
14. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2000, No. 25, pp. 54-67.
15. Ryan R.M., Plant R.W., and O'Malley S. Initial Motivations for Alcohol Treatment: Relations with Patient Characteristics, Treatment Involvement, and Dropout. In: *Addictive behaviors*, 1995, No. 20 (3), pp. 279-297.
16. Ryan R.M., Deci E.L. Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. In: Wentzel K.R., Wigfield A. *Handbook of Motivation at School*. New York: „Routledge”, 2009, p. 171-195.
17. Ryan R.M., Lynch M.F., Vansteenkiste M., Deci E.L. Motivation and Autonomy in Counseling, Psychotherapy and Behavior Change: A Look at Theory and Practice. In: *The Counseling Psychologist*, 2011, No. 39 (2), pp. 193-260.
18. Sheldon K.M., Prentice M. Self-determination theory as a foundation for personality researchers. In: *Journal of Personality*, 2019, No. 87 (1), pp. 5-14.
19. Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. *Counseling and Psychotherapy Theorists in Context and Practice: Skills, Strategies, and Techniques*. New Jersey, Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2018.
20. Sussman S., Sussman A.N. Considering the Definition of Addiction. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2011, No. 8 (10), pp. 4025-4038.
21. West R. Time for a Change: Putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. In: *Addiction*, 2005, No. 100, pp. 1036-1039.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДРОСТКОВОЙ ЛЖИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Мария ГЛАДЧЕНКО, докторант
Институт Педагогических Наук
ORCID iD: 0000-0002-4992-0655

Аглаида БОЛБОЧЕАНУ,
доктор хабилитат, профессор-исследователь
Институт Педагогических Наук
ORCID iD: 0000-0001-8454-9671

GENDER ASPECTS OF TEENAGE LIES IN PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Abstract. The article is dedicated to the study of gender characteristics of manifestations of teenage lies in psychological study. The authors concluded that the differences in teenage lies between girls and boys are significant. Sex appurtenance influences the appearance and manifestation of lies. The results of this study will allow us to establish the causes of lies, focusing on individuality by gender type.

Keywords: lies, gender, teenager, sincerity.

Rezumat. În articol se examinează problema diferențelor gender în manifestarea minciunii adolescenților în procesul participării lor la cercetare în domeniul psihologiei. Autorii au constatat faptul că există diferențe considerabile între băieți și fete în ceea ce privește studierea minciunii în adolescență. Apartenența la gen influențează procesele de apariție și manifestare a acesteia. Rezultatele cercetării descrise în articol ne vor permite să constatăm cauzele apariției minciunii, cu accent pe individualitate, orientându-ne spre individualitate prin prisma unor aspecte gender.

Cuvinte-cheie: minciună, gender, adolescent, sinceritate.

Аннотация. Статья посвящена исследованию гендерных особенностей проявления подростковой лжи в психологическом исследовании. Авторами сделан вывод о том, что различия в подростковой лжи девочек и мальчиков существенны. Половая принадлежность влияет на возникновение и проявления лжи. Результаты данного исследования позволят нам установить причины возникновения лжи, ориентируясь на индивидуальность по гендерному типу.

Ключевые слова: ложь, гендер, подросток, искренность.

Гендерные различия, их особенности и причины проявления лжи ранее уже изучались в различных исследованиях. В. Штерн в 1904 году одним из первых произвел исследования, указывающие на гендерные различия лжи и обмана. Им было установлено различие между мальчиками и девочками при развитии у них правильности и точности высказываниях в период от 7 до 14 лет. Точность высказывания развивается слабо у девочек до 10 лет, затем данные показатели выравниваются. У мальчиков все протекает наоборот точность и верность высказывания развивается быстро до 10 лет, затем показатели падают. Так же наблюдаются особенности высказываний у девочек „личные”, а мальчиков „внеличные” категории, а точность

высказываний о цветах у девочек ниже, чем у мальчиков. На основании этих результатов исследователь делает выводы, что духовная жизнь девочек имеет более глубокие особенности и предпочтение личного перед внеличным является следствием заторможенности развития девочек, отсутствием критичности [2, с. 38].

Д. Паула в своих исследованиях выявила ряд гендерных различий проявления лжи. Сама частота лжи у мужчин и женщин не значительна, однако им свойственны различные типы лжи (самоориентированная ложь и ориентированная на других). Женщины чаще, чем мужчины говорят ложь, ориентированную на других [8, с. 31].

Б. Де Пауло и О. Фрай установили, что мужчины и женщины ведут себя по-разному, когда

лгут. Более дискомфортно чувствуют себя женщины, они сильнее переживают чувство вины, тревоги страха, чем мужчины. В ситуации, когда они были обмануты, они были более озлобленными. На взаимоотношения с лжецом ложь оказала более негативное воздействие, женщины чаще вспоминают такие случаи [8, с. 320].

В.В. Знаков указывает на то, что мужчины и женщины по-разному осознают свою собственную ложь. У мужчин ложь, как правило, ситуативная, они точнее описывают ситуации своей лжи и четко осознают, зачем это делают и какова цель. Они более критично относятся к своей честности. Когда лгут женщины, они вполне искренне считают себя честными. Такое поведение весьма типично и мало заметно для нее самой. В.В. Знаков указывает на полуправду, которая перерастает в неправду. Безобидное преувеличение, в основе которого лежит осознанное желание наилучшим образом представить себя в глазах собеседников, которая требует самооправдания, затем переходит в привычку, становится компонентом нравственного сознания личности. В начале женщина не до конца осознает, что лжет, затем ложь становится осознанной. Как правило, женщина придумывает себе разумное оправдание, поэтому она вполне может считать себя честным человеком [6, №1].

Женщины, когда лгут, выражают больше позитивные чувства, преувеличивая достоинства человека или результат его труда, в ситуации, когда правда способна затронуть чувства собеседника или вводит его в состояние психологического дискомфорта.

Таким образом, исследования Б. де Пауло и О. Фрайя установили, что мужчины и женщины ведут себя по-разному, когда лгут. Женщины ведут себя более дискомфортно, чем мужчины. Они сильнее переживают чувство вины, тревоги, страха, чем мужчины. В ситуации, когда они были обмануты как отмечают женщины, они были более озлобленными, чем мужчины. А также ложь оказала более негативное воздействие на взаимоотношения с лгушим, для женщин, чем для мужчин. Они чаще вспоминают о случаях, когда были обмануты или обманули они.

То-есть, у мужчин ложь – самоориентированная, а у женщин – ориентированная на других, особенно при общении с другими женщинами [8].

В своем исследовании К. Саарни подтвердил, что женщины уже в раннем детстве используют ложь, ориентированную на других [7].

Отличительную черту в понимании лжи юношей и девушек, О. Фрай указывает на то, что честность для них выступает в более разумном глубоком виде, за ней могут следовать как положительные, отрицательные результаты.

В своих работах Н.А. Бердяев утверждает, что женщины лгут больше мужчин, данный феномен выработан историческим бесправием женщин, ложь в данном случае выступает как самозащита [1].

Подтверждают и данный факт И.П. Юнацкевич и В.А. Кулганова. Рассматривая различия мужской и женской лжи, в браке и близких отношениях они отмечают, что женщины лгут чаще, а мужчины систематически. Мужчины обманывают из глупости, соблазна, импульсивности, женщины же лгут обдуманно. Мужчины и женщины часто лгут в семейных отношениях из-за нежелания обострять сложную семейную ситуацию, из-за дефицита уверенности в себе и общественного признания, страх потери партнера [12, с. 26].

Ложь мужчин, отмечает В.В. Знаков, носит ситуативный характер, они способны точнее описать ситуацию, когда они лгали. У них есть четкое осознание, с какой целью они лгут. Вследствие чего, они критичнее относятся к собственной честности. Данный факт значительно снижает их самооценку [4, с. 76].

У женщин ложь начинается с „маленькой неправды”, которая удовлетворяет потребность женщины представить себя перед собеседником в более выгодном для нее свете. В результате чего превращается в привычку, то есть осознанная ложь становится личностным компонентом [4, с. 75].

В.В. Знаков (1997) также исследовал половые различия понимания лжи и обмана. Женщины считают, что в жизни неприемлемо полное искажение фактов, а полуправда допустима в крайних случаях. Мужчины считают наоборот. Мужчины как правило оценивают реальные материальные потери, а женщины концентрируют свое внимание на эмоциональных переживаниях, не искажение фактов для получения материальных благ, а ложь, с целью сокрытия или представление в неверном свете подобных мыслей и чувств [6].

Мужчины, по мнению В.В. Знакова, рационально осмысливают различия лжи, неправды и обмана, понимают решение об их допустимости в зависимости от конкретной ситуации. Поэтому понимание этого, позволяет им повторно не

осмысливать ситуацию, тем самым он избегают глубоких эмоциональных переживаний, когда они решаются на ложь или обман. Женщины определяя понятия неправды, лжи и обмана опираются не на субъективные знания, а на веру в правильности понимания проблемы. То есть женщины оценивают поступок лжи, опираясь на свои ценностные переживания. Таким образом женщины понимают обсуждаемые феномены, с эгоцентрической точки зрения, которые соответствуют их нравственным переживаниям и психологическим особенностям лжи [5].

Женщины оценивая честность приписывают ей более высокий уровень, чем мужчины. Из всех типов лжи женщины предпочитают ложь во спасение, так как в межличностном общении женщинам необходима поддержка и психологическая близость с партнером. Мужчины в межличностном общении основываются на сохранении личной компетентности и обоюдности управления ходом коммуникативного процесса [3].

Данные исследования, указывают что женщины в общении заинтересованы в собеседнике, то есть ориентированы на других, а мужчины в общении осуществляют доминирование и контроль над партнерами и ориентированы на себя.

Так же В.В. Знаков отмечает, что в медицинской практике в ситуации когда больному необходимо сообщить неблагоприятный диагноз, мужчины-врачи считают что правда должна быть скрыта, в отличии от врачей-женщин которые считают, что правда должна быть сказана, они менее склонны соглашаться с ложью, в отличии от мужчин-врачей [5].

Церковная И.А. исследуя лживость студентов женской и мужской групп выявила, что у женской группы, отношение ко лжи социально ориентировано. В мужской группе отношение ко лжи проявляется в высказываниях собственного мнения. Они демонстрируют положительные и отрицательные эмоции, что позволяет им избегать зависимости, сохранять самооценку. Женщины преимущественно показывают отрицательное отношение, поэтому уличение их во лжи приносит им эмоциональное переживание гораздо больше, чем в мужской группе [9, с. 14].

Знаков в своих исследованиях, объяснял ложь как механизмы психологической защиты в разной степени. Мужчины предают значение в большей степени причинам и последствиям лжи, они связывают ложь с искажением фактов,

то есть для определения лжи они оценивают, объективно достоверные факты. В свою очередь женщины больше анализируют коммуникативные аспекты искажения, думают можно ли оправдать лгущего, то есть для женщин не важны объективно достоверные факты, они субъективно верят в правдивость понимания проблемы.

Женщины опираются больше на свои чувства, ощущения, а мужчины в большей степени используют логический анализ. Женщины как бы идентифицируют себя с обманутым человеком, пытаются представить себе его чувства эмоции, возникает сопереживание ему. Именно поэтому у женщин в большей степени развита доброжелательная ложь. Мужчины рационально осмысливают суть обмана, через знание, оценивают причиненный вред. Прежде чем сокрушить мужчины оценивают ряд моментов в человеке, которого нужно ввести в заблуждение, выгоду или вероятность разоблачения. Так как они основываются на знании они освобождены в большей степени от эмоциональных переживаний [6].

Пол Экман в своих исследованиях утверждает, что по половой принадлежности склонности ко лжи не найдено доминирующего пола. Не существуют исследования, которые достоверно подтверждают, что женщины лгут больше чем мужчины. Но, что касается направленности этой лжи, поведенческих особенности в процессе обмана и эмоционально психологического восприятия самим лжецом того что он совершает и ощущение чувство объекта, который знает, что ему лгут, различные у мужчин и женщин.

Когда лгут женщины, они ориентированы на искренние чувства и мысли касаемые предмета лжи. Когда лгут мужчины, они в большей степени искажают факты, не уделяют внимание описанию своих чувств и эмоциональных переживаний.

Основной целью лжи для женщин представление себя в хорошем свете или скрыть свои эмоции и чувства. У мужчин ложь эгоцентрична, и нацелена на искажение фактов, с целью скрыть истинные мотивы поступков.

При разоблачении лжи своего собеседника их переживания тоже различаются. Женщины переживают по поводу не проявленного недоверия к ней со стороны собеседника, что он скрыл от нее свои подлинные чувства, эмоции. Мужчин интересует сущность неправды, рационально осмысливая ее [10].

В современном обществе сложились противоречивые отношения к соотношению лживости и честности у представителей разных полов. Данный вопрос является мало изученным и требует дальнейших исследований.

В данной работе была предпринята попытка исследовать феномен подростковой лжи и особенности гендерных различий. Исследование позволит изучить подробнее особенности и факторы, влияющие на степень искренности мальчиков и девочек.

При постановке и проверке эксперимента по измерению уровня искренности использовался двухфазный тест-ретест.

Тесты были подобраны с целью диагностики различных сфер психологической деятельности испытуемого.

- Методика диагностики самооценки мотивации одобрения, социальной желательности Д. Марлоу и Д. Крауна.
- Личностные опросники: Айзенка ЕРІ; ММРІ.
- Методика диагностики межличностных отношений: Тест Лири ; Тест Ряховского.
- Психодиагностика психических состояний: Тест тревожности Спилбергера-Ханина; Тест эмоционального интеллекта Люсина.
- Авторский опросник составленный в соответствии с целями и задачами исследования.

Результаты исследования.

Общая выборка участников составила 106 испытуемых. В соответствии с задачами исследования были выделены следующие две группы: анонимного опроса и открытого опроса. Каждая группа состоит из 105 человек это подростки 14-15 лет. Группа анонимного опроса состоит из 53 девочек и 52 мальчиков, в группе открытого опроса 58 девочки и 47 мальчиков.

Каждая из групп была подвергнута психодиагностическому исследованию по следующим направлениям: личностная сфера; психические состояния; межличностные отношения.

Методом измерения искренности испытуемых является двухфазный test-retest. Экспериментальная стратегия заключается в следующем, путем проведения повторного тестирования на той же выборке испытуемых. Различия в результатах между первым и повторным тестированием позволяют оценить искренность ответов.

Первое тестирование проводилось без инструкции, испытуемых просили заполнить бланки в первой группе анонимно, во второй группе испытуемые указывали свои личные данные.

Второй этап тестирования с интервалом в две недели проводился следующим образом. Экспериментатор перед началом тестирования объяснял группе, что результаты некоторых участников были аннулированы, так как они были неискренними, поэтому тестирование проводится повторно. Условия проведения для обеих групп одинаковы.

Анализ результатов выявил существенные различия между группами мальчиков и девочек.

Таблица 1. Сопоставление уровня искренности у девочек и мальчиков

	Группа анонимного опроса		Группа открытого опроса	
	Искренние	Не искренние	Искренние	Не искренние
Мальчики	58%	42%	48%	52%
Девочки	61%	39%	74%	26%

Методом углового преобразования Фишера: Группа анонимного опроса $\phi^*=0,43$ не значим; Группа открытого опроса $\phi^*=3,818$ значимы $p \leq 0,01$. Результаты свидетельствуют о том, что в группе анонимного опроса различия в результатах между мальчиками и девочками не значима. Они почти в равной степени искренни, но в группе открытого опроса результаты существенно отличаются. В открытом опросе девочки более искренни, чем мальчики. Это не значит, что они в целом более искренние, о чем свидетельствуют результаты в группе анонимного опроса, у девочек проявляется „страх наказания”, поэтому в открытом опросе они более искренни, чем в закрытом.

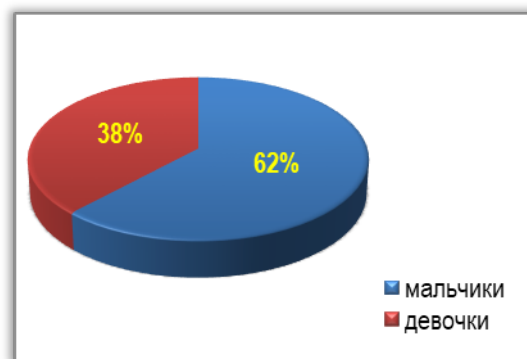


Рисунок 1. Подростки, признавшие в неискренности ответов

По результатам индивидуальной беседы с каждым участником эксперимента на вопрос были ли они искренними отвечая на вопросы тестов, большая часть мальчиков признались в неискренности 62%, девочки же признавались неохотно 38% (см. Рисунок 1). Мальчиков не стесняли вопросы о лжи, они легко отвечали утвердительно. В случае с девочками все обстояло иначе даже если они признавались, то подчеркивали, что солгали совсем чуть-чуть. Признавшиеся во лжи девочки из анонимной группы составили всего 8%, в то время как признавшиеся мальчики из той же группы составили 48%. То есть если девочки уверены что их не поймали на лжи вероятность, что они признаются минимально.

С целью выявления особенностей возникновения социальной желательности у подростков был проведен анализ результатов диагностики самооценки мотивации одобрения, социальной желательности Д. Марлоу и Д. Крауна.

Анализ результатов позволил сделать ряд выводов.

Значимых различий между мальчиками и девочками не наблюдается, то есть средний показатель социальной желательности у мальчиков составил 39%, у девочек – 47%.

В группе анонимного опроса мальчиков с высокой социальной желательностью 32%, а девочек – 39%. В группе открытого опроса мальчиков с высокой социальной желательностью 46%, девочек 55%. Таким образом, мы можем сделать выводы, что и у мальчиков, и у девочек уровень социальной желательности значительно выше в открытом опросе, у девочек это прослеживается лучше.

По результатам межличностных тестов и коммуникативных навыков корреляция значительно выше у девочек, это в какой то степени

подтверждает теорию о том, что ложь девочек более ориентирована на других (см. Таблицу 2). У мальчиков самый высокий показатель в группе открытого опроса, при тестировании эмоциональных состояний корреляция значительно выше, чем в группе анонимного опроса, то есть мальчики лгали о своих эмоциях.

Анализ гендерных различий указывает на ряд особенностей проявления лжи у подростков в психологическом исследовании:

1. Анонимный опрос влияет на уровень лжи. У мальчиков особых различий нет, у девочек несколько иная картина, результат значим, то есть если девочки уверены, что не будут пойманы на лжи, их степень искренности понижается в значительной степени.
2. Девочки из группы анонимного опроса почти не признавались в том что лгали, мальчики же не стеснясь того что солгали и охотно признавались.
3. Социальная желательность в открытом опросе у девочек и мальчиков выше в равной степени.
4. Направленность психологического исследования влияет на результаты как у мальчиков, так и девочек в разной степени. Различия по половым признакам значимы.
5. Также важно отметить, что анонимный опрос в значительной степени повышает уровень искренности у мальчиков, и противоположные результаты у девочек в не зависимости от направленности психологического исследования. Открытый опрос повышает уровень искренности у девочек.

Данные выводы позволяют нам увеличить достоверность результатов психологического исследования.

Таблица 2. Результаты расчета корреляции Test-Retest

Используемые методики	Группа анонимного опроса		Группа открытого опроса	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Личностные опросник АйзенкаЕРІ	1,8	1,3	1,84	1,62
ММРІ	1,6	1,5	1,53	0,94
Методика диагностики межличностных отношений Лири	2,03*	2,6**	2,2*	2,3*
Тест оценки уровня общительности, коммуникативности Ряховского	1,2	2,2*	2,7**	1,48
Тест тревожности Спилбергера-Ханина	2,1*	2,54*	2,68**	1,58
Тест эмоционального интеллекта Люсина	1,26	2,1*	2,3*	1,31

* p=0,01; ** p=0,05

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. *Самопознание*. Москва: Изд-во „Книга“, 1991.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. In: *Вопросы психологии*, 1999, №6, с. 38-49.
3. Знаков В.В. Макиавелизм и феномен вранья. In: *Вопросы психологии*, 1999, №6, с. 59-65.
4. Знаков В.В. *Правда и ложь в сознании русского народа и современной психологии понимания*. Москва: Институт психологии РАН, 1993.
5. Знаков В.В. *Психология понимания правды*. СПб.: Изд-во „Алетейя“, 1998.
6. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана. In: *Психологический журнал*, 1997, №1, с. 38-49.
7. Льюис М. *Исследуем ложь: теории, практика обнаружения*. Пер. с англ. / под редакцией Майкла Льюиса, Каролин Саарни. СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2004.
8. Фрай О. *Детекция лжи и обмана*. Москва: Изд-во „Олма-Пресс“, 2005.
9. Церковная И.А. *Многомерно-функциональное исследование лживости как индивидуально-психологической особенности личности*. На правах рукописи. Екатеринбург. 2005.
10. Экман П. *Почему дети лгут?* Москва: Изд-во „Педагогика-Пресс“, 1993. с. 23-86
11. Экман П. *Психология лжи*. СПб.: Изд-во „Питер“, 2007.
12. Юнацкевич П.И., Кулганов В.А. *Психология обмана. Учебное пособие честного человека*. СПб.: Изд-во „Фолио-Плюс“, 2001.
13. Noelle-Neumann E. Wanted: Rules for wording questionnaires. In: *Public Opinion Quarterly*, 1970, Vol. 34. No. 2, pp. 191-201.

IMPACTUL ATAȘAMENTULUI FAȚĂ DE PĂRINȚI ASUPRA RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

Iana CIOBANU, *doctorandă*
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID iD: 0000-0001-7731-5738

IMPACT OF PARENTAL ATTACHMENT ON RELATIONSHIPS IN ADOLESCENCE

Abstract. *The research was focused on studying the impact of parental attachment on relationships in adolescence. In the literature, adolescence is marked by critical changes in cognition, behavioral and emotional systems. Adolescents develop their own views and separate from their parents. Interpersonal relationships with parents play a primary role in the development of the person and the type of relationships he will later establish with other persons throughout life.*

Friendship is the most important type of emotional attachment and interpersonal relationships in adolescence. According to the research results, gender differences in the type of attachment of adolescents, in the experimental group, provide information on secure attachment to parents and friends.

Keywords: *attachment insurance, teenagers, parents, friends, relationships, communication, trust, abandon feeling.*

Rezumat. *Cercetarea s-a axat asupra impactului atașamentului față de părinți în relațiile interpersonale la vârsta adolescenței. În literatura de specialitate, adolescența este marcată de schimbări critice în cogniții, sisteme comportamentale și emoționale. Adolescenții își dezvoltă propriile puncte de vedere și se separă de părinți. Relațiile cu ei au rol primar în dezvoltarea individului și în tipul de relații pe care le va stabili cu alți semeni, de-a lungul vieții. Prietenia este cel mai important tip de atașament emoțional în relațiile interpersonale din adolescență. Rezultatele cercetării referitoare la diferențele de gen în tipurile de atașamente ale acestor tineri furnizează informații privind afecțiunea puternică față de părinți și prieteni, influențând succesul comunicării și încrederea în ceilalți, cu un sentiment al abandonului diminuat.*

Cuvinte-cheie: *atașament sigur, adolescenți, părinți, prieteni, relații, comunicare, încredere, sentimentul abandonului.*

Cercetarea s-a desfășurat în perioada decembrie 2018 – martie 2019, în care au fost implicați 187 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 15 și 19 ani: 88 subiecți de gen masculin și 99 subiecți de gen feminin. Tinerii au fost apelați colectiv, cerându-li-se acordul de a participa la studiul dat. În scopul realizării designului psihodiagnostic, am implicat elevi și studenți din următoarele instituții din municipiul Chișinău: Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, Școala Profesională nr. 3, Școala Profesională nr. 1, Școala Gimnazială nr. 86.

Scopul cercetării a fost orientat spre studierea specificului personalității tinerilor și realizarea profilului adolescentului cu atașament sigur față de părinți și prieteni. Studiul cuprinde analiza teoretică a atașamentului și specificul relațiilor la vârsta adolescentină. În urma analizei rezultatelor inves-

tigațiilor, am conchis, că atașamentul sigur față de părinți presupune comunicare eficientă, încredere în sine / părinți / ceilalți și nivel scăzut al sentimentului abandonului.

Profilul psihologic înglobează următoarele trăsături: extraversiune, consimțământ, conștiință, deschidere, manipulator, răzbunător, neîncredere în ceilalți, rigiditate emoțional-afectivă, lipsa de inițiativă, dificultăți în comunicare, influențat de părerii.

Problema atașamentului față de părinți și rolul acestuia asupra formării personalității la vârsta adolescentină ocupă un loc important în cercetările psihologilor. Cu depășirea vârstei mici, atașamentul față de părinți nu dispăre. În acest context, se pune întrebarea cu privire la continuitatea tipului de atașament, modele de comportament în care

se manifestă, funcțiile pe care le îndeplinește și consecințele atașamentului față de părinți în copilărie și adolescență pentru dezvoltarea personală, observă experții.

Conform teoriei atașamentului, omul are un „sistem de atașament” biologic înnăscut. El poate fi activat imediat ce apare orice pericol extern sau intern. Când acest pericol nu poate fi depășit, pornește mecanismul așa-numitului „comportament de atașament”. După Bowlby, conceptul de atașament („*attachment behavior*”) se referă la relația specială a copilului cu adultul (de obicei, mama) ca sursă de protecție, un refugiu sigur, a cărui prezență creează sentimentul de securitate și constituie bază pentru studiul activ al lumii, iar separarea prelungită cu figura de atașament, în primii ani de viață, este urmată de ruperea relației cu ea și percepția distorsionată a relației părinte-copil [2, pp. 107-113].

Harwood, în cartea „Psihologia copilului”, a definit atașamentul ca fiind acea „legătură emoțională durabilă, ce apare între copii și părinții lor sau alți adulți care au grijă de ei”. Iar Rupert menționează că „în noi se construiesc fără o contribuție conștientă, încă de la naștere, structuri de atașament cu alți oameni, în primul rând, cu mama noastră”.

Adepții psihanalizei, în special, Freud a descris legătura copiilor cu părinții lor, ca pe un prototip de relații romantice viitoare. Klein a considerat relația cu mama ca prima relație de obiect, care a pus bazele comunicării și ale personalității copilului. Erikson a postulat existența „încrederii” ca temelie, ce apare și se formează, datorită atitudinii grijulii a mamei, ca bază a dezvoltării armonioase a personalității.

Winnicott a descris atitudinea de „mamă suficient de bună” pentru copil, care contribuie la dezvoltarea încrederii în sine a copilului.

În psihologia rusă, cea mai promițătoare abordare a studiului psihicului sugarului este abordarea din punctul de vedere al conceptului cultural-istoric al dezvoltării psihice al lui Л. Выготский, conceptul de activitate al lui Д. Леонтьев și al genezei comunicării al lui М. Лисина. Această teorie abordează bebelușul ca pe o creatură socială care intră în lumea oamenilor cu legile sale culturale și istorice și implementează activitate în el sub formă de activitate după naștere [Apud 10].

Psihologii ruși Л. Выготский, Д. Эльконин, Л. Божович și М. Лисина consideră că principala sursă de dezvoltare a copiilor este comunicarea cu adulții. Comportamentul atașamentului se dezvoltă în relația copilului cu mama, în timp ce ambii participanți își manifestă propria activitate. Mai

mult decât atât, din moment ce copilul se naște predispus la formarea atașamentului față de mamă, un rol decisiv este jucat de modul în care se comportă ea față de cel mic, în special, cât de sensibilă este și cum reacționează la semnalele și acțiunile lui.

Mamele copiilor cu *atașament sigur* prezintă sensibilitate atunci, când interacționează cu bebelușii și răspund adecvat la semnalele lor. Ca urmare, copilul are așteptări privind interacțiunea cu mama, inițial destul de primitiv, dar, totuși, implicat în construirea comunicării. Modelul de lucru al figurii de atașament este format ca fiind accesibil interacțiunii și receptivității, care este o bază fiabilă pentru a explora lumea din jurul nostru. Acesta este un tip de atașament fiabil.

Mamele cu copii cu afecțiune anxioasă și ambivalentă nu acordă prea multă atenție semnalelor copilului, reacționează la acestea cu întârziere sau în mod necorespunzător. Astfel, micuțul nu constituie o bază pentru încrederea în disponibilitatea și capacitatea de reacție a mamei. El începe să simtă îngrijorare cu privire la lipsa de claritate a așteptărilor, adică apare *un tip de atașament anxios*.

Mama, care evită sugarul atașat, potrivit lui Ainsworth, prezintă antipatie latentă, dar adânc înrădăcinată față de contactul fizic apropiat, spre deosebire de femeile din celelalte două grupuri. De cele mai multe ori, demonstrează respingerea, furia față de copil, exprimă mai puțin propriile emoții. Ca urmare, pruncul care provoacă comportamente de atașament, trăiește conflictul dintre dorința de intimitate cu mama și experiența dureroasă de eșec din partea ei. Există *un tip de atașament evitant* care presupune un comportament de evitare ca strategie de apărare, reduce anxietatea și furia într-o situație de conflict și permite copilului, cu toate acestea, să rămână aproape de mama [1].

Deși nu există nicio terapie a atașamentului specifică ca atare, J. Bowlby a creat activități terapeutice care să ajute indivizii să-și revizuiască și restructureze modelele de lucru interne. Într-una din lucrările sale, „O bază sigură”, a dezvoltat ipoteza despre valoarea intervenției psihoterapeutice, orientată spre funcționarea clientului și valorile opționale ale intervenției psihoterapeutice.

Cercetătorii în formulările recente (Waters & Wall, Sroufe & Waters) atenționează că sistemul de atașare funcționează pentru a oferi copiilor un sentiment de „securitate simțită” care facilitează explorarea de către copil (Ainsworth, Blehar).

Așa-numitul pattern de atașament, care se manifestă în adaptarea copiilor în primul an de viață, schimbându-se în timp la unii, în structurile sale principale, în majoritatea cazurilor, rămâne relativ

constant. Bowlby, părintele teoriei despre atașament, consideră că există patru caracteristici principale ale atașamentului:

- menținerea unei apropieri fizice în relația respectivă (dorința de a fi aproape de oamenii de care suntem atașați);
- siguranța (reîntoarcerea la o anumită persoană din confort sau siguranță, pentru a nu ne confrunța cu teama sau amenințarea);
- alt tip de siguranță (persoana de care suntem atașați reprezintă o sursă de siguranță, ceea ce ne permite să explorăm mediul care ne înconjoară);
- stresul separării (anxietatea care apare în absența persoanei de care suntem atașați) [3].

Aplicând această logică (Shaver & Hazan), teoria atașamentului oferă un cadru de înțelegere a relațiilor îngrijitor – copil, însă atunci când se referă la copii aflați la vârsta adolescenței, aceasta depășește granițele acestei diade, incluzând relațiile și cu ceilalți. Din perspectiva atașamentului, adolescența este marcată de schimbări critice în cogniții, sisteme comportamentale și emoționale. Adolescenții își dezvoltă propriile puncte de vedere și se separă de părinți (J. Bowlby).

Relațiile cu părinții au rol primar în dezvoltarea individului și în natura legăturilor pe care le va stabili cu alți indivizi, de-a lungul vieții. Adolescentul stabilește relații interpersonale încă din frageda copilărie cu mama, cu familia și, în timp, pe măsura dezvoltării sale, procesul de socializare se amplifică. Relațiile lui cu grupurile sociale în care se va integra pe parcurs, vor exercita o influență

deosebită atât asupra evoluției sale ca persoană în permanentă devenire, cât și asupra randamentului activității desfășurate.

Domeniul în care adolescentul poate să-și aplice capacitățile devine practicarea relațiilor interpersonale cu ceilalți. S-a dovedit experimental că anume la această vârstă, activitatea de comunicare, experimentarea conștientă în relațiile cu ceilalți (extinderea cercului de prieteni, apariția conflictelor, schimbul frecvent al grupului etc.) se desprinde într-un domeniu aparte al vieții [5, pp. 4-12].

Pornind de la această perspectivă, devine important să analizăm atașamentul adolescentului într-o manieră complexă, utilizând instrumente capabile să surprindă specificitatea relațiilor adolescentului cu persoane semnificative.

Pentru realizarea cercetării, am înaintat următoarea **ipoteză**: presupunem existența relațiilor între tipul de atașament față de părinți și relațiile interpersonale la vârsta adolescență.

Am aplicat următorul instrumentar:

– *Inventarul atașamentului față de părinți și prieteni* (Armsden & Greenberg – IPPA), care evaluează tipurile de atașamente față de părinți și prieteni. Inventarul conține trei scale/dimensiuni: *Comunicare, Încredere și Sentimental abandonului*.

– *Inventarul pentru probleme interpersonale* (*Inventory of Interpersonal Problems, Horowitz, Alden, Wiggins & Pincus*). Acesta permite evaluarea tipurilor de relații.

Eșantionul a fost constituit din 187 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 16-19 ani, din instituțiile de învățământ profesional tehnic, dintre

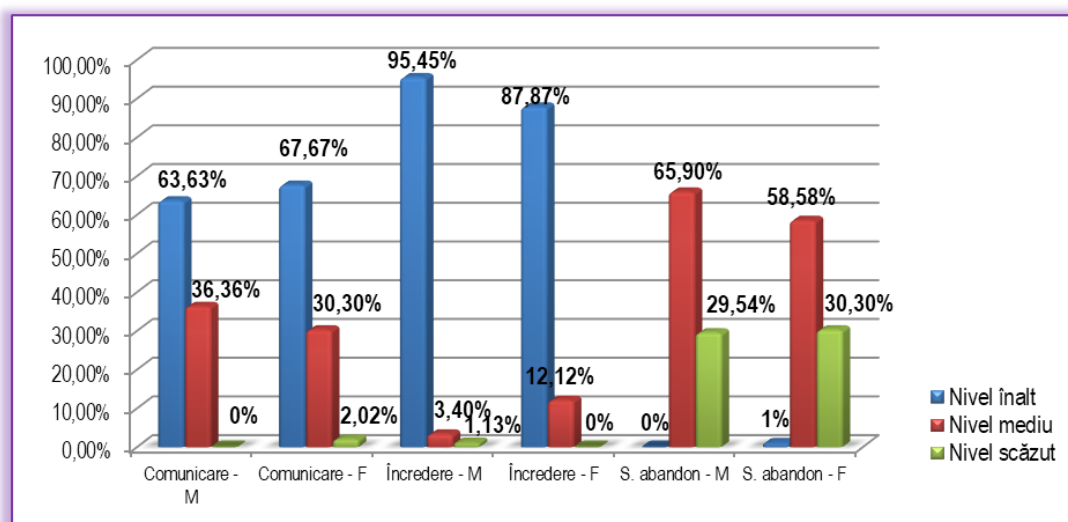


Figura 1. Distribuția rezultatelor (%) privind nivelul atașamentului față de mamă la adolescenți, conform Inventarului pentru atașament față de părinți și prieteni

care 88 de adolescenți de gen masculin și 99 de adolescenți de gen feminin.

Datele prezentate în *Figura 1* demonstrează că adolescenții de gen masculin au obținut un scor înalt – de 95,45% din numărul total de subiecți testați (88 de subiecți), la dimensiunile *Încredere* și *Comunicare* cu mama, fiindu-le caracteristice comunicabilitatea, stima de sine, susceptibilitatea, reacțiile negative la stres în viață. Media ponderală la nivel mediu – de 3,4% poate fi urmărită la adolescenții de gen masculine, pe dimensiunea *Încredere*. Ei prezintă formă de încredere rezervată, comunicare și relaționare selectivă. Datele ulterior prezentate în figură aparțin adolescenților de gen masculin, pentru nivelul scăzut – de 1,13% al încrederii în mama.

La dimensiunea *Sentimentul abandonului* ponderea adolescenților de gen masculin, pentru nivel înalt, e de 0%. 65,90% subiecți de gen masculin au înregistrat nivel scăzut al *Sentimentului abandonului* cu semnificație negativă, îmbucurător este faptul că acești tineri își găsesc aliați și persoane de încredere printre părinți.

Adolescenții își stabilesc propria identitate, preferând compania colegilor și prietenilor, distanțându-se psihologic de familie. Ei încetează să fie influențați, în mod special, de către părinți, dorindu-și ca aceștia să nu mai fie atât de *restrictivi* și *demodați* [8].

Analizând diferențele de gen, la dimensiunea *Încredere* în mama, observăm ponderea de 87,87% la adolescenții de gen feminin. Specific respon-

denților sunt: manifestarea încrederii, comunicarea și relaționarea selectivă.

Glaser & Prior (2006) afirmă că copiii cu atașament sigur relaționează bine cu mama, sunt cooperanți și ascultători. Mama e o bază de securitate pentru ei.

Rezultatele pentru dimensiunea *Comunicare* cu mama denotă nivel înalt – 67,67%, ceea ce le asigură adolescenților atașamentul intens și securitate maximă.

În pofida faptului că unii autori (Ezechil) susțin că adolescența este perioada scăderii nivelului comunicării cu membrii familiei, 2,02% dintre adolescenții de gen feminin diagnosticați au dovedit nivel scăzut de *Comunicare* cu mama.

Adolescenții cu părinți care le oferă mult suport, sunt capabili să-și susțină semenii și fac față conflictelor, după Fonagy și Targhet. Acestor tineri nu le este frică să fie părăsiți sau să fie inferiori în relație cu ceilalți, mai ușor depășesc frustrările și se simt competenți. Drept confirmare, urmărim în *Figura 1* ponderea scăzută a subiecților de gen feminin – 1% pentru dimensiunea *Sentimentul abandonului* în relație cu mama.

La dimensiunea *Sentimentul abandonului* avem o pondere de 30,30%, adolescenți de gen feminin, pentru nivel scăzut la scala *Mama*.

Părinții dezinteresați de preocupările adolescenților, pasivi și evitanți în situațiile dificile ale acestora, formează legături emoționale instabile, dependențe și un „sentiment acut al abandonului”.

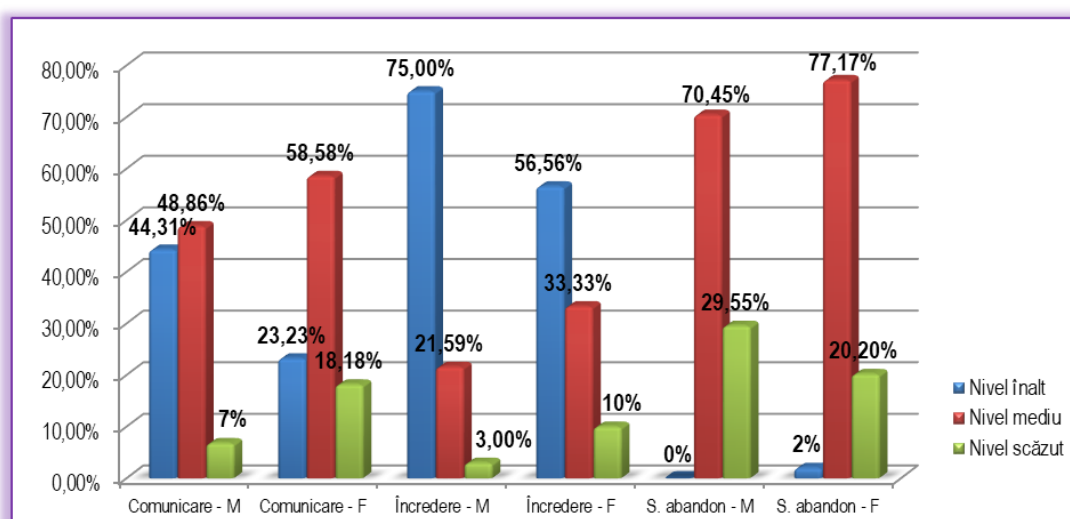


Figura 2. Distribuția rezultatelor (%) privind nivelul atașamentului față de tată la adolescenți, conform Inventarului pentru atașament față de părinți și prieteni

Rezultatele cantitative din *Figura 2* dovedesc o pondere de 75% pentru nivel înalt la dimensiunea *Încredere*, la scala *Tata* al adolescenților de gen masculin. Analizând rezultatele la dimensiunea *Comunicare* la scala *Tata* al adolescenților de gen masculine, din lotul experimental (88 de subiecți), observăm pentru nivelul înalt – 44,31%, fiindu-le caracteristică comunicarea selectivă, ceea ce presupune lipsa inițiativei din ambele părți.

Adolescenții de gen feminin demonstrează media ponderală de 56,56% pentru nivelul înalt al încrederii față de tată, caracterizându-se prin relații constructive cu prietenii de sex opus. 58,58% de adolescente au nivel mediu la dimensiunea *Comunicare* cu tata, iar la nivel înalt în această privință se regăsesc 23,23%.

Analizând rezultatele cu ajutorul testului *t*, conform diferențelor de gen în relațiile cu tata, în grupurile de subiecți la scala *Tata*, am observat diferențe statistice semnificative la dimensiunea *Încredere* în tata ($t=3,152$; $p=0,002$). Despre comunicarea mai apropiată a adolescenților cu tata decât a adolescentelor ne indică datele statistice ale dimensiunii *Comunicare* cu tata ($t=3,179$ < $p=0,002$). Rezultatele obținute ne permit să concluzionăm despre încrederea sporită a adolescenților față de tată decât cea a adolescentelor.

Literatura de specialitate ne oferă o apreciere a formei și funcției relațiilor cu semenii, fiind diferită în adolescență la subiecții de gen masculin și la cei de gen feminin. Aceste deosebiri de gen

se intensifică în adolescență, perioadă în care grupul semenilor devine contextul primar de socializare și experiențe emoționale. În timp ce relațiile sociale ale subiecților de gen feminin sunt caracterizate de autodezvăluire, intimitate și suport emoțional, prietenia dintre indivizii de gen masculin se caracterizează prin tovărășie și activități distractive [7].

Media ponderală obținută la scala *Prieteni*, pe dimensiunea *Încredere*, la subiecții de gen masculin, înregistrează 69,31% pentru nivel înalt. La dimensiunea *Comunicare*, observăm media ponderală de 87,50%, la adolescenții de gen masculin, ceea ce ne permite să deducem aspectul important al celor implicați în comunicarea cu prietenii.

Analiza a relevat despre un număr semnificativ de subiecți de gen masculin, cu nivel mediu (82,95%), pentru dimensiunea *Sentimentul abandonului*, iar cu un nivel scăzut – 17,05% de subiecți. Ceea ce și confirmă constatările psihologilor (precum Kast, 1990) privind caracteristicile specifice adolescentelor, care implică necesitatea relaționării și comunicării cu semenii. Adolescentele sunt mult mai implicate în reflecții negative referitoare la relații interpersonale de prietenie decât adolescenții.

Rezultatele obținute la scala *Prieteni*, pe dimensiunea *Încredere*, pentru nivelul înalt la subiecții de gen feminine – 70,70%. Diferențele ponderale ne permit să concluzionăm că adolescenții diagnosticați manifestă încredere față de prietenii. Distri-

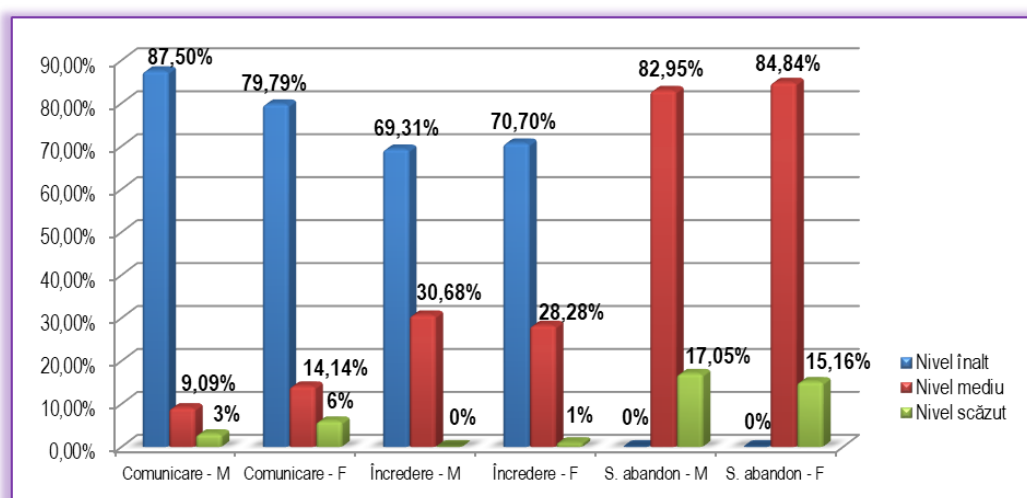


Figura 3. Distribuția rezultatelor (%) privind nivelul atașamentului față de prietenii la adolescenți, conform Inventarului pentru atașament față de părinți și prietenii

buția grafică a rezultatelor la dimensiunea *Comunicare* relevă că adolescenții de gen feminin prezintă: nivel înalt – 79,79%, nivel mediu – 14,14%, iar nivel scăzut – 6%.

Prelucrarea statistică denotă corelație semnificativă la scala *Tata*, pe dimensiunea *Încredere* ($t=3,152$; $p=0,002$). Despre comunicarea mai apropiată a adolescenților cu tata față de cea a adolescențelor ne indică rezultatele statistice al dimensiunii *Comunicare cu tata* ($t=3,179$; $p=0,002$).

Pentru cercetarea mai profundă a relațiilor în adolescență, ne-am propus să examinăm tipurile și diferențele relațiilor, în dependență de genul adolescenților. Pentru studierea acestei dimensiuni, am utilizat *Inventarul pentru probleme interpersonale* (*Inventory of Interpersonal Problems*, Horowitz, Alden, Wiggins & Pincus). În *Figura 4*, sunt prezentate grafic diferențele de manifestare a tipului de relaționare al adolescenților cu încredere în părinți și un nivel redus al *Sentimentului abandonului* și invers, cu neîncredere în părinți și un nivel sporit al *Sentimentului abandonului*, conform celor opt scale propuse de Horowitz, Alden, Wiggins & Pincus.

Datele prezentate în *Figura 4* ne demonstrează că adolescenții (băieți – 15,9%, fete – 17,2%) cu tipul de relații „autocratic / dominant” tind să controleze, manipuleze, au dificultăți de a-i accepta pe ceilalți (așa cum sunt), vor prea mult să-i schimbe sau să-i influențeze, aceste persoane își subliniază prea mult independența și raportează dificultățile în a accepta alte opinii.

Analizând rezultatele la scala „BC” (certăreț/concurent), am conchis o pondere de 23,9% pentru subiecții de gen masculin și o pondere de 20,2%

pentru subiecții de gen feminin. Aceștia manifestă neîncredere în ceilalți, le este greu să susțină alți oameni și sunt centrați pe răzbunare.

Cel de-al treilea tip de relații prezentat grafic este „DE” (respinge/rece), acești subiecți (masc. – 36,4%; fem. – 22,2%) întâmpină greutăți în relații de lungă durată, susțin că îi țin la distanță pe ceilalți și depășesc defectuos supărarea.

Examinând rezultatele adolescenților pentru scala „FG” (introvert / evitant social), observăm că din lotul experimental celor 30,7% subiecți de gen masculin și 28,3% subiecți de gen feminin le este specific: teama și timiditatea față de alți oameni, dificultăți de a iniția contacte sociale, au dificultăți de a-și arăta sentimentele.

Analiza comparativă a rezultatelor la scala „HI” (nesigur de sine / submisiv) ne furnizează informații, precum că adolescenții (masc. – 34,1%; fem. – 34,3%) întâmpină greutăți în demonstrarea propriilor nevoi și în delimitarea de ceilalți. Tinerilor le este dificil să comunice ce-și doresc, se consideră nesiguri de sine în prezența altora și să preia un rol de lider.

Tipul de relaționare „JK” (folosibil/cedează) a relevat (masc. – 17%; fem. – 25,2%) următoarele manifestări: teamă de a nu răni pe ceilalți, sunt naivi, au dificultăți în a spune „nu” și de a demonstra furie.

La scala „LM” (grijuliu/prietenos), distribuția este următoarea: adolescenți – 24,2% și adolescente – 24,2%. Ei se caracterizează prin tendința de a fi pe plac celorlalți, se lasă influențați de problemele altora, își neglijează problemele/dorințele/nevoile.

Analizând rezultatele la scala „NO” (expresiv), observăm următoarea distribuție datelor: 21,6%

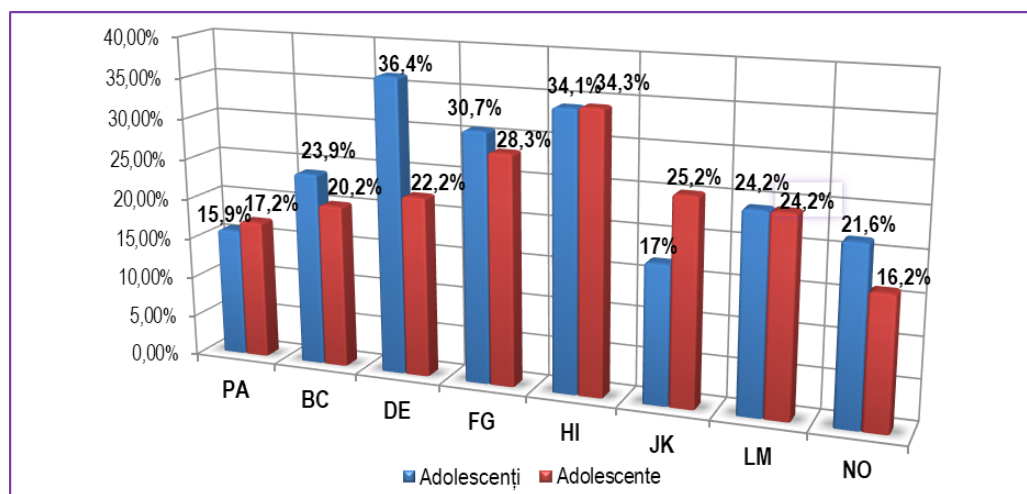


Figura 4. Distribuția rezultatelor la Inventarul pentru probleme interpersonale ale adolescenților

pentru subiecții de gen masculin și 16,2% pentru subiecții de gen feminin. Răspunsurile oferite de subiecți ne permit să-i descriem pe adolescenți ca fiind deschiși și comunicabili, persoane care nu pot păstra secrete, povestesc des lucruri personale, joacă pe „clown-ul”, nu suportă singurătatea, simt responsabilitate pentru ceilalți (Figura 4).

Analiza statistică denotă diferențe semnificative pentru următoarele dimensiuni și scale: corelația negativă dintre scala „PA” (autocratic/dominant) cu dimensiunea *Încredere față de mama* ($r=-0,277$, $p=0,009$) și *tata* ($r=-0,297$, $p=0,005$) și dimensiunea *Comunicare față de mama* ($r=-0,227$, $p=0,033$) și *tata* ($r=-0,369$, $p=0,000$).

Despre dificultățile privind încrederea în ceilalți și susținerea altor oameni ne dovedește corelația negativă dintre scala „BC” (certăreț/concurent) și dimensiunea *Încredere în mama* ($r=-0,318$, $p=0,003$), *tata* ($r=-0,250$, $p=0,019$) și *prieteni* ($r=-0,231$, $p=0,031$).

Analizând corelația negativă dintre scala „HI” (nesigur de sine / submisiv) și dimensiunea *Încredere în tata* ($r=-0,233$, $p=0,029$) și *prieteni* ($r=-0,266$, $p=0,012$) și *Comunicare cu tata* ($r=-0,303$, $p=0,004$), cu corelația pozitivă dintre scala „HI” (nesigur de sine / submisiv) și dimensiunea *Sentimentul abandonului la mama* ($r=0,346$, $p=0,001$), *tata* ($r=0,386$, $p=0,009$) și *prieteni* ($r=0,439$, $p=0,000$), putem concluziona că încrederea și comunicarea cu tata și prietenii nu depinde de nivelul încrederii în sine.

Din corelația pozitivă dintre scala „LM” (griju-liu/prietenos) și dimensiunea *Sentimentul abandonului* din partea mamei ($r=0,266$, $p=0,012$), tatălui ($r=0,265$, $p=0,013$) și prietenilor ($r=0,272$, $p=0,001$) rezultă că cu cât mai mult sunt interesați de problemele celorlalți, cu atât adolescenții se simt mai abandonați. Cu cât sunt mai implicați în relaționarea cu tata și prietenii, cu atât sentimentul abandonului este mai scăzut. Deducția apare din corelația pozitivă dintre scala „NO” (expresiv) și dimensiunea *Sentimentul abandonului* cu tata ($r=0,219$, $p=0,041$) și prietenii ($r=0,282$, $p=0,008$).

Ajungem, finalmente, la următoarele concluzii. Diferențele de gen cu privire la tipul de atașament al adolescenților din grupul experimental frunizează informații privind afecțiunea puternică față de părinți și prietenii. Subiecții atestă nivel înalt la dimensiunile *Încredere* și *Comunicare*, iar pentru *Sentimentul abandonului* adolescenții prezintă nivel scăzut. Astfel, ei dezvoltă relații interperso-

nale bazate pe comportare emotivă, caracterizate de emoții puternice, care apar în perioada formării, întreținerii legăturilor afective. Riscul pierderii naște anxietate și tristețe, iar menținerea fără dificultăți a unei legături este considerată sursă de siguranță. Rezultatele cercetării noastre ne permit să conchidem despre atașamentul sigur al tinerilor față de părinți și prietenii.

Adolescența, ca perioadă de vârstă, are statut aparte în contextul diferențelor de gen în interacțiunea cu prietenii, fiind determinat de impactul schimbării statutului social, faptul că adolescentul trece printr-un proces psihologic de autodefinire ca personalitate umană în general.

Recomandări psihologilor și părinților

Este necesar ca psihologii și părinții să fie familiarizați cu modalitățile de comunicare și relaționare cu adolescenții nesiguri, timizi, rezervați, izolați, retrași, respinși etc. Ei pot practica o varietate de tehnici și metode de cunoaștere, de încredere, de cooperare, de rezolvare a conflictelor și de relaxare, pentru dezvoltarea autoaprecierii, încrederii în sine, valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor și gradarea tensiunii psihomusculare și emoționale la adolescenți.

Persoanele monitorizate de psihologi și părinți pot fi încurajate să utilizeze individual activități de dezvoltare personală, interpersonală, socială și fizică. Astfel, se va facilita implicarea și participarea adolescenților în formarea propriei personalități, la luarea deciziilor vizavi de problemele ce îi afectează, la adoptarea comportamentului responsabil de prevenire, control și depășire a dificultăților de relaționare și comunicare.

În cadrul psihoprofilaxiei specialiștilor li se recomandă să informeze părinții despre comportamentul ce contribuie la formarea atașamentului securizant:

- ✓ acceptare, cooperare și disponibilitate emoțională a maturilor;
- ✓ sensibilitate la nevoile copiilor;
- ✓ obiectivitate și deschidere;
- ✓ discurs tolerant și empatic;
- ✓ manieră echilibrată și rațională în redarea evenimentelor plăcute și a celor neplăcute;
- ✓ ajustarea răspunsurilor la particularitățile de vârstă, așteptările și nevoile copiilor.

RESURSE BIBLIOGRAFICE

1. Bejenaru O. Atașamentul la copil. In: *Revista de Psihoterapie Integrativă*, 2016, vol. 5, nr. 1, pp. 1-12.
2. Bolwby J. *Crearea și ruperea legăturii afective*. București: Editura „Trei”, 2016.
3. Cheianu-Andrei D., Russu I. *Psihologia relației copil-profesionist în domeniul social*. Suport de curs. Chișinău, 2016.
4. Klein M., Winnicott D. *Journal of Romanian Child and Adolescent Neurology and Psychiatry*. Vol. I, 2010, pp. 25-84.
5. Pavlenko L. *Adolescența – vârsta dilemelor*. Suport metodologic pentru psihologii școlari. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2015.
6. Priceputu M.A. *Lumea copiilor povestită adulților*. Ghid pentru părinți, profesori, consilieri școlari. București: Editura IRPI, 2014.
7. Pruteanu L.M. *Locul afectivității în structura personalității adolescentului*. Teza de doctorat. Rezumat. București, 2008.
8. Turchină T., Ciubotaru C. Stil de atașament și satisfacția comunicării în relația copil-părinte. In: *Psihologie, revistă științifico-practică*, 2012, Nr. 2, pp. 3-13.
9. Wallin D.J. *Atașamentul în psihoterapie*. București: Editura „Trei”, 2010.
10. Авдеева Н.Н., Хаймская Н.А. *Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому, от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребенка)*. [citat 12.06.2020]. Disponibil: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9967.php>

ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN FINLANDA

Oxana PALADI, doctor, conferențiar universitar

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0002-6391-5035

PSYCHOLOGICAL ACTIVITY INSURANCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF FINLAND

Abstract. *This article presents essential dimensions regarding psychological activity insurance in the educational system of Finland. There are also described some aspects that made Finland world famous in matters of education.*

Keywords: *psychologist, psychological activity insurance, Finnish Psychological Association, educational system.*

Rezumat. *În acest articol sunt prezentate dimensiunile esențiale cu privire la asigurarea activității psihologice în sistemul educațional din Finlanda. Sunt descrise anumite aspecte prin care Finlanda a devenit celebră în lume în materie de învățământ.*

Cuvinte-cheie: *psiholog, asigurarea activității psihologice, Asociația Psihologilor din Finlanda, sistem educațional.*

În conformitate cu obiectivele proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general, din perspectiva abordărilor societale contemporane” (152/23.10.19 F), au fost inițiate studii cu referire la analiza politicilor internaționale privind asigurarea activității psihologice în sistemul educațional. Printre țările care au prezentat interes pentru cercetători se regăsește și Finlanda [1].

Finlanda este o țară nordică, cu o populație de 5,52 de milioane de locuitori (iulie, 2019), dintre care peste 1,4 milioane de oameni trăiesc în zona metropolitană Helsinki. Limbile oficiale ale Finlandei sunt finlandeza și suedeza [4].

P. Sahlberg, în prefața lucrării *Să predăm ca în Finlanda: 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*, scrisă de către T. Walker, menționează că foarte puțini ar fi considerat că Finlanda are ceva de oferit în materie de învățământ, dar totul s-a schimbat în decembrie 2001, atunci când Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) a făcut cunoscute rezultatele primului său studiu internațional [3].

Deci, Finlanda a devenit celebră în lume pentru că elevii obținuseră cele mai bune rezultate la comunicare, matematică și științe la testele PISA (*Pro-*

gramme for International Student Assessment – Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor, care este o evaluare standardizată internațional) și pentru că are cel mai echitabil sistem de învățământ din toate țările OCDE (55 de țări – a. 2006), urmată de Canada, Japonia, Noua Zeelandă și Australia [2].

Referindu-se la schimbările în educație, P. Sahlberg consideră valoroase lecțiile învățate din sistemele educaționale de succes, clădite pe analiza comparativă, la nivel internațional, sisteme educaționale care au obținut scoruri înalte la patru criterii de măsurare a succesului: calitatea rezultatelor elevilor, echitatea, participarea și performanțele la diferite niveluri de învățământ și eficiența economică a sistemului. Aici se menționează, în mod special, experiența Finlandei, atenționându-se asupra faptului că cele mai performante sisteme educaționale sunt cele care combină calitatea cu echitatea. Această afirmație exprimă ideea că rezultatele elevilor (calitatea) și echitatea (forța relației dintre performanțele școlare și mediul familial al elevilor) sunt corelate. Este importantă ghidarea activităților școlilor pentru întreg sistemul educațional. Un aspect esențial al transformării managementului educației finlandeze a fost faptul că programa acum este creată de profesorii fiecărei școli în parte.

În Finlanda, care este privită ca sursă-cheie pentru împrumuturi de politici educaționale, un element central în monitorizarea activității unei școli este o echipă care se ocupă de starea de bine a elevilor, formată din cadre didactice, medici, psihologi și membri ai conducerii instituției. Aceste echipe țin ședințe regulate, de obicei săptămânale, în cadrul cărora vorbesc despre anumiți elevi și discută informațiile culese de la profesori legate de starea de bine, comportamentul și rezultatele elevilor respectivi. Echitatea în educație nu este sinonimă cu egalitatea, ci înseamnă corectitudine și incluziune. Corectitudinea presupune că diferențele personale sau sociale, adică genul, originea etnică sau mediul familial, nu reprezintă obstacole în calea realizării potențialului educațional. Incluziunea, la rândul ei, presupune ca toți copiii din școală să atingă, cel puțin, un nivel minim de cunoștințe și aptitudini.

De-a lungul deceniilor, au existat două strategii care au dus la o mai bună echitate în școlile finlandeze: autonomia școlilor de a-și întocmi propria programă și accesul continuu la perfecționare profesională, pentru cadrele didactice și directorii de școală. În sistemul educațional politicile pun accent pe formarea inițială a cadrelor didactice, pe susținerea și aprecierea acestora, pe încrederea acordată cadrelor didactice de a-și exercita profesia și pe accesul sistematic la formare și dezvoltare profesională continuă [2].

T. Walker, în lucrarea menționată anterior, oferă câteva sfaturi practice privind creșterea nivelului de fericire și bună dispoziție în școli. Autorul afirmă că există cinci factori ai fericirii: starea de bine (considerată fundamentală pentru dezvoltarea celorlalte componente ale fericirii), sentimentul de apartenență, autonomia, măiestria și mentalitatea [3].

În atare context, luând în considerare succesul sistemului educațional din Finlanda, dar și premisele care stau la baza acestuia, am considerat oportună studierea amplă a activității psihologice în țara respectivă.

Asociația Psihologilor din Finlanda

Important este să menționăm că în Finlanda activitatea psihologică este reglementată de Asociația Psihologilor din Finlanda, care a fost înființată în anul 1957. Oficiul Asociației se află în orașul Helsinki. Această organizație dispune de o pagină web oficială în care pot fi găsite informații despre asociație, precum și despre formarea psihologilor și activitățile care o realizează acești profesioniști în Finlanda. Biroul Asociației este situat în centrul ora-

șului Helsinki, cu un personal format din angajați cu normă întreagă și angajați cu normă parțială.

În general, în Finlanda există aproximativ 8 000 de psihologi autorizați. Peste 90% dintre ei sunt membri ai Asociației. Deci, numărul total al membrilor Asociației Psihologilor din Finlanda este în prezent de 7 500, inclusiv 1500 de studenți la psihologie.

Important este și faptul că Asociația Psihologilor din Finlanda este considerată un avocat pentru beneficiile profesionale, financiare și sociale ale psihologilor. Scopul său este, de asemenea, de a informa societatea despre psihologie și de a crește utilizarea/valorificarea psihologiei ca știință.

Consiliul Federal al Asociației Psihologilor este organul decizional suprem al Asociației Psihologice. Asociațiile membre ale sindicatului și asociațiile regionale de psihologi aleg membrii Consiliului Federal, un delegat și doi subcomisari pentru 200 de membri începători. Asociația finlandeză a studenților de la psihologie (SPOL) își poate desemna reprezentantul general și doi reprezentanți adjuncți în Consiliul Federal. Societatea psihologică finlandeză este membru al comunității Asociației. Consiliul Federal se întrunește pentru ședințe regulate de două ori pe an. Atribuțiile Consiliului Federal sunt stipulate în regulamentele Asociației, iar cele mai importante dintre acestea sunt alegerea președintelui Consiliului de administrație al Asociației, a vicepreședintelui și a cinci-nouă membri cu drepturi depline cu supleanți personali [7].

Deși Asociația Psihologilor din Finlanda este destul de mică, funcționează productiv într-o varietate de moduri. Conform regulamentelor de funcționare, aceasta:

- încearcă să influențeze autoritățile, întâi de toate, Parlamentul finlandez și ministerele, pentru a promova statutul și oportunitățile de angajare pentru psihologi;
- lucrează la îmbunătățirea salariilor psihologilor. Este un membru activ al Organizației Centrale a Asociațiilor Academice;
- promovează cooperarea între psihologi prin, de exemplu, organizarea instruirilor suplimentare și diferite tipuri de evenimente;
- face tot ce îi stă în putere pentru a ajuta la menținerea unui nivel ridicat de etică profesională în psihologie. Asociația a aprobat reglementările nordice privind etica profesională. Are un consiliu de etică profesională și operează, de asemenea, o linie telefonică de asistență pentru etică profesională.
- editează revista profesională a psihologilor „*Psykologi*”, care apare de patru ori pe an, în

plus, Asociația elaborează anual diverse publicații profesionale;

- deține o companie editorială care vinde și dezvoltă teste psihologice și organizează activități de instruire;
- participă la cooperarea internațională a psihologilor, atât în țările nordice, cât și în Europa. În perioada anilor 1999-2007, președintele Federației Europene a Asociațiilor Psihologilor (*The European Federation of Professional Psychologists Associations* – EFPA), a fost Tuomo Tikkanen din Finlanda [7].

În 1999, la Adunarea Generală de la Roma, Ingrid Lunt, președinta Federației Europene a Asociațiilor Psihologilor (*European Federation of Professional Psychologists Associations* – EFPPA), a fost înlocuită cu Tuomo Tikkanen din Finlanda. La aceeași ședință, Republica Cehă și Lituania s-au alăturat EFPPA. Pentru Tuomo Tikkanen, una dintre cele mai mari provocări ale mandatului său a fost modificarea numelui Federației în EFPA (renunțându-se la primul „P” – *Professional*) – la Adunarea Generală din Londra, din 2001. În Europa această schimbare a indicat intenția Federației de a reprezenta atât știința, cât și profesia de psihologie. EFPA a înființat, de asemenea, un Comitet permanent pentru afaceri științifice și, la scurt timp după aceea, a adoptat revista „*Psihologul European*” (*European Psychologist*). La această întâlnire, Letonia a devenit prima țară care s-a alăturat EFPA [4].

Asociații membre ale Asociației Psihologilor din Finlanda

Membrii Asociației Psihologilor din Finlanda sunt Asociațiile Psihologice Regionale. Astfel, psihologii nu sunt afiliați direct la Asociația Psihologilor din Finlanda, ci la Asociația Psihologilor, conform locului de reședință sau de muncă. Există 18 asociații de profil.

Asociațiile membre pe regiuni în Finlanda sunt următoarele:

Asociația Psihologilor din Karelia de Sud (*Etelä-Karjalan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Etelä-Savo (*Etelä-Savon Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Helsinki (*Helsingin Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Kainuu (*Kainuun Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Kanta-Häme (*Kanta-Hämeen Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Finlanda Centrală

(*Keski-Suomen Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Kymenlaakso (*Kymenlaakson Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Lapland (*Lapin Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din regiunea Oulu (*Oulun Seudun Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Pirkanmaa (*Pirkanmaan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Ostrobotnia (*Pohjanmaan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Karelia de Nord (*Pohjois-Karjalan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Pohjois-Savo (*Pohjois-Savon Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Päijät-Häme (*Päijät-Hämeen Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Satakunta (*Satakunnan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din regiunea Turku (*Turun Seudun Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Uusimaa (*Uudenmaan Psykologiyhdistys*);
 Asociația Psihologilor din Ålands (*Ålands Psykologiförening*) [8].

În Finlanda există grupuri profesionale de lucru (*Ammatilliset työryhmät*) pentru mai multe domenii, și anume:

1. protecția copilului;
2. criză și psihologie traumatică;
3. psihoterapie;
4. dezvoltarea timpurie a copilului și relațiile de familie;
5. sănătatea muncii;
6. psihologia muncii și organizațională;
7. orientarea sexuală și diversitatea de gen;
8. antrenamentul mental (sport și arte);
9. relația profesională cu profesorii psihologi;
10. sănătatea primară;
11. învățare/studii;
12. psihologia juridică/criminalistică;
13. neuropsihologie;
14. psihologia traficului;
15. psihologia copiilor și adolescenților;
16. psihologia școlară;
17. sănătate mintală pentru adulți.

În cadrul Asociației Psihologilor din Finlanda există cinci grupuri de lucru de guvernare: grupul municipal, grupul universitar, grupul de stat, grupul pentru sectorul privat, grupul pentru antreprenori. Grupurile de lucru menționate sunt stabilite de la un consiliu la altul.

Studiile psihologilor

În Finlanda există un decret separat privind diplomele cu referire la pregătirea psihologilor. Decretul a fost actualizat în 1996. Acesta a fost integrat în Decretul privind toate Decretele Universităților.

Pentru a deveni un psiholog autorizat, în Finlanda este nevoie de un master în psihologie, care durează, de obicei, cinci - șase ani și necesită o acumulare de 330 Euro-Credite (ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*). Studiile includ și o perioadă de pregătire practică obligatorie, de aproximativ cinci luni.

Studentii pot aplica la universități pentru a studia psihologia după absolvirea liceului și promovarea examenului de admitere. Examenele de intrare sunt obligatorii, iar admiterea este foarte dificilă, deoarece psihologia este un domeniu popular de studiu.

Sunt șase universități finlandeze care oferă instruire în domeniul psihologiei:

Universitatea din Helsinki

(*University of Helsinki*);

Universitatea din Jyväskylä

(*University of Jyväskylä*);

Universitatea din Finlanda de Est

(*University of Eastern Finland*);

Universitatea din Tampere

(*Tampere University*);

Universitatea din Turku

(*University of Turku*);

Academia Åbo (cu instruire în limba suedeză)

(*Åbo Akademi*).

Secțiile sau școlile de psihologie din aceste universități lucrează împreună, reunite în Rețeaua *Universitatea de Psihologie*, denumită **Psykonet**. Rețeaua cooperează atât la nivel de licență, cât și de postuniversitar. Este unică, deoarece nu există alte rețele universitare în Finlanda la această specialitate.

Alte informații importante cu privire la statutul psihologilor relevă că în Finlanda este obligatorie obținerea masteratului în psihologie, înainte de a lucra ca psiholog. După obținerea diplomei, specialistul trebuie să solicite și să obțină permisiunea de a lucra în calitate de psiholog autorizat de la Autoritatea Națională de Supraveghere pentru Asistență Socială și Sănătate (*Valvira* - agenția administrativă centrală a Ministerului Sănătății și Afacerilor Sociale), care este în subordinea Ministerului Sănătății și Afacerilor Sociale.

Rețeaua Tinerilor Psihologi din Finlanda

În sistemul din Finlanda există și *Rețeaua Tinerilor Psihologi* (*Nuorten Psykologien Verkosto* – NPV).

Din acest grup fac parte psihologi care își încep cariera (sau pur și simplu experimentează în calitate de tineri specialiști). Calitatea de membru al asociației din acest grup este verificată de Asociația Psihologilor. Scopul rețelei este de a reuni tineri psihologi, de a oferi o rețea de sprijin social atât pentru activități de agrement, cât și pentru cele profesionale. Rețeaua organizează activități pentru psihologii începători la nivel național, în cooperare cu asociațiile membre regionale.

Evenimentul principal, *Zilele tinerilor psihologi*, are loc la fiecare doi ani. De altfel, rețeaua tinerilor psihologi face parte din Comitetul de etică profesională, iar echipa de conducere acționează ca un grup de lucru în cadrul Consiliului. Asociația Psihologilor sprijină activitățile tinerilor psihologi, printre altele, financiar și din punct de vedere informațional. Rețeaua are o echipă de management care organizează activitățile [9].

Cu privire la oportunitățile de angajare pentru psihologi se menționează că în Finlanda, în fiecare an, absolvesc studiile aproximativ 220 de psihologi. Situația ocupării forței de muncă este bună, respectiv, doar puțini psihologi finlandezi sunt șomeri. Psihologii străini pot solicita licențe pentru exercitarea profesiei. Licența nu poate fi acordată decât dacă formarea specialistului psiholog întrunește cerințele de pregătire finlandeză.

Asociația Psihologilor din Finlanda include *Comitetul de etică profesională, Comitetul de certificare și evaluare a personalului, Comitetul de certificare a psihologiei sportului*.

Există și Comisia responsabilă pentru teste (*Testilautakunta*) – grup înființat de Asociația Psihologilor din Finlanda și Societatea Psihologilor din Finlanda, a cărei sarcină este de a selecta informații despre metodele de cercetare utilizate de psihologi, de a planifica dezvoltarea testelor și de a acționa în calitate de experți în probleme legate de teste și utilizarea acestora. În comisia de testare sunt aleși cel mult doisprezece membri, la fiecare trei ani.

Asociația Psihologilor din Finlanda dezvoltă domeniul și gestionează interesele psihologilor în cooperare cu diverși actori și experți: Psykonet, Högrefe, SPOL, Psykologien Sosiaalinen Vastuu, EFPA, Valvira, Akava, JUKO, Vakava.

Autoritatea Națională de Supraveghere pentru Asistență Socială și Sănătate supraveghează practicile psihologice din Finlanda. Dacă există probleme, Centrul poate impune sancțiuni psihologilor. În cazuri mai grave, unui psiholog i se poate refuza dreptul de a exercita profesia.

Totodată, din cele menționate, observăm că pentru sistemul educațional sunt importante mai multe grupuri profesionale de lucru (*Ammatilliset työryhmät*) din cadrul Asociației Psihologilor din Finlanda, acestea fiind respectiv pentru mai multe domenii, și anume: relația profesională cu profesorii psihologi, învățare / studii, psihologia școlară.

În mod special, considerăm important *Grupul de lucru responsabil pentru relația profesională cu profesorii psihologi*. Misiunea acestuia este de a promova rolul profesorilor de psihologie la toate nivelurile educației, de a promova colaborarea între ei, precum și dezvoltarea profesională, prin întâlniri și formare în rețea. În plus, informează atât psihologii, cât și studenții de la specialitatea *Psihologie* despre munca lor în calitate de cadre didactice. În această privință, se stabilește o cooperare strânsă cu Asociația Profesorilor de Psihologie. Cooperarea internațională se desfășoară în cadrul Federației Europene a Asociațiilor Profesorilor de Psihologie.

Grupul de lucru profesional al psihologilor responsabili pentru învățare/studii promovează psihologia învățării/studierii. Există reuniuni comune și eve-

nimente de instruire a rețelei acestor psihologi de studiu, de trei-patru ori pe an. Rețeaua oferă psihologilor posibilitatea de a discuta despre orientările comune; acționează ca un forum pentru cercetare și dezvoltare, planifică, implementează instruirea și evenimentele existente.

Sarcina *Grupului de lucru profesional al psihologilor școlari* este de a promova și dezvolta munca psihologică în școli, de a susține rețelele și colaborările dintre psihologi, de a lua atitudine cu privire la activitatea legislativă, activități de pregătire, planificare și dezvoltare ale municipalităților la nivel național [6].

În concluzie, considerăm apreciabilă experiența promovată în Finlanda atât cu privire la sistemul de educațional, cât și referitoare la asigurarea activității psihologice în cadrul acestuia. În viziunea noastră, performanțele educaționale impresionante ale școlilor finlandeze pot fi explicate și grație statutului de meserie privilegiată a psihologilor profesioniști, bine organizați/dezvoltați în context statal – o adevărată provocare și un exemplu de bună practică pentru Republica Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Paladi O. Provocările societale cercetate prin prisma bazelor teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general. In: *Univers Pedagogic*, 2020, Nr. 2 (66), pp. 87-92.
2. Sahlberg P. *Leadership educațional: modelul finlandez: patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului*. Trad. V. Tomescu. București: Editura „Trei”, 2019.
3. Walker T. *Să predăm ca în Finlanda: 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*. Trad. C. Firoiu. București: Editura „Trei”, 2018.
4. <http://www.efpa.eu/about/history>
5. <https://ru.qwe.wiki/wiki/Finland>
6. <https://www.psyli.fi/>
7. <https://www.psyli.fi/me/organisaatio/liittovaltuusto/>
8. <https://www.psyli.fi/me/organisaatio/tyoryhmat-ja-lautakunnat-uusi/>
9. <https://www.psyli.fi/me/organisaatio/tyoryhmat-ja-lautakunnat-uusi/nuorten-psykologien-verkosto-npv/>

ÎNVĂȚĂMÂNTUL LA DISTANȚĂ: CONCEPT, METODOLOGIE, PROBLEME DE IMPLEMENTARE

Maria HADÎRCĂ, doctor, conferențiar cercetător

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rodica IARVOI, doctorandă

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0001-7835-6224

DISTANCE LEARNING: CONCEPT, METHODOLOGY, IMPLEMENTATION CHALLENGES

Abstract. The article outlines the concept of distance learning, describes the methodology and the implementation experience of a teacher who is obliged to adapt, in the context of a pandemic quarantine, to online teaching-learning, so as to be able to continue the educational process through distance learning, as an alternative imposed by necessity. The conclusion is that several conditions are needed for organizing such a learning process, namely: an online platform, teachers who are trained in how to use it, a consistent implementation methodology, plenty of creativity in teaching and personal involvement in motivating schoolchildren to learn independently, by building genuine partnerships with the family.

Keywords: traditional learning, distance learning, school adaptation, informational resources, channels for distance learning, curriculum, educational content, online teaching-learning methodology, pedagogical activities, challenges, solutions.

Rezumat. Articolul prezintă conceptul de învățământ la distanță, descrie metodologia și experiența de implementare a acestuia de către un cadru didactic, obligat să se adapteze, în condiții de carantină pandemică, la predarea-învățarea online, pentru a putea continua realizarea procesului educațional, în direcția aplicării unei forme moderne de instruire, dictate de necesitatea dezvoltării mecanismelor alternative de studii. Este analizată organizarea și realizarea unui astfel de învățământ, precum și condițiile necesare: platforma online, cadrele didactice instruite să o utilizeze, o metodologie unitară de aplicare a acesteia, multă creativitate pedagogică și implicarea personală în motivarea elevilor pentru învățarea independentă, prin valorificarea unor adevărate parteneriate educaționale cu familiile elevilor.

Cuvinte-cheie: învățământ tradițional, învățământ la distanță, adaptare școlară, resurse informaționale, căi de comunicare la distanță, curriculum, conținuturi educaționale, metodologie de predare-învățare online, activități didactice, probleme, soluții.

Societatea postmodernă, bazată pe cunoaștere și informare, și-a propus ca principiu fundamental de dezvoltare a indivizilor educația permanentă sau învățarea pe parcursul întregii vieți, or, numai urmând acest deziderat, oamenii pot face față schimbărilor. Se consideră că după finalizarea școlii, adică după liceu, universitate, cetățenii trebuie să continue învățarea, prin activități de (auto)educație strategică permanentă, pentru a putea face față provocărilor cu care se pot confrunta în context profesional, dar, mai ales, pentru a fi eficienți în societate.

Provocările și competențele-cheie pentru învățarea permanentă sunt termenii cei mai uzitați în discursul pedagogic actual, dat fiind faptul că însăși societatea este caracterizată drept una a schimbărilor permanente, legate tocmai de problemele apărute, iar învățarea permanentă (oricând și oriunde) este considerată un principiu de viață și un atribut al persoanei, ce se asociază direct succesului personal și profesional, de aceea competența-cheie a *învăța să înveți* este atât de necesară nu doar elevului, ci și adultului, dar, mai ales, un instrument esențial fără de care învățarea permanentă nu ar exista.

Una dintre marile provocări cu care se confruntă actualmente sistemul și procesul de învățământ din Republica Moldova, ca, de altfel, și cele din alte țări, o constituie trecerea bruscă de la învățământul tradițional la cel la distanță și adaptabilitatea cât mai rapidă a celor care predau și studiază în noile condiții de carantină, impuse de pandemia coronavirusului, când școlile au fost închise, elevii și profesorii stau acasă, iar activitățile de predare-învățare trebuie să continue în mediul online.

Este vorba, așadar, de o situație de criză, când se caută și se identifică noi modalități optime de continuare a procesului educațional, când are loc adaptarea din mers a activității didactice de predare-învățare la condițiile unui învățământ realizat la distanță, care s-a dovedit a fi complex și dificil pentru toți actanții vizați, atât din punct de vedere psihologic, cât și social.

Or, trecerea de la învățământul tradițional la cel la distanță presupune introducerea sistemului de învățământ complementar de tip *e-learning*, care, se știe, trebuie proiectat și dirijat de învățători/profesori prin *alte* mijloace și cu *alte* instrumente pedagogice, prin utilizarea unor resurse electronice, informatice și de comunicații, specifice activității de autoînvățare și autoevaluare, completate de activități de mentorat și tutorat.

Adaptarea procesului de predare-învățare la noile condiții de studii

În condițiile de criză amintite, **organele de conducere** (Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Direcțiile de învățământ) au reușit să **gestioneze noua situație și să identifice în regim de urgență acele variante posibile și necesare** de organizare școlară, care să **ofere soluții de schimbare** strategică, **în vederea continuării procesului educațional**, aplicabile în atare context, printr-o metodologie de „alternativă pedagogică”, iar cadrele didactice de orice nivel să facă dovada angajării în asumarea răspunderii pentru implicare activă și reușită.

Astfel, în contextul situației de urgență, dictate de pandemie, MECC a emis *Ordinul cu privire la suspendarea procesului educațional în instituțiile de învățământ* și, în scopul asigurării continuității procesului educațional în instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal, a **aprobat Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional, în condiții de carantină, prin învățământ la distanță**, pentru ca aceasta să fie implementată de cadrele didactice. Metodologia definește sensul conceptului de învățământ la distanță “ca formă alternativă de învățământ, în cadrul căreia se asigură continuarea procesului educațional în condiții de carantină, prin

intermediul diverselor instrumente de comunicare la distanță”, prezintă principiile și modul de asigurare a managementului învățământului la distanță, precizează care sunt atribuțiile personalului de conducere și ale **cadrelor didactice** etc. [5].

O altă definiție a acestui concept este oferită de Asociația Americană pentru Învățământ la Distanță (*The United States Distance Learning Association* [9]), care definește noțiunea respectivă ca „obținerea cunoștințelor și abilităților prin informații și instrucțiuni distribuite, aplicând diverse tehnologii și alte forme de învățământ la distanță” [1].

Este vorba de o strategie educațională de dobândire a cunoștințelor și abilităților, care se produce la costuri mult mai mici decât în condițiile cursurilor televizate și chiar decât a frecventării școlii, dezvoltate mai ales prin internet pentru o anumită categorie de oameni, pentru care învățământul la distanță este unica posibilitate de a avea acces la studii și de a-și continua activitatea de învățare de acasă. De aceea, unii tineri și adulți muncesc și concomitent studiază. Este o formă de învățământ dinamică și, în același timp, flexibilă ca orar, accesibilă pentru mai multă populație.

În cazul R. Moldova, această strategie a fost pusă în aplicare pentru a asigura trecerea bruscă a învățământului de la metoda tradițională de învățare *față în față* – la predarea-învățarea *online* a disciplinelor de învățământ, în condiții de carantină din cauza pandemiei, percepută ca o adevărată nouă provocare ce a luat prin surprindere nu doar pe decidenții procesului, specialiștii ministerului, dar, mai ales, pe cadrele didactice, elevii și părinții acestora.

În perioada de carantină, *Google* a devenit un mecanism de maxim ajutor pentru cadrele didactice, cel mai popular instrument de colaborare *online* cu aplicații ce acoperă toate nevoile de comunicare și colaborare, care a lansat o platformă dedicată învățării la distanță, un *hub* de informații și unelte menite să ajute pe perioada crizei cauzate de virusul Covid-19. Aceasta se găsește la adresa: events.withgoogle.com/g-suite-for-education-ro/ [8] și oferă resurse în limba română, necesare profesorilor pentru a se instrui în utilizarea pachetului *G Suite for Education*, a se conecta cu elevii lor și a realiza lecții interesante și plăcute.

Prezentăm în continuare o descriere a experienței de lucru a subsemnatei, cadru didactic în Școala Primară Criuleni, dar și altor dascăli de acolo, obligați să se adapteze, în condiții de carantină pandemică, la predarea-învățarea *online*, pentru a putea continua realizarea procesului educațional.

Instruirea online pe timp de carantină

Chiar din primele zile de carantină, învățătorii și profesorii din cadrul Școlii Primare Criuleni s-au străduit să rămână în strânsă legătura cu toți elevii, pentru a-i motiva să continue învățarea de acasă, dându-le sarcini la disciplinele de bază și îndemnându-i pe părinți să-i ajute în studiul independent. După câteva zile de adaptare, corpul didactic a trecut la monitorizarea și dirijarea învățării temelor date fiecărui elev, prin postarea și evaluarea acestora pe *Whatsapp* sau *Messenger*, cu feedback aplicat și încurajări pe proces.

Mai dificilă s-a dovedit a fi organizarea învățării la distanță pentru elevii din ciclul primar, care s-au acomodat mai greu, fiindcă nu aveau formate deprinderile de învățare independentă, dar care, cu ajutorul părinților, au postat și scurte filmulețe de salut și de reconectare cu colegii și profesorii. Prin intermediul lor, au povestit despre lecturile personale, cum se simțeau învățând de acasă, stabilind punți de comunicare cu toți cei implicați în buna desfășurare a lecțiilor la distanță.

Dar așa cum „nu poate fi evaluare fără predare și învățare sau învățare înaintea predării” [3, p. 57], echipa de dascăli a purces să soluționeze și problema evaluării în alt mod, astfel încât să realizeze procesul de instruire pe toate cele trei dimensiuni ale sale – *predare-învățare-evaluare*, raportându-se mereu la obiectivele curriculare necesare de realizat și la modalitățile specifice a acestora, expuse în *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal* [5].

Curriculumul național pentru învățământul primar a fost actul normativ care a fost la bază organizării, realizării, dezvoltării activității de instruire în regim online și care a arătat finalul unde trebuia să se ajungă, având „funcție reglatoare vizată, prin componenta teleologică” [4, p. 7], de unde rezulta că fiecare cadru didactic este obligat să realizeze prevederile curriculare, pentru a atinge finalitățile propuse de ciclul de învățământ la sfârșit de an școlar.

Metodologia elaborată de minister pentru perioada de carantină, fiind cel mai recent document cu bază normativă, a contribuit esențial la reglarea procesului educațional, întrucât ne-a explicat ce înseamnă învățământ la distanță, ne-a indicat ce mijloace tehnologice pot fi utilizate în activitatea didactică, cu accent asupra necesității respectării, în aceste condiții excepționale, a drepturilor și intereselor copilului, cum ar fi: accesul la educație, securitatea online, non-discriminarea, etica în comunicarea la distanță, crearea unei conexiuni pozitive etc. [5, p. 5].

Astfel, autoritățile ne-au indicat la modul concret ce trebuie să facem și cum trebuie să acționăm în continuare, pentru a ne putea organiza, planifica, realiza și verifica randamentul activității didactice. În aceste noi condiții, ne-am propus ca **scop** analiza aspectelor ce țin de organizarea învățământului la distanță, identificarea unor soluții cât mai potrivite pentru a depăși această situație, cu cât mai puține pierderi, colaborarea și schimbul de experiență cu colegii implicați în proces. Iar drept **obiective**, am urmărit:

- să căutăm parteneri care ne-ar susține în realizarea scopului propus;
- să aplicăm în practică ofertele din domeniul tehnologiei informației și a comunicațiilor (TIC);
- să analizăm laturile pozitive și negative ale celor implementate.

De un real folos a fost valorificarea, în această perioadă, a parteneriatului dintre școală și familie, ce poate exista la nivel de interacțiune dintre cei doi subiecți educaționali. Această interacțiune depinde, în primul rând, de învățătorul-diriginte, care trebuie să stabilească relații de un tip sau altul. Or, legătura școală-familie a existat mereu și s-a intensificat, mai ales, în prezent, însă nu întotdeauna în ipostaza parteneriatului. În viziunea Marianeii Marin, acesta presupune o interacțiune între doi subiecți educaționali, de multe ori viabilitatea și eficiența ei depinzând de profesorul-diriginte care trebuie să aibă o imagine clară despre tipurile de relații și metodele de interacțiune, se menționează în surse oficiale.

Într-adevăr, implicarea părinților ca parteneri în instituția noastră a avut un impact pozitiv în activitatea impusă de situația nou creată. Transformarea lor din factori sociali pasivi în parteneri activi a avut un rol decisiv în reorganizarea și continuarea procesului educațional. La început, am încercat să organizăm împreună, prin utilizarea resurselor electronice și informatice ce le-am avut la dispoziție, o sală de conferință, dar nu ne reușea să asigurăm conexiunea dintre educator-educat, necesară activității de predare-învățare-evaluare, de care aveam nevoie, în condiții specifice de activitate didactică la nivelul clasei întâi, cu elevi foarte mici.

Apoi, am purces la o altă modalitate de lucru, prin crearea unor grupuri de până la opt persoane, inclusiv cu părinții. Zilnic, desfășuram lecții a câte 30 de minute cu fiecare grup la limba și literatura română și la matematică, la care materia se predă-învăța-evalua oral, iar sarcinile în scris le propuneam pentru activități independente. Era obositor, deoarece făceam lecții cu câte trei grupuri la limba română, după care urmau tot atâtea la matematică. La cele-

alte discipline am organizat procesul de predare-învățare-evaluare prin *zoom*, o aplicație ce permite realizarea unor conferințe video, care au căpătat o popularitate foarte mare, după ce milioane de oameni au început să lucreze de acasă, conform experților din domeniu.

Prin *zoom* se crea mai multă gălăgie decât prin activitatea în grup mic, deoarece mulți părinți care munceau de acasă și aveau mai mulți copii mici se făceau auziți ca păsările de prin colivii, apoi și zgomotul de vase spălate deranjau, deoarece conexiunile se realizau de cele mai multe ori în bucătărie, de aceea, apăreau probleme de concentrare. Dintre toate ofertele pe care le-am avut la dispoziție, le-am ales pe cele mai eficiente.

Dintre metodele de comunicare orală recomandate am utilizat cel mai des conversația euristică cu întrebări închise, deschise, de recunoaștere sau de descoperire. Uneori, am ales și întrebări divergente, care îi conduceau pe elevi spre creativ, original, divers. Conversația euristică am aplicat-o în diverse momente ale lecției: la începutul orelor, cu scop diagnostic, pentru a vedea de unde să pornim și cât de pregătiți sunt copiii în pregătirea temelor de acasă, pe parcursul lecțiilor, pentru fixarea de cunoștințe și, în final, cu scop evaluativ.

Dezbaterea a fost forma de predare pe care am aplicat-o cu scopul de a valorifica capacitatea elevilor în argumentarea anumitor idei lansate și pentru analizarea conținuturilor în baza cuvintelor-cheie sau enunțurilor, luate ca puncte de plecare pentru imagini, proverbe, obiecte, jucării, fotografii, hărți etc. Dezbaterea intervenea mai des când ne pome-nam în fază de inhibiție. Astfel, se producea și implicarea copiilor timizi la ore.

Pentru a stimula creativitatea elevilor, lansam și brainstormingul – stimularea creativității individuale prin organizarea unor discuții libere pe o temă dată. Anume asocierile libere ajutau copiii să descopere noi idei, originale, referitoare la problemele discutate. Chiar și asocierile forțate le utilizam pentru dezvoltarea gândirii logice și activarea clasei, dezvoltarea creativității, ceea ce propune educația la nivel macrostructural, drept obiectiv final fiind formarea personalității creative, adaptabile la condiții de viață schimbătoare.

În ceea ce privește organizarea activităților de citire/lectură, anume în această perioadă am identificat și aplicat mai multe idei și concepte ale unor autori de referință din domeniu [6; 7], precum cele după regula pașilor mărunți, conducându-mă de faptul că predarea textului scris nu e numai o simplă transmitere de cunoștințe, dar, în primul rând,

inoculează concepția despre lume, viață, om, relații de divers tip etc. și urmăream implicarea tuturor elevilor pentru a vedea cum are loc receptarea mesajului transmis, dezvoltarea unor deprinderi de muncă intelectuală prin lectură ș.a.

La capitolul formare-dezvoltare în grup, am reușit să construiesc și să dezvolt mesaje educaționale, în dependență de întrebările și răspunsurile elevilor. Observam imediat ce și cum au receptat-valorificat din temele predate, dacă mi-am atins obiectivele de predare-învățare prin activități de evaluare continuă. Apoi cream următorul mesaj educațional, în dependență de precedentul, creativitatea și stilul de lucru, în funcție de nivelul contingentului meu de elevi.

Totodată, în condițiile noi de muncă atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevii și părinții acestora implicați în procesul educațional, au apărut **un șir de probleme**, specifice nu doar școlii noastre, ci așa cum am aflat din discuții cu colegii de breaslă – și altor instituții de învățământ, între care evidențiem următoarele:

- Nu toate cadrele didactice au avut pregătirea necesară și competențele digitale formate, pentru a putea realiza eficient activitățile de predare-învățare *online*.
- La fel, elevii nu stăpâneau la nivelul elementar competența-cheie școlară *a învăța să înveți*, care este deja prezentă în curriculum, ca țintă a activității de formare pedagogică.
- Elevii, în special, cei mici, s-au adaptat cu mare dificultate la procesul de predare-învățare *online* (erau triști, cuprinși de anxietate, iar la întrebarea „De ce sunteți supărați?”, răspundea: „Vrem la școală! Ne-am săturat de stat acasă. Vrem pauze petrecute împreună cu colegii. Vrem să luăm masa împreună. Dorim să facem lecții la școală cu toți colegii și profesorii.”)
- În această perioadă, s-a constatat că nu toți părinții dispun de suficiente mijloacele TIC, unii aveau trei-patru copii la școală, în diverse cicluri și clase și toți trebuiau să fie conectați la lecțiile *online*, iar de cele mai multe ori orarele coincideau ca timp de predare-învățare și nu reușeau să se conecteze, având la dispoziție, de exemplu, doar câte un telefon mobil.
- Îndeplinirea temelor pentru acasă a fost o altă problemă dificilă. Deși primeau câte o sarcină de lucru pentru fiecare disciplină, la patru-șase materii se acumulau de la patru – la șase sarcini pentru un elev și, înmulțit la doi-patru copii din familie, ajungeau de la 8 – la 24 de sarcini pentru o zi, ceea ce era chiar extrem de greu pentru unii părinți să asigure realizarea lor.

- O altă chestiune e că părinții multora dintre copii, aflându-se fiecare la locul său de activitate – în domeniul medical, sistemul bancar, sfera socială, servicii comunale etc. – nu au putut să-i susțină în efortul lor de învățare independentă pe cei mici, care erau lăsați în grija bunicilor, fraților și surorilor mai mari sau chiar erau singuri.

Pornind de la problemele identificate, am încercat să găsim soluții cât mai eficiente pentru a le rezolva. Unele le-am remediat cu eforturi proprii, iar altele, ca de exemplu, formarea cadrelor didactice pentru învățământul online sau dotarea elevilor cu noile tehnologii de comunicare, le-am lăsat în atenția autorităților.

În ceea ce privește stăpânirea competențelor digitale în predarea-învățarea *online*, fiecare cadru didactic și-a rezolvat-o cum a putut. În acest sens, metodologia recomandată de minister prevede o libertate de acțiune, iar dascălii s-au implicat cu toată responsabilitatea, pentru ca să facă față cerințelor înaintate, optând pentru metoda cea mai potrivită. Personal, am învățat totul din mers, astfel că după o săptămână de eforturi, am făcut lecții *online* cu 21 de copii din cei 28 înscriși în clasă, iar cu ceilalți am lucrat în mod individual, prin *Viber* sau *Messenger*, deci toți elevii mei au fost incluși în această formă alternativă de instruire – învățământul la distanță.

Una dintre concluziile esențiale din experiența de muncă avută anterior perioadei de carantină, adică practicile de predare eficientă, mai bine zis interacțiunile față în față, consider că trebuie păstrate și în mediul online. Un cadru didactic profesionist rămâne mereu bun, în pofida condițiilor de muncă, a tehnicilor și metodelor interactive de predare-evaluare. Transferul de creativitate de la activitatea din clasa reală, la cea mediată tehnologic, este vizibil, mai ales în cazul învățătorilor și profesorilor responsabili, cărora le pasă.

Aceasta nu înseamnă că cei care se manifestă sonor în mediul digital sunt singurii care își asumă continuarea procesului de învățare. Există multe alte forme de asigurare a calității în predare și în promovarea interacțiunilor didactice, mai ales în contextele în care rămâi față în față cu problema ce o ai de rezolvat, cu cunoștințele de care dispui, cu experiența din trecut, cu contingentul de elevi și părinți, cu posibilitățile reale de care dispun toți cei implicați direct în procesul de studii.

Astfel, în acest an școlar, desfășurat în condiții de carantină, noi, cadrele didactice, am

ajuns cu toții nu doar obosiți, ci și surmenați. Cauza acestei situații este nu atât munca în condiții improprii, cât, mai ales, documentația ce a trebuit s-o elaborăm dublu și chiar triplu pe alocuri: catalogul provizoriu, rapoartele de la fiecare sfârșit de săptămână etc.

În loc de concluzii

Scopul acestui articol nu a fost acela de a trasa concluzii și recomandări pe care să le adresăm ministerului de resort sau altor subdiviziuni de conducere din subordinea acestuia, ci de-a atrage atenția asupra faptului că, deși la nivel de retorică, se vorbește de foarte mult timp despre noile provocări societale, pregătirea pentru schimbare, formarea de competențe noi la nivel de practică educațională, dar se află în stadiu infim.

Pe fundalul pandemiei de coronavirus, care a impus cele mai multe state să-și închidă școlile, întrerupându-se astfel procesul educațional, învățătorii și profesorii din R. Moldova, ca și cei din alte țări, s-au pomenit în fața unei mari dileme, fiind nevoiți să se adapteze rapid la condițiile învățământului la distanță, pentru a transmite un mesaj important tuturor: **învățarea continuă și dincolo de școală, cu ajutorul instrumentelor online accesibile oricui și, mai ales, cu multă determinare, putem face progrese împreună, dar, cel mai important, putem încuraja elevii să învețe și să lucreze independent.**

Totodată, s-a înțeles că, mutând școala acasă, nu putem acționa fără ajutorul părinților, iar accesul la noile tehnologii în familiile defavorizate este o problemă majoră sau chiar imposibil de soluționat. De aceea, este important de reținut că școala de acasă nu înseamnă doar platforme educaționale, fascinante prin performanțele lor tehnice. Sunt la fel de importante și activitățile de învățare, gestionate telefonic ori cele care ajung tipărite la elevii fără acces la internet.

Prin urmare, învățământul la distanță nu se poate realiza fără o bază materială tehnică modernă și eficientă, dar, mai ales, fără o pregătire suficientă a cadrelor didactice în ceea ce privește stăpânirea tehnologiilor informaționale de comunicare, dar și instrumentalizarea întregului proces. Iar după pandemia de coronavirus, chestiunea esențială nu este când se vor deschide școlile, ci cum va arăta în continuare învățământul în condițiile nevoii de a menține distanțarea socială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Află mai mult despre învățământul la distanță*. [citat 24.04.2020]. Disponibil: <https://www.link-academy.com/afla-mai-multe-despre-invatamantul-la-distaanta>
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera Educațional”, 2002.
3. Cristea S. *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*. București: „Didactica Publishing House”, 2019.
4. *Curriculum național. Învățământul primar*. Aprobabil prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20.07.2018. Chișinău: Lyceum, 2018.
5. *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*. Ordinul MECC din 19.03.2020. [citat 24.04.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_metodologia_invatamant_distaanta.pdf?fbclid=IwAR34rYKyQLpQr-KbgKvdLXBbMzhzxNexex26ixYelUtD5Nu-8WaHNZkRS04M
6. Sâmhăian F. *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura „ART Educațional”, 2014.
7. Szekely E.-M. *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*. Târgu-Mureș: Editura Universității „Petru Maior”, 2009.
8. <https://events.withgoogle.com/g-suite-for-education-ro/>
9. www.usdla.org

Academicianul Aurelian GULEA, savantul care a inventat celula anticancer în laboratorul USM

Profesorul universitar și savantul de renume mondial, Aurelian Gulea, este una dintre personalitățile faimoase ale Republicii Moldova în lume, ajuns în peste 20 de topuri internaționale de mare prestigiu pentru invenții. Este un model intelectual al excelenței, de o înaltă ținută morală. Deși a avut numeroase invitații de a lucra în marile centre academice din Franța, Canada și Elveția, a rămas fidel Universității de Stat din Moldova (USM). Se simte bine acasă și nu dorește să emigreze. Este preocupat insistent de viitorul școlii noastre de cercetare, în condițiile exodului de neoprit al inteligenței națiunii.

Nu-și pierde speranța că studenții buni vor rămâne acasă. Crede în forța acelor tineri, care deși nu sunt remunerați ca semenii lor de peste hotare, preferă să muncească în țară, unde, întâi de toate, se bucură de satisfacție morală. Pentru Domnia Sa acest factor a fost și este mai important decât cantitatea banilor câștigați. Crezul intelectual i-a fost dintotdeauna munca și satisfacția morală, pentru că remunerarea îi permite să aibă și un trai decent.

De la universitar – la autor de medicamente pentru tratarea maladiilor secolului

De 25 de ani, profesorul Aurelian Gulea este coordonator național și membru al Juriului Internațional al Salonului Mondial EUREKA de inovații, cercetări și noi tehnologii de la Bruxelles și de 22 de ani, este unul dintre membrii juriului Salonului Internațional de Invenții de la Geneva, format din 85 de personalități din toată lumea.

Academician, doctor habilitat, șef al Laboratorului *Materiale avansate în biofarmaceutică și tehnică* din cadrul USM, care în anul 2016 a fost desemnat drept Centru de Excelență în Cercetare, în urma unui concurs al Programului de Cercetare și Inovare al UE ORIZONT 2020, Dl Aurelian Gulea este și



coordonator al Secției de Științe Naturale și Exacte a AȘM, membru al Consiliului Suprem pentru Știință și Dezvoltare Tehnologică a AȘM.

Profesorul invitat în mari centre academice ale lumii, fidel USM

Invențiile sale au scopul, în special, de a mări arsenalul de preparate medicale de pe piață. După ce a descoperit celula anticancer în laboratorul USM, de câțiva ani, Dl Aurelian Gulea este feblețea mass-media, monitorizat la fiecare nou rezultat referitor la unul dintre cele mai așteptate preparate din partea miilor de pacienți afectați de respectiva maladie.

La ora aceasta, sunt efectuate cercetări preclinice și clinice în laboratoare specializate, pentru ca noul său preparat să fie propus în calitate de medicament în spitale oncologice. L-am întrebat pe Dl Aurelian Gulea cum a ajuns la acest rezultat remarcabil, de la un cadru didactic-savant – la autor de o asemenea invenție farmaceutică și iată ce a răspuns: „Foarte simplu. Prin 2006, eram la o stagiu în Canada, în Centrul de Cercetări Oncologice de la Universitatea „Laval”. Acolo, am făcut primul pas, urmat consecvent de alți pași. Astfel, am descoperit formula unui preparat de perspectivă, fiind mult mai activ decât cisplatina și de sute de ori mai puțin toxic, practic, fără reacții adverse.”

Dl Aurelian Gulea este autor a peste 1200 de publicații. Deține 7 Ordine Internaționale de Inventator Remarcabil, Laureat al Premiilor și 2 medalii de aur OMPI (Geneva 2004, 2007). A fost decorat cu

peste 200 medalii de aur, argint și bronz la Saloanele Mondiale de Inovații, Cercetări și Transfer Tehnologic de la Bruxelles, Geneva, Pittsburgh, Seul (KIPA), Seul (KIWIE), Moscova, Varșovia, Zagreb, Casablanca, Manila, Sofia, București, Iași, Cluj, Budapesta, Chișinău, SuZou (China), Kaohsiung (Taipei), Sevastopol etc., etc., se arată în bibliografia savantului.

În parteneriat cu instituții occidentale în proiecte de succes

Rugat să ne informeze despre cele mai importante direcții de cooperare din prezent, Domnia Sa a declarat în exclusivitate pentru revista UNIVERS PEDAGOGIC următoarele: „Am importante colaborări privind materialele cu proprietăți anticancer cu Universitatea „Laval” din Québec, Canada (prof. Donald Poirier), Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila” din București (prof. Elena Pahontu). Referitor la combinațiile coordinative, conlucrez cu Universitatea din București (prof. Tudor Rosu), Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași (prof. Alexandru Cecal), Universitatea „Babeș Bolyai” din Cluj-Napoca (prof. Ioan Silaghi-Dumitrescu).”

Academicianul Aurelian Gulea este implicat, de asemenea, într-un proiect științific privind conductorii ionici în corp solid, cu Universitatea „Lille 2” (prof. Jean-Pierre Wmgnacourt). În atenția Domniei Sale se află compușii molibdenului cu aplicații în apicultură, proiect în cooperare cu Universitatea „Versailles”, Institutul „Lavoisier” din Paris (prof. Sebastien Floquer). Desfășoară ample studii RMN la presiuni înalte în cadrul Școlii Federale Politehnica de la Lousanne (prof. André Merbach, prof. Helm Lothar).

Cercetează materialele polimerice în cooperare cu Universitatea din Friburgh, Germania. Timp de decenii, se ocupă de combinațiile coordinative ale fluorului – cu Institutul de Chimie Generală și Anorganică al Academiei Ruse (regret. acad. Iurii Buslaev, prof. Iurii Kokunov). Desfășoară cercetări medico-biologice împreună cu profesori de la Institutul de cercetări în Medicină „A. Mosakowski” din cadrul Academiei de Științe a Poloniei, în proiectul privind combinațiile silico-organice – cu Universitatea „Paul Sebatier” din Toulouse (prof. Jean-Pierre Escudie) etc.

„Educația prin cercetare, imperativ al timpului”

În ultimii doi ani, Dl Aurelian Gulea a publicat 50 de lucrări științifice, în țară și străinătate. Este autor a 17 monografii și manuale, patru cărți în franceză și trei în engleză, între care *Synthesis, structure and biological activity of substituted thiosemicarbazones and their coordination compounds* în: *Compounds*

and Materials for Drug Development and Biomedical Applications, la Editura Academiei Române, *Analyse Spectrale Atomique* // Boumerdes, INH, Algerie.

Rezultatele cercetărilor și invențiilor marelui savant sunt publicate în reviste cunoscute de profil, precum *Journal of Enzyme Inhibition and Medicinal Chemistry*, *Journal of Organometallic Chemistry*, *Russian Journal of Inorganic Chemistry*, *Russian Journal of Coordination Chemistry*, *Molecules*, *Chemistry Journal of Moldova*, *International Journal of Medicine și Research in Pharmaceutical Biotechnology*.nd

Renumitul savant Aurelian Gulea demult se află în perioada bilanțurilor excepționale și nu renunță la idealul de a făuri pentru țara sa. Deși desfășoară proiecte revoluționare, care ar putea dezvolta semnificativ economia R. Moldova, acestea încă nu ajung pe piața noastră de consum. Împreună cu colegii săi, este nevoit să-și ofere invențiile altor țări. În special, SUA se arată deosebit de interesate de realizările sale, fiind un partener fidel în acest sens, în urma participărilor la saloanele de invenție de acolo.

„Fără investiții, rămânem la nivel de eprubetă”

A avut ocazia să ofere piețelor internaționale vitamina B12, deoarece 1 kg de asemenea substanțe costă peste o sută de mii de euro. Iar bacteria care o produce, costă cinci milioane de euro și fără ea nu este posibilă aplicarea practică! „Cercetările noastre de nivel de laborator nu sunt suficiente, pentru a le implementa în industrie. Fără investiții, rămânem la nivel de eprubetă. Este vorba, în special, de sănătate, despre lupta cu maladiile secolului. Prin urmare problema e globală și necesită cercetări pe măsură atât la nivel național, cât și internațional”, mărturisește Dl Aurelian Gulea.

La Facultatea de Chimie a USM Dl Aurelian Gulea a fondat specialitatea *chimie biofarmaceutică*, scopul fiind de a forma specialiști competitivi, care să dezvolte industria farmaceutică din R. Moldova, astfel, ca statul nostru să aibă propriile sale medicamente. Referindu-se la educația universitară a viitorului R. Moldova, profesorul menționează următoarele: „Totul pornește de la relația profesor-student. Educația prin cercetare este un imperativ al timpului.

Transmiterea cunoștințelor direct de la profesor la student, când studentul personal dobândește aceste cunoștințe în laboratorul de cercetare, e asigurat succesul. Astfel, în laboratorul pe care îl conduc, au reușit să treacă această școală, alături de mine, ca dascăl, 26 discipoli, devenind doctori și doctori habilitați în științe chimice.”

Angelina OLARU
redactor superior,

Centrul Editorial „UNIVERS PEDAGOGIC”

NOI ABORDĂRI ȘTIINȚIFICE ORIGINALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA: „Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral”

Lansarea monografiei *Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral*, elaborată de medicul neurolog Aurelia GLAVAN, doctor în psihologie și conferențiar universitar, semnatară numeroaselor lucrări științifice de profil, este un eveniment pentru comunitatea științifică din R. Moldova.

Lecturarea volumului de față ne face să conștientizăm că trăim, la ora actuală, într-o lume în care starea de bine, siguranța sau chiar viața noastră sunt, uneori, amenințate sau puse la încercare de evenimente, pe care nu le putem anticipa întotdeauna și pe care, în pofida evoluției științei și a tehnologiei, nici nu le putem controla decât, cel mult, parțial. Mă refer la tematica acestei noutăți editoriale – accidentul vascular cerebral (AVC), care nu afectează doar dizabilitatea funcțională, ci și echilibrul emoțional al tuturor celor care ajung cu una dintre cele mai grave boli ale sistemului cardiovascular și, deseori, nu pot face față singuri acestei situații.

Monografia *Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral* reprezintă rezultatul experienței profesionale de medic, psiholog și cercetător al Dnei Aurelia GLAVAN. Este o lucrare amplă, cu un conținut științific avansat, întocmită pe baza unui studiu al lucrărilor de specialitate în domeniu atât din țară, cât și din străinătate, a cunoștințelor teoretice și practice deosebite ale autoarei, puse în evidență prin activitatea sa în cadrul Clinicii de Neurologie a Institutului de Medicină Urgentă, dublată de munca de cercetare în cadrul proiectului postdoctoral *Reabilitarea psihosocială a persoanelor post accident vascular cerebral* în cadrul Institutului de Științe ale Educației, pe domeniul psihologie socială.

Volumul lansat are caracter multilateral și pluridisciplinar, însumând cunoștințe ample din medicină, psihologie, educație, reabilitare socială, oferind, totodată și date științifice valoroase din cele mai di-

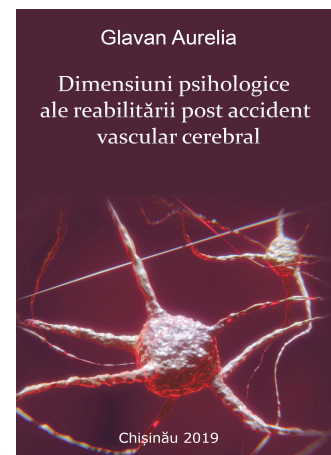
verse domenii de cercetare, cu care se intercalează subiectul abordat, precum biologia, fiziologia, anatomia, pedagogia. Lucrarea are la bază un suport teoretic solid

atât din psihologie, cât și din sfere adiacente. Autoarea aduce în atenție publică și cele mai noi realizări din domeniul reabilitării persoanelor cu dizabilități – modelul bio-psiho-social, scopul final fiind incluziunea socială a pacienților. În cadrul monografiei este prezentată pe larg sinteza rezultatelor cunoscute, obținute în context național și cel mondial, legate de reabilitarea persoanelor cu tulburări post accident vascular cerebral, precum și rezultatele proprii ale Dnei Aurelia GLAVAN privind evaluarea psihologică și a intervențiilor recuperatorii.

Concluziile cercetărilor autoarei poartă un caracter fundamental profund, dar în aceeași măsură și aplicativ, fiind îndreptate spre dezvoltarea domeniului reabilitării psihologice a persoanelor cu dizabilități. Arhitectura structurală a lucrării e destul de reușită, accesibilă cititorilor interesați de a se familiariza cu problematica abordată.

Informațiile sunt expuse coerent, în cele patru capitole ale volumului, în care se tratează cele mai importante aspecte teoretice – *bio-psiho-sociale* ale reabilitării, precum și aplicațiile acestora în domeniile de neuroreabilitare menționate. Conținutul se bazează pe un impresionat material bibliografic de actualitate, prezentat concis și logic.

În partea introductivă, Dna Aurelia Glavan expune un amplu istoric al cunoștințelor din domeniu, cu evidențierea contribuțiilor savanților internaționali și autohtoni pe baza unei bogate și variate documentări. Autoarea formulează clar scopul și sarcinile lucrării, argumentează convingător importanța teoretică și practică a rezultatelor cercetării, inclusiv și celor proprii.



Astfel, monografia se prezintă, într-o ordine firească: *Capitolul: I.* Accidentul vascular cerebral ca problemă generală, *Capitolul: II.* Evaluarea psihologică a adultului post accident vascular cerebral în cadrul reabilitării complexe, *Capitolul: III.* Aspecte ale evaluării psihologice ale dizabilității post accident vascular cerebral, *Capitolul: IV.* Fundamentarea modelului de reabilitare psihologică a persoanelor post accident vascular cerebral, *Concluzii și Recomandări.*

Lucrarea este însoțită de *anexe* referitoare la evaluarea psihologică a persoanelor, metodelor de intervenție, necesare unei bune înțelegeri a materialului prezentat.

Lista bibliografică conține 157 de referințe, clasice și moderne, pe care autoarea le folosește cu competență și discernământ. În marea majoritate, referințele bibliografice cuprind lucrări ale autorilor români și ruși, traduceri tipărite în limbile română și rusă ale unor monografii și manuale de bază din literatura științifică universală.

În carte se expun, sub formă riguroasă și elegantă, principalele aspecte clasice ale reabilitării psihologice a persoanelor, Dna Aurelia GLAVAN menționând că reabilitarea trebuie să țină cont atât de aspectele fizice, cât și de implicațiile psihologice impuse de lupta dusă de fiecare persoană în parte cu boala sa, toate resursele fiind centrate pe nevoile individuale ale fiecărui pacient. „*În acest sens, e nevoie să aplicăm un concept terapeutic extrem de eficient, acela de abordare holistică, ce integrează mijloace de tratament și recuperare pentru trup, minte și suflet.*”, consideră autoarea.

Dna Aurelia GLAVAN atrage atenția că pentru ca recuperarea după un AVC să se producă în cele mai bune condiții, ajutorul psihologic pe care îl primesc persoanele post AVC, trebuie să fie unul fundamentat științific, adică, unul care face apel la metode care și-au dovedit valabilitatea și eficiența în cadrul unor acțiuni de sprijin efectiv al persoanelor afectate, cât și al aparținătorilor lor.

Astfel, lucrarea abordează principiile fundamentale și metodele uzuale necesare înțelegerii corecte a fenomenelor fiziologice, psihologice, educative ale reabilitării complexe și efective a grupului vizat de persoane. În acest scop, se indică la actualitatea modelului bio-psiho-social: educarea, învățarea, reînvățarea persoanelor cu un anumit grad de dizabilitate.

Este de apreciat, de asemenea, maniera originală a autoarei în elucidarea unor probleme tratate, prin implicarea sa personală, la modul practic, în efectuarea unor studii clinice și de caz, cu abordări individuale. Punând accentul pe evaluarea și tratarea aspectelor psihologice și sociale, Dna Aurelia GLAVAN atrage atenția asupra necesității ameliorării calității

vieții persoanelor implicate în AVC cu scopul incluziunii lor sociale.

Autoarea ne convinge de faptul că „recuperarea și reabilitarea sunt posibile, grație abordării pluri-disciplinare, prin programele de reabilitare ce înglobează servicii complexe de psihologie, psihoterapie, consiliere, precum și ergoterapie, fizioterapie, kinetoterapie, aplicate corespunzător, redând, astfel, foștii pacienți familiilor și societății, în vederea creșterii potențialului de participare activă a acestora la viața comunității.”

Prin analiza teoretico-științifică și recomandările elaborate în această privință, medicul cercetător Aurelia GLAVAN a contribuit esențialmente la dezvoltarea domeniului neuroreabilitării și la perspectivele evoluțiilor ulterioare. Prin spectrul larg al chestiunilor abordate, în special, prin reușita în interpretarea materialului factologic deosebit de bogat și de nivel științific foarte înalt, această lucrare poate fi considerată o carte de căpătâi pentru specialiștii consacrați din domeniile psihologiei, medicinei, neuroștiințelor, reabilitării, studenții la licență și master, doctoranzii, dar și pentru publicul larg de cititori, care manifestă interes față de tematica enunțată.

Limbajul folosit de autoare este fluent și convingător, explicațiile și demonstrațiile – deosebit de clare și riguroase, în deplină concordanță cu complexitatea și importanța problematicii abordate. Mai mult, lucrarea de față contribuie la îmbogățirea literaturii din domeniul reabilitării psihologice a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova.

Concepută și realizată de un specialist cu îndelungată activitate medicală, psihologică, didactică și cu rezultate importante în activitatea științifică, apreciem că volumul ***Dimensiuni psihologice ale reabilitării post accident vascular cerebral*** va ocupa un loc de seamă în literatura de specialitate, alături de cele mai valoroase realizări de acest gen.

Concluzionând analiza acestei lucrări, putem confirma faptul că pentru persoanele cu tulburări post accident vascular cerebral, abilitățile contează, iar reabilitarea lor înseamnă: Educare, Învățare, Reînvățare.

Pentru aceasta, autoarea monografiei, Aurelia GLAVAN, oferă argumente forte în sprijinul schimbării tacticilor predominant medicale în reabilitarea persoanelor afectate de AVC, prezente încă în Republica Moldova, care limitează șansele de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități către o abordare bio-psiho-socială, centrată pe persoană.

Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar,
Secretar științific
al Institutului de Științe ale Educației

AFANAS Aliona	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ANTIP Crina-Ramona	<i>profesoară, grad didactic I, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, localitatea Nicolae Bălcescu, județul Bacău, România / doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
BABÎRĂ Nicanor	<i>doctor habilitat în filologie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat</i>
BOLBOCEANU Aglaida	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
BUCUN Nicolae	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
CIOBANU Iana	<i>specialist psiholog, Centrul psiho-socio-pedagogic, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport / doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova</i>
CHICIUC Constantin	<i>profesor, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, or. Cahul</i>
CREȚU Alin Ioan	<i>psiholog psihoterapeut, Colegiul Psihologilor din România / doctorand, Universitatea de Stat din Moldova</i>
CUCER Angela	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
HADÎRCĂ Maria	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
HOIDRAG Traian	<i>psiholog, Agenția Națională Antidrog, București, România / doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
GHERGHIȘAN Mariana	<i>profesoară, Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu Karpen”, Bacău, România / doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
GLADCENCO Maria	<i>doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
IAROVROI Rodica	<i>doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
MIHĂILĂ Monica Maria	<i>profesoară, Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Bacău, România / doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
MOLCOSEAN Alexandru	<i>profesor de istorie, Liceul Teoretic „B.P. Hasdeu”, mun. Bălți</i>
MORARI Natalia	<i>doctorandă, Școala Doctorală Universitatea de Stat din Tiraspol / Institutul de Științe ale Educației</i>
OLARU Angelina	<i>redactor superior, Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, Institutul de Științe ale Educației</i>
PALADI Oxana	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PETROVSKI Nina	<i>doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PISĂU Aurelia	<i>asistent universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
VICOL Nelu	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>

CERINȚE PENTRU AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmatiile teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, 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: _____

Numele recenzenților sunt anonime. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE PENTRU CONȚINUTUL
ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie

Nr. 3 (67) 2020



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria
Format 60x84/8. Tiraj: 450 ex. Com. nr. 2180.

ÎSFEF „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova