

**CERCETAREA
ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘI ÎN PSIHOLOGIE:
PROVOCĂRI, PERSPECTIVE**

*IN MEMORIAM
PROFESORUL NICOLAE BUCUN*

**MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE
16 septembrie 2021**

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CERCETAREA
ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘI ÎN PSIHOLOGIE:
PROVOCĂRI, PERSPECTIVE

IN MEMORIAM
PROFESORUL NICOLAE BUCUN

MATERIALELE
CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE
16 septembrie 2021

Aprobată pentru editare
de Consiliul Științifico-Didactic al IȘE

COORDONATORI ȘTIINȚIFICI:

- ▶ *LILIA POGOLȘA, doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar*
- ▶ *OXANA PALADI, doctor în psihologie, conferențiar universitar*
- ▶ *NELU VICOL, doctor în filologie, conferențiar universitar*

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

- ▶ Pogolșa Lilia, dr. hab., conf. univ., director IȘE
- ▶ Vicol Nelu, dr., conf. univ., director adjunct IȘE
- ▶ Paladi Oxana, dr., conf. univ., director adjunct IȘE
- ▶ Franțuzan Ludmila, dr., conf. cercet., secretar științific IȘE
- ▶ Guțu Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM
- ▶ Racu Igor, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”
- ▶ Bolboceanu Aglaida, dr. hab., prof. cercet., IȘE
- ▶ Petrovski Nina, dr. hab., conf. univ., IȘE
- ▶ Achiri Ion, dr., conf. univ., IȘE
- ▶ Afanas Aliona, dr., conf. univ., IȘE
- ▶ Hadîrcă Maria, dr., conf. cercet., IȘE
- ▶ Paniș Aliona, dr., conf. univ., IȘE
- ▶ Bâlici Veronica, dr., conf. cercet., IȘE
- ▶ Potâng Angela, dr., conf. univ., USM
- ▶ Cucer Angela, dr., conf. cercet., IȘE
- ▶ Rusnac Virginia, dr., IȘE
- ▶ Puzur Elena, dr., IȘE
- ▶ Vrabii Violeta, dr., IȘE
- ▶ Andrieș Vasile dr., IȘE

Redactor coordonator: Oxana Raș

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE.....	8
---------------------	---

Secțiunea I: CERCETAREA ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: PROVOCĂRI, PERSPECTIVE

Pogolșa Lilia, Vicol Nelu SEMNIFICAȚII EPISTEMICE ȘI SOCIOCULTURALE PRIVIND TEMPORALITATEA STADIALĂ ȘI FUNCȚIILE ȘCOLII.....	11
Gumenâi Ion ȘCOLILE PAROHIALE ALE MINORITĂȚILOR RELIGIOASE DIN BASARABIA CA PRIMĂ TREAPTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR.....	21
Petrovski Nina, Sbârciu Călin PARTICULARITĂȚI ALE PROCESULUI DE INTEGRALIZARE A CUNOȘȚINȚELOR	28
Patrașcu Dumitru CONCEPTUALIZAREA PERFORMANȚEI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	36
Achiri Ion TRANSDISCIPLINARITATEA ȘI INTEGRAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR	44
Bâlici Veronica CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII TRANSDISCIPLINARE ȘI COMUNICAREA EFICIENTĂ.....	49
Simion Crenguța STRATEGII DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE	54
Franțuzan Ludmila DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN FINLANDA: MODEL RELEVANT PENTRU REPUBLICA MOLDOVA.....	59
Grigor Ina ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ – CONCEPT ȘI PROCES ÎN SISTEMUL DE IDEI AL LUI LARRY CUBAN	64
Morari Marina ÎNVĂȚAREA MUZICII ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ȘI EDIFICĂRII DE SINE.....	71
Straistari-Lungu Cristina APPROCHE INTERACTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES	79

Răileanu Alina	
CONSIDERENTE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE PRIN APLICAREA SITUAȚIILOR DE INTEGRARE SIMULATĂ ȘI AUTENTICĂ	83
Stoțchi Leonid, Reaboi Natalia, Federiuc Victoria	
MANAGEMENTUL IMAGINII ȘCOLII SPORTIVE	88
Dumitrana Magdalena	
MANAGEMENTUL CLASEI – UN CONCEPT COMPLEX AL PROCESULUI DE EDUCAȚIE.....	93
Cazacioc Nadejda, Dogoter Tatiana	
MANAGEMENTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI <i>CHIMIE</i> ÎN BAZA CONCEPTULUI EDUCAȚIONAL STE(A)M PRIN DIGITALIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE	98
Zgureanu Rita	
ACTIVITATEA MANAGERIALĂ A DIRIGINTELUI DE CLASĂ.....	103
Guțu Andrei	
IPOSTAZE ALE MANAGEMENTULUI FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE.....	107
Afanas Aliona	
VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE PRIVIND STAGIILE DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ	111
Georgescu Patricia-Maria	
INCURSIUNI ALE FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE PENTRU DIVERSITATE ..	115
Cebanu Lilia	
ASPECTE DETERMINATIVE ALE TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR MANAGERIALE DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL ÎN PROCESUL DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ.....	120
Vrabii Violeta	
LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE: PREMISE DE DEZVOLTARE	127
Solovei Rodica	
EDUCAȚIE PENTRU PATRIMONIU. STUDIU DE CAZ: MONUMENTUL CELOR TREI MARTIRI BASARABENI – ALEXEI MATEEVICI, SIMEON MURAFĂ ȘI ANDREI HODOROGEA.....	131
Vasilachi Octavian	
COMUNICAREA ȘI MEDIEREA INTERCULTURALĂ	137
Cernei Andriana	
EXPERIMENTUL ÎN ȘTIINȚE UMANISTICE – METODĂ DE DEZVOLTARE A INTERESULUI ELEVILOR-LICEENI FAȚĂ DE DISCIPLINA INFORMATICĂ.....	146
Barbaroș Claudia	
ACTIVITATEA METODICĂ – INSTRUMENT AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE	151
Tabaran Angela	
REFERINȚE PRIVIND INIȚIEREA STUDIULUI LA PIAN ÎN CLASELE CU PROFIL MUZICAL-CORAL.....	157

Silvia Șpac COMUNICAREA EFICIENTĂ ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	168
Baraliuc Nadejda VALOAREA JOCURILOR DRAMATIZĂRII ÎN DEZVOLTAREA VORBIRII EXPRESIVE A PREȘCOLARILOR	175
Зазуля Галина ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НЕФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	188
Ciutac Eugenia, Cotruța Marcela MINIFIRMA/COMPANIA ȘCOLARĂ – MODEL ȘI BUNE PRACTICI DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ.....	193
Bolgari Natalia PROIECTUL ȘI PORTOFOLIUL – METODE DIDACTICE INTERACTIVE DE EVALUARE	199
Andrieș Vasile PROIECT EDUCAȚIONAL INSTITUȚIONAL/COMUNITAR: PROMOVAREA LECTURII ÎN GIMNAZIU ȘI LOCALITATE	204
Rățoi Raluca DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ANTREPRENORIALE ALE ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	210
Овчеренко Надежда РОЛЬ МЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ В ПЛАНЕ ВОСПИТАНИЯ СЕГОДНЯШНЕГО УЧЕНИКА В КАЧЕСТВЕ БУДУЩЕГО РОДИТЕЛЯ	215
Secțiunea II: CERCETAREA ÎN PSIHLOGIE: PROVOCĂRI, PERSPECTIVE	
Racu Igor SITUAȚIA SOCIALĂ DE DEZVOLTARE ȘI GENEZA CONȘTIINȚEI DE SINE.....	222
Paladi Oxana CARACTERISTICI ALE FORMELOR DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A PERSONALITĂȚII	227
Cojocaru Natalia IMPLICAȚII ALE RELAȚIEI <i>EGO-ALTER</i> ÎN CADRUL CERCETĂRIILOR SENSIBILE: RISURI ȘI DILEME ETICE	232
Jelescu Petru, Jelescu Dumitru UNELE DIRECȚII ACTUALE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ LA <i>PSIHLOGIE</i> ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI PESTE HOTARE	238
Potâng Angela, Cebanu Marina INFLUENȚA MANIPULĂRII MEDIATICE ASUPRA STĂRII DE BINE LA TINERI DIN PERSPECTIVA ABORDĂRIILOR SOCIETALE CONTEMPORANE.....	243

Daniliuc Natalia, Tereșciuc Raisa	
CĂI ȘI MIJLOACE DE FORMARE A SENTIMENTELOR ADOLESCENȚILOR	247
Cecan Diana, Racu Iulia	
ANXIETATEA ȘI STĂRILE DEPRESIVE ALE ADOLESCENȚILOR	252
Донога Людмила	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х И 11-Х КЛАССОВ, ГОТОВЯЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ И ОГЭ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	258
Анцибор Людмила, Донченко Игорь	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПРИЯТИЯ ДОХОДОВ.....	262
Paladi Oxana, Lungu Tatiana	
FORMAREA CALITĂȚILOR VOLITIVE LA ELEVI – CONDIȚIE PENTRU ASIGURAREA SUCCESULUI ȘCOLAR.....	267
Losii Elena	
MANIFESTAREA EMPATIEI ADOLESCENȚILOR	274
Tarnovschi Ana	
PARTICULARITĂȚI ALE IMAGINII DE SINE ȘI A STATUTULUI SOCIAL ÎN ADOLESCENȚĂ	278
Cerlat Raisa	
STRATEGII COGNITIV-COMPORTAMENTALE DE MODIFICARE A DISTORSIUNILOR COGNITIVE.....	282
Cucer Angela, Leuțanu Gabriela	
ATAȘAMENTUL ȘI STILUL PARENTAL – FACTORI INFLUENȚI ASUPRA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE	287
Batog Mariana	
DOMENIUL AFECTIVITĂȚII: CERCETĂRI MODERNE ÎN PSIHLOGIE.....	300
Cheptene Victoria	
INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI MOTIVAȚIA PENTRU SUCCES: CARACTERISTICI GENERALE	307
Puzur Elena	
PARTICULARITĂȚI SPECIFICE ALE RESURSELOR PERSONALE	311
Bivol Rodica, Racu Iulia	
STUDIUL COMPARATIV AL PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚELOR CU COMPORTAMENT ALIMENTAR RESTRICTIV.....	316
Dolinschi Cristina	
RELAȚIA DINTRE ILUZIILE POZITIVE ȘI SATISFAȚIA MARITALĂ	321
Condrea Victoria	
ASPECTE PSIHLOGICE ALE OBEZITĂȚII.....	325
Vasian Tatiana	
CONSIDERAȚII PRIVIND CONSILIEREA PSIHLOGICĂ A PĂRINȚILOR COPIILOR CU DIZABILITĂȚI	330

Glavan Aurelia	
OPȚIUNI NEUROPSIHOLOGICE ÎN COMBATAREA TULBURĂRILOR COGNITIVE RESTANTE ACCIDENTULUI VASCULAR CEREBRAL	335
Sprincean Mariana	
AMELIORAREA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU UNELE PATOLOGII GENETICE.....	344
Olărescu Valentina	
EDUCAȚIA – ÎNVĂȚAREA – TERAPIA PSIOMOTRICITĂȚII COPIILOR CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ	353
Даний А., Тэрьцэ И., Попеску А.	
ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	362
Cucer Angela	
CARACTERISTICI ALE SFEREI EMOȚIONALE LA DEFICIENȚII MINTALI	367
Furdui Emilia	
ADAPTAREA RELAȚIONALĂ A ELEVILOR CU CES ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	374
Georgescu Maria	
IMPACTUL PANDEMIEI COVID-19 ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE A COPIILOR.....	379
Maximciuc Victoria, Purcaru Gheorghe-Ionuț	
PROBLEMELE DEZVOLTĂRII IMAGINII DE SINE ÎN VIZIUNEA PSIHOLOGIEI SPECIALE	384
Bejenari Ludmila	
ACORDAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE COPIILOR VICTIME ALE ABUZULUI	388
Vrabie Silvia	
MODELUL DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL DIN TRIADA „ELEV CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST (TSA) – FAMILIE – ȘCOALĂ”	393

CUVÂNT ÎNAINTE

Volumul inserează textele comunicărilor prezentate în cadrul Conferinței Naționale: *CERCETAREA ÎN PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: PROVOCĂRI, PERSPECTIVE*, eveniment organizat *In memoriam* profesor universitar, doctor habilitat în psihologie Nicolae BUCUN personalitate distinsă a comunității psihologilor și pedagogilor.

Psiholog, pedagog, doctor în medicină, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician al Academiei de Psihologie și Management din Sankt-Petersburg (Federația Rusă), Domnia Sa a activat ani la rând în calitate de director și director adjunct Cercetare și Relații Internaționale al Institutului de Științe ale Educației. Traseul profesional al profesorului Nicolae Bucun îl încadrează în conceptul de viață cât o istorie profesională, considerat fiind un savant de renume național și internațional – conceputor și coordonator al cercetărilor de importanță majoră în domeniile Psihologie și Științe ale educației.

Obiectivul primordial al evenimentului îl reprezintă oportunitatea de a oferi noi perspective și de a promova inovația în domeniul pedagogiei și al psihologiei.

În volum sunt incluse comunicările prezentate în cadrul secțiunilor Conferinței, unele având rezonanță a preocupărilor științifice evocate de profesorul Nicolae BUCUN, și anume:

I. Cercetarea în Științele Educației: provocări, perspective.

II. Cercetarea în Psihologie: provocări, perspective;

Schimbările cotidiene semnifică o realitate inevitabilă și de aceea umanitatea este ancorată în continuitatea neîntreruptă a schimbării, în acest context și cercetările în știința psihologică și pedagogică își iau circuitul de la un cercetător la altul, de la un concept la altul aducând supravaloare, semnificație și coerență ideilor, temelor și doctrinelor abordate prin scopuri și perspective diferite. Or, schimbarea provoacă noutatea, evoluția, acestea fiind regula și prezența constantă în a percepe și a evalua lumea expusă în științele sociumanistice și socioculturale.

Autorii textelor inserate în volum și-au dezvăluit ideea de păstrare și de promovare a continuumului schimbării în cadrul inovării la nivelul asigurării psihologice a educației, la cel al funcționalității educației, la transferul rezultatității din zonele de regres în zonele de progres sporit prin aplicarea corectă și adecvată a normativității psihopedagogice și metodologice.

Un loc important în materialele volumului i se dedică școlii, cu dimensiunile temporalității stadiale și funcționale, și oamenilor acesteia – cadrul didactic, managerul și elevul. Nu este suficient să schimbăm doar comportamentul ființei umane, ci mult mai important este să schimbăm credințele, cutumele și mentalitatea acestora. De aceea o atare schimbare relevă o nouă orientare a școlii și a oamenilor ei ce implică și un model al realității construit pe mentalitate extinsă și transformatoare, pe edificarea unui soclu mental (*mindspace*) ce oferă disponibilitatea de reflecție pedagogică și de identificare a diverselor alternative pentru a determina care dintre vechile credințe, cutume și mentalități nu mai sunt valabile și funcționale (*mindfulness*).

În acest context materialele volumului relevă și avansarea șansei de identificare a unor soluții neconvenționale în aspectele învățării și ale formării profesionale a cadrelor didactice în care astăzi sunt depistate probleme de paradigmă, de strategie și de metodologie.

Cercetarea științifică din domeniul pedagogiei și psihologiei este o activitate riguroasă a cunoașterii, specifică rațiunii, și este legată direct de realitatea școlară. Cercetarea psihopedagogică permite efectuarea de generalizări, iar pornind de la acestea pot fi determinate aspecte structurale și funcționale de dezvoltare, soluții optime pentru dilemele procesului educațional. Aceste domenii de cercetare sunt chemate să răspundă unor întrebări care în practica educațională și psihologică apar continuu.

Școala contemporană se află în configurația valorilor cercetărilor pedagogice și psihologice, sociale și culturale, domenii definitorii pentru creșterea elevilor.

„Școala va deveni cu adevărat eficientă în formarea personalității elevului dacă va fi fundamentată pe cercetările psihologiei. Pedagogia are nevoie de consultarea permanentă a psihologiei. Problemele din educație își găsesc soluții viabile cu ajutorul psihologiei”, menționa profesorul N. Bucun. Astfel, oportunitatea acestui volum este dată de convingerea fermă a dlui Profesor că un viitor de succes al educației nu poate fi conceput în afara cercetărilor psihopedagogice.

Comunicările prezentate în volumul Conferinței abordează problematica vastă și complexă a cercetărilor pedagogice și psihologice ce pun în discuție idei, concepte, teorii, viziuni și paradigme de dezvoltare ale postmodernismului, aducând un plus de valoare domeniului supus investigației, printre care menționăm:

- domeniul *psihologie*: conștiința de sine, adaptarea psihosocială a personalității, relațiile *ego-alter*, direcțiile actuale de cercetare ale psihologiei, influența manipularilor mediatice asupra stării de bine a tinerilor, anxietatea și stările depresive ale adolescenților, calitățile

- volitive ale elevilor, motivația pentru succes, manifestarea empatiei adolescenților etc.;
- domeniul *psihologie specială*: consilierea psihologică a părinților cu copii cu dizabilități, tulburări cognitive restante accidentului vascular cerebral, ameliorarea dezvoltării copiilor cu unele patologii genetice, sfera emoțională la deficienții mintali, adaptarea relațională a elevilor cu CES în instituția de învățământ, impactul pandemiei Covid-19 asupra sănătății mintale a copiilor, problemele dezvoltării imaginii de sine în viziunea psihologiei speciale etc.;
 - domeniul *pedagogie*: transdisciplinaritatea și integrarea curriculumului școlar, învățarea transdisciplinară și comunicarea eficientă, învățarea personalizată, strategii de reconfigurare a învățării, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, educația muzicală și edificarea de sine a elevilor, formarea competențelor specifice în baza modelului STEAM, experimentul în științele umaniste, educația timpurie, educația nonformală;
 - domeniul *formării profesionale a cadrelor didactice* vizualizat prin prisma temporalității stadiale și a funcțiilor școlii: performanțele profesionale, managementul clasei, managementul formării profesionale, viziunea cadrelor didactice privind formarea continuă, formarea cadrelor didactice pentru diversitate, traseul de profesionalizare a cadrelor didactice, leadership, cadrul didactic-cercetător etc.

Structura lucrării este atât un demers academic de fundamentare teoretică a unor concepte educaționale și psihologice cât și unul de mobilizare și de eficientizare a activității psihopedagogice. În context, comunicările în secțiuni sunt prezentate de cadre științifice, științifico-didactice, didactice, doctoranzi, masteranzi ai instituțiilor de învățământ superior și general din Republica Moldova, din România și din Federația Rusă.

Evenimentul este organizat în parteneriat cu entități naționale și anume: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat „Bogdan-Petriceicu Hasdeu” din Cahul.

Pentru comunitatea întregă a psihologilor și pedagogilor personalitatea științifică a Domnului Profesor Nicolae BUCUN va rămâne un model de autoritate savantă și de activitate științifică remarcabilă în domeniul pe care l-a profesat.

CAPITOLUL I

CERCETAREA ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: PROVOCĂRI, PERSPECTIVE

SEMNIIFICAȚII EPISTEMICE ȘI SOCIOCULTURALE PRIVIND TEMPORALITATEA STADIALĂ ȘI FUNCȚIILE ȘCOLII¹

Lilia POGOLȘA,

*doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Nelu VICOL,

*doctor în filologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *The text signifies the expression of the concept of the temporal crisis of the school being in a triple opposition: (1) against tradition, (2) against the modernism of the bourgeois civilization (with its ideals of rationality, utility, progress) and (3) against itself to the extent that school perceives itself as a new tradition or as a form of authority. However, the analytical incursions into the basis of the school have a cultural and cognizable framework, determined by the conditions of their application within the practice of its people. Therefore, the conceptual expression visualizes the time orientation of the historical practice – the traditional one, as standard practice, and the orientation of present time practice – the modern one, seen as a practice of change; these two directions begin exclusively from the traditional practice of the teachers and of the school management.*

Continuând reflecțiile în prezentarea diferitelor ipostaze intelectuale privind *problema modernității școlii ori formele de conștiință ale timpului* (ale mindspace-ului și ale mindfulness-ului) pe care le implică această noțiune, este necesar a face o incursiune în *temporalitatea stadială* a școlii privind funcționalitatea ei relaționată de filosofie, de religie, de cultură, de cunoaștere și de știință, deci de un *spectru cultural și cognoscibil al activității cadrelor didactice în școală*, de conștiința neliniștitoare a timpului și, deci, de *timpul uman și de sensul istoriei trăite și evaluate cultural și conștient al școlii* [1].

¹ Articolul este elaborat în cadrul Proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifrul 20.80009.0807.45

Așadar, argumentul studiului nostru urmărește principiul tradiției și cel al modernității școlii ce trebuie înțelese ca fiind un *concept de criză temporală a școlii* aflate într-o opoziție triplă: (1) față de tradiție, (2) față de modernitatea civilizației actuale (cu idealurile de raționalitate, utilitate, progres) și (3) față de ea însăși în măsura în care *școala se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate*. Or, incursiunile analitice în temeiurile școlii au un cadru cultural și cognoscibil, determinate de condițiile aplicării lor în practica oamenilor acesteia. Astfel, vizualizăm *orientarea timpului de practică istorică* – cea tradițională, ca fiind practică standard, și *orientarea de practică actuală* – cea modernă, ca fiind practică de schimbare; aceste două orientări pornesc exclusiv de la practica tradițională a cadrelor de conducere și didactice.

Singura entitate ce se ocupă de școală este acceptată a fi „școala” și aceasta considerată în modalitatea ei tradițională ca școală evenimentială. Însă nu istoria evenimentelor semnifică perspectiva cea mai indicată de înțelegere a dinamicii în timp a societății umane, inclusiv și a școlii, ci *teoria de evoluție*. Or, aceste două orientări sunt determinate de viziunea evoluționistă a școlii, aceasta reprezentând reflecții epistemologice asupra „școlii evenimentiale”. Școala poate fi investigată și dintr-o cu totul altă perspectivă – nu ca însușire a unor evenimente, a unei practici empiriste, a unui eveniment singular, ci și ca *evoluție în timp a unor practici generale de organizare culturală*. Ceea ce este de pus în evidență și de explicitat, nu este în primul rând evenimentul, ci structura socioculturală, procesele de transformare și de schimbare în societate și în viața populației; aici se întrevide viziunea transdisciplinară [2] a străbaterii simultane și succesive a diferitelor niveluri de realitate iar schimbarea este un mod de a exista care succede altui mod de a exista al aceluși lucru, or, tot ceea ce se schimbă este permanent, se schimbă doar starea lui [3]. În consecință, timpul gândit aparține întotdeauna trecutului sau viitorului, iar timpul trăit în imediatitatea unui eveniment al existenței, clipa prezentă, este de neconceput; clipa prezentă este timpul viu și ea ține de domeniul subiectului, mai exact de domeniul a ceea ce leagă subiectul de obiect: „clipa prezentă este, strict vorbind, un *ne-timp*, o experiență a relației dintre subiect și obiect care, în acest fel, conține într-însa în mod potențial și trecut, și viitor, totalitatea fluxului de informație ce traversează nivelurile de realitate și totalitatea fluxului de conștiință ce traversează nivelurile de percepție. Timpul prezent se află într-adevăr la originea viitorului și a trecutului” [4].

Tocmai de aceea interesul nostru se identifică pe dimensiunea temporalității funcționale a școlii, deci pe dinamica în timp a valorilor și a funcțiilor școlii deoarece atât valorile, cât și funcțiile exteriorizează traseul temporalității stadiale – sociale și culturale – și acreditează ideea de tranzitivitate și evoluție cognoscibilă în societate. Astfel, această idee semnifică o atitudine prudentă față de atare dinamică valorică și funcțională. În context, îndemnul pozitivist la prudentă și la evitarea oricărei aventuri speculative asupra școlii nu este pus sub semnul întrebării în nici într-un fel de trecut.

În condițiile actuale omul nu mai poate merge înainte nici „cu spatele” și nici, cel puțin, „cu privirea ațintită la câțiva pași”: el trebuie să forțeze, să

scruteze, să-și elaboreze strategii pe termen lung: omul este o ființă aruncată în timp, menționează Th. Codreanu, iar *temporalitatea semnifică dimensiunea esențială a condiției umane*; timpul este intrinsec legat de ființa umană și de existența sa, ca o prezență temporală [5]. Așadar, o atare „mișcare” în dezvoltare afectează și școala a căror oameni reiau funcția tradițională de „conștiință critică” și *constructivă* a valorilor și funcțiilor școlii. De aceea identificarea, elucidarea și valorificarea funcțiilor școlii semnifică dinamica funcțională „făcută” în interior, dar, mai ales, dinamica funcțională „de făcut” în exterior a școlii. Deci, în acest context vizualizăm caracterul de sinteză a problematicii privind asimilarea temporalității stadiale ca o dimensiune esențială a funcționalității școlii.

Dacă în ceea ce privește descrierea stării actuale a unui obiect, instituție etc. este foarte clar de ce aceasta poate fi importantă pentru societate, ne-am putea întreba de ce temporalitatea stadială a școlii ar putea incita interes. În acest context pot fi invocate trei considerente distincte:

1. investigarea temporalității [6] este importantă pentru înțelegerea stării actuale și a dinamicii viitoare a școlii, deoarece starea actuală și viitoare a unui obiect, a unei instituții etc. este determinată într-un grad semnificativ de starea sa trecută. Cercetarea succesiunii în timp a diferitelor stări oferă o cheie pentru înțelegerea stării sale actuale și a celor viitoare;
2. necesitatea de material empiric privind datele despre comportamentul uman individual și colectiv: analiza prezentului oferă o parte însemnată a acestui material factic; explorarea trecutului însă poate pune în evidență o serie de comportamente specifice în condiții diferite. În acest sens, temporalitatea și istoria umanității reprezintă un muzeu de o varietate și diferențiere coloristică inestimabilă a manifestărilor umane și pe care trebuie „să-l vizităm” prin investigații concrete;
3. specificul unor obiecte, instituții etc. având o natură/o esență fundamental temporalizată/istorică. Este vorba, în primul rând, de acele obiecte, instituții etc., care, în mod curent, sunt numite „valori culturale”: analiza lor poate fi doar temporală/istorică prin evidențierea condițiilor concrete ce le-a prezidat constituirea.

Funcția descriptivă a științei avansează probleme specifice atunci când este luată în considerație dimensiunea *timp* [7]. Astfel:

- a) prezentul există și poate fi înregistrat; problema descrierii unui obiect/a unei instituții etc. se reduce la elaborarea unor tehnici de descriere sistematică;
- b) trecutul reprezintă ceea ce a existat la un moment dat și nu mai există în prezent; el nu poate fi înregistrat, ci trebuie reconstituit, pornind de la diferitele „urme” pe care acesta le-a lăsat. Reconstrucția presupune o metodologie relativ diferită de cea necesară descrierii obiectelor/instituțiilor etc. prezente;
- c) viitorul avansează alte probleme; el este o realitate ce încă nu există, el va fi. Așadar, viitorul nu poate fi nici descris cu mijloacele investigării

prezentului, și nici nu poate fi reconstituit cu mijloacele disciplinelor istorice, dar poate fi prezis. Metodologia predicției, adică „a descrierii” unor obiecte/a unor instituții etc. viitoare, este distinctă.

În context, există și o altă diferență între viitor, trecut și prezent.

Trecutul și prezentul au o existență univocă. Un fapt prezent este irevocabil „așa cum este”, iar un fapt trecut este „așa cum a fost”. Viitorul are un alt statut ontologic: el poate fi într-un fel, însă poate fi și în altul. În științe există două moduri distincte de a considera viitorul – una strict deterministă și alta probabilistă.

Distincția deterministă a viitorului este sesizată în raport cu istoria sistemului.

Distincția probabilistă reprezintă doar un repertoriu de posibilități.

Viitorul nu poate fi gândit ca o realitate ce „încă nu există”, dar este complet predeterminată, ca un set de alternative posibile: alternativele sunt prezentul și trecutul care, fiind posibile, au fost totodată și realizate.

Aceste diferențe condiționează distincția dintre următoarele stadii:

- a) stadiul reconstrucției mentale a realității trecute care este o operație predominant empirică: pornind de la urmele lăsate de realitățile trecutului, putem să ne imaginăm ansamblul realității sau aspectele ei cele mai importante;
- b) stadiul predicției realității viitoare care poate fi descrisă doar prin mijloacele teoriei; predicția este simetrică retroducției (reconstrucției teoretice). Descrierea viitorului nu poate fi decât teoretică, deci o descriere empirică a viitorului este inimaginabilă;
- c) stadiul evolutiv sau dinamic în timp ce arată evoluția umanității și odată cu aceasta și evoluția obiectelor/a instituțiilor etc. Așadar, evoluția este o viziune esențială și generalizată, ancorată în cauzalitate și determinată în dezvoltarea culturală și mentală;
- d) stadiul diferențierii structurale și specializării funcționale: orice sistem deschis tinde în timp să evolueze spre o creștere a clarităților și să-și sporească gradul său de complexitate. Temporalitatea este cuprinsă în succesiunea strictă a trecerii de la un stadiu (A) la altul (B, C, D) ca să ajungă în stadiul final (E) [8]; deci, orice proces evolutiv va trebui să treacă prin toate aceste stadii și exact în ordinea indicată. Temporalitatea poate apărea și într-un mod mai specificat: cantitatea de timp necesară aproximativ parcurgerii unui stadiu sau altuia;
- e) stadiul succesiunii diferitelor condiții ori stări ale parametrilor fundamentali: în cazul societății umane, în timp s-a produs nu o simplă variație, ci o acumulare, o creștere interioară ce poate fi desemnată prin termenul de evoluție;
- f) stadiul gradului de satisfacție cu viața a diferitelor categorii sociale, a diferitelor instituții sociale;
- g) stadiul tipului de relații dintre diferite categorii sociale.

În acest sens școala se încadrează în metodologia actuală de variate tehnici privind stabilirea stadiilor tradiționale/istorice pe baza urmelor trecutului

(descoperirea, reconstituirea/reconceptualizarea, asamblarea, esențializarea și conservarea acestora sau a imaginii faptelor trecute și petrecute).

Toate acestea caracterizează școala ca fiind o instituție/o organizație de practică evenimentială și de practică socială. Instituția școlară evenimentială se întrevide în ipostaza că dinamica în timp a societății umane este dominată de evenimente discrete, creatoare de sens și de direcții. Această idee ar putea fi exprimată astfel: societatea este compusă din indivizi și din actele lor, iar practica evenimentială este interesată, în primul rând, de acțiunile ce au o importanță istorică deosebită și de personalitățile istorice care, prin acțiunile lor, se presupune că au influențat în mod substanțial cursul evenimentelor. Astfel, combinația dintre personalități și acțiuni generează evenimentele istorice: un eveniment istoric reprezintă un *punct notabil*, modifică raporturile dintre comunități, dintre clasele și grupurile sociale, deschizând noi perspective istorice; el este considerat ca un produs al acțiunii oamenilor, al deciziilor lor unice, ca fapt unic, de o importanță covârșitoare și decisivă. În așa mod au fost instituite școli de diferite tipuri, sisteme școlare și educative diverse relaționate de personalități notorii².

² În context, menționăm doar unele momente evenimentiale privind temporalitatea stadială a școlii românești, care a tins și a aderat la cultura educației occidentale (instantanee selectate din: Iorga Nicolae, *Istoria învățământului românesc*, București, 1938; Pascu Ștefan, *Istoria învățământului din România*, București, 1983):

Școala înainte de 1800. Caracteristica principală a sistemului educațional din Țările Române până la începutul epocii moderne, a fost cvasi-absența sa de-a lungul întregii perioade. Au existat unele încercări timide, limitate ca scop și cu durată efemeră a unor domni, principii sau conducători religioși de a înființa o serie de instituții cu rol educațional, dar acestea au fost foarte puține și fără realizări notabile la scara societății. Aceste „școli” sau „academii” ofereau o educație predominant de natură religioasă, precum și câteva noțiuni de educație științifică elementară (scrisul, cititul, operațiile aritmetice de bază, unele limbi străine, elemente de geografie, etc.) Limbile de predare au fost de regulă greaca și slavona (în Țara Românească și Moldova) și latina în Transilvania.

Diaconul Coresi, argumenta și el în Psaltirea sa, prima în limba română, apărută în 1577, necesitatea învățământului și a tipăriturilor în limba vorbită de majoritatea populației:

În Moldova, un Colegiu Latin (Schola Latina) este fondat la Cotnari, lângă Iași, de către Iacob Eraclide, apoi, tot la Cotnari a funcționat în vremea lui Petru Șchiopul (1574 – 1578), o altă școală latină, cu profesori iezuiți aduși din Polonia. La 1634, este înființată la Iași, de către domnitorul Vasile Lupu, Academia Vasiliană, cu predare în limbile slavonă și latină, organizată după modelul Academiei Movilene din Kiev (creată de mitropolitul Petru Movilă), de unde i-au și fost trimiși profesori. În cele din urmă, în 1707, Antioh Cantemir fondează Academia Domnească din Iași, cu predare în limba greacă, o instituție similară cu Academia Domnească de la București.

La rândul său, Constantin Mavrocordat, nemulțumit de analfabetismul și lipsa de pregătire teologică ce domneau în rândul clerului, dispunea la 1741, o serie de măsuri pentru ridicarea nivelului cultural al acestora: „*Poruncit-au de au adus și cărți pe-nțeles din Țara Românească, căci în Moldova nu se aflau Evangheliile, Apostole și Liturghii, dând poruncă mitropolitului aceste cărți să le citească pe-nțeles pe la biserici, mai poruncind domnul mitropolitului și episcopilor să facă tipografii fieștecare la eparhia lui, ca să se tipărească cărți pe înțeles. [...] Care, la aceasta au lăsat mare pomenire în țările acestea*”.

În Țara Românească, istoria învățământului superior a început la sfârșitul secolului al XVII-lea. Constantin Brâncoveanu, domnitorul Țării Românești, a fondat Academia domnească de la București în 1694. Educația a fost disponibilă numai în limba greacă. În 1776, Alexandru Ipsilanti, domnitorul Țării Românești, a introdus noi cursuri în cadrul Academiei. De la acea dată,

Instituția școlară socială se dezvoltă odată cu formele de organizare socială și anume:

- producția economică (ce se produce, cum se produce, în ce forme sociale);

franceza și italiana au început să fie predate de asemenea. Învățământul privat a fost, de asemenea disponibil.

Primele așezăminte de tip școlar au apărut pe lângă mănăstiri și aveau ca scop învățarea scrișului în limba slavonă, necesar întocmirii documentelor și corespondenței oficiale. Din aceste „școli de chilie”, cum le numea Nicolae Iorga, au provenit *tahigrafii Atanasie și Paladie or Mircea caligraful*, din Moldova secolului al XV-lea.

Prima școală superioară în limba română a fost înființată la Făgăraș în anul 1657 de Loráttffy Zsuzsanna.

Începutul procesului de formare a statului român modern, după Revoluția de la 1821 condusă de Tudor Vladimirescu, a dus și la inițierea procesului de construcție a unor sisteme educaționale și de învățământ naționale, proces care s-a desfășurat pe toată perioada secolului XIX-lea. Astfel au apărut și s-au dezvoltat diferitele tipuri de instituții de învățământ (școli elementare, gimnaziile, colegii, pensioane, universități, etc.). Totodată au apărut o serie de legi de organizare și funcționare a acestui sistem (Regulamentul Organic, legea lui Cuza, legile lui Spiru Haret și altele). Învățământul în această perioadă e unul destul de „elitist” deoarece accederea în formele sale superioare și chiar în cele de bază presupunea o anumită stare materială, pe care cea mai mare parte a populației nu o avea.

Regulamentul școlilor din Țara Românească a fost introdus de domnitorul Alexandru Ipsilanti, fiind prima încercare de reglementare coerentă a sistemului educațional în anul 1776. Principalele sale prevederi se refereau la:

- corpul profesoral: *„Dascălii să se așeze totdeauna în număr de șase, învățați fiind pentru fiecare fel de obiect, însă: doi pentru gramatică, unul pentru matematică sau aritmetică, geometrie și astronomie încă și istorie; unul pentru științele naturale, unul pentru religie și unul pentru limba latină veche și italiană. Științele naturale să se învețe în limba elină, urmând pe Aristotel și pe comentarii lui, iar matematicile, de nu se va putea să se învețe cum se cuvine în limba elină, să fie predate și în limba latină sau în limba italiană, care din ele se va socoti mai prețioasă”*. Erau precizate totodată și criteriile după care se stabileau veniturile acestor dascăli și anume: *„după predare și valoarea lui personală, după judecata și hotărârea înălțimii sale”*;

- sprijinirea elevilor fără posibilități, introducându-se pentru prima dată un sistem de burse acordate de domnitor, câte douăsprezece burse pentru fiecare din cei cinci ani, deci un total de 60 de burse, *„pentru ca lipsiți de orice altă grijă și nepreocupați de cele necesare pentru viață să aibă neîntrerupt în vedere învățarea lecțiilor”*;

- proveniența elevilor. În acest sens reglementarea era una restrictivă, accesul în academie fiind permis *„doar copiilor de neam bun, adică copiii boierilor în lipsă, sau urmașii boierilor numiți mazili, sau străini săraci, nu însă și ai țărănilor cari se îndeletnicesc cu plugăria și păstoria”*. În același sens, copiii negustorilor sau ai meșteșugarilor erau admiși doar la cursul elementar de *„învățare numai a gramaticii”*. Vârsta minimă de admitere pentru elevii bursieri era de șapte ani cu condiția *„ca să nu fie însă niște proști și leneși încât pe alții sărguitori să-i lenevească”*;

- programul de desfășurare a lecțiilor, timpul liber și repausul duminical;

- măsurile disciplinare, cu accent pe tactul pedagogic și concordanța dintre greșeală și pedeapsă: *„Iar dacă vreunul din ei pare neorânduit și turburător al ordinii celorlalți, pe unul ca acesta să-l îndrepteze, nu însă cu injurii și cu biciul, ci cu mijloace atrăgătoare pe care pedagogia le arată, de la cele mai ușoare către cele mai grele înaintând”*.

O primă perioadă a fost cea medievală, încheiată la 1821, caracterizată printr-un interes scăzut și limitat al elitei conducătoare, boierești și ecleziastice, de a dezvolta instituții de învățământ de calitate și durabile.

Școala Ardeleană (fondată în sec. al XVIII-lea) a fost o mișcare de emancipare politico-socială a românilor din Transilvania. Reprezentanții Școlii Ardelene au adus argumente istorice și filologice în sprijinul tezei că românii transilvăneni sunt descendenții direcți ai coloniștilor romani din Dacia. Această teză este cunoscută și sub numele de latinism. Reprezentanții cei mai notabili au fost Petru Maior, Samuil Micu, Gheorghe Șincai și Ion Budai Deleanu.

- schimbările economice (interne și externe);
- organizarea familiei, a sistemului juridic, a artei, a moralei, a religiei, a culturii, a mentalității comunității respective și a sistemului politic în general.

Este necesar să menționăm că societatea este compusă din acțiuni umane discrete, însă acestea sunt modelate de formele de organizare socială, deci sunt structurate; ele compun sisteme ce au legile lor de organizare și de funcționare. Nu indivizii sunt actorii acestui stadiu, ci instituțiile, comunitățile, grupurile și clasele sociale. Astfel, se evidențiază raporturile structurale din cadrul societății, tipurile de activități și conexiunea lor.

În acest stadiu instituția școlară este concentrată și orientată spre tipologizare și esențializare (structura internă, semnificația ei în contextul general al relațiilor dintre sistemul social al comunității și al comunităților învecinate).

Așadar, temporalitatea stadială socială a școlii o modifică radical: de la individ (de la personalitate) la grupuri și clase, dintre instituții. Limbajul comun ce servea drept limbaj de bază în descrierea evenimentială devine insuficient: noi termeni sunt necesari care să descrie realități inaccesibile cunoașterii cotidiene. Instituția școlară socială se apropie tot mai mult de științele sociale: sociologie, antropologie socială și culturală, psihologie socială. Temporalitatea stadiului social al școlii forjează și sporește în mod substanțial orientarea teoretică a educației pe care o realizează școala, fundamentând cadrul teoretic propriu. Din acest punct de vedere, stadiul respectiv pare să aibă un rol teoretic extrem de important în dezvoltarea pe termen lung a școlii. Acest rol teoretic urmărește determinarea stadiilor prin care școala a trecut și care proiectează altele evolutive.

În consecință, fiecare colectivitate se raportează într-un mod sau altul la temporalitate [9] – la trecut, la prezent și la viitor. De aceea *conștiința temporalității* poate fi considerată o componentă structurală fundamentală a însăși existenței umane. Pompiliu Caraion menționează că „simțul istoric” a apărut inițial în forma a ceea ce s-ar numi „instinctul istoriei” care mai târziu a devenit „conștiință istorică” [10]. Sensul istoric se formează pe o *dublă deschidere spre trecut și spre viitor*, și anume:

- a) solidaritatea cu generațiile anterioare ca fiind o reflecție instinctivă a mecanismelor proprii societății umane de preluare și de conservare a achizițiilor culturale ale trecutului;
- b) responsabilitatea pentru generațiile viitoare ca mecanism absolut necesar conservării și reproducerii vieții umane, nu doar în forma ei biologic primară, ci și în forma sa specific umană – cultura și cunoașterea (modelul transgeneraționist de culturalizare [11]).

Astfel, imaginea temporalității vizualizată din aceste dimensiuni – simț al timpului/istoric și conștiință a timpului/istoric – semnifică un proces de științificitate [12] al cărei caracter (științific) îl reprezintă obiectivitatea oglindită prin constanța rezultatelor și existând ca ideal al practicii istorice a instituțiilor etc. Această obiectivitate istorică este adusă de *curentul prezenteismului* sau al prezențialității ce pornește de la o observație reală.

Așadar, există mulți factori generatori de diversitate a obiectivității ce se lărgesc continuu, deoarece practica temporalității este ceea ce o epocă, un stadiu sunt considerate demne de reținut dintr-o altă epocă [13]. Deci, prezentul este mereu activ în practica temporalității stadiale a instituțiilor/a organizațiilor, dându-i acestora o orientare specifică și un argument specific.

Temporalitatea stadială a școlii are și ea „forțe active” ce acționează în sensul de *sporire a caracterului obiectiv al culturii și al cunoașterii*. Acestea se identifică în explicație și în interpretarea epistemică de *tip culturalist*, deci distincția culturilor, ca *modus vivendi et sentiendi*, ca *moduri de a se raporta la lume prin viziunea timpului*; acesta este gândit în funcție de formele generale ale culturii comunității [14]: practica temporalității/istorică semnifică o parte a culturii unei comunități influențate de întreaga concepție despre lume și despre viață a acesteia și în acest cadru ea este modelată și funcționează. Astfel și școala semnifică un element instituțional al unei culturi și trebuie înțeleasă în funcție de contextul general al acestei culturi.

În contextul tipului culturalist privind gândirea temporalității este *curentul sociologist*, care semnifică analiza proceselor sociale caracteristice unei colectivități și caută să detașeze de aici consecințele asupra modalităților culturale de percepere a temporalității, de raportare la trecut, la prezent și la viitor [15]. Or, în condiții sociale obiective similare pot să se constituie culturi relativ distincte. De aceea perspectiva sociologică este necesar să fie completată cu cea culturalistă [11].

În cadrul acestor două curente școala și-a edificat temporalitatea ca fiind o relație de coordonare sau un decalaj al mișcărilor ce durează în succesiune și se succed în durată [16] prezentându-le astfel:

- timpul de lungă durată și încetinit: trecutul este proiectat în prezent și în viitor (timpul comunităților sătești, al comunităților etnice);
- timpul înșelător: timpul virtualităților de crize bruște și neașteptate (timpul specific marilor orașe sau al „publicului” politic);
- timpul cu bătăi neregulate între apariția și dispariția ritmurilor: timpul rolurilor sociale (timpul atitudinilor colective și al comportamentului maselor);
- timpul ciclic: prezentul, trecutul și viitorul se proiectează reciproc (este specific comunităților primitive sau mentalității mistice);
- timpul în întârziere în raport cu el însuși: timpul a cărui scurgere se face prea mult așteptată (este al evoluției lente și controversate);
- timpul de alternanță între întârziere și avans: timpul în care actualizarea trecutului și a viitorului intră în prezent în competiție (este al societăților în curs de dezvoltare);
- timpul în avans asupra sa însuși: viitorul devine masiv prezent (este timpul efervescențelor colective, al activității clasei proletare);
- timpul exploziv: timpul actelor de creație (este al fluxului creativității și invenției).

În sensul celor menționate se evidențiază stadii ale proceselor obiective și ale fenomenologiei trăirilor subiective, acestea având temporalitatea societăților

stabile/statice, și a celor dinamice sau fluctuante și a celor evolutive. Aici trebuie să menționăm că aceste societăți gândesc în mod diferit temporalitatea. Tot aici se întrevide și întrebarea: de ce ele pun un accent deosebit pe temporalitate, pe practica istorică și ce funcții are temporalitatea în practica istorică a lor.

Aceeași întrebare „și-a pus-o” și școala. În rândurile ce urmează identificăm inventarul funcțiilor pe care le are școala. Însă trebuie precizat că în raport cu o anumită societate, practica temporalității stadială a școlii la un moment dat este necesar să îndeplinească toate funcțiile. De asemenea măsură în care ea le îndeplinește și importanța ce se asociază realizării unei funcții sau alteia este variabilă. Așadar, școlii îi sunt asociate două mari tipuri de funcții, și anume:

I. Funcțiile de cunoaștere. Ca și în cazul oricărei instituții, de la școală, fiind una științifico-istorică, așteptăm informații atât empirice, descriptive, cât și teoretice. Ea, școala, trebuie să furnizeze cunoștințe, însă ce anume concret se așteaptă de la școală, din acest punct de vedere, este în funcție de presupuzițiile fundamentale relaționate de esența realității umane și de desfășurarea ei în timp. Astfel, anumite categorii de cunoaștere sunt, de regulă, asociate cu practica socio-istorică a școlii vizualizate în temporalitatea lor stadială, și anume:

- contribuția fundamentală în constituirea înțelegerii științifice a omului și a societății: natura umană este universală și constantă manifestată în fapte, în comportamente și în organizarea societății, acestea fiind un „muzeu” natural al celor mai variate ipostaze ori stadii ale omului. Or, cunoașterea trecutului prilejuiește cunoașterea în general a omului și a naturii sale facilitându-ne astfel cunoașterea viitorului;
- analiza stadială în formă de instrument de cunoaștere a realității prezente și a tendințelor viitoare: pentru a înțelege semnificația unor evenimente actuale, este necesar a se porni de la anumite premise ipostazice ale acestora;
- școala ca izvor de cunoștințe și de înțelepciune. Experiențele și practicile socio-istorice și culturale ale școlii au un rol formativ individual și colectiv: istoria este filosofia ce se învață prin exemple; ea prilejuiește un contact intuitiv cu o experiență umană mult mai largă decât cea la care avem acces în mod direct. Temporalitatea stadială are un rol esențial în formarea a ceea ce se numește „cultura generală”, cunoașterea comună a fiecăruia.

II. Funcțiile practice, ideologice și culturale. Școala, în temporalitatea sa stadială, semnifică una dintre cele mai constante și importante forme ale conștiinței unei colectivități. Or, școala reprezintă instituția ce aplică știința în educarea și formarea conștiinței de sine a unei comunități. Printre funcțiile ideologice ale școlii identificăm următoarele:

- formarea conștiinței de sine a unei comunități: ori de câte ori o comunitate a dorit să-și sporească conștiința de sine a recurs la școală, la educație. Nu este o întâmplare că în faza de constituire a națiunilor școala s-a dezvoltat și a fost considerată ca un instrument ideologic și cultural esențial al realizării acestui obiectiv. Popoarele iau cunoștință de ele însele prin școlarizare, prin educare;

- funcția integratoare:
 - școala și educația reprezintă instrumental cel mai eficace mod de a cultiva sentimentul patriotismului. Școala, educația întăresc procesul de identificare a individului în colectivitatea din care face parte: conștiința apartenenței naționale sau etnice este fundată în mare măsură de școală și educație;
 - școala ca sursă de exemplaritate: școala a slujit și slujește pentru a sublima responsabilitatea acțiunilor în comportamentul uman. Practicarea educației este o formă de sancțiune morală și este profund evaluativă. Se acreditează ideea că educația judecă și că ea nu uită: menținerea în amintirea urmașilor a faptelor bune reprezintă un stimulent moral important; faptele umane nu se pierd fără urme, ele influențează cursul viitor al evenimentelor. Responsabilitatea față de viitor este marele sentiment pe care școala îl educă și îl cultivă. De aceea școala este evaluată ca sursă principală de exemplaritate morală, ea oferind fapta pozitivă, normativitatea, educația pozitivă;
 - școala ca ideologie a unui grup, a unei clase, a unei colectivități. Școala/educația semnifică un instrument ideologic foarte eficient și rezultativ al societății; ea se definește în spiritul propriilor valori, atât în stadiul prezentului, cât și în cel al trecutului. Astfel, lungă listă de valori culturale, sociale, spirituale, economice, politice acreditează ideea școlii în care figura centrală, dacă nu singura importantă, este aceea a omului. Deși, în temporalitatea stadială a sa școala a parcurs varia maniere de activitate și timpuri și multitudini de cerințe funcționale formulate de către sistemele sociale respective, ea a trebuit de multe ori să se diferențieze intern pentru a putea realiza funcțiile distincte ce semnificau exemplaritate morală, integrare socială și națională, deci funcții ideologice.

În contextul celor menționate, școala reprezintă un instrument de riguroasă angajare socială, culturală, cognoscibilă și ideologică. Astfel școala în temporalitatea sa stadială a ajuns să îndeplinească un nou fenomen în istoria umană, și anume democratizarea sa, parcurgând strategii fundamentale prin care cunoașterea fenomenelor umane poate fi realizată, deci strategii de explicitați (determinism obiectiv: fenomenele sociale sunt verigi ale unor lanțuri cauzale) și strategii de comprehensiune (determinism subiectiv: fenomenele sociale și umane sunt acțiuni umane ori produse ale acestor acțiuni, a căror realizare este prezidată de subiectivitate – scopurile, intențiile, efectele actorilor umani).

Bibliografie:

1. Cibotaru T.T. *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău: Lumina, 1991.
2. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Editura Polirom, 1999, p. 66, 77.
3. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic, 2009, p. 201.

4. Patrașcu D. Ciobanu M. *Managementul timpului și delegarea managerială*. Chișinău: C.E.-P UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 31.
5. Codreanu Th. *Transmodernismul*. Iași, Editura Junimea, 2005, p. 21.
6. În filosofie conceptul de timp ia naștere din temporalitate și înțelegerea lui semnifică fenomenul „a fi în timp”, caracterul a ceea ce există în timp, deci o departajare a limitelor de existență a ceea ce are loc în timp (anumit).
7. Hawkin Stephen W. *Scurtă istorie a timpului*. București: Editura Humanitas, 2001.
8. Patrașcu D., Ciobanu M. *Managementul timpului și delegarea managerială*. Chișinău: C.U.-P UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 23-33
9. **Vezi:** 1. Heidegger M. *Ființă și timp*. București: Editura Humanitas, 2006; 2. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic, 2009; 3. Liotard J.-F. *Condiția postmodernă*. Cluj: Design Print, 2003; 4. Nicolescu B., *Transdisciplinaritatea*. Iași: Editura Polirom, 1999.
10. Caraion P. *Originea sacralului*. București: Editura Științifică, 1996.
11. Vicol N. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogic*. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2020.
12. Weber W.H. *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Plon, 1965.
13. Zamfir C. *Strategii ale dezvoltării sociale*. București: Editura Politică, 1977.
14. Blaga L. *Ființa istorică*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1977.
15. Vicol N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p. 10-15.
16. Gurvitch G. *Determinismes sociaux et liberté humain*. Paris: P.U.F., 1963.

ȘCOLILE PAROHIALE ALE MINORITĂȚILOR RELIGIOASE DIN BASARABIA CA PRIMĂ TREAPTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

Ion GUMENÂI,

*doctor habilitat, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *Institution of parish schools like church, played a primary role in preservation of ethnic and religious identity, in the same time it kept connections with big communion of confessional minorities from Bessarabia in the 19th century. It is obvious that importance and attention that was given to these places was different. For instance when A. Klaus described German colonies noticed that at the middle of 19th century if a catholic community in the moment of formation, build a church, then on the other hand in the moment of formation of a Protestant community, they will build first of all a parish school, and only after that a church.*

Vorbind despre teritoriul Basarabiei, adică a regiunii dintre Prut și Nistru care a fost anexată de către Imperiul Rus în 1812, și referindu-ne la sistemul educațional, se poate de constatat că și aici, până la începutul secolului al XIX-

lea, școlile parohiale de asemenea ocupau locul central în sistemul educațional, și în 1800 asemenea școli existau în orașele Akkerman, Hotin, Orhei, Chilia, Soroca, trei în Chișinău și de asemenea în câteva sate din Basarabia [9, 81].

De asemenea, este cunoscut faptul că abia la 28 februarie 1828 a fost emisă Înalt aprobată dispoziție a Comitetului de Miniștri privind instituirea în Basarabia a școlilor în conformitate cu care sistemul educațional din Basarabia urma să fie compus din gimnazii cu patru ani de instruire, școli de ținut – 2 ani de instruire și școli parohiale – toate cu câte o clasă de instruire. Toate acestea erau puse sub administrarea Cancelariei Școlilor populare din Basarabia inițial inclusă în regiunea școlară din Harkov, iar ulterior, din 1830, în cea din Odesa [9, 81].

Dar în acest caz trebuie de luat în considerare acel fapt că sistemul educațional cu referire la majoritatea ortodoxă, printre scopurile principale pe care le avea, în afară de cel al instruirii tineretului, îl avea și pe cel de rusificare a populației.

Complet alte scopuri urmăreau școlile parohiale ale minorităților confesionale care împreună cu instituția bisericii reprezentau pilonii conservării identității naționale pe de o parte, iar pe de alta reprezentau liantul de menținere a legăturilor cu coreligionarii din Patria istorică.

Referindu-ne la biserica evanghelic-luterană din Basarabia, reprezentată majoritar de către etnia germană, nu putem să nu fim de acord cu Alexandru Klaus, care, descriind coloniile germane a evangheliștilor luterani din Imperiul Rus și inclusiv din Basarabia, sublinia că la mijlocul secolului al XIX-lea, dacă era înființată o comunitate catolică, în primul rând se construia edificiul bisericii, pe când pentru comunitățile protestante specific era construcția în primul rând a clădirii școlii și ulterior a bisericii [11, 133].

Astfel conform datelor culese din Arhiva Națională a Republicii Moldova la mijlocul secolului al XIX-lea în cele 18 colonii germane din Basarabia existau 13 școli parohiale, iar către 1871 fiecare din cele 28 de colonii germane avea școala sa parohială [8].

O astfel de atitudine sporită față de școală, nu este una întâmplătoare, ci este strâns legată de tradiția acestui cult, și anume de trecerea de către tineret a confirmării. Inițial, sarcina principală a școlilor germane era în exclusivitate pregătirea pentru confirmare a copiilor de ambele sexe, *confirmarea* fiind ritualul de încadrare în obștea bisericească a copiilor absolvenți ai școlilor primare. Anume din această cauză conform legii cu referire la școlile bisericesti din anul 1839 și Regulile pentru învățatură în școlile satești și învățământul copiilor, editate în 1845 de președintele Comitetului de asistență, consilier de stat Eugen von Hahn, școlarizarea a devenit obligatorie pentru fiecare copil de colonist de la șapte la 15 ani. Mai mult, tinerii dintre 15 și 18 ani erau obligați să frecventeze școlile duminicale – Kinderlehre, exemplu în acest sens servind existența unor astfel de instituții în teritoriile germane [5, 119].

Dacă problema privind localurile școlilor era rezolvată de către coloniștii germani, în linii majore reușit, atunci problema principală care persista consta într-un deficit major de cadre calificate – adică profesori. Situația respectivă,

comunitățile luterane, o rezolvau pe câteva căi. În primul rând în perioada incipientă, învățători erau aleși acei reprezentanți ai coloniei care au fost instruiți în metropolă, fie că este vorba de Wuirtemberg, Ulm sau alte landuri.

De asemenea, folosindu-se de drepturile sale, adică dreptul coloniei de a alege și numi învățător, respectivele puteau racola persoane în calitate de profesori. Conform cerințelor, profesorul din colonii era ales în fața adunării sinodale și trebuia să demonstreze următoarele capacități: 1. Să citească pe înțeles și cu intonație în limba germană, 2. Să cunoască detaliat istoria biblică și catehismul și să dispună de anumite predispoziții spre catehizare, 3. Să știe cântarea corală și, dacă este posibil, cântarea la organ, 4. Să scrie curat și corect, fără de erori grave în limba germană și 5. Să cunoască patru operațiuni aritmetice, inclusiv împărțirea) [7].

O altă cale de suplینire a deficitului de profesori, erau invitarea persoanelor, nemijlocit din locurile de origine a coloniștilor. Și în cazul respectiv pot fi aduse o serie de exemple. Limba rusă, introdusă chiar din 1844, până în 1850 a fost predată, la Wernerșule (Școala Werneriană) de un german din Țările Baltice, K. Schulz [10, 152].

Wilhelm Kludt, – originar dintr-o familie de învățători din Polonia Prusacă. A fost primul pedagog angajat de la Tarutino, care a predat în această comună 27 de ani, înainte de emigrare susținând examene la Thorn în Prusia.

Totodată, și literatura folosită pentru predare majoritar era de proveniență germană. Astfel un raport din anii 90 ai secolului XIX – arăta că: „În ce privește asigurarea cu cărți, în majoritatea școlilor predomina literatură germană: lăzi cu abecedare germane „noul alfabet rus”, Catehismul lui Martin Luther, Noul Testament, Metodica la aritmetica lui Keller, volume pentru lectură a autorilor Leicht, Nirits, Jacobs, Trefendt, Kimmel, Rebe, Zilber, Gutenberg, Plininger, V. Saksper, cărți de explicare a religiei, Gramatica germană a lui Getsinger etc [5, 122].

În concepția multor coloniști germani, școala avea nevoie doar de Biblie, care trebuia să fie cartea de căpătâi atât pentru generațiile prezente, cât și pentru cele viitoare [3, 176], din care cauză propunerea de noi manuale, îndeosebi editate în Imperiul Rus, erau categoric refuzate de către colonii.

În cele din urmă, o altă cale de complinire a lipsei de cadre didactice a fost deschiderea în 1844 în colonia Sarata a primei școli pedagogice din Imperiul Rus, care urma să asigure cu învățători nu numai coloniile din Basarabia, dar și din tot sudul imperiului. Respectiva este cunoscută și sub denumirea de „Wernershule” sau „Școala werneriană”. Numele i s-a conferit în cinstea propagatorului acestei idei – Cristian Fridrih Werner, prin care înstăritul negustor din Wurttemberg, prieten cu predicatorul Ignatie Lindl, în 1823, înainte de moartea sa, a donat coloniei suma de 25000 ruble argint – bani donați pentru înființarea unei instituții misionare pentru răspândirea creștinismului. Studiile urmau să fie folosite și ca treaptă pentru a aplica la studii mai departe în Germania.

În 1831 conducătorul superior Veygel și decanul comunității acceptă propunerea autorităților din Sankt – Petersburg pentru deschiderea unei școli pedagogice, dar conform hotărârii nu la Odesa, ci la Sarata.

Deschiderea școlii a putut fi pusă la punct după ce a fost confirmată autenticitatea moștenirii lui Werner și eliberarea banilor de guvernul rus în 1842 (suma constituia la acel moment cu tot cu procente 107 391 ruble banco, adică 38.000 de rublei de argint).

Către 1868, Școala de la Sarata este transformată printr-un decret în „Școală Centrală Rusă”, cu toate acestea păstrându-și specificul său, iar în 1881 Seminarul pedagogic a fost transferat din subordinea Ministerului Domeniilor Imperiale în cea a Ministerului Educației, intrând sub controlul statului – fapt ce a permis intensificarea rusificării [3, 155-156].

Dacă este să ne referim la influențele din punct de vedere metodologic în domeniul educațional preluate din landurile germane, în primul rând decanatul din Odesa, declară introducerea unor inspecții speciale. Această regulă s-a menținut în toată perioada rusească a școlii germane basarabene. Întreaga activitate școlară era sub controlul bisericii. Inspecțiile au avut drept efect îmbunătățirea reală a procesului de învățământ. Metoda fusese adusă de coloniști din patria lor de origine, cu deosebire din Wurttemberg [5, 120].

Cercetătoarea Luminița Fassel vorbește despre faptul că în 1906 construcția la Tarutino a școlii de fete cu patru clase are loc datorită relațiilor neîntrerupte ale coloniștilor, cu Germania, și că ideea înființării, unor școli de fete în Basarabia este legată cu puternica mișcare feministă din secolul al XIX-lea din această țară. În statutul școlii de fete din Tarutino, punctul doi preciza că limba de predare a școlii este germana, iar punctul trei prevedea că absolventele au dreptul să predea în primele două clase ale școlilor primare [4].

În cele din urmă, faptul că în Basarabia comunitățile evanghelic-luterane germane nu erau văzute ca fiind ostile intereselor statului este probat și prin aceea că, în 1886, nu din partea oricui, ci din poruncă imperială sunt donate 2 000 de ruble pentru bursele elevilor comunității germane. Este vorba de burse nominale din fondul răposatului împărat Alexandru al II-lea [8, 3-3v].

Insuccesul politicii de rusificare, la care se adaugă și declanșarea celei din tâi conflagrații mondiale, în conformitate cu Hotărârea Direcției învățământului din regiunea Odesa, de la 25 iunie 1915, la 1 iulie 1915 școlile parohiale germane au fost închise. Astfel că la 1 octombrie 1915 nu mai funcționa niciuna [2, 194].

Dacă este să ne referim la comunitățile armenesti din Basarabia, este cunoscut acel fapt că relațiile dintre Biserica Armeană Apostolică și Statul Rus evoluau în baza Regulamentului de la 11 martie 1836, în conformitate cu care Biserica devenea principalul instrument de iluminare și educare a tineretului.

Școala de pe lângă Biserica Surb Astvațașin a fost construită în 1814. În 1840 în ea învățau 30 de copii de către doi învățători. În 1840, din inițiativa lui Minos Despotean, armenii de aici s-au adresat Catolicosului Ghevorg cu rugămintea de a deschide pe lângă biserică și a unei școli de fete. În același an respectiva instituție a fost deschisă și a funcționat independent până în anul 1880.

În 1870 a fost organizat examenul public pentru fete la care, în fața unei mari adunări a enoriașilor, elevele, au prezentat cunoștințele sale privind cunoașterea limbii armenice. Pentru populația matură care vorbea în general în

rusă sau turcă, cunoașterea limbii armenie a fost întâlnită ca un mare succes pentru școală [1, 16].

Școala din Akkerman de fapt a fost înființată încă înainte de acest Regulament, în 1831, de către arhiepiscopul Nerses, cunoscut pentru activitatea sa în domeniul educațional, fiind numită Școala Mesropean, și care conform datelor statistice număra în 1839 – 60 de elevi, iar în 1840 – 40 de elevi [8, 18].

Despre activitățile din cadrul acestei unități educaționale există și o serie de descrieri în presa timpului ce se referă la a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Așa, în 1864, de sărbătoarea Vardananț (Ziua îndurării și a cinstirii naționale a eroilor) în școală au fost organizate o serie de manifestări: „Sărbătoarea a durat mai bine de două ore, și populația însuflețită de speranțe și bucurii, exprimându-și recunoștința față de mult stimații administratori-tutori și a străduințelor profesorului, au plecat pe la casele sale, fiind convinși că cei 65 de elevi ai acestei școli, peste un anumit timp, vor fi purtători ai unor mari speranțe și a educației în societatea din Akkerman. În acel oraș unde se vorbea doar în turcă, acum deja elevii școlii înțelegeau și vorbeau fără de frică în limba armeană, și de asemenea, această limbă a început să fie vorbită și acasă” [12].

O altă relatare, din 1870, arăta cum profesorul Mçrtici Ter-Mçhrticean, a organizat în biserică în fața comunității armeniești examenul elevilor. Activitatea a lăsat foarte bune impresii celor prezenți, însuflețindu-i foarte mult. Văzând cum copiii lor vorbesc și citesc în limba armeană, cad de acord cu administrația școlii ca pe parcursul a șase ani să facă donații benevole în folosul elevilor din familiile sărace și pentru gratuitatea procesului educațional. În aceeași zi datorită activității organizate au fost colectate 230 de ruble sub formă de donații [12].

Reformele administrației țariste cu referire la Biserica armeană, în general și sistemul educațional al acestui segment de populație din anii 1884 și 1905, au dus la decăderea școlilor parohiale, astfel încât Arutiun Tumanean, la începutul secolului, consemna că: „În anul venirii mele în Chișinău, în școala parohială locală erau doar șapte elevi și eleve. Când am intrat în școală pentru a lua cunoștință de aceasta, s-a dovedit că elevii stau câte 4-5 ani și nu pot nici cel puțin bine să citească: nici rusește, nici armeniește. Eleva care a frecventat școala timp de cinci ani știa doar: din aritmetică – doar adunarea și scăderea, pe armeană abia, abia citea, iar din domeniul teologiei doar „Tatăl Nostru”. Referindu-se la scăderea numărului populației armeniești, același funcționar arăta: „Numărul armenilor din Basarabia din an în an se micșorează, din diferite cauze, dintre care principalele sunt: a) scăderea numărului de căsătorii între armeni, iar în urma acestui fapt și micșorarea natalității; b) căsătoriile armenilor cu rușii sau cu alte naționalități – ca urmare generația următoare nu se mai consideră a fi armeni; c) din cauza lipsei în Basarabia a Universității, tineretul pentru obținerea studiilor superioare pleacă în alte orașe și un procent major al acestui tineret nu se mai reîntoarce” [1, 12v.-13].

Totuși, școlile parohiale, și-au jucat rolul important și, după anul 1918, a fost posibilă redresarea și renașterea comunităților armeniești într-un suflu național și în Basarabia și pe tot teritoriul României.

În cele din urmă, să ne referim la școlile parohiale a Bisericii Romano-Catolice. Luând în considerare relațiile și politica administrației țariste față de acest cult, școli parohiale romano-catolice, au fost formate pe teritoriul Basarabiei abia la începutul secolului XX.

Dacă este să ne referim la comunitatea catolică poloneză. După răscoala poloneză din 1830, conform datelor poliției, circula zvonul că, pentru restabilirea Poloniei, Rusia va fi atacată de Franța de pe uscat și de Marea Britanie – de pe mare. În rândurile armatei care va participa la aceste evenimente se aflau și 60 000 de polonezi. În așteptarea viitoarei invazii, se spunea că toată artileria din Ismail și Bender a fost defectată, iar polonezii din Podolia și Volinia, prin intermediul evreilor, au pregătit 50 000 de vedre de votcă otrăvită pentru trupele ruse [13, 128].

Nu a rămas fără răsunet nici răscoala poloneză din 1863. În luna octombrie, General Guvernatorul Novorosiei și Basarabiei anunța conducerea din Chișinău că dispune de informații conform cărora în Basarabia au fost trimiși agenți ai „jantei polone”, cu scopul strângerii unor sume care constituie 10% din venitul polonezilor sau din salariile polonezilor din acest spațiu. Ca de obicei, insurgenții s-ar fi oprit la preotul bisericii catolice din Chișinău, Țvigli sau la medicul Pavlovici [8, 1-2].

Preotul romano-catolic din Hotin, Ioan Lozinski, în memoria polonezilor căzuți în evenimentele din 1863, a efectuat un serviciu divin în biserica romano-catolică din localitate. Drept rezultat acesta a fost exilat în Siberia, unde a rămas până la sfârșitul vieții [8, 1-4].

Este evident că diferitele comunități etno-confesionale sau etnice se foloseau nu numai de serviciile școlilor parohiale, dar și a celor de stat.

Astfel pentru liceul de fete din Chișinău datele statistice pentru anul 1869 ne arată că aici își făceau studiile 85 de rusoaice, 26 de moldovence, 18 poloneze, 18 evreice, 15 grecoalice, 10 bulgăroalice și 3 armenice. În liceele pentru băieți era înregistrată aceeași situație. Această stare de lucruri s-a menținut și la sfârșitul secolului al XIX-lea [7, 235].

În același sens, în liceul gubernial din Chișinău, în anul de învățământ 1878-1879 își făceau studiile 420 de elevi. Dintre aceștia 208 erau ruși, 103 – evrei, 31 – moldoveni, 31 – polonezi, 15 – greci, 14 – bulgari, 2 – italieni, 9 – armeni, 2 – georgieni, 5 – copii de alte naționalități [8].

În concluzie poate fi constatat faptul că spre deosebire de școlile parohiale a majorității ortodoxe, cele ale minorităților confesionale aveau alte scopuri legate evident în primul rând de instruirea tinerei generații, dar în același timp de conservare a identității naționale și de menținere a legăturilor cu coreligionarii din patria istorică.

Cele mai elocvente în acest sens sunt școlile parohiale ale comunității luterano-evangelice, care pornind de la invitarea profesorilor din zonele de emigrare a coloniștilor continuă, prin instruirea în comunitățile sale, prin intermediul manualelor germane, introducerii de metode și metodologii folosite în landurile germane sau folosirea unor uzanțe ale sistemului educațional, de asemenea de proveniență germană.

Chiar dacă în 1844 este deschisă Școala werneriană, prima școală pedagogică din Imperiul Rus, care conform intențiilor administrației țariste urma să pregătească specialiști pentru răspândirea limbii ruse în coloniile germane, aici în continuare se predă în limba germană și activau profesori fie invitați din landurile germane fie din țările baltice.

Anume educația tinerilor în școlile parohiale de pe lângă biserici, nu a permis administrației ruse să obțină succese majore în domeniul rusificării, procentul cunoscătorilor de limba rusă către sfârșitul secolului al XIX-lea fiind destul de redus.

Referindu-ne la școlile parohiale ale Bisericii Apostolice Armene, de asemenea se poate constata faptul că principalul scop îndeplinit de către acestea a fost revigorarea identității naționale în comunitățile acestui cult. Și tot cadrele didactice, de fapt, au fost acel element care a asigurat legătura dintre armenii basarabeni și centrul spiritual al armenilor – Echimiadzinul.

Pentru comunitățile romano – catolice din Basarabia, chiar dacă informațiile sunt destul de lapidare, totuși se poate constata o legătură dintre comunități, fie de sorginte germană, fie poloneză cu patria istorică.

În cele din urmă, chiar dacă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, apar o serie de instituții noi în domeniul de instruire a tineretului, totuși școlile parohiale, rămân a fi cele care reprezentau instrumentul de bază, pentru comunitățile minorităților confesionale, care educă tânăra generație.

Bibliografie:

1. Armenian National Archive (NAA), Fund.56, inv. 15, folder, 60.
2. Chirtoagă V. Considerații privind învățământul în localitățile etnicilor germani din Basarabia în sec. XIX – înc. sec. XX. In: *Revista de etnologie și culturologie*, II, 2007, pp. 191-194.
3. Chirtoagă V. Învățământul în colonia germană Arțiz în sec. XIX – începutul sec. XX. In: *Tyragetia*, XII, 2003, pp. 175-180.
4. Fassel L. *Istoria școlii germane din Basarabia*. www.alil.ro/wp-content/uploads/2012/08/LUMINIȚA-FASSEL.pdf. (ultimul acces 01.10.2020).
5. Gulica I. Învățământul primar în coloniile germane din Basarabia sub regimul țarist (a doua jumătate a secolului al XIX-lea începutul secolului XX). In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 48, 2015, pp. 117-123.
6. Gulica I., Gumenâi I. Imaginea elevului basarabean în instituțiile de învățământ secundar rusești (Mijlocul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX). In: *Centenarul Sfatului Țării*, Chișinău, Lexicon Prim, 2017, pp. 233-244.
7. Gumenâi I. *Comunitățile romano-catolice, protestante și lipovenesti din Basarabia în secolul al XIX-lea*. Chișinău: Lexon Prim, 2016.
8. National Archive of the Republic of Moldova (ANRM), Fund 7.
9. Purici Ș. *Istoria Basarabiei*. București: Editura Semne, 2011.
10. Schmidt U. *Basarabia. Coloniile germane de la Marea Neagră*. Chișinău: Editura Cartier, 2014.
11. Клаус А. Духовенство и школы в наших немецких колониях. In: *Вестник Европы*, I, 1869, сс. 131-145.

12. Мирзоян С. et. al. *Российская и Ново-нахичеванская епархия Армянской Апостольской церкви. Исторический путь*. Москва: Первая образцовая типография, 2013.
13. Саганова Н. Кишиневский римско – католический приход «Божественного Провидения» в первой половине XIX века. In: *Analecta Catholica*, I, 2005, ss. 125-132.

PARTICULARITĂȚI ALE PROCESULUI DE INTEGRALIZARE A CUNOȘTIINȚELOR

Nina PETROVSCI

doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Călin SBÂRCIU

doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract. *The integrationist view of educational phenomena brings with it a more complex approach to the world, to the possibilities of its broader and more diverse investigation. We are today at a time when the distance between education and completeness in education is reduced by the day, prefigured by a new specific construct. Classical, modernist models, which have long dominated, are revised in the light of the new guidelines, thus changing the perspectives of knowledge in the educational process.*

Vizualizarea integralistă a fenomenelor educaționale aduce cu sine o abordare complexă asupra lumii, a unor ample și diverse posibilități de investigare a acesteia. Ne aflăm într-o perioadă în care distanța dintre educație și integralizarea în educație se reduce pe zi ce trece, prefigurând un nou construct specific. Modelele clasice, moderniste, care au dominat mult timp, sunt revizuite în lumina noilor orientări, modificându-se astfel și perspectivele cunoașterii în procesul educațional.

În cadrul educației globale se realizează calitativ o etapă nouă – *integrarea mondială*, care este rezultatul dezvoltării și adâncirii etapei precedente – *inter-naționalizarea* și aducerea ei la nivelul integrării sistemelor (naționale) [3, p. 24]. Integrarea reflectă acele tendințe ce caracterizează astăzi toate sferile activității umane, deoarece s-au schimbat dimensiunile acestei activități, au apărut problemele globale ale contemporaneității [11, p. 71].

În cadrul de referință discutat, *orientarea integrativă* oferă posibilitatea de a desfășura „harta complexă” a lumii în dinamică, cu multiplele legături, de a re / descoperi pentru sine lumea din nou, de a uni eforturile diferitor specialiști în rezolvarea problemelor comune, de a preîntâmpina suprasolicitarea subiecților în procesul educațional, de a promova o nouă filosofie a educației, care

reflectă integralitatea și inter / relaționarea existenței, complexitatea fenomenului *om*, esența integrativă a procesului pedagogic [12, p. 10].

Instrumentul care asigură efectivitatea procesului de integrare este *metodologia integrării cunoștințelor*. Integrarea cunoștințelor presupune câteva procese:

- sistematizarea cunoștințelor asimilate deja;
- obținerea de noi cunoștințe și integrarea la cele existente;
- planificarea procesului ulterior de obținere a cunoștințelor.

Astfel, această metodologie are *caracter triadic*, adică este un proces de cunoaștere și tot ce este legat de el din trei componente: *ceea ce cunoaștem, cel ce cunoaște și cunoașterea însăși*. Prin urmare, instrumentul metodologic al cunoașterii trebuie să neutralizeze această situație, ca să asigure integralitatea cunoașterii. Instrumentul elementar al cunoașterii, care se numește *sistem* (sau *model*), conține trihotomia în formă de trei principii de bază:

- *Totalitatea* – ca idee esențială a lumii cunoștințelor obiective, care este formativă pentru orice rezultat al cunoașterii. Acest principiu generează existența unei trăsături sistemice caracteristice, care este specific doar sistemului în totalitate, nu elementelor sale componente în parte. Această calitate se numește *emergență*, pentru a sublinia că nu se reduc trăsăturile sistemului ca întreg la trăsăturile elementelor sale componente.
- *Cauzalitatea* – ca idee centrală a lumii obiectelor și fenomenelor, ce exprimă generalitatea legăturilor în această lume. Lipsa totală a legăturilor cauzale în oricare loc din Univers ar duce la denaturarea principiului totalității. Principiul cauzalității determină existența în fiecare sistem a așa-numitului „factor de formare a sistemului”, adică un astfel de complex de cauze ce asigură integralitatea sistemului, nepermițându-i să se „dezintegreze” în părți.
- *Cognoscibilitatea (relativă) a lumii* – ca idee centrală a subiectului cunoscător, negarea căruia face cunoașterea fără sens. Cognoscibilitatea are o formă specifică, ce se exprimă prin trăsătura „modelizării”. Or, modelizarea înseamnă că unei trăsături oarecare a sistemului îi poate corespunde o altă trăsătură a celuiilalt sistem, adică modelul este o corespundere între două sisteme după un anumit criteriu [10].

Mecanismul integrării prevede realizarea următoarelor acțiuni:

- Pentru cunoștințele „trecute” – este nevoie de sistematizarea lor, care ar evidenția contradicțiile și lipsurile și ar asigura posibilitatea înlăturării acestora din contul cunoștințelor interne existente sau al celor exterioare de viitor. Pentru aceasta, va fi nevoie de repetarea aplicării pe etape a procedurii de analiză și sinteză. Acest proces este, în principiu, încontinuu, dar este limitat, practic, de resursele interne, mediu esențial și nivelul autoconștiinței.
- Pentru momentul curent – integrarea ca atare presupune construirea modelului elementelor exterioare ale cunoașterii și sintetizarea lor cu modelul integrării cunoștințelor. Aici, pot apărea probleme cum sunt

controlul modelului elementelor exterioare în vederea depistării ne / contradicțiilor interne, la potrivirea cu unul din elementele modelului.

- Pentru cunoștințele de viitor – este necesar de a planifica procesul de obținere a lor, cu scopul ridicării efectivității modelului și a algoritmi-zării integrării. La proiectare este necesară „umplerea” lapsusurilor anterioare, asimilarea acelor domenii ale cunoașterii care pot fi necesare pentru acțiunile ulterioare, asimilarea și accesul la noi surse de informare și evaluarea potențelor [*Ibidem*].

Integrarea, în sensul său cel mai general, în opinia lui J.-G. Boyer [1, p. 439], implică punerea în relație a părților în așa fel, încât să formeze un *tot întreg armonios și de nivel superior*. B.J. Shoemaker, ca unul dintre cei mai versați specialiști în domeniul integrării [6, p. 793], a elaborat o definiție acceptabilă a educației integrative, afirmând că aceasta reduce contextul subiectului, domeniul de conținut și contribuie la unirea diverselor aspecte ale curriculumului în combinații de înțeles centralizate pe lărgirea ariei de studiu. Acest lucru indică interdependența de lumea reală, implicând studiul în grup, gândirea reflexivă, sensibilitatea percepției, intuiția în studiul experienței. Totodată, unește cunoașterea și stimulează o mai bună înțelegere, decât atunci, când se studiază părți separate. Educația integrativă se bazează pe practici și caracteristici ale învățării umane care vizează realitatea.

T. Callo [5, p. 10] abordează problema integralității în pedagogie, ca efect al revitalizării idealului formativ în învățământ. Cercetătoarea determină din perspectivă filosofică, logică, pedagogică *criteriile integralității* (condițiile de posibilitate, baza relațională etc.), *factorii integralității* (mediul integrator, sistemul integrator și cel integrativ etc.), *caracteristicile integralității* (procesualitatea, instrumentalitatea etc.).

În contextul analitic abordat, cercetătoarea T. Callo formulează următoarele *criterii ale integralității* [*Ibidem*]:

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

Când vorbim de integralitate, trebuie să avem în vedere faptul că pentru a se produce aceasta, este nevoie de manifestarea următorilor *factori*:

- un *mediu integrator*, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot;
- *sistemul integrator*, în care se produce integrarea;
- *sistemul integrativ*, acele elemente ce se integrează;
- un *stimulent al integralizării / elementul integrator*, un factor stimu-

lator, care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu, agentul care integrează;

- *elementele comune* ce fac posibilă unirea ca atare;
- *potențialul integralizator* – relațiile dintre elementele componente [4, p. 110].

Evoluțiile și dezvoltările de ordin social constituie fundamente optime pentru abordarea integrată a curriculumului, care este una dintre formele posibile, dar și necesare ale *sincronizării educației*. După cum afirmă L. Ciolan, abordarea integrată a curriculumului este, deocamdată, o alternativă sau o *modalitate de a complementariza curriculumul disciplinar*, cazurile în care această abordare devine dominantă în proiectarea și implementarea curriculumului. Posibilitatea *integrării diferitelor aspecte ale cunoașterii* este o provocare asupra căreia cercetătorii s-au oprit, în ultimii ani, cu insistență, iar printre conceptele cele mai dezbătute se află interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, integrarea curriculumului, predarea / învățarea tematică etc. Integrarea cunoașterii, în general și a curriculumului, în special, au reușit, în ultimele două decenii, să creeze o *comunitate de discurs*, un câmp de investigație tot mai bogat, care și-a extins aria conceptuală. În general, prin *integrare*, autorul, de asemenea, înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior; integrarea părților conduce la un produs / rezultat care depășește suma acestor părți. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios [7, p. 114].

Așadar, prin integrare, se înțelege atât procesul, cât și rezultatul procesului, prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent. Din punct de vedere curricular, J.Y. Boyer susține că integrarea înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare, cu scopul de a evita izolarea lor tradițională; „înseamnă procesul și rezultatul procesului prin care *elevul interpretează materia care îi este transmisă*, pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit”. Prin integrare, putem înțelege, așadar, „acțiunea de a asocia diferite obiecte de studiu, din același domeniu sau din domenii diverse, într-una și aceeași planificare a învățării”. Sinonimele pentru integrare sunt: *fuziune, armonizare, încorporare, unificare și coeziune*. Integrarea situează procesul de învățare în optica globală a unității cunoașterii, postulează coerența și logica ansamblului cunoștințelor. La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte. Așa cum arată J.D. McNeil, „Curriculumul sprijină elevii să identifice legăturile nu doar între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile din domenii diferite și din lumea din afara școlii. Într-un curriculum integrat, experiențele de învățare planificate nu le oferă celor care învață doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente (prin învățarea de modele, sisteme, structuri ale culturii), ci motivează și dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri. Un curriculum integrat presupune „construcția unui *mediu curricular* care va

capacita cel mai bine elevii să relaționeze cu sens experiențele lor școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese” [apud 7, p.116]. Constatăm că cercetătorul operează cu noțiunea de *mediu curricular*, care generează integrarea fie la nivel de discipline școlare, fie la nivel de tehnologii, acțiuni, competențe, obiective [10].

Dacă analizăm alternativele vizionare asupra integralității în pedagogie, putem constata că *rezolvarea de probleme* este considerată dintr-un anumit punct de vedere *cea mai importantă forță motrice a integrării*, datorită relevanței sale practice. Problemele cu care subiecții se confruntă în viața profesională, socială sau personală impun judecăți și decizii care nu sunt, de regulă, „cantonate în cadrele disciplinare”. Aceste *probleme au un caracter integrat*, iar rezolvarea lor impune corelații rapide și semnificative, sinergice și acțiune contextualizată (scop social și pedagogic). Recunoscând caracterul complex al integralității și existența unor criterii de obiectivare a acestui fenomen în pedagogie, trebuie să menționăm faptul că nu considerăm a fi corect de a considera că problemele au caracter integrat. Nu problema este integrată, ci problema poate fi soluționată prin implicarea mai multor aspecte, elemente componente, însă nu în mod aleatoriu, ci într-un mod ordonat, bine pus la punct, prin integralitatea elementelor componente, nu prin suma lor.

O precizare absolut necesară este că *progresia* ca nivel de integrare în domeniul pedagogic nu implică vreo ierarhizare din punct de vedere valoric. *Nu există, în sine, un nivel optim sau dezirabil al integrării pedagogice*. Acest nivel și tipul adiacent de integrare vor fi determinate de o serie de variabile, cum ar fi scopul integrării, obiectul integrării, tipul de curriculum etc. Stadialitatea integrării curriculare este următoarea: inserție, armonizare / corelare, juxtapunere / intersecție, interacțiune / fuziune. Integrarea este un proces dinamic, ce se poate mișca cu ușurință de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta a continuumului.

Sintetizând într-un cadru hermeneutic specificările integralității, putem constata următoarele *caracteristici definitorii ale acesteia*:

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

Integralitatea, ca unitate a diversității, este un instrument de totalizare, care se deosebește de interconexiune și interrelație, care sunt doar niște legături ce se stabilesc fie în interiorul unui întreg, fie între două părți, dintre care una este dependentă de cealaltă, sau niște sume, în care fiecare element are anumite trăsături caracteristice și se unesc doar ca o sumă în care excluderea unui element nu influențează ansamblul de elemente. Într-o învățare integrată, elevilor nu li se oferă doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, dar

se motivează și se dezvoltă capacitatea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri, fapt care este un element al culturii învățării. Prin urmare, integralizarea presupune construcția unui mediu integrator, în care elevii vor putea să relaționeze cu sens experiențele școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese. Astfel, integrarea poate fi definită ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitei mediului integrator, în scopul formării unor modele comportamentale, ceea ce ar însemna modelarea libertății de acțiune a elevului în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator [2, p. 30].

În această ordine de idei, integrarea poate fi realizată prin câteva niveluri: *monodisciplinaritatea*, *multidisciplinaritatea*, *interdisciplinaritatea* și *transdisciplinaritatea*. Deja la nivelul *monodisciplinarității*, care este centrat pe obiectele de studii independente, pot să apară elemente de integrare, înțelegând prin aceasta operația de conjugare a două sau mai multe conținuturi interdependente ale învățării, ce aparțin aceluiași domeniu de studiu pentru a rezolva o problemă. Integrarea la acest nivel poate fi realizată prin inserția unui fragment în structura unei discipline (care are rolul de a ajuta clarificarea unei teme sau aduce informații noi despre problema investigată) sau armonizarea unor fragmente independente din cadrul unui obiect de studiu (pentru a permite o rezolvare mai bună a unor probleme, pentru înțelegerea mai completă a unui subiect sau dezvoltarea anumitor capacități și atitudini). În felul acesta, integrarea la nivelul monodisciplinarității aduce o serie de avantaje pentru procesul de instruire, cum ar fi: creșterea coerenței interne a disciplinei școlare prin centrarea pe facilitarea procesului de învățare, creșterea semnificativității predării prin sporirea activităților de învățare și stimularea realizării de legături între conținuturi, creșterea eficienței învățării prin sprijinul adus prin inserție și armonizare.

Dacă în cazul monodisciplinarității are loc conjugarea conținuturilor interdependente ce aparțin aceluiași domeniu de studiu, *multidisciplinaritatea* se referă la situația în care o temă / problemă ce aparține unui domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline. La acest nivel, are loc o corelare a demersurilor mai multor discipline pentru a clarifica o problemă din mai multe puncte de vedere. Acest nivel al integrării presupune coexistența disciplinelor și conștientizarea faptului că unele teme sau probleme trebuie să fie conjugate pentru a fi lămurite. În cazul multidisciplinarității, fiecare disciplină rămâne puternică și autonomă, dar uneori sunt încurajate corelațiile dintre diverse câmpuri ale cunoașterii ce sporesc relevanța conținuturilor. În funcție de tipul disciplinelor ce intră în relație, la acest nivel se disting două moduri de integrare: *integrarea complementară*, atunci când corelațiile se realizează între discipline înrudite, complementare și *integrarea paralelă*, când corelațiile se realizează între discipline care nu fac parte din același grup de discipline școlare.

Din cele expuse mai sus, reiese că în cazul multidisciplinarității, are loc o simplă corelare a diferitor discipline pentru a explica problema investigată din perspectiva strictă a fiecărui obiect de studiu. La acest nivel, încă nu putem vorbi despre procese reale de integrare, despre procese explicite de frontieră. Dar,

totuși, integrarea curriculară la acest nivel creează anumite avantaje: facilitează realizarea de către elevi a unor legături între conținuturile diverselor discipline, contribuie la o mai bună înțelegere a unor probleme care nu pot fi lămurite integral în cadrul strict al unei discipline, stimulează realizarea de planificări corelate.

Integrarea propriu-zisă, marcată de prezența explicită a proceselor de frontieră, are loc pentru prima dată la nivelul *interdisciplinarității*, care presupune o intersectare a diverselor arii curriculare. Interdisciplinaritatea a apărut ca reacție la dezintegrarea spațiului intelectual modern, fiind „o măsură de apărare disperată care vizează păstrarea caracterului global al intelectului” [8, p. 47]. Interdisciplinaritatea presupune interacțiunea deschisă între anumite competențe sau conținuturi, permițând transferul cunoștințelor pe orizontală între mai multe domenii învecinate, mai multe teme sau probleme studiate, transferul conceptelor între discipline, transferul metodelor și strategiilor de cercetare științifică.

Interdisciplinaritatea permite elevilor să cunoască concepte și principii generale comune, mai multe discipline și să se orienteze în contexte cât mai variate. În felul acesta, în abordarea interdisciplinară, limitele stricte ale disciplinelor sunt ignorate, căutându-se teme comune pentru diferite obiecte de studiu care duc la realizarea obiectivelor de învățare mai complexe, la dezvoltarea competențelor integrate / transversale (luarea deciziilor, rezolvarea problemelor) și la transferurile metodologice și conceptuale dintr-o disciplină în alta. Competențele transversale reprezintă demersurile fundamentale ale gândirii epistemologice, transferabile de la o disciplină școlară la alta și care înglobează interacțiunile domeniilor cognitive, afective și sociale ale elevului. Ele sunt componentele cheie ale competenței generale – unicitatea cunoașterii științifice, care favorizează o viziune globală și un transfer al cunoștințelor fundamentale în diverse contexte ale realității și integralizează disciplinele școlare.

Așadar, constatăm că din punct de vedere epistemologic, interdisciplinaritatea se realizează la intersecția disciplinelor școlare la nivel teoretic și metodologic, iar sub aspect pragmatic, prin aplicarea soluțiilor elaborate. Din această perspectivă, conceptul de interdisciplinaritate unifică cunoașterea și acțiunea didactică. Astfel, interdisciplinaritatea oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul disciplinelor școlare, care facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor școlare în diferite situații de viață.

Reieșind din faptul că interdisciplinaritatea are ca principal fundament transferul metodelor între discipline, B. Nicolescu evidențiază următoarele grade ale acesteia: *aplicativ* (din transferul de metode rezultă aplicații practice concrete), *epistemologic* (din asimilarea metodelor din alte domenii în cadrul unei anumite discipline se inițiază analize interesante privind propria epistemologie), generator de noi discipline (din transferul de metode dintre două sau mai multe discipline generează o disciplină nouă) [apud 7, p. 127]. Prin urmare, interdisciplinaritatea reprezintă un ansamblu de relații și interacțiuni dintre diferite conținuturi la nivelul demersului didactic în scopul dezvoltării personalității elevului.

La nivel curricular, cel mai înalt grad de integralizare îl reprezintă *transdisciplinaritatea*, ajungând până la fuziune. Fuziunea este faza cea mai complexă

și mai radicală a integrării. Transdisciplinaritatea este forma de interpătrundere a mai multor discipline școlare care, cu timpul, conduc la apariția unui fenomen real de cunoaștere. Transdisciplinaritatea este ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină școlară. Spațiul dintre discipline și de dincolo de discipline al transdisciplinarității este plin de informație științifică [9, p. 53].

Abordarea transdisciplinară este centrată pe viața reală, pe probleme semnificative din contextul cotidian și plasează procesele individuale de învățare ale elevilor în centrul experiențelor de învățare. Astfel, se produce o responsabilizare a elevilor în raport cu propria învățare, prin participare directă și prin structurarea instruirii în jurul unor probleme mari, la care fiecare trebuie să poată da un răspuns.

În plan curricular, se distinge *transdisciplinaritatea instrumentală* (furnizează elevilor metode și tehnici de muncă intelectuală transferabile la situații noi și este orientată mai mult spre rezolvarea problemelor și nu pe achiziția de cunoaștere) și *comportamentală* (intenționează să ajute elevul să-și organizeze demersurile sale în situații diverse). Acest tip de abordare se situează într-o strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative pentru cel care învață.

Prin urmare, vizualizarea integralistă a fenomenelor educaționale aduce cu sine o abordare complexă asupra lumii, a unor ample și diverse posibilități de investigare a acesteia. Și, deoarece „principiile didactice reprezintă *constituția* procesului instructiv-educativ”, având funcția unor legi, dar și norme, ca asumare subiectivă, adaptabile contextual, putem afirma că, din expunerile de mai sus reiese calitatea de principiu al integralității, în general, dar și în educație, normativitatea acestuia rezultând din descrierea acțiunilor eficiente în situațiile didactice, care ghidează acțiunea educațională, având un caracter general, sistemic, dinamic. În felul acesta, principiul integralității se particularizează în regula / norma prescriptivă de unire a unor elemente / entități în vederea satisfacerii unor necesități actuale, reale ale subiecților.

Bibliografie:

1. Boyer J.-Y. Pour une approche fonctionnelle de l'integration des matieres au primaire. In: *Revue des sciences de l'éducation*, vol.IX, 1983, pp. 433-452.
2. Buzărnescu Ș. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. Callo T. Axiologia integralității în știința pedagogică. In: *Univers Pedagogic*, nr.2, 2011, pp. 24-29.
4. Callo T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007.
5. Callo T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. In: *Univers Pedagogic*, nr.2, 2011, pp. 10-18.
6. Choemaker B.J. Education 2000 integrated curriculum. In: *Phi Delta Kappan*, nr. 72 (6), 1991, pp. 793-797.
7. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.

8. *Interdisciplinaritatea și științele umane*, vol.II. București: Editura Politică, 1986.
9. Nicolescu B. *Transdisciplinaritate*. Iași: Editura Polirom, 1999.
10. Petrovski N. Integralizarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. In: *Univers Pedagogic*, nr. 1, 2020, pp. 3-6.
11. Алексахина И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления. In: *Журнал директор школы*, № 1, 2001, сс. 71-74.
12. Дергачев И.Н. *В подготовке специалистов интегральная образовательная технология. Актуальные проблемы современной науки и образования*. Уфа: РИЦ ГУ, 2010, сс. 10-14.

CONCEPTUALIZAREA PERFORMANȚEI INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL³

Dumitru PATRAȘCU

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The article addresses performance as a complex notion, with its general and specific meanings; its components depending on the managerial links; its evolution over time; performance benchmarks (economic, legal, organizational, social, educational) and its functions; expected performance model. For an adequate understanding of the notion of performance, we present by comparison definitions offered by several specialists and by the dictionaries of the Romanian, English and French languages. Referring to the performance measurement process, we emphasize that performance measurement is a structural, results-oriented process and distinguishes certain activities. Performance evaluation methodologies are brought. We propose in the key performances for the priority fields of activity, towards which any pre-university education institution must aim opportunely.*

În articolul de față, propunem atenției o abordare a performanței, ca noțiune complexă, cu sensurile sale generale și specifice, componentele ei, în funcție de verigile manageriale, evoluție în timp, repere (economice, juridice, organizaționale, sociale, educaționale) și funcții. Analizăm, de asemenea, modelul performanțelor așteptate. Pentru o înțelegere adecvată a noțiunii de performanță, prezentăm prin comparare definiții oferite de mai mulți specialiști și de dicționarele limbilor române, engleze și franceze. Cu referire la procesul de măsurare a performanței, subliniem faptul că este un proces structural, orientat spre rezultate și distinge anumite activități. În publicație aducem în prim-plan metodologii de evaluare a performanței. Oferim exemple de performanțe-cheie pentru domeniile prioritare de activitate, spre care trebuie să tindă orice instituție de învățământ preuniversitar.

³ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45

La fel ca și în cazul altor termeni asociați exigenței față de rezultate sau de rigoare, performanța este, adesea, invocată nu doar în contextul economic ce incită la eficacitate, dar și în cel educațional. Se încearcă acreditarea ideea că cei mai buni, prin gândirea și faptele lor, pot conduce fenomenele de renovare și gestionare, ca singură cale de a se situa în poziția de superioritate în competiție.

În realitate, performanța este o noțiune complexă, ce însușește sensurile generale de oportunitățile generale și specifice (*Figura 1*). Se are în vedere procesul performanței, însoțit de o gamă largă de efecte posibile, prezente sub formă de competitivitate, adaptare permanentă la mediu, echilibre sociopolitice și educaționale interne sau rentabilitate financiară și educațională. În acestea, regăsim energia specifică a performanței, capabilă să determine modificări și schimbări de natură creatoare a unor reguli și comportamente perimate. Apar concepții noi puse în operă prin flexibilitatea structurală a actorilor organizaționali ai schimbării. Și, cum este în natura lucrurilor, componentele performanței pun în funcție verigile manageriale.

Pentru a se crea o performanță, este nevoie să se înțeleagă întregul proces de evoluție (*Figura 2*). Acesta implică instrumente de măsură și modalități de acțiune. Cele din urmă apar pe baza unor nevoi manageriale. Pot însă să survină și situații inverse, când performanța se finalizează prin apelare la mijloace a căror dispunere și efecte urmează să fie calculate. Astfel spus, sunt acceptate consecințele problemelor, când există deja soluții de tratare. Adevărul cu privire la această opinie subliniază nevoia de a se ști dacă soluția este întemeiată și dacă poate contribui la progresul organizației. Important este ca cel care emite un mesaj să și producă reacția necesară în planul schimbării [12].

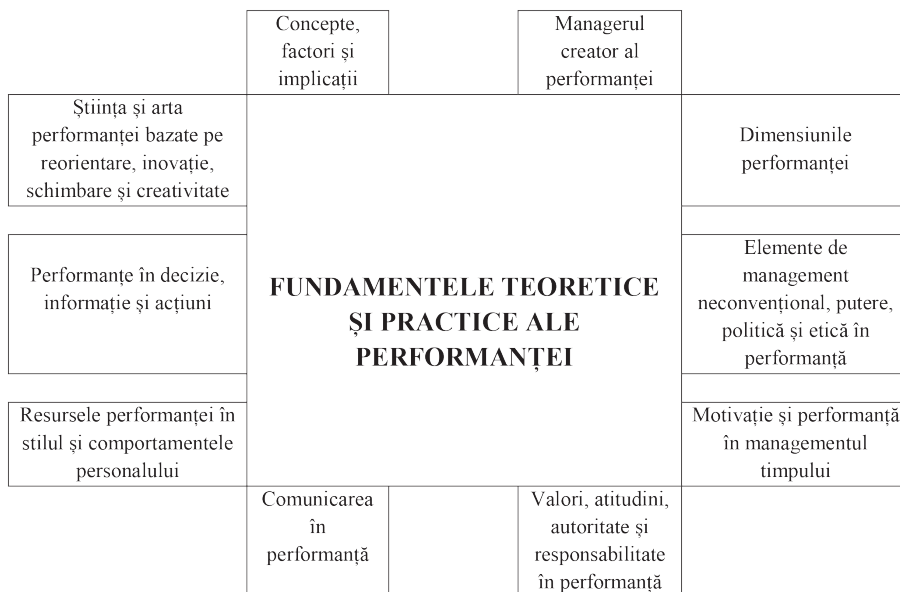


Fig. 1. Cadrul general de abordare a performanței

În continuare prezentăm multitudinea de referințe cu privire la performanța supusă analizei de adâncime a valențelor, pe care acestea le dobândesc pornind de la simplu la complex, în manieră deductivă.

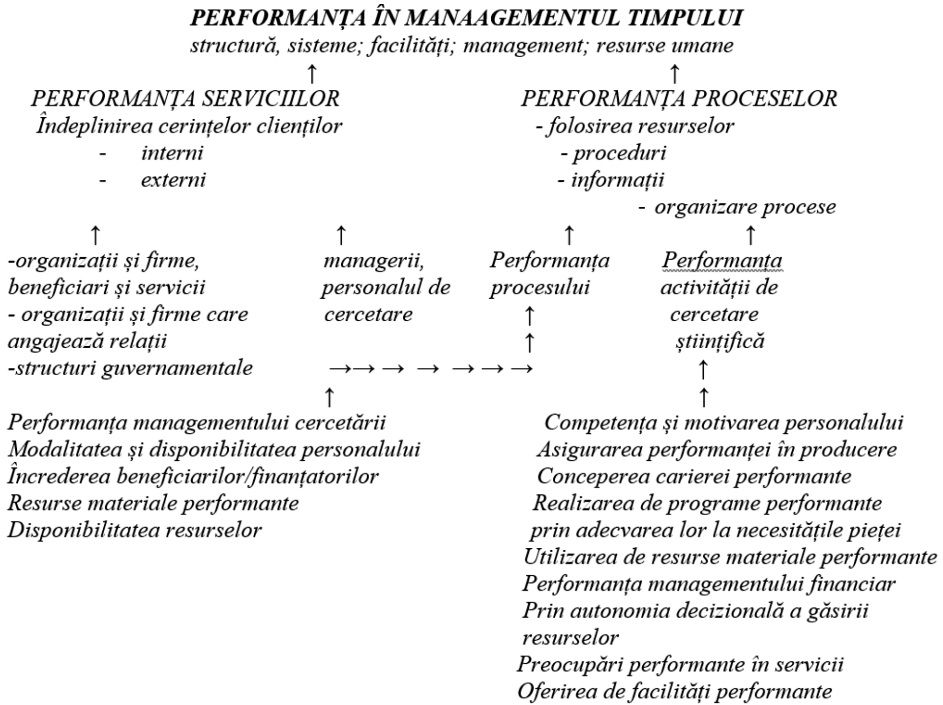


Fig. 2. Performanța ca proces evolutiv

Deci, în semnificația sa naturală, performanța pune în prim-plan reperele, cu care acționează: *economice* – sub formele de rentabilitate și competitivitate, *juridice* – prin referire directă la conformitatea legală și solvabilitate, *organizaționale* – în sensul de competență, coerență, eficiență sau *sociale*, adică sinergia, implicarea, satisfacția personalului, dezvoltarea potențialului, calitatea vieții sau a muncii. În același timp, performanța depinde de mai multe logici instituționale, cu care se regăsesc în relațiile industriale, raporturile obișnuite, cu condiția ca acestea să fie bune. Dacă sunt rele, ele generează contra-performanță [11].

Întreaga performanță depinde de un mediu conturat de criteriile de comparație, respectiv, indicatorii sectoriali sau de opinii strategice, regăsite în obiectivele interne ale actorilor dominanți. Măsura poate fi completată cu obiectivitatea. În realitate, vom constata că rezultatul este întotdeauna parțial. Și aceasta pentru faptul că fiecare performanță este rodul unei situații particulare, în care anumiți actori își confruntă intențiile sau așteptările lor cu ceea ce au realizat. Pentru a-și demonstra judecata, ei compară cu trecutul sau cu ceea ce alții au putut să realizeze în situații similare.

Există și situații când, din motive de rațiune științifică, se încearcă să se asigure rigoare în definirea noțiunii, înregistrându-se cât mai multe opinii. Potrivit lui A. Bourguignon, *ideea performanței* rămâne imprecisă în ceea ce privește răspunsul la **funcțiile politice, o noțiune multidimensională**, care implică trei tipuri de semnificații: *de succes, de rezultate măsurabile și de proces organizațional* care permite să se ajungă la rezultate dorite [1]. Totul se pretează la utilizări metaforice, ca metafora sportivă, metafora mecanică și metafora temporală. Se pot constata mesajele ce se emit. A vorbi despre performanță înseamnă a pune în valoare realitatea organizațională, ținând seama de anumite forme de acțiuni. Se apelează la anumite valori, punându-se în joc sugestia, sensibilitatea sau asociațiile mentale implicite.

O. Messonnet conceptualizează performanța prin opunerea termenilor cu sensuri învechite, ca acelea de rentabilitate, eficacitate și competitivitate [17]. Din acest punct de vedere, performanța nu reprezintă niciun raport între două mărimi folosite ca indicatori în controlul unei gestiuni (eficiență), nicio măsură sintetică a rezultatelor, nicio formă de dinamism adaptiv (competitivitate), nicio capacitate de atingere a obiectivelor (eficacitate).

P. Lorino consideră că actorii organizaționali interpretează performanțele ca pe o miză eterogenă [10]. În acest caz, se caută înțelegerea diversității. Atașându-se la relațiile particulare între indivizi și situațiile de gestiune, se pune accentul pe următoarele puncte: (1) T.L. Le Moighe [9] susține că o organizație este performantă nu numai prin raportarea la mediu său, ci și prin mișcările și complexitatea, generate de strategii și, uneori, chiar de acțiunea unor principii întempestive; (2) pe de altă parte, I.G. Marche [15] consideră că rezultatele umane au obiective de natură organizațională, individuale sau de cuplare între oameni și organizații. În consecință, practicile corespunzătoare sunt diferențiate. Ele implică o abordare multicriterială, impusă de atribuțiile sociopolitice interne și de calculele tehnico-economice. În acest cadru, se poate considera organizația ca un sistem conflictual sociopolitic, supus anumitor constrângeri economice. Și, în sfârșit, există și opinii [4] care contestă utilitatea resurselor umane, prin referire la practicile sau mijloacele, pe care le pun în operă pentru a realiza performanțe. În plus, punctele de vedere diverg, raportându-se la misiuni, apelând la modelul performanțelor așteptate (*Figura 3*).

În continuare, pentru o înțelegere adecvată a noțiunii de performanță, prezentăm prin comparare câteva definiții, oferite de dicționarele limbilor române, engleze și franceze.

Conform *Dicționarului explicativ al limbii române* [20], termenul de performanță cunoaște mai multe accepțiuni înrudite: (1) *Rezultat obținut de un sportiv, de o echipă, de un cal de curse etc. într-o întrecere*; (2) *Rezultat foarte bun obținut de un sportiv, de o echipă, de un cal de curse etc., în raport cu valoarea medie a performanțelor*; (3) *Realizare deosebită într-un domeniu de activitate oarecare*; (4) *Cel mai bun rezultat dat de un sistem tehnic, de un aparat, de un motor etc. în ceea ce privește una din caracteristicile lui*. După cum se observă, definiția data de dicționar încadrează, de la bun început, termenul în sine în categoria de excelență, apelând la determinanții *rezultat foarte bun, rezultate deosebite, cel mai bun rezultat*.

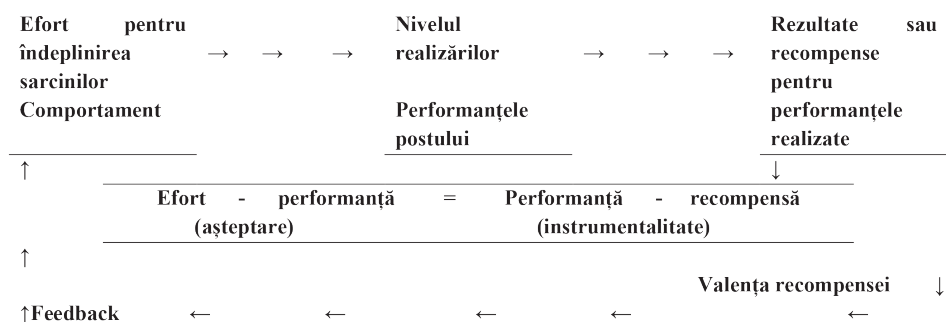


Fig. 3. Modelul performanțelor așteptate

Trebuie avut în vedere caracterul, oarecum limitativ al acestei categorii. Astfel, cuvântul în sine a intrat în limba română și cum, de altfel, este utilizat în accepțiune obișnuită, poate induce în eroare, mai ales atunci, când este folosit în asociație cu atât de frecvent utilizatul neologism *management*.

Definiția oferită de *Oxford Advanced Learner's Dictionary* înscrie termenul de *performanță / performance* într-o perspectivă duală și necesită în cazul unei abordări valide a oricărui concept. Conform definiției, substantivul *performance* face referire, pe de o parte, la cât de bine sau cât de puțin bine se efectuează o activitate sau funcționează un lucru (*how well or badly you do sth; how well or badly sth works*), iar, pe de altă parte, la acțiunea sau procesul de ducere la îndeplinire a unei sarcini, acțiuni etc. (*the act or process of performing a task, an action* etc.), sens, de astfel, păstrat de la verbul *to perform*.

În limba franceză, termenul de *performance* este împrumutat din engleză și indică următoarele accepțiuni: (1) rezultatul obținut de un atlet într-un eveniment; cifră care măsoară acest rezultat; (2) realizare remarcabilă, realizare; (3) rezultatul obținut la executarea unei sarcini. În psihologie: test de performanță, test non-verbal destinat să măsoare anumite aptitudini intelectuale; (4) set de indicații numerice care caracterizează posibilitățile optime ale unui material. Performanța mașinii: accelerație, viteză, consum de combustibil etc. (5) În lingvistică: implementarea de către vorbitori a competenței lingvistice în producerea și recepționarea afirmațiilor concrete. (6) În arta contemporană: un mod de exprimare artistică ce constă în producerea de gesturi, acte, un eveniment a cărui desfășurare temporală constituie opera. Sinonimul: acțiune [13, p. 765].

În dicționarul francez, conceptul de performanță este extins și pentru alte activități și domenii, ca exemplu, psihologie, lingvistică, artă. Deci, el poate fi atribuit și domeniului educațional sub aspect organizațional.

Performanța poate fi măsurată și clasificată. După cum subliniază specialiștii, *performanța reprezintă ansamblul etapelor logice elementare ale acțiunii, de la intenție la rezultat* [8]. Nu se poate separa rezultatul și anume performanța obținută de mijloacele și activitățile prin care acestea s-au realizat, de obiectivele stabilite pentru a se atinge, deoarece un rezultat nu reprezintă nimic, dacă acesta s-a produs de unul singur.

În legătură cu semnificația măsurării performanței, P. Drucker consideră că *puține lucruri sunt importante pentru performanța unei entități economice, așa cum este măsurarea performanței* [3].

Detaliem cele expuse de autorul citat și prezentăm, în *Figura 4*, relația dintre managementul performanței și măsurarea performanței.

Din figura de mai sus, rezultă că măsurarea și managementul performanței nu pot fi separate. În plus, managementul performanței, ca o filozofie, este susținut de către măsurarea performanței. Ca poziționare temporal-localizate, managementul performanței precede și urmează măsurarea performanței asemenea unei spirale și, mai mult decât atât, creează contextul necesar măsurării performanței.

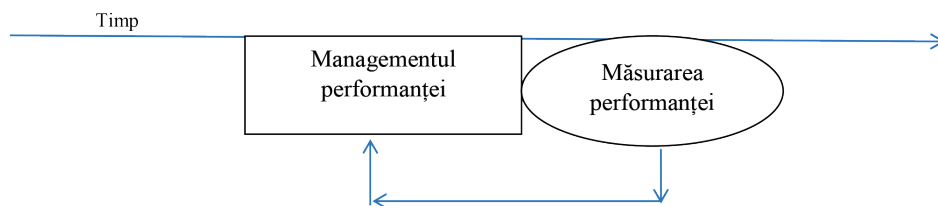


Fig. 4. Relația dintre managementul performanței și măsurarea performanței

B. Marr, s-a referit la procesul de măsurare a performanței, subliniind faptul că măsurarea performanței este un proces structural, orientat spre rezultate, distinge următoarele activități: (1) construirea unui model de performanță pentru fiecare afacere; (2) culegerea datelor; (3) analiza și interpretarea datelor; (4) extragerea și comunicarea de informații [16].

Pentru evaluarea performanței, se apelează la indicatori, ca instrumente special destinate măsurării, raportării și îmbunătățirii performanței unității. Însă, pentru a se aprecia performanța unei organizații este imposibilă folosirea unui singur indicator, fiind necesară utilizarea unui sistem de indicatori financiari și non-financiari. Dintre acestea, menționăm următorii: matricea măsurării performanței a lui Keegan și colaboratorilor săi [7], piramida performanței a lui R.L. Lynch și R.F. Cross [14], matricea de rezultate și determinanți, concepută de L. Fitzgerald și colaboratorii săi [6], procesul de măsurare a performanței, dezvoltat de A.D. Neely și colaboratorii săi [18]; în cazul nostru pentru instituțiile educaționale – metodologia evaluării calității învățământului în instituțiile preuniversitare de D. Patrașcu și V. Crudu [19] și altele.

Misiunea managerilor într-o organizație este aceea de a transforma sarcinile acestora în acțiuni concrete în vederea atingerii unor obiective de performanță.

După criteriul preocupării pentru personal și performanță, categoriile de manageri sunt: participativi reformiști, populiști, autoritari, reconciliatori și incompetenți.

Deosebit de importante sunt formele de manifestare ale performanțelor manageriale, indicatorii (criteriile) de performanță specifice fiecărui subsistem al managementului metodologic, decizional, informațional și organizatoric.

În încheiere, propunem în performanțele-cheie pentru domeniile prioritar de activitate, spre care trebuie să tindă și este oportun să le atingă orice instituție de învățământ preuniversitar.

Tabel 1. Performanțele-cheie ale instituției de învățământ preuniversitar [5]

Domenii	PERFORMANȚE-CHEIE
Cultura Organizațională	Instituția de învățământ activează și se dezvoltă în baza unei culturi organizaționale solide, orientate spre calitate, care promovează profesionalismul, echitatea, moralitatea la toate nivelurile sale, acestea determinând evoluția și performanțele organizaționale.
Managementul strategic	Instituția de învățământ se dezvoltă în baza unei strategii prospective, incluzive, relevante nevoilor individuale, locale și naționale, ce cuprinde toate domeniile funcționale ale unității și o individualizează în sistemul național de învățământ prin claritate, distincție și specificitate.
Incluziune Școlară	Instituția de învățământ oferă condiții egale de acces la programele de învățare și sprijină toți elevii; creează condiții și promovează politici educaționale privind incluziunea copiilor cu nevoi speciale în mediul școlar.
Curriculum	Instituția de învățământ dispune de ofertă educațională relevantă nevoilor elevilor, părinților, comunității, flexibilă în timp și care asigură rezultatelor educaționale atât valoare adăugată, cât și valoare creată.
Proces de Învățământ	Procesul de învățământ este bine organizat, asigurat cu resurse umane competente, cu resurse materiale relevante particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, cu resurse informaționale coerente cerințelor curriculare, cu resurse tehnologice moderne ce facilitează efectiv procesul de învățare.
Mediu de Învățare	Instituția de învățământ menține și dezvoltă continuu un mediu de învățare plăcut și stimulat, sensibil la nevoile beneficiarilor.
Baza tehnico-materială și informațională	Instituția dispune de patrimoniu tehnic, material și informațional ce corespunde standardelor, asigură desfășurarea unui proces de învățământ de calitate, contribuie în mod eficace la realizarea misiunii și obiectivelor fixate și facilitează procesul de învățare eficientă. Resursele sunt suficiente, adecvate și relevante procesului de învățare activă și conștientă.
Rezultatele Elevilor	Competențele dobândite de elevi sunt suficiente pentru a permite absolvenților să continue studiile în ciclul următor și să învețe permanent. Se înregistrează un progres continuu al rezultatelor elevilor.
Resurse Umane	Instituția dispune de personal didactic și administrativ competent, competitiv, performant, motivat pentru realizarea educației de calitate.
Resurse materiale	Instituția de învățământ deține resurse materiale de nivel înalt, resurse informaționale solide și relevante nevoilor de formare, o infrastructură bine dezvoltată și resurse financiare suficiente, care sunt gestionate transparent și cu responsabilitate maximă.
Parteneriate	Instituția de învățământ se dezvoltă progresiv, ca rezultat al funcționării diverselor alianțe de parteneriat strategic eficient cu alte instituții valoroase, precum și cu organizațiile neguvernamentale, care facilitează realizarea unor proiecte educaționale de maxim interes pentru elevi, comunitate și determină efectiv dezvoltarea instituțională.

Conducere și Leadership	Instituția are o viziune clară asupra viitorului, materializată în proiecte și programe funcționale de dezvoltare, cunoscute și asumate la toate nivelurile organizației; dispune de un sistem de conducere coerent, integrat și transparent, care se bazează pe o administrare eficientă, adaptată misiunii și obiectivelor asumate, precum și nevoilor și expectanțelor colectivului.
Managementul calității	Instituția de învățământ dispune de un sistem de management al calității, asumat de conducerea instituției, funcțional, care este dezvoltat și îmbunătățit continuu.
Promovarea și satisfacția beneficiarilor	Instituția de învățământ satisface nevoile și așteptările beneficiarilor la nivel optim, asigură legătura între obiectivele dezvoltării organizației școlare și nevoile și așteptările beneficiarilor. Menține relații sistematice cu beneficiarii – elevi, părinți, autorități locale etc. Asigură echilibrul dintre satisfacerea nevoilor beneficiarilor și cele ale altor părți interesate – cadre didactice, administrația locală.
Imaginea instituției de învățământ	Instituția de învățământ dispune de o imagine favorabilă, pe care o promovează și o îmbunătățește continuu.

Bibliografie:

1. Bourguignon A. Définir la performance: une simple gestion de vocabulaire. In: *Fericelli O., Sire B. Performance et Ressources Humaines*. Paris: Les éditions „Economica”, 1996, pp. 18-33.
2. Dex online <https://dexonline.ro/definitie/performanta>.
3. Drucker P. *The practice of management*. New York: Publishing House „Harper & Row”, 1954.
4. Dery R. De l’information a l’argumentation. In: I.F. Chanlat *L’individu dans l’organisation*, Les Éditions „Eska”, 1990.
5. Iosifescu Ș. Abordarea managerială în educație, echivalențe funcționale. In: *Revista de pedagogie*, 8/12, 1993, pp. 45-48.
6. Fitzgerald L. et al. *Performance measurement in servise business*, CIMA, London, 1991.
7. Keegan D.P., Eiler R.G., Jones C.R. Are your performance measure obsolete? In: *Management Accounting*, June, 1989, pp. 45-50.
8. Lebas M. Performance measurement and performance management. In: *International Journal or Production*, 1995.
9. Le Moighe T.L. Les deux sources, de la performanse des organizations: incoherence du controle impertinence de l’intelligence. In: *Cohérence, pertinence et évaluation: ECOSIP*, Les Éditions „Economica”, 1996.
10. Lorino P. Le pilotage de l’entreprise: de la mesure a l’interpretation. In: *Cohérence, pertinence et évaluation: ECOSIP*, Les Éditions „Economica”, 1996.
11. Lorino Ph. *Comptes et recits de la performance*, Les Éditions D’Organisation, 1993.
12. *Metodes et pratiques de la performance*, Les Éditions D’Organisation, 2001.
13. *Le petit Larousse Illustre. Dictionnaire Encyclopedique*, les Editions Francaises Inc., 1996.
14. Lynch R.L., Cross R.F. *Measure cip*, Blackwell, Cambridge M.A., 1991.

15. Marche I.G. L'entreprise comme coalition politique. In: *Decision et organization*, 1991.
16. Marr B. *Strategic performance management. Leveraging and measuring four intangible value drivers*. Butterworth-Heinemann, 2006.
17. Messonnet O. *Essai de definition de la performance de l'entreprise, document de resherche de l'IAE de Rouen*, 1996.
18. Neely A. D. Adams C.A. *Perspectives on performance prism*, Centre for Buseniss Performance, Cranfield School of Managemen, 2000.
19. Patrașcu D., Crudu V. *Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare: management – tehnologii – metodologii – evaluare*. Chișinău: Editura „Guni-vas”, 2007.

TRANSDISCIPLINARITATEA ȘI INTEGRAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR⁴

Ion ACHIRI

doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The article elucidates the issue of the transdisciplinary approach in education in the context of societal challenges in recent decades. An educational perspective for the Republic of Moldova is the integration of school subjects from the perspective of key competences. The author formulates some ideas and benchmarks regarding the correlation of transdisciplinarity and the integration of the school curriculum.*

Domeniul educației nu poate să rămână indiferent față de provocările societale din ultimele decenii. Principala caracteristică a acestor provocări este *complexitatea*. Inclusiv, pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue, caracteristice economiilor de piață, absolvenții școlii au nevoie de competențe strategice, cum ar fi cele *de a învăța cum să învețe, de rezolvare de probleme, de gândire critică, de evaluare, de management* ș.a.

Caracterul complex și integrat al unor probleme cum ar fi **globalizarea, migrația, sărăcia, pandemia, protecția mediului, explozia informațională, conflictele** etc. revendică o abordare educațională transdisciplinară. Sistemele educaționale trebuie să reacționeze la schimbările survenite care redefinesc nevoile pe care societatea în ansamblul său le are față de sistemul educației. Abordarea transdisciplinară a educației conduce la reconfigurarea procesului de învățare.

Reconfigurarea procesului de învățare poate fi realizată prin abordarea integrată a disciplinelor, care presupune organizarea interdisciplinară nu numai a conținuturilor, ci a întregii experiențe de predare-învățare. Modalitățile concrete de integrare a disciplinelor școlare ar putea fi:

⁴ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*, cifrul 20.80009.080727

- integrarea în jurul unui pol științific, practic, personal sau social;
- integrarea în jurul unei singure discipline;
- integrarea în jurul unor activități fundamentale (creație, construcție, cercetare);
- integrarea în jurul unor fenomene sociale, economice, practice;
- integrarea printr-un ansamblu flexibil de lecții, fiecare dintre ele fiind concepută printr-o schemă integrativă de tipul noțiunile esențiale ale domeniului, metodele de cercetare specifice, fenomene implicate, variante de optimizare sau de soluționare.

Alături de aceste modalități de organizare a conținuturilor pot sta și alte demersuri inovative și eficiente cum sunt:

- organizarea din perspectiva informatizării învățământului,
- organizarea diferențiată și personalizată,
- organizarea conținuturilor pentru educația la distanță,
- organizarea conținuturilor învățământului alternativ etc.

Predarea integrată a disciplinelor de învățământ vizează realizarea unui curriculum centrat pe rolurile și trebuințele celor care învață, pe capacitățile și ritmurile lor de muncă intelectuală. Ea se realizează vertical, vizând formarea unui ideal de om și orizontal, vizând diferite achiziții: cognitive, afective etc. Într-un asemenea curriculum predarea integrată se poate realiza:

- în jurul unei discipline de sinteză (de exemplu, *Geografia, Educația muzicală, Fizica, Informatica*);
- în jurul unor fenomene, teme sau activități fundamentale cum sunt: *energia, ecologia, locuința, sănătatea, profesia* etc., sau în cadrul unor capitole și lecții tratate interdisciplinar, cuprinzând: conceptele științifice de bază, metodele de cercetare, deschideri spre probleme practice și sociale.

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, mergând adesea până la fuziune. Fuziunea este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării.

Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară propune un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: monodisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar. B. Nicolescu, unul dintre autorii paradigmei transdisciplinarității afirma „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: al cunoașterii”. (B. Nicolescu, 1997) [3].

Raportul Comisiei Internaționale a Educației pentru Secolul al XXI-lea aparținând UNESCO, cunoscut și sub numele de Raportul Delars, pune accentul pe patru piloni ai unui nou tip de educație: **a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să exiști**. În acest context, abordarea transdisciplinară poate avea o contribuție importantă în instaurarea unui nou tip de educație. Educația transdisciplinară lămurește într-o nouă

manieră nevoia, resimțită din ce în ce mai acut, a unei educații permanente. Ea trebuie să se exercite nu doar în instituțiile de învățământ, de la școala primară la universitate, ci și pe întreg parcursul vieții și pretutindeni [1].

Louis D' Hainaut distinge, în plan curricular, între **transdisciplinaritatea instrumentală** și cea **comportamentală**:

- **transdisciplinaritatea instrumentală** urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii”.
- **transdisciplinaritatea comportamentală** intenționează, după cum sublinia D' Hainaut, să ajute elevul „să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse” [2].

Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învață; tinând seama de psihologia procesului de învățare, transdisciplinaritatea comportamentală se situează permanent într-o strânsă legătură cu situațiile de viață semnificative (care au sens) pentru cel ce învață. Considerându-se că deschide calea către atingerea unui nivel epistemologic superior, transdisciplinaritatea a fost ridicată la rangul de „noua viziune asupra lumii”.

Problematika transdisciplinarității are cel puțin două laturi esențiale:

- latura filosofică, care ține de promovarea unei viziuni și a unei noi înțelegeri a realității în general și a realității educaționale în special – atitudinea transdisciplinară.
- latura metodologică, care ține de dezvoltarea unor modalități concrete de utilizare a diverselor trepte ale integrării în procesul educațional-competența transdisciplinară.

Pentru a realiza aceste modele e nevoie de elaborat și implementat două tipuri de curriculumuri:

- a) **Curriculum privind învățarea cross-curriculară/Curriculum transdisciplinar** – curriculum care va asigura realizarea transdisciplinarității;
- b) **Core curriculum**, curriculum, care realizează aspectele învățării monodisciplinare sau pluridisciplinare obligatorii.

Modularitatea cross-curriculară este rod al necesității de a crea punți între filierele școlare, între educația formală, nonformală și informală;

- presupune o organizare suplă a conținuturilor învățământului care să asigure continuitate educativă, care să rezerve posibilități de intrare, de ieșire, de reorientare, de schimbare de perspectivă, de adecvare la diferite medii. Un modul cross-curricular este un mijloc de învățământ care trebuie să răspundă la următoarele criterii fundamentale:

- să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să vizeze obiective bine definite;
- să propună probe de evaluare a celui care învață pentru a realiza feedback-ul;
- să poată să se integreze în contexte variate ale învățării;
- să contribuie la formarea competențelor-cheie.

Abordarea transdisciplinară are ca finalitate înțelegerea realității actuale într-un mod unitar. Din punct de vedere epistemologic, dar și curricular, abordarea transdisciplinară presupune fuziunea disciplinelor în perspectiva reprezentării și rezolvării problemelor complexe ale contemporaneității. În abordarea holistică a unui obiect se pune accentul numai pe unitate, pe întreg. Abordarea transdisciplinară înseamnă că ar trebui să tratăm, în același timp, întregul și părțile, unitatea prin diversitate și diversitatea prin unitate, fără să neglijăm relațiile reciproce. Cercetătorii Gh. Zaman și Z. Goschin (2010) susțin că abordarea transdisciplinară este specifică temelor de cercetare care traversează granițele a două sau mai multe discipline/științe, ținând spre o abordare holistică. Ea presupune desființarea granițelor dintre discipline/științe/domenii, procese complexe de integrare și corelare a unor cunoștințe aparținând/neaparținând disciplinelor/științelor, o interferare a legităților unor discipline/științe, precum și utilizarea metodelor și teoriilor independente ale mai multor discipline/științe în cercetarea unor fenomene și procese complexe, insuficient elucidate sau nou apărute în natură, în viața economică și socială. Ea implică utilizarea unor concepte sau metode care au fost dezvoltate inițial într-o disciplină/știință și care sunt utilizate în prezent de alte discipline/științe [4].

Savantul Basarab Nicolescu (1999) susține că trei stâlpi ai transdisciplinariității – **nivelurile de realitate**, **logica terțului inclus** și **complexitatea** – determină metodologia cercetării transdisciplinare și că doar Fizica satisface deplin și integral cele trei postulate, în timp ce celelalte discipline le satisfac doar parțial [3].

Cercetătorul L. Ciolan (2008) înțelege prin integrare „acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior; integrarea părților duce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți”; „a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios.” „Sinonimele pentru integrare sunt: fuziune, armonizare, încorporare, unificare, coeziune.” În opinia acestui autor, **integrarea curriculumului** se poate realiza prin:

- combinarea obiectelor de studiu;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- relații între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- crearea unor unități tematice în curriculum;
- gestionarea timpului școlar și gruparea elevilor [1].

În afara disciplinelor clasice, în unele țări, în special cele nordice (de exemplu, Finlanda), s-a trecut la introducerea unor teme transversale, la activitatea prin proiecte, la intersecția în curriculum a unor noi dimensiuni ale educației. Ca expresie a acestei integrări, temele cross-curriculare reprezintă unități de studiu care permit explorarea unor probleme semnificative ale ceea ce putem numi „viață reală”. Și Republica Moldova prin Curricula la clasele primare (Curricula ediția 2018) a introdus pentru studiere în procesul educațional teme transversale din perspectiva formării competențelor -cheie [6].

Desigur, proiectarea transdisciplinară nu va conduce la „dispariția totală” a disciplinelor, dar consecințele benefice pentru curriculumul școlar sunt multiple:

- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- relaționările între concepte, fenomene, procese din domenii diferite;
- corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană.

În concluzie evidențiem, că nici un proces educațional modern din orice țară nu poate fi realizat doar din viziunea transdisciplinară. Este necesară corelarea armonioasă a monodisciplinarității, pluridisciplinarității și transdisciplinarității la diverse trepte de învățământ. **La treapta primară** transdisciplinaritatea poate fi cea mai accentuată. Considerăm, că trei discipline, și la această treaptă, ar trebui să rămână monodisciplinare: **Limba și literatura rămână, Matematica și Limba străină**. Celelalte finalități educaționale pot fi atinse prin studierea unor subiecte cross-curriculare, prin care se va însuși „lumea reală”. **La treapta gimnazială** monodisciplinaritatea (**Limba și literatura rămână, Matematica și Limba străină**) va fi completată cu pluridisciplinaritatea (de exemplu, cu disciplinele integrate de tipul **Arte, Științe, Dezvoltarea personală, Educația civică** etc.), complementate cu subiecte cross-curriculare semnificative (de exemplu, din domeniile **Educație pentru sănătate, Educație antreprenorială și economică, Educație patriotică, Educație ecologică, Educație pentru familie, Educație pluriculturală, Educație pentru societate, Securitatea în Internet, Dezvoltarea tehnologică** etc.) pentru formarea personalității elevului. **La treapta liceală**, din perspectiva realizării transdisciplinarității, e necesar de a se ține cont de specificul fiecărui profil în contextul continuității studiilor la facultate și din perspectiva profesională. De exemplu, la **Profilul umanist** ar trebui să se studieze disciplina integrată **Științe**, nu disciplinele separate Fizica, Chimia și Biologia. La profilul **Real** ar putea fi integrate disciplinele Istoria, Geografia și Educația economică. Disciplina integrată **Arte** ar trebui să fie obligatorie pentru ambele profiluri.

Unele aspecte privind realizarea transdisciplinarității sunt prezentate în sursa [5]. Însă, se conturează câteva probleme strategice și semnificative pentru sistemul educațional din Republica Moldova privind realizarea viziunii transdisciplinare:

- 1) **Care ar fi Planul-Cadru de învățământ din perspectiva transdisciplinară?**
- 2) **Când și cum vor fi formate profesional cadrele didactice pentru realizarea educației transdisciplinare?**
- 3) **Cum va fi asigurat procesul educațional cu suportul didactic și tehnologic în contextul viziunii transdisciplinare?**
- 4) **Cum se va măsura nivelul de formare a competențelor-cheie, a competențelor transdisciplinare?**

Desigur, soluționarea acestor probleme importante pentru sistemul educațional din Republica Moldova ar trebui să fie realizată și ținând cont de experiențele internaționale.

Bibliografie:

1. Ciolan L. *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
2. D'Hainaut L. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général – étude á la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Paris: Unesco, ED-86/WS/78, 1986. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823e.pdf>.
3. Nicolescu, B. *Transdisciplinaritatea (manifest)*, Iași: Editura Polirom, Junimea, 2007.
4. Zaman Gh.; Goschin, Z., Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză, In: *Economie teoretică și aplicată*, Volumul XVII (2010), No.12(553), pp. 3-20, http://store.ectap.ro/articole/532_ro.pdf.
5. *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare*. (Monografie colectivă) MECC, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: „Print-Caro”, 2020.
6. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova *Curriculum national. Învățământul primar*. Chișinău, 2018.

CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII TRANSDISCIPLINARE ȘI COMUNICAREA EFICIENTĂ⁵

Veronica BĂLICI

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *The article addresses the extremely broad and important topic of achieving efficient communication skills within integrated/transdisciplinary learning. The functional dimension of this approach is demonstrated in the context of the globalized education and aims at understanding the present world and solving the difficult problems of real life.*

Se pare că în toate timpurile cea mai mare necesitate a noastră a fost și este aceea de comunicare și învățare. Societatea nu doar există, dar și se menține prin acestea. O comunitate, o societate poate exista doar dacă are „*același spirit*”, scrie John Dewey. Convingerile, aspirațiile se împărtășesc (*se cuminecă*). În felul acesta pot fi trăite de către aceiași membri ai unei comunități aceleași atitudini, emoții, dispoziții. Ceea ce ne ține împreună este, deci, comunicarea, faptul de a ne interesa de ceea ce simt ceilalți. Astfel „nu numai că viața socială este identică cu comunicarea, ci și orice comunicare este educativă” [4, p. 6]. Viața socială, prin urmare, se fundamentează pe procesul „trăirii în comun”,

⁵ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifra 20.80009.080727

care este un factor educativ și care ne îmbogățește experiența, imaginația, ne dezvoltă responsabilitatea față de cuvântul și gândul transmis.

Când vorbim despre învățare, trebuie să accentuăm ideea că azi *organizații care învață* nu mai sunt doar școlile. Sensul pe care îl au acestea trebuie extins și asupra școlilor: „fiecare organizație este produsul modului în care gândesc și interacționează membrii săi” [9, p. 36]. Pentru că se configurează un tip nou de angajat, o provocare importantă la care sistemul educațional trebuie să reflecteze este: „*cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializarea în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară*” [2, p. 62]. Prin urmare, dimensiunea funcțională a educației/învățării are o mai mare valoare prin contribuția ei la formarea competențelor-cheie ce au caracter transversal și transferabil [ibid., p. 63]. Competențele sunt foarte importante din punct de vedere social, deoarece „orice fundament conceptual sau teoretic pentru definirea și selectarea competențelor-cheie este influențat inevitabil de concepțiile despre indivizi și societate și de ceea ce este valorizat în societate și în viață în condiții socioeconomice și politice specifice” (Rychen Salganik, *apud* L. Ciolan) [ibid., p. 145].

Ne întrebăm cum poate școala să devină organizație care învață, fiind atât de conservatoare, concepută mecanicește pe baza mentalității erei mașinilor, de tipul unei linii de asamblare? Există mai multe condiții pentru această schimbare: promovarea unei culturi centrate pe învățare și inovare, deschiderea școlii către comunitate, formarea unor abilități de ordin superior. Pentru lumea noastră schimbătoare elevilor trebuie să li se formeze, mai presus de orice, învățarea autonomă, comunicarea eficientă, utilizarea tehnologiilor, gândirea critică, colaborarea etc. [9; 2].

Învățământul actual nu răspunde în întregime acestor necesități și nu respectă aceste condiții indispensabile. Complexitatea lumii moderne schimbă sensul obișnuit al învățării. Dacă învățarea se globalizează, atunci învățarea devine schimbare cu sens, devine integrată. Apariția unei viziuni noi asupra realității și asupra cunoașterii (și, implicit, asupra învățării) se bazează pe fundamente solide de ordin epistemologic, social, pedagogic: traversăm epoca unei gândiri a pluralității, a (de)constructivismului, contextualismului, a teoriei relaționiste etc. În științele educației atestăm tendința unor abordări holiste de natură integratoare, a unei viziuni constructiviste asupra cunoașterii etc. Generarea cunoașterii transdisciplinare are loc în cadrul unei răsturnări a gândirii bazate pe disciplinare. Caracterul integrat al transdisciplinarității își trage originea din caracterul dinamic și complex al competențelor solicitate de viața cotidiană, reală pentru rezolvarea unor probleme specifice acesteia.

Se configurează în felul acesta un nou mod de a învăța. Societatea modernă solicită sistemului educațional să formeze elevilor competențe strategice, abilități de ordin superior. Competența strategică *a învăța să înveți* este una dintre cele mai importante provocări ale fenomenului globalizării. Prin urmare, conceptului de învățare i se acordă o importanță deosebită și un interes sporit. Învățarea trece *dincolo de discipline*, ea devine integrată.

Petrișor Militaru, doctor în studii transdisciplinare, scrie că noțiunea de transdisciplinaritate a apărut în anii 70 ai secolului trecut. Psihologul elvețian, Jean Piaget, venea deja cu ideea de „dincolo de discipline”, iar Basarab Nicolescu îi preciza sensul conceptului respectiv punctând că acesta „se referă la ceea ce se află în același timp *între* discipline, *înăuntrul* disciplinelor și *dincolo* de orice disciplină” [8, p. 26]. Prin urmare, transdisciplinaritatea se fundamentează pe *dialogul* dintre discipline pentru a ajunge la *unitatea cunoașterii*.

Transdisciplinaritatea are drept finalitate *înțelegerea lumii prezente*. Atitudinea transdisciplinară recunoaște faptul că „etica transdisciplinară respinge orice atitudine ce refuză dialogul și dezbateră, indiferent de originea acestei atitudini (...). Cunoașterea împărtășită ar trebui să ducă la o înțelegere împărtășită fondată pe respectul absolut al diversităților colective și individuale, unite prin viața comună pe una și aceeași planetă” [ibid., p. 37].

Trebuie să recunoaștem că această abordare trezește din punct de vedere metodologic încă multe nedumeriri și dificultăți. Este vorba mai întâi de necesitatea depășirii nivelului de gândire bazat pe discipline, de o ieșire din „turnul Babel al disciplinelor”. Originalitatea și noutatea metodologiei transdisciplinare trimite la noțiunea de *transumanism*, ce înseamnă generarea unui nou umanism și care este posibil în cadrul acestui mod de educație care tratează ființa umană integral. În educație pot fi realizate experimente foarte diverse „bazate pe conexiunea dintre identitate și alteritate sau ceea ce numim „a se recunoaște pe sine în persoana Celuilalt” [ibid., p. 54].

Vorbind despre dimensiunile edificatoare ale interdisciplinarității (și a transdisciplinarității, vom adăuga noi), Constantin Cucuș afirmă că abordarea fragmentată în învățare, care nu ia în calcul interdependențele, confluentele, care neglijează contextul sociocultural și punțile de legătură între domenii, nu poate oferi elevului o viziune corectă asupra lumii așa cum este ea, căci „doar integrativul și holisticul bine fundamentate au șansa să ne facă să înțelegem sensurile adânci ale existenței” [3, pp. 59-60]. Abordarea disciplinară este limitativă, cadrul de analiză a problemelor fiind îngust nu permite cercetarea și cunoașterea complexității vieții noastre. Prin urmare, este nevoie de o reunire a profilurilor disciplinare care ar cuprinde și contribuțiile sensibilității, credinței, profunzimii relațiilor, într-un cuvânt, a tuturor aspectelor și subtilităților cu care poate fi înzestrată ființa umană. În plus, pentru că educația autentică este concepută ca o diadă, „e bine să mergem la rădăcina lucrurilor, la temelia relațiilor cu semenii și cu noi înșine”; și pentru că „orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale dintre persoane”, întâlnirea paideică ar trebui să se bazeze pe „bucuria și nerăbdarea unor viitoare întâlniri”, care ar elimina artificialul și indiferența din noi și implicit din actul comunicării [ibid., pp. 15-16]. Ne referim la învățarea prin comuniune (despre care am mai scris) care în opinia profesorului Constantin Cucuș este „forma cea mai autentică și mai elevată de educație” fiindcă „obligă la crearea unor situații de învățare cât mai naturale, mai aproape de ordinea lucrurilor reale” [ibid., p. 24]. Iar în ală parte cercetătorul adaugă: „Formarea autentică presupune coprezență și coacțiune, întâlnire efectivă și dezbateră, colaborare și confruntare în

generarea sau interpretarea cunoașterii. Educația obligă la sprijin sau la schimb afectiv, la imbold motivațional, la dialog, trăiri, priviri” [ibid., pp. 56-57].

Așadar, termenul de comunicare are o semiotică extrem de vastă și este foarte apropiată de învățare, privită ca proces și rezultat semnificativ al comunicării. Educația și învățarea sunt procese de comunicare, iar comunicarea este autentică și eficientă datorită sensului și semnificațiilor presupuse. Ioan Neacșu precizează că obiectivul principal al educației pentru comunicare este formarea elevilor, a viitorilor cetățeni, pentru „o mai „bună” viață socială, comunicațională, pentru confruntările cu problemele lumii moderne – explozia informațională, limbajele digitale, artistice și filosofice, dialogul pentru coexistența pașnică, trecerea dialectică de la „*a avea*” la „*a fi*”, până la „*a deveni*”, de la educație la autoeducație ș.a.” [6, p. 242].

Elevul, care are formată competența de comunicare eficientă, ar trebui să demonstreze următoarele capacități:

- selectarea și organizarea ideilor pentru comunicare;
- flexibilitatea și responsabilitatea în cadrul comunicării;
- claritatea în diversele forme de comunicare;
- cunoașterea modalităților de comunicare adecvate scopului;
- receptarea mesajelor și ideilor comunicate;
- interpretarea, construirea sensurilor și semnificațiilor;
- evaluarea și oferirea feedback-ului etc. [2, pp. 149-150].

Nu sunt de neglijat în cadrul comunicării eficiente nici emoțiile, deoarece a învăța efectiv înseamnă a utiliza toate dimensiunile învățării integrate: emoțională, cognitivă, socială. Despre bunul management al emoțiilor și comunicării scrie Ion-Ovidiu Pânișoară. Profesorul bucureștean observă că nu toți profesorii sunt atenți la emoțiile elevilor care nu e deloc bine să fie ignorate. Ei trebuie să știe cum influențează emoțiile comunicarea efectivă și învățarea motivantă, cum ar trebui să reacționeze față de manifestarea acestora. Emoțiile innăscute, cele de bază (*bucuria, tristețea, frica, rușinea, furia* ș.a.) pot fi observate cu ajutorul unor indicatori (a se vedea p. 226-232) care ne pot sugera cum să intervenim. Sunt utile discuțiile, confesiunile elevilor, ascultarea atentă, empatia, compasiunea, atenția sporită față de comportamentul elevilor, atitudinea grăjdie, sinceritatea. Este desigur un proces care necesită destul timp, sacrificiu, acțiune energetică. Dar își merită tot efortul. Profesorul va simți o îmbunătățire substanțială a relațiilor dintre elevi, a comunicării în general, a stării de bine a elevilor și, nu în ultimul rând, a revigorării, eficientizării procesului de învățare. Însă orice profesor ar trebui să meargă mai departe de atât pentru a-i învăța și a-i ajuta pe elevi „cum să-și gestioneze singuri emoțiile, cum să devină persoane cu deschidere emoțională” [7, p. 233].

Formarea competenței de comunicare eficientă este de neconceput fără lucrul în echipe, deoarece le dezvoltă elevilor gândirea reflexivă și conversația constructivă, care sunt considerate abilități fundamentale. Se întâmplă, stabilesc Nelda Cambron-Mc-Cabe și Janis Dutton, în situațiile în care elevii sunt obișnuși să folosească „reflecția, discuția și dialogul în vederea creșterii conștientizării propriilor asumții și tipare comportamentale profunde, atât în mod

individual, cât și colectiv. Dezvoltarea capacității de conversație semnificativă poate însemna schimbarea ritmului și a tonului schimburilor obișnuite. (...) Când vorbim cu alții ne putem simți ca într-un joc de tenis (...). O conversație constructivă, în contrast, este una care conduce oamenii în mod natural spre reflecția asupra propriei gândiri (și asupra mentalității celorlalți). Aceste abilități apar mai ales în disciplinele reconsiderării modelelor mentale și ale învățării în echipă” [9, pp. 86-87].

Comunicarea eficientă este o temă majoră și o competență strategică. Globalizarea însă, cultura globală în relație cu elemente de cultură locală au adâncit problema identitară, deoarece „conexiunea dintre identitate și alteritate” solicită răspunsuri la multe întrebări, trezește multe confuzii. Aceste fenomene influențează și determină felul „în care este ghidată dezvoltarea personală a elevilor în școală, capacitatea de a contribui la stabilirea unui dialog echilibrat, a unei negocieri profitabile între latura socială și cea individuală, între dimensiunea globală și cea locală în configurarea identității” [2, pp. 63-64]. Identitatea conține un grad de flexibilitate, dar fără o comunicare eficientă la nivelul culturilor globale nu credem că poate fi depășit acest paradox.

Parag Khanna este autorul ideii: conectivitatea este noua paradigmă fundamentală a viitorului, în care nu vor exista diviziuni, pentru că lumea tinde spre cât mai multe conexiuni [5]. Cât de valoroasă este această afirmație pentru domeniul educației? Dacă învățăm împărtășind, atunci semnificațiile conexiunii confirmă autenticitatea și valabilitatea orientării către o învățare integrată/transdisciplinară în tratarea unei teme atât de importante pentru umanitate precum este comunicarea.

Trebuie să recunoaștem că din punct de vedere teoretic lucrurile sunt mai clare (cunoaștem noțiunea *învățare integrată/transdisciplinară*, înțelegem în ce constă natura transdisciplinarității, anumite tehnici transdisciplinare, avem repere de proiecte tipologice [8, 2, 1]. Totuși există încă destul de multe chestiuni importante de care depinde succesul abordării integrate/transdisciplinare a învățării. Știm cât de valoros este sistemul de gândire a profesorului (John Hattie), de la care se așteaptă schimbări de atitudine prin depășirea gândirii disciplinare, prin acceptarea colaborării cu toți colegii de breaslă pentru identificarea problemelor, temelor importante, pentru determinarea, generarea strategiilor didactice etc.

În concluzie, fenomenele, problemele despre care am relatat mai sus sunt departe de a fi epuizate interogațiile subiectului abordat. Dar este limpede că formarea competențelor strategice solicită o integrare a disciplinelor. Concepte precum societate, globalizare, comunicare, învățare, competențe-cheie etc. fac vizibilă și evidentă ideea reconfigurării unui nou mod de a învăța, care tratează ființa umană integral și ajută la înțelegerea lumii înconjurătoare prin și pentru o comunicare eficientă.

Bibliografie:

1. Callo T., Ghicov A. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Î. E. P. Știința, 2007. 45 p.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
3. Cucuș C. *Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Editura Polirom, 2008.
4. Dewey J. *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
5. *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D*. București: Editura Trei, 2021.
6. Neașcu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015.
7. Pânișoară I. O. *Ghidul profesorului*. Iași: Editura Polirom, 2017.
8. Petrișor M. *Știința modernă, muza neștiută a suprarealiștilor*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2012.
9. Senge P. *Școli care învață*. București: Editura Trei, 2016.

**STRATEGII DE RECONFIGURARE
A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE⁶****Crenguța SIMION**

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The article reflects a different way of thinking about education and the challenge is to change and the to provide students with the education they need: personalized, compassionate and oriented to the community. The real key in transforming education is the quality of the learning process, in this context we suggest some possible strategies to reconfigure the learning process.*

Conceptul de strategie utilizat în educație are semnificația de concepție generală, modalitate de concepere, orientare și optimizare, în viziune sistemică și pe termen lung, mediu sau scurt a proceselor și fenomenelor educaționale [1]. Autoarea precizează că există *strategii educaționale la nivel micro*, al sistemului și al procesului de învățământ (care sunt strategii pe termen lung și mediu), *strategii educaționale la nivel mezo/intermediar* și *strategii educaționale la nivel micro*, al activităților instructiv-educative determinate și concrete (strategii pe termen scurt), acestea fiind în relație de *subordonare față de finalitățile educaționale*. Astfel, în educație, strategia se referă la ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, optimizarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului

⁶ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*, cifrul 20.80009.080727

de învățământ, care sunt în acord cu finalitățile generale ale educației [*Ibidem*]. C. Cuciș reprezintă strategiile didactice, ca demersuri acționale și operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în diverse contexte didactice, particulare [3, p.282].

Dacă e să ne referim, și de fapt suntem mult mai interesați/preocupați de nivelul micropedagogiei/al pedagogiei învățării și autoînvățării, bineînțeles că operarea strategiei didactice devine ca o necesitate practică și utilă. Iar flexibilitatea strategiei educaționale îi conferă acesteia o valoare pedagogică înaltă. Mai mult decât atât, structura multinivelară a strategiei didactice nu este rigidă, ci, dimpotrivă, elastică și flexibilă, care permite implicarea subiectivității profesorului, adoptarea de comportamente euristice, investiții de creativitate pedagogică și făcând posibile inovațiile pedagogice, afirmă M. Bocoș [1].

Așadar, care sunt strategiile educaționale posibile în reconfigurarea procesului de învățare? Dat fiind faptul, că pedagogia este bogată în concepte și modele, idei și noțiuni, opinii și păreri, la care se adună și provocările societale, devine bulversantă aplicabilitatea acestora. Didactica modernă susține și promovează viziunea sistemică în abordarea conceptului de „strategie” și subliniază necesitatea conceperii și aplicării unor demersuri pedagogice integratoare, care să reunească și să articuleze o serie de variabile implicate în procesul de învățare, oferind modalități de acțiune și intervenție pedagogică cu eficiență superioară față de abordările specifice didacticii tradiționale, care considerau componentele învățării în mod izolat [1].

K. Robinson, în cartea „Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului”, îl citează pe scriitorul și futuristul H. G. Wells, precum că civilizația este o cursă între educație și catastrofă, iar educația este cea mai bună speranță a noastră. Avem nevoie de un nou stil de educație, adaptat provocărilor cu care ne confruntăm acum și talentelor autentice care se găsesc adânc în noi. Iar pe măsură ce ne confruntăm cu un viitor foarte incert, autorul consideră, că răspunsul nu este să ne descurcăm mai bine decât am făcut-o înainte. Trebuie să facem altceva. Provocarea nu este de a repara acest sistem, ci de a-l schimba; nu de a-l reforma, ci de a-l *transforma* [6]. În această carte, autorul ne arată cum cultura standardelor dăunează elevilor și școlilor și totodată prezintă o manieră diferită de a ne gândi la educație. În toată lumea există școli extraordinare, profesori minunați și lideri care inspiră, care lucrează creativ pentru a le oferi elevilor acel tip de educație de care au nevoie: personalizată, plină de compasiune și orientată spre comunitate [*Ibidem*].

Lumea modernă în care trăim astăzi este determinată de o multitudine de provocări și perspective, care conduc la rândul lor sensul evoluției umane. Această eră a informației, digitalizării, impune școlii sarcina de a revizui conținuturile curriculare pentru a armoniza realitatea școlii la noile realități sociale. Astfel, schimbările sociale impun un nou curriculum, o paradigmă nouă pentru educație.

Suportul de bază al învățării/cunoașterii și educației în general, în didactica disciplinelor școlare îl constituie *curriculumul școlar*. Cele două perspective

ale curriculumului: *curriculum – paradigmă*, care se referă la teoria curriculumului și *curriculum – proiect*, care reprezintă o deschidere spre reconstrucția planului de învățământ, a manualelor școlare, a proiectării educaționale, a rezolvării eficiente a procesului de predare – învățare – evaluare, vizează în mod direct procesul educațional.

Curriculumul școlar trebuie să ofere acele cunoștințe, care completând activitatea elevilor, vor asigura o imagine clară despre procesele și metodele cunoașterii, în special acele cunoștințe care descoperă aspectul uman al științei. Conținuturile din curricula sunt preponderent informative, iar asimilarea lor de către elevi se dovedește a fi inutilă pentru viață și cariera lor profesională. Cunoștințele trebuie puse în serviciul personalității care vrea să înainteze, să creeze și să învingă, consideră M. Rădulescu [5]. Or, un curriculum înseamnă nu doar informații, ci și capacitățile intelectuale ale elevilor (priceperi, deprinderi, abilități cognitive) pentru a utiliza și valoriza aceste informații. Dincolo de toate, conținuturile reflectate în curricula școlare, nu asigură continuitate între experiența de viață a elevului și cerințele societății.

Cercetătorul și expertul în educație K. Robinson consideră că este util să ne gândim la un curriculum în termeni de *structură*, *conținut*, *mod* și *etos*. Prin structură se înțelege ierarhizarea unor materii și statutul lor de obligatorii sau opționale. *Conținutul* reprezintă conținuturile curriculare care trebuie învățate. Din cauza preocupării față de studiul academic, accentul cade, de obicei, pe teorie și analiză în detrimentul abilităților practice sau vocaționale. Prin *mod* se înțelege modalitatea în care interacționează elevii cu curricula: dacă este bazată pe lucru în clasă sau pe proiecte, pe cel individual sau în colaborare. Majoritatea sistemelor educaționale pun accentul pe sarcinile academice, care presupun lucru în clasă și pe cele individuale în locul activităților de grup. Prin *etos* autorul se referă la atmosfera generală și caracterul școlarizării: mesajele subtile despre prioritățile și valorile pe care le include curricula. Mulți elevi cred că școala este plictisitoare sau stresantă, iar în rezultat au o experiență pe care mai degrabă o îndură decât o savurează. Așadar, ce fel de curriculum ar trebui să aibă școala? Din perspectiva lui K. Robinson, școala trebuie să promoveze patru scopuri de bază: economic, cultural, social și personal [6].

1. *Scopul economic* – educația ar trebui să le permită elevilor să devină responsabili și independenți din punct de vedere economic. Pentru prosperitatea economică este esențială o forță de muncă educată, tocmai din această cauză guvernele care știu aceasta, investesc mult în educație. Impactul tehnologiilor digitale creează noi forme de muncă. Potrivit autorului provocarea nouă și urgentă este să ofere forme de educație care să încurajeze tinerii să fie implicați în problemele economice globale legate de durabilitate și de bunăstare a mediului, să susțină sănătatea și reînnoirea resurselor naturale ale lumii. Pentru a-i implica pe elevi în scopul lor economic, școala trebuie să cultive marea diversitate de talente și interese ale tinerilor, să ofere aceeași pondere ambelor sfere de studiu: academic și vocațional, să cultive parteneriate practice cu jucătorii de pe piața muncii, pentru ca tinerii să experimenteze în mod direct diferite tipuri de medii de lucru [apud 6].

2. *Scopul cultural* – acesta permite elevilor să înțeleagă și să aprecieze propriile culturi și să respecte diversitatea celorlalți. Existența unei culturi se datorează interacțiunii reciproce a mai multor elemente și anume: credința, practicile legale, șabloane de lucru, mâncarea, îmbrăcămintea, practicile artistice, limba, dialectele etc. Iar pe măsură ce populația lumii devine mai numeroasă și mai îmbinată, a respecta diversitatea nu este doar o alegere etică, ci și un imperativ de ordin practic. Prin urmare, școala are trei priorități culturale: să îi ajute pe elevi să înțeleagă propriile culturi, să înțeleagă alte culturi și să promoveze un sentiment de toleranță culturală și coexistentă. Pentru aceasta școlile au nevoie de o curriculum amplu și variat, susține K. Robinson. La rândul său autorul V. Pâslaru menționează, că toleranța este o valoare general umană și o valoare a educației; este/trebuie să fie/ poate fi una dintre cele mai importante finalități ale educației. Și a fi tolerant înseamnă: a conștientiza lumea ca valoare, a accepta valorile care nu te formează/reprezintă pe tine etc. [4].

3. *Scopul social* – educația ar trebui să permită elevilor/tinerilor să devină cetățeni activi și plini de compasiune. Școlii îi revine un rol vital în cultivarea sentimentului de cetățenie. Pentru că puterea unei societăți democratice depinde de cetățenii săi activi, care să se implice în activitatea comunităților. Această implicare și cultivare a sentimentului de cetățenie nu poate fi realizată prin predarea unor lecții academice, ci prin punerea în practică în ce privește funcționarea în fiecare zi a responsabilităților cetățenești.

4. *Scopul personal* – educația ar trebui să le permită elevilor să se implice atât în lumea lor interioară, cât și în lumea care îi înconjoară. Școala tradițională este concentrată pe studiul exclusiv a lumii înconjurătoare și mai puțin atenție lumii interioare a copilului. În rezultat avem elevi plictisiți, demotivați, stresați, agresivi, anxioși, depresivi și abandon școlar. Având în vedere, că toți copiii sunt indivizi unici, cu propriile talente, pasiuni, temeri, anxietăți, aspirații, implicarea lor ca entități individuale reprezintă cheia reușitei lor. A pune accent pe educația personalizată, individualizată, determină schimbări la nivel de curriculum, demers pedagogic și evaluare. Cu alte cuvinte, transformarea culturii școlilor.

Aceste scopuri ar trebui să se încadreze în curricula modernizată în termeni de competențe școlare. Dacă școala își propune să îi ajute pe elevi să obțină succesul în viață, atunci formarea competențelor sunt indispensabile. Or, un curriculum își propune nu numai transmiterea unui volum de informație, ci valori care în diversitatea lor sunt menite să satisfacă posibilitățile și cerințele educației pentru toți elevii. În concepția pedagogului I. Cerghit „societatea nu și-a definit foarte bine valorile... plutind într-un haos al definirii valorilor”. În concepția sa, „*un curriculum centrat pe competențe cu accent pe latura atitudinală oferă angajamentul către formarea de valori. Societatea, știința, cultura se mișcă, însă valorile rămân.* Frumosul, binele, adevărul, democrația, învățarea – constituie repere stabile ale dezvoltării societății, științei și culturii” [apud 2].

O altă problemă profundă a educației constă în concepția limitată care s-a răspândit în mediul școlar referitor la inteligență. Performanța elevului se bazează pe abilitatea academică și pe tendința de a confunda această abilita-

te cu inteligența în general. Această abilitate academică implică anumite tipuri de raționament verbal și matematic. K. Robinson este de părere, că abilitatea academică este importantă, dar nu reprezintă toată inteligența și dacă învățarea funcționează doar pe baza ideii de abilitate, atunci rămân nedescoperite alte aptitudini [7]. Astfel, conceptul de inteligență devine o preocupare pentru educație și care la rândul ei influențează teoriile învățării. Există multe teorii despre formele de inteligență, însă toate recunosc că nu există doar o singură formă de inteligență, ci mai multe, și suntem inteligenți în diferite moduri, iar combinațiile dintre inteligențe determină unicitatea noastră ca indivizi. Prin urmare, conceptul de inteligență nu este un subiect clasat, ci un concept care se află în continuă dezvoltare și greu de măsurat. Fiecare copil are propria inteligență. Potrivit lui H. Gardner există nouă tipuri de inteligențe, iar distincția dintre aceste inteligențe îl ajută pe profesor, dar și pe părinte să descopere punctele forte la copil, să fie mai atenți la dificultățile și punctele slabe ale acestora. Această abordare permite fiecărui copil o mai mare adaptare la ritmul și nevoile sale de învățare.

Studiile și cercetările recente din psihopedagogie ne demonstrează, că suntem într-o perioadă în care școala trebuie să asigure o stare de bine, iar această stare de bine să-l ajute pe elev să-și regăsească propria direcție și responsabilitate, propria determinare și evaluare. Scopul fundamental al educației este să-i ajute pe elevi să învețe, iar nucleul educației îl constituie relația dintre cadrul didactic și elev. Și starea de bine la rândul ei este generată de conexiunea umană. Elevii au nevoie de profesori care să-i stimuleze, să-i ajute să învețe mai ușor, să-i încurajeze, să creadă în ei și să intre în legătură cu ei. Astfel, valoarea și importanța conexiunilor umane, a relațiilor elev – profesor devine primordială.

Concluzii

Într-o lume care este într-o constantă schimbare, îl determină pe om să trăiască într-un sistem complex și dinamic. Iar provocările societale și problemele cu care se confruntă astăzi sistemul educațional din Republica Moldova îi determină pe proiectanții educației să regândească unele strategii posibile de reconfigurare a procesului de învățare. Or, adevărata cheie în transformarea educației este calitatea procesului de învățare. Prin urmare, procesul educațional ar trebui să se fundamenteze pe:

- Un curriculum în termeni de *structură, conținut, mod și etos*;
- Accentuarea tipurilor de învățare conceptuală și experiențială;
- Dezvoltarea tuturor inteligențelor multiple;
- Axarea pe starea de bine atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice etc.

Bibliografie:

1. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Botgros I. (coord). *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău, 2015.

3. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006.
4. Pâslaru V. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Editura „Civitas”, Chișinău 2003.
5. Rădulescu M. *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*. Iași: Editura Polirom, 1999.
6. Robinson K., Aronica L. *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*. București: Publica, 2015.
7. Robinson K., Aronica L. *Tu, copilul tău și școala*. București: Editura Publica, 2018.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI ÎN FINLANDA: MODEL RELEVANT PENTRU REPUBLICA MOLDOVA⁷

Ludmila FRANȚUZAN

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *The Competence Learning to learn is necessary for young people in a changing society. Finland is one of the OECD countries with the highest performance in international PISA assessments. In this context, we examined certain aspects specific to the Finnish education system that aim at the key competence of learning to learn, they can serve as a benchmark for development the education system in the Republic of Moldova.*

Competența de a învăța să înveți este necesară tinerilor într-o societate a schimbării. Finlanda este una dintre țările Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) care obține cele mai înalte performanțe la evaluările internaționale, derulate în cadrul Programului pentru Evaluarea Internațională a Elevilor – PISA. În acest context, am examinat aspecte specifice sistemului educațional din Finlanda, ce vizează competența cheie de a învăța să înveți, pentru a servi drept repere în reformarea sistemului de învățământ din R. Moldova.

Unul dintre obiectivele de primă importanță ale procesului actual de învățământ la nivel național vizează formarea *competenței de a învăța să înveți* cu gradul cel mai larg de aplicabilitate, care acoperă toate treptele și domeniile de învățământ. În studiile europene, statutul *competenței de a învăța să înveți* este fundamental, considerată un indicator al calității și eficienței educației.

Conform datelor OECD, elevii din Finlanda obțin cele mai înalte performanțe la evaluările PISA. În acest context, am examinat unele aspecte specifice sistemului educațional din Finlanda privind competența cheie de a învăța să înveți.

Consiliul Național al Educației din Finlanda a publicat, în anul 1995, *Cadrul pentru evaluarea rezultatelor educaționale*, în care competențele de învățare a învățării și motivația pentru învățarea pe tot parcursul vieții erau obiective fundamentale, percepute drept rezultate ce nu intră în domeniul unei anumite

⁷ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.080727

discipline, dar trebuiau văzute ca obiective pedagogice comune pentru toate disciplinele școlare.

Definiția de bază pentru *învățarea învățării* în Cadrul finlandez este *abilitatea și dorința de a se adapta la sarcini noi sau stăpânirea adaptativă și voluntară a acțiunii de învățare* (Hautamäki și colab., 2002; Hautamäki și colab., 2010). Astfel, învățarea de a învăța cuprinde o **dimensiune cognitivă** – *cunoștințe de bază și abilități* (de gândire) și o **dimensiune afectivă** ce conduce utilizarea acestor abilități.

Iar evaluarea *învățării de a învăța* este văzută ca informații despre cât de bine reușesc școlile să încurajeze aplicarea cunoștințelor și abilităților dobândite, în urma parcurgerii curriculumului în viața ulterioară, în muncă, precum și în timpul liber și activități civice.

Dimensiunea cognitivă a competenței de a învăța să înveți este asigurată de sarcinile cognitive ce acoperă înțelegerea citirii (macro procesarea textului), operațiile matematice de bază, raționamentul deductiv și analitic și gândirea operațională formală. Toate acestea sunt înțelese a fi abilități flexibile, care pot fi dezvoltate printr-o bună predare (de exemplu, Adey și colab., 2007). În consecință, neajunsurile relevate în evaluare pot fi utilizate pentru a direcționa predarea ulterioară și, astfel, pot îmbunătăți eficacitatea educației, astfel asigurându-se dimensiunea metacognitivă. Dimensiunea afectivă a învățării de a învăța cuprinde atât convingerile și atitudinile legate de sine, cât și cele legate de context și este evaluată utilizând chestionare.

În acest studiu, *învățarea de a învăța* este prezentată ca o activitate generată a elevului și include trei concepte centrale:

- **Adaptare:** acțiunea activă a elevului (abstractizare reflexivă și intenționalitate sau mentalitate reflexivă) pentru atingerea unui echilibru între starea actuală și cea anticipată (obiectiv).
- **Stăpânirea gândirii:** utilizarea activă a competențelor intelectuale relevante pentru îndeplinirea sarcinilor și pentru acomodare.
- **Atingerea obiectivului personal:** echilibrul dintre facilitarea și inhibarea forțelor afective și motivaționale care influențează activarea abilităților relevante, precum și a eficacității acestora în raport cu sarcina dată.

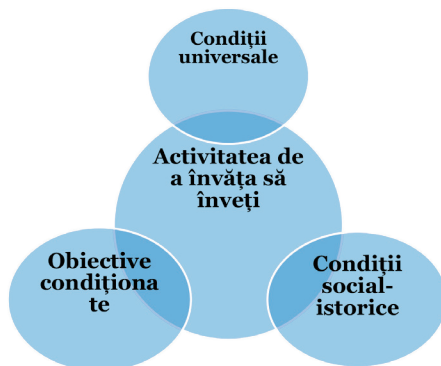


Fig. 1. Condițiile majore ale activității de învățare

Obiectivele proiectului finlandez ce vizează *Cadrul învățării de a învăța* sunt duble: pe de o parte, să furnizeze date ale factorilor măsurați în legătură cu învățarea pentru evaluarea la nivel de sistem și, pe de altă parte, să servească instituțiilor și municipalităților ca instrument pentru dezvoltarea școlii.

Într-un studiu realizat de I. Halinen, intitulat *Îmbunătățirea calității copilariei în Europa*, se menționează că, în perioada 2014-2017, Finlanda a reformat programele naționale de bază la toate nivelurile educației: *copilarie timpurie, pre-primară, de bază (primar + secundar inferior) și secundar superior*. În consecință, programele de bază formează acum o linie coerentă pe întregul sistem educațional [2].

Obiectivele acestor reforme trebuiau să răspundă provocărilor unei lumi complexe și în schimbare rapidă. Au existat probleme legate, în special, de semnificația învățării, implicarea în învățare și bunăstarea elevilor, precum și egalitatea educațională, pentru care au fost dezvoltate noi abordări.

Astfel, scopul educației din Finlanda este de a promova *învățarea pe tot parcursul vieții și pentru tot parcursul vieții*, dezvoltarea holistică și bunăstarea tuturor elevilor, precum și îmbunătățirea abilităților lor pentru a trăi în mod durabil.

În perioada reformării curriculumului finlandez, în acel strat nord european, s-a discutat mult despre *învățare*. Au fost organizate dezbateri naționale, la care au fost formulate o serie de întrebări legate de chestiunea enunțată, în timp ce municipalitățile și școlile au fost încurajate să reflecteze asupra cunoștințelor pe care le dețineau despre învățare. Experții în educație din Finlanda erau implicați în discuții, pentru a răspunde la următoarele întrebări: *Ce înțelegem prin învățare? Cum este un proces bun de învățare? Ce ar promova motivația pentru învățare? Cum ar trebui să dezvoltăm medii de învățare? Ce situații ar apărea în cazul unor modificări privind rolul profesorului? Care ar fi rolul elevului? Cum sunt interconectate învățarea și gândirea? De ce gândirea și învățarea de a învăța sunt atât de importante în lumea de astăzi?* etc. Aceste întrebări trebuiau discutate cu elevii și cu părinții, pentru a construi o înțelegere comună a modului în care ar trebui dezvoltate procesele de predare și învățare. Modul în care se înțelege învățarea are, de asemenea, o influență asupra modului în care este evaluată învățarea.

Prezentăm următoarea schemă ce vizează regândirea valorilor de bază ale educației din Finlanda, preluată din aceeași sursă.

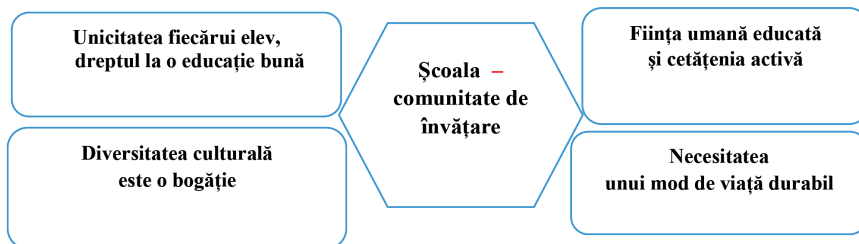


Fig. 2. Regândirea valorilor de bază ale educației din Finlanda

Concepția învățării inclusă în programele de bază naționale subliniază implicarea activă a elevilor și conștientizarea propriei învățări, ca parte a unui proces de învățare de înaltă calitate, orientat spre obiective (Halinen, 2017; *National Core Curriculum for Basic Education*, 2014).

Conform programelor naționale de bază ale Republicii Finlanda din anii 2014, 2015, 2016, o competență transversală se referă la o entitate formată din cunoștințe, abilități, valori, atitudini și voință. Competența înseamnă, de asemenea, capacitatea de a aplica cunoștințe și abilități într-o anumită situație sau context. Modul în care elevii își folosesc cunoștințele și abilitățile este influențat de valorile și atitudinile lor, precum și de disponibilitatea lor de a acționa (voința). Competențele transversale traversează granițele disciplinelor și leagă împreună diferite domenii ale cunoașterii și aptitudinilor.

Cele șapte competențe transversale ale educației de bază au fost definite pe baza celor patru piloni valorici, a șapte principii de dezvoltare a culturii școlare și a concepției învățării. Toate competențele sunt interconectate și le prezentăm în continuare (*National Core Curriculum for Basic Education*, 2014,):

1. **Gândirea și învățarea de a învăța;**
2. **Competența culturală, interacțiune și exprimare;**
3. **Îngrijirea de sine, gestionarea vieții de zi cu zi**
4. **Multilateralism;**
5. **Competența digitală (TIC);**
6. **Competența în viața profesională, antreprenoriat;**
7. **Participare, implicare, construirea unui viitor durabil.**

În programele finlandeze se accentuează importanța încurajării elevilor în a-și recunoaște unicitatea și personalitatea lor ca atuuri forte, precum și potențialul lor de dezvoltare în toate aceste domenii de competență.

Cele șapte competențe transversale au fost luate în considerare la definierea obiectivelor și a principalelor domenii de conținut ale disciplinelor școlare obligatorii. Descrierile subiectelor în procesul de învățare a copiilor indică, de asemenea, legăturile dintre obiectivele acestora și cele ale competențelor transversale.

O astfel de abordare ar trebui să le permită elevilor să perceapă semnificațiile temelor studiate la școală pentru propria lor viață, precum și pentru comunitatea din care fac parte, pentru societate și omenire, în general. În procesul de învățare, elevii sunt încurajați să-și extindă și să își structureze viziunea asupra lumii. Modulele de învățare oferă oportunități excelente de cooperare între diferite grupuri de studiu, între elevi de diferite vârste și între școală și comunitatea din jurul ei [2].

Profesorii colaborează la planificarea și implementarea modulelor. Elevii participă la procesele de planificare, implementare și evaluare ale acestora. Obiectivele și conținuturile modulelor trebuie să fie interesante și semnificative din perspectiva elevilor, să se bazeze pe valorile și principiile de dezvoltare ale culturii școlare și să promoveze dezvoltarea competențelor transversale.

Lucrarea lui A. Beard ne oferă o imagine asupra faimoasei metode finlandeze de învățare, după ce elevii din acea țară nordică s-au dovedit cei mai inte-

ligenți, conform testelor PISA. Astfel, s-a constatat că sistemul finlandez pune accent pe creativitate, iar învățarea reprezintă un triunghi constituit din *cunoștințe generale* (opere literare canonice, matematică, istorie, fizică, geometrie etc.), *abilități de gândire* (trebuie să pui la îndoială lucrurile pe care le înveți) și *deprinderi practice* (se referă la abilitatea de-a acționa). *Joaca* este elementul esențial al metodei didactice și stă la baza creativității ce duce la succesul pe tot parcursul vieții. De exemplu, la matematică, este esențial să poți crea ecuații cu aplicații practice, pe care să le poți rezolva. Adică, este importantă nu doar rezolvarea, ci și crearea de probleme [1].

T.D. Walker descifrează cheia succesului învățământului finlandez, analizând cinci factori de bază ai acestuia: *starea de bine, sentimentul de apartenență, autonomia, măiestria, mentalitatea* care oferă strategii pentru lecții pline de bună dispoziție, examinate și în alte studii. Deci, mediul de învățare pozitiv, cu bună dispoziție, contează, întâi de toate, în procesul de studii [4].

Alte cercetări ne oferă următoarele caracteristici ale învățământului din Finlanda: *educația centrată pe elev, învățarea holistică (bazată pe proiect și cooperare), individualizarea învățării / autonomia elevului, autonomia profesorului.*

Cadrele didactice sunt facilitatori ai învățării, iar elevii sunt co-creatori ai cunoștințelor. Profesorii au libertatea de a-și alege metodele de predare și temele pentru proiecte.

Sistemul de învățământ finlandez nu pune accent pe memorarea informațiilor, ci pe lucrurile practice pe care copiii le învață la cursuri. Pentru documentare există internetul, dar este important ca elevii să știe să realizeze proiecte și mecanisme, să-și creeze singuri un site web ori să surprindă printr-un proiect inovator care ar putea ajuta, de exemplu, la protecția mediului natural.

Sistemul de învățământ finlandez a preluat *învățarea bazată pe explorare*. În locul lecțiilor obișnuite la materiile de sine stătătoare, se organizează sesiuni a câte șase săptămâni, la care elevii studiază o anumită temă sub mai multe aspecte. De exemplu, subiectul popoarelor migratoare se analizează din punct de vedere geografic (de unde provin?), istoric (ce s-a întâmplat?) și cultural (obiceiuri, tradiții etc.). Copiii își pun întrebări și găsesc singuri răspunsuri, fiind asistați de profesori în procesul cunoașterii. Elevii învață individual, pentru că au libertatea de a pune la îndoială orice sursă de informație – școala, profesorul, mass-media etc.

Multe biblioteci din școlile finlandeze oferă companioni extrem de plăcuți pentru lectură: spre exemplu, un câine dresat să asculte cu atenție, când i se citește o poveste. Este o modalitate de a face cititul o activitate plăcută pentru copii.

Temele pentru acasă există, însă foarte puține și antrenează raționamentul critic, în detrimentul memorizării mecanice. De precizat este faptul că aceste teme le sunt oferite doar adolescenților, pentru pregătirea cărora fiind necesară maximum o jumătate de oră.

Examinând studiile respective, putem constata că reformele din sistemul educațional finlandez au scos în evidență faptul că învățarea realizată la nivel individual schimbă accentul pe învățarea la nivel de comunitate școlară, deci școala este considerată *comunitate de învățare*.

Competența de a învăța să înveți este privită prin prisma dimensiunilor cognitive, metacognitive și afective și este abordată prioritar în sistemul de competențe transversal, acestea fiind șapte la număr. Totodată, individualitatea elevului, creativitatea, starea de bine, autonomia cadrului didactic etc. sunt doar unele repere în educație. Finlanda ne oferă un model de dezvoltare a învățării, dar și a competenței de a învăța să înveți. Considerăm acest model de bune practici, necesar pentru a fi studiat în contextul reformării sistemului educațional din R. Moldova, care tinde să-și reconfigureze procesul de învățare, dar și să-și dezvolte o strategie concretă de formare – evaluare a competenței de a învăța să înveți pe trepte de învățământ.

Bibliografie:

1. Beard A. *Născuți pentru a învăța (despre capacitatea noastră incredibilă de a învăța și modul în care o putem folosi)*. București: Editura „Publica”, 2019.
2. Halinen I. *The New Educational Curriculum in Finlanda*. Disponibil la: https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
3. Senge P. Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație. București: Editura „Trei”, 2016.
4. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*. București: Editura „Trei”, 2018.
5. https://www.researchgate.net/publication/295391200_Learning_to_learn_in_Finland_Theory_and_policy_research_and_practice

ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ – CONCEPT ȘI PROCES ÎN SISTEMUL DE IDEI AL LUI LARRY CUBAN⁸

Ina GRIGOR

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The presented article reflects L. Cuban's conception of personalized learning, which is seen as a continuum, which includes different learning approaches and ways of implementing technologies, oriented towards specific results for a student. The extreme sides of the continuum are associated with learning environments in which one of the educational subjects predominates: the educable or the educator. Depending on the learning environment, it seeks to answer the main questions that determine the personalization of learning: why, how, what, when to learn.*

⁸ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.080727.

Se pare că sistemul educațional va trebui să se adapteze cu individualismul în creștere a comunității moderne. Pe de o parte, societatea educațională valorifică unicitatea fiecărei persoane și promovează ideea controlării de către individ a propriei sale vieți. Pe de altă parte, sistemele de învățământ tind să mențină un raport strict determinat dintre conținutul, obiectivele și planul-cadru prestabilit. OECD (2015)

În cadrul cercetărilor din Hanover, învățarea personalizată a fost definită ca o gamă de „experiențe de învățare, abordări instructive și strategii de sprijin academic destinate să răspundă nevoilor specifice de învățare, intereselor, aspirațiilor sau mediului cultural al elevului concret” [2, p. 12].

Interacțiunea cotidiană a subiecților educaționali, aproape întotdeauna deduce un anumit grad de personalizare în activitatea de predare – învățare, deoarece, comunicând, profesorii și elevii răspund reciproc nevoilor, obiectivelor, priorităților de învățare. Profesorii, în timp ce trec prin sala de clasă, de obicei, își personalizează învățarea oferind un sprijin suplimentar celor care întâmpină greutăți și provocând pe cei care reușesc mai bine. În acest sens, personalizarea este un principiu stabilit de mult timp în urmă, care reflectă o înțelegere profundă a nevoilor de învățare a fiecărui elev, valorificând în egală măsură nivelul de educabilitate a elevului, așteptările profesorului și cerințele curriculare, determinând astfel **educația bună** [5, p. 5].

În aceasta ordine de idei, specialistul în domeniul, profesorul emerit de la Universitatea Stanford, autorul mai multor cărți în domeniul pedagogiei, unul dintre reformatorii sistemului educațional american, Larry Cuban, identifică învățarea personalizată ca un continuum, care cuprinde în sine diferite abordări de învățare și modalități de implementare a tehnologiilor, orientate spre rezultate majore, specifice fiecărui elev [3; 4].

Laturile extreme ale continuumului lui L. Cuban sunt asociate cu medii de învățare în care predomină unul dintre subiecți educaționali: educabilul sau educatorul. În mediul de învățare, unde educatorul/profesorul îndeplinește rolul decisiv, sunt promovate abordări behavioriste care identifică drept scop învățarea efectivă și eficientă a elevilor, pentru obținerea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor necesare de-a lungul vieții, precum: independența, succesul pe piața muncii, susținerea comunității etc. Mediul analizat reflectă sistemul de învățare în care elevii sunt sortați în funcție de vârstă (clasă sau an), iar școlile sunt responsabile de nivelul de educație și creșterea academică în clasă pentru un anumit an de studii. Profesorul, la rândul său, este fixat pe standarde, care definesc ceea ce elevii ar trebui să știe și să facă la sfârșitul fiecărei etape de școlarizare și includ caracteristici clare ale succesului și eșecului elevului. Pentru ca acest lucru să funcționeze și elevii să poată progresa, ei trebuie să înțeleagă care sunt obiectivele învățării și cum pot fi demonstrate rezultatele obținute. În cazul în care elevul nu reușește acest lucru și se cere o intervenție individualizată, personalizarea este înțeleasă ca o modalitate de a ajuta elevii în atingerea finalităților educaționale predeterminate, procedând individualizat sau/și diferențiat, fapt care explică de ce mulți autori utilizează termenii diferențiere și indivi-

dualizare, valorificând învățarea personalizată. În mediul analizat, profesorului îi revine un rol important de a identifica interesele, prioritățile elevului privind învățarea, de a estima experiența anterioară a elevului, pentru ca procesul de predare – învățare să fie realizat cu maximă eficacitate, vizând achiziționarea elevilor de cunoștințe și abilități. Principala critică a acestei abordări este că nu fiecare elev poate să atingă potențialul maxim în cadrul acestei abordări, în schimb se concentrează pe progresul elevului mediu [3; 4; 7].

Un alt mediu este caracterizat prin faptul că aici factorul decisiv este educabilul, care urmărește propriul proces de învățare determinat de interesele, pasiunile și liberul arbitru. În acest mediu se formează un model de creștere cognitivă, psihologică, emoțională și fizică a elevilor în care este evitată înțelegerea tradițională a învățării, în funcție de vârstă, dar procesul educațional se realizează în grupuri eterogene, unde vârsta nu prezintă un factor de segregare. Învățarea, în acest mediu, se axează pe formularea întrebărilor mari (big questions) și căutarea răspunsurilor în baza *planurilor personalizate de învățare*, care prevăd integrarea (combinarea) disciplinelor academice, cercetarea, învățarea bazată pe proiecte, acțiuni comunitare. Acest format de învățare necesită o corelare a învățării în echipe mici cu lucrul independent al elevilor. Scopul învățării în acest mediu prevede formarea la elevi a gândirii creative, a spiritului comunitar, a calităților care vor determina nivelul maxim de angajabilitate în viitor. În acest context, **finalitatea majoră a învățării personalizate circumscrie un model de personalitate a elevului care având liberul arbitru este capabil să facă alegerea conștientă privind ce, când, cum și unde să învețe** [3; 4; 7].

În centrul *continuumului învățării personalizate* a lui Cuban este situat un așa numit „mediu hibrid”, care prevede că procesul de învățare poate fi direcționat și de educabil și de educator. Centrarea pe educabil se reflectă prin faptul că în cadrul acestui mediu învățarea se realizează în baza de proiecte individuale și cele efectuate în grupuri mici, prin lecturare online, coaching individual, autoevaluare etc., dar educatorul/profesorul identifică standardele, stabilește obiectivele, selectează conținuturile, expertizează rezultatele care demonstrează că elevii sunt la o etapă de învățare organizată [3; 4].

În cadrul *continuumului* a lui Cuban, în funcție de mediile de învățare, se caută răspunsul la principalele întrebări care determină *personalizarea învățării*:

- de ce trebuie de învățat (personalizarea obiectivelor învățării);
- cum trebuie de învățat (personalizarea abordărilor privind învățarea);
- ce trebuie de învățat (personalizarea conținuturilor și mijloacelor învățării);
- când trebuie de învățat (personalizarea ritmului învățării);
- cine este implicat în procesul de învățare (activități individuale ale unui elev sau activități în echipe);
- unde se realizează procesul de învățare (personalizarea spațiului de învățare) [3; 4; 7]

Aceste întrebări necesită răspunsuri din partea unui actor educațional care trebuie să-și asume riscurile și responsabilitatea pentru luarea deciziilor privind curriculum, scopurile majore, organizarea procesului de școlarizare etc.

[7]. Or, *continuumul de învățare personalizată a lui L. Cuban* este extins pe două axe: orizontală (educator – educabil) și verticală (factorul de decizie – subiectul educațional (educator, educabil), figura 1.

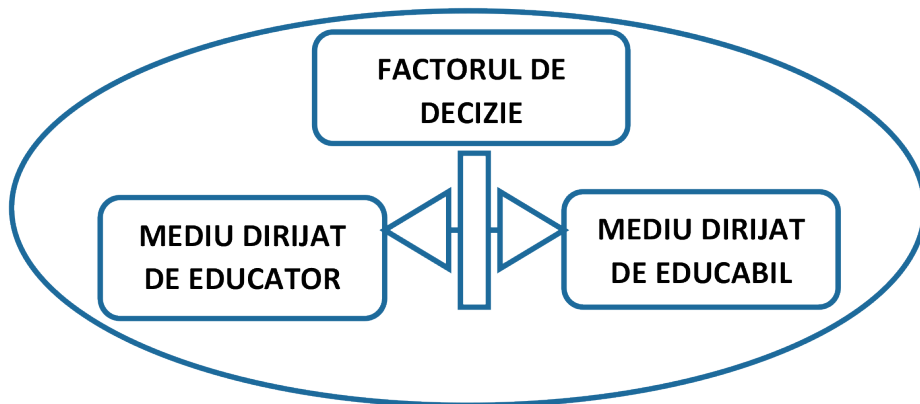


Fig. 1. *Continuumul învățării personalizate a lui L. Cuban [Ibidem]*

Prin urmare, factorul decizional, fiind în afara mediilor de învățare, determină gradul de personalizare a învățării prin deciziile asumate pe dimensiuni:

- personalizarea obiectivelor învățării;
- personalizarea abordărilor privind învățarea;
- personalizarea conținuturilor și mijloacelor învățării;
- personalizarea ritmului învățării.

În funcție de decizii adoptate privind obiectivele, abordările, conținuturile, mijloacele etc., învățarea este personalizată în mediile *continuumului al lui L. Cuban*.

Tabelul 1. *Dimensiunea personalizării obiectivelor, are următoarele variabile:*

Variabila pentru mediul dirijat de profesor	Dimensiunea	Variabila pentru mediul dirijat de elev
Fixarea pe cerințe standardizate privind finalitatea învățării	Personalizarea obiectivelor învățării (De ce trebuie de învățat?)	Fixarea pe cerințele individuale ale elevului privind rezultatul învățării

Or, în mediul dirijat de elev, acesta determină obiectivele de învățare, iar profesorul inițiază elevul în proiectarea *propriului traseu de învățare*. Pentru ca acest exercițiu să aibă succes, cadrul didactic trebuie să acționeze reieșind din interesele și prioritățile elevului, estimând experiența lui anterioară. Profesorul trebuie să posede calitatea de a asculta elevul când acesta își exprimă viziunile și nevoile sale, trebuie să știe a gândi nestandard despre procesul și finalitățile învățării ale unui elev concret [7].

Dimensiunea *personalizării abordărilor privind învățarea* pune în atenție activitatea propriu-zisă de învățare a elevului și a profesorului:

Tabelul 2. Dimensiunea personalizării abordărilor asupra învățării

Variabila pentru mediul dirijat de profesor	Dimensiunea	Variabila pentru mediul dirijat de elev
Profesor – dirijor al învățării Elev – actor în realizarea învățării	Personalizarea abordărilor privind învățare (Cum trebuie de învățat?)	Elev – investigator Profesor – facilitator

Aceasta variază de la învățarea bazată pe proiecte, care sunt conduse de elevi și realizate în contexte autentice din lumea reală, până la activități și practici conduse de profesori, fiind reflectate în curriculum. La o extremă a acestei dimensiuni sunt elevii investigatori activi, care cercetează probleme provocatoare locale sau globale, de un interes acut, și profesorii, care adoptă rolul de facilitator, ghidând procesul de învățare într-un mediu de cercetare care necesită o bună planificare și capacitatea de a răspunde la situații neprevăzute. La cealaltă extremă este situat profesorul care dirijează procesul de învățare, regulează comportamentul, implicarea elevului la lecție, combină învățarea în echipe cu cea individuală, respectă managementul timpului etc. La această extremă, lecțiile sunt adaptate capacităților și performanței academice ale elevilor pentru ca fiecare elev concret să demonstreze rezultatele așteptate de la el. Pentru a obține un rezultat concret, elevilor le poate fi oferită posibilitatea de a alege dintr-o varietate de conținuturi propuse pentru învățare și un sprijin privind autoreglarea acestui proces [*Ibidem*].

O altă dimensiune a continuumului lui L. Cuban identifică personalizarea conținuturilor și mijloacelor învățării:

Tabelul 3. Dimensiuni ale continuumului

Variabila pentru mediul dirijat de profesor	Dimensiunea	Variabila pentru mediul dirijat de elev
Conținuturi la matematică, bazate pe rezolvare de probleme și exerciții standardizate	Personalizarea conținuturilor și mijloacelor învățării (Ce trebuie de învățat?)	Analiza și interpretarea datelor mari (big date), formularea întrebărilor mari (big questions) și căutarea răspunsurilor în baza <i>planurilor personalizate de învățare</i> .

Trebuie de menționat, faptul că, actualmente, în cercurile teoreticienilor și practicienilor învățării personalizate, se vehiculează multe polemici vizând acest subiect. Pe de o parte, sunt discipline precum matematica, cu conținuturile bine structurate care trebuie să fie învățate prin rezolvare de probleme și exerciții. Personalizarea, în cazul dat, poate fi obținută prin aplicarea noilor tehnologii informaționale, pentru asigurarea accesului *ori unde și ori când* la aceste conținuturi și pentru realizarea autoevaluărilor, evaluărilor interne/externe standardizate în forme de teste, pentru oferirea unui feedback imediat.

Pe de altă parte, există alte tipuri de conținut care nu sunt bine definite, dar sunt extrem de necesare pentru formarea abilităților de viață. Realizarea acestor conținuturi necesită așa-numitele *medii exploratoare de învățare*, pentru însușirea lucrurilor, prin generarea de ipoteze sau interpretarea datelor mari. Aceste medii trebuie să fie ușor adaptabile nevoilor și stilurilor de învățare ale

elevilor, facilitând participarea lor, ajutându-i în îmbunătățirea performanței academice. Aceste medii trebuie să corespundă cerințelor precum: confortabilitatea elevului în procesul de învățare, disponibilitatea resurselor aplicabile, transparența și claritatea obiectivelor sesiunii de învățare etc. [*Ibidem*].

Un alt aspect al acestei dimensiuni se referă la mijloacele de învățare, acestea pot fi specificate prin noile tehnologii și un alt instrumentar de învățare care corespunde nevoilor și abilităților de învățare ale elevilor [*Ibidem*].

Când noi vorbim despre învățare ca un proces care are loc în spațiu și timp, personalizarea are loc pe dimensiunile ritmului și locului învățării. Dimensiunea ritmului are următoarele variabile:

Tabelul 4. Dimensiuni ale ritmului și ale locului învățării

Variabila pentru mediul dirijat de profesor	Dimensiunea	Variabila pentru mediul dirijat de elev
Ritmul de învățare a unui „elev mediu”	personalizarea ritmului învățării (Când trebuie de învățat?)	Ritmul de învățare a unui elev concret

Ritmul învățării reflectă tempoul elevului de a însuși un subiect și de a trece de la unul la altul în procesul de studiu. Ritmul de învățare poate fi specificat pentru întreaga clasă (sau „elevul mediu”) sau poate fi specificat de către un elev anumit. Categoria dată este bazată pe profilul personal al elevului și obiectivele de învățare. Profilul elevului prezintă un set de date personale, inclusiv punctele forte și slabe privind dezvoltarea cognitivă, psihică, fizică și reflectă nivelul succesului și gradul de dificultate care întâmpină elevul într-o unitate de timp în procesul de învățare. Acest profil este actualizat în mod constant în timp ce elevul realizează sarcinile de diferit grad de complexitate pentru atingerea obiectivelor stabilite [*Ibidem*].

Unde se realizează procesul de învățare (personalizarea spațiului de învățare) este determinat de mai mulți factorii: caracteristicile individuale ale elevilor, portofoliul profesorului prevăzut pentru activitatea anumită, resursele școlare, tehnologia disponibilă etc. Spațiul în care poate fi organizat procesul de învățare vizează o sală de clasă, mai multe săli de clasă, spații în afara școlii. Acesta trebuie să fie modificabil în funcție de obiectivele lecției, cerințele profesorului și elevilor, valorificând astfel caracteristica esențială a învățării personalizate: livrare flexibilă a conținuturilor învățării *de tip oricând și oriunde*. Respectând această idee, în condițiile tehnologiilor informaționale moderne, activitățile de învățare pot avea loc cu întreaga clasă, în echipe mici sau să fie realizate individual. Prin urmare, dimensiunea respectivă a continuumului lui L. Cuban include următoarele variabile:

Tabelul 5. Variabile ale continuumului

Variabila pentru mediul dirijat de profesor	Dimensiunea	Variabila pentru mediul dirijat de elev
Săli de studii	Personalizarea spațiului de învățare (Unde se realizează procesul de învățare?)	Tehnologia informațională aplicată oriunde

Fiind venită din educația adulților, învățarea personalizată în sistemul de învățământ general capătă nuanțe mai pronunțate cu apariția și aplicarea tot mai largă a TIC – ului care creează condițiile favorabile pentru dezvoltarea independentă a elevilor, fapt despre care scria B. F. Skinner în lucrările sale. Marele psiholog, încă în anul 1958, menționa: „Mașina în sine, desigur, nu predă... dar efectul asupra fiecărui elev este surprinzător ca cel al unui profesor privat.... (I) Există un schimb constant între program și student.... (II) Ca un bun tutor, mașina insistă ca un anumit punct să fie bine înțeles... înainte ca studentul să treacă mai departe... (III) Ca un bun călăuzitor, mașina prezintă doar acel material pentru care studentul este pregătit.... (IV) Ca un îndrumător priceput, mașina îl ajută pe elev să găsească răspunsul corect.... (V) În sfârșit, bineînțeles, mașina, la fel ca un profesor privat, susține elevul pentru fiecare răspuns corect, folosind reacția cea mai eficientă ca feedback-ul imediat” [apud 7, pp. 33-34].

În concluzie, putem afirma că învățarea personalizată, în opinia a lui L. Cuban [1], contestă ideea unui elev mediu, toți elevii fiind considerați personalități cu propriile nevoi, puncte forte, experiențe anterioare și interese, care urmează să beneficieze de un anumit grad de personalizare a învățării pentru a obține un succes maxim. Astfel, învățarea personalizată oferă elevului:

- oportunitatea de acceptare a provocării pentru obținerea succesului/calificării personale/educaționale/profesionale dorite;
- căile de formare independentă în procesul de învățare pentru atingerea obiectivelor unui curriculum stabilit.

Bibliografie:

1. DOCEBO (2016). ELearning market trends and forecast 2017-2021. Retrieved from <https://www.docebo.com/resource/elearning-market-trends-and-forecast-2017-2021/>
2. Hanover Research (2014). Impact of Student Choice and Personalised Learning. Retrieved from <http://gssaweb.org/wp-content/uploads/2015/04/Impact-of-Student-Choice-and-Personalised-Learning-1.pdf>
3. Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice: A Continuum on Personalized Learning: First Draft. Retrieved from <https://larrycuban.wordpress.com/2017/03/22/a-continuum-on-personalized-learning-first-draft/>
4. Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice: Second Draft: A Continuum of Personalized Learning. Retrieved from <https://larrycuban.wordpress.com/2018/05/23/personalized-learning-panel-discussion/>
5. Lockett, P. (2017). It's time to take back personalised learning. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2017-10-30-it-s-time-to-take-back-personalised-learning>.
6. Students, computers and learning – making the connection. Paris: OECD, Publishing 2015. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/studentscomputers-and-learning_9789264239555-en#Wm9Kh3kiFpg#page3
7. Wayne H., Stamatina A., Heike S., Manolis M., Technology-enhanced Personalised Learning Untangling the Evidence. Published 2018 by Robert Bosch Stiftung GmbH Heidehofstraße 31 70184 Stuttgart www.bosch-stiftung.de

ÎNVĂȚAREA MUZICII ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ȘI EDIFICĂRII DE SINE⁹

Marina MORARI

*doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți*

Abstract. *The process of learning art gives the student several roles in his own training. Knowledge of the arts contributes to the definition and expression of the spiritual nature. Involvement in artistic activities undergoes a triple conditioning: value, Social, Psychological. Art learning goes through experiences and situations close to the processes of artistic creation (composition, interpretation, representation). In the article are defined, characterized musical-artistic activities used in the learning process.*

În virtutea existenței multor teorii și studii de profil, tema învățării artei în general și a muzicii în special, este inconfortabilă și atipică. Arta este o dimensiune prin care se reliefează ființarea omului în societate într-o modalitate cu totul specifică. De la Parmenide și Aristotel până la Hegel și Heidegger, sunt punctate repere ale interpretării identității operei de artă. Arta este pusă în legătură cu funcțiile și scopurile umane, înscrisă într-o ierarhie valorică umană. Prin artă, omul transformă lumea exterioară și cea interioară ca „obiect al conștiinței sale spirituale”, în care își recunoaște propriul eu și îl privește în perspectiva eternității [2, p. 37]. Referindu-se la esența artei, G.W. Hegel, într-o lumină metafizică remarcă ideea, potrivit căreia creația artistică nu ne mai procură satisfacțiile spirituale pe care oamenii veacurilor trecute le așteptau de la ea [idem, p. 17]. După opinia aceluiași gânditor, „opera de artă nu este produs al naturii, ci este înfăptuită prin activitatea omenească”, „este făcută în mod esențial pentru om, și anume, e mai mult sau mai puțin luată din ceea ce e sensibil pentru simțurile acestuia”; „cu toate acestea, însă opera de artă nu este numai pentru percepția sensibilă, ca obiect sensibil, ci starea ei este în așa fel, încât, fiind ceva sensibil, ea este, totodată, în mod esențial, și pentru spirit” [Ibidem, p. 31, 41].

O operă de artă presupune un conținut ce se exprimă prin intermediul unei forme, prelucrând materia și înzestrând-o cu spirit. Prin urmare, dacă artistul pentru a crea opera de artă parcurge o anumită experiență, atunci, putem vorbi despre posibilitatea predării – învățării artei doar în situația/ experiența apropiată celei pe care o parcurge creatorul și interpretul. În procesul de învățare, elevii recepționează opere de artă, sunt inițiați în activități de creație artistică elementară (reprezentare, compunere, improvizație etc.). Este cunoscută opinia reputatului savant George Călinescu, potrivit căreia, nu poate fi predată nicidecum creația artistică (ca proces), deoarece „creația artistică nu e suma exactă a unor momente de reflecție tehnică, ci un proces viu, spontan ca viața înseși” [apud 5, p. 6].

⁹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*, cifrul 20.80009.080727

Cadrele didactice în instituțiile de învățământ, educatorii în grădiniță au obligația de a găsi cele mai înțelepte soluții, capabile nu numai de împăcarea unor tendințe divergente, între tradiție și modernitate, dar și de a asigura perpetuarea valorilor spirituale și ale creatorilor acestora, într-un mileniu care se impune nu numai grăbit și pretențios, dar și brăzdat de cărări lunecoase și nesigure...” [idem, p. 301]. În esență, procesul învățării artei oferă elevului mai multe roluri în propria formare: (a) receptor al operei de artă (cunoaștere a lumii, cunoașterea sinelui), (b) purtător al valorilor operei de artă (edificarea culturii personale, acceptarea și promovarea valorilor), (c) creator al imaginilor artistice (manifestarea și exprimarea propriului interior prin mijlocul artelor). Toate aceste roluri ale procesului de învățare construiesc traseul educației elevului. Una din cele mai importante finalități ale acestui proces este cunoașterea sinelui și a lumii în care trăiește elevul. În procesul de formare-dezvoltare a educabililor se produc toate tipurile de cunoaștere, prin care se revendică „cerințe net superioare”, precum (a) conștiința sinelui (capacitatea de a se diferenția de restul lumii), (b) operarea inteligentă și spontană cu principiile generale și specifice ale cunoașterii în toate domeniile, (c) capacitatea de a se defini pe sine în lume și lumea în propriul univers intim, (d) capacitatea de creație științifică, artistică și tehnologică [8, p. 16].

Evenimentul sonor din creația muzicală, „întâmplările” din universul plastic, poetic, se construiesc și pot fi percepute cu ajutorul unui limbaj specific, care nu are nimic comun cu „frumoasele alcătuirii ale cuvintelor”. Un profesor în domeniul artelor este nevoit să înfrunte dificultăți majore atunci când încearcă să transpună, să traducă în cuvinte mesajul artistic al unei opere de artă. În acest sens, explicațiile prin cuvinte a fenomenului artistic trebuie să vină numai după contactul viu cu opera de artă, iar familiarizarea cu expresivitatea elementelor de limbaj artistic (literar, muzical, plastic, coregrafic etc.) nu poate fi învățată numai la nivel teoretic, informativ, ci exclusiv în cadrul unor experiențe artistice și în temeiul datelor proprii sensibilități.

În procesul învățării educabilii cunosc lumea abordată prin arte altfel, prin imagini artistice. Are loc o „reconstruire a lumii reale într-o altfel de existență umană – existența metafizică” [idem, p. 20]. Este notabilă constatarea profesorului V. Pâslaru: „A preda arta înseamnă a preda fericirea și a învăța arta înseamnă a învăța fericirea. Didactica însă, ca teorie a învățării, a apărut și s-a dezvoltat preponderent, dacă nu chiar exclusiv, pe principiile cunoașterii raționale” [Ibidem, p. 21].

Căutând răspuns la întrebările: ce este și cum anume este o operă a artei, unde și cum există arta, M. Heidegger crede, că esența artei nu poate fi dobândită printr-o cercetare comparată a operelor de artă existente, ci prin determinarea realității nemijlocite și depline a operei de artă. Însă, comparând opera de artă cu un lucru, M. Heidegger ajunge cu claritate la două idei [2, p. 45]: 1. Mijloacele cu care opera de artă surprinde realitatea sunt cu totul deosebite, par „a nu fi adecvate”; 2. Acel ceva ce constituie conținutul operei nu aparține operei, deoarece artistul transpune în structura operei „felul în care el concepe lucrul”. De aici, în operă operează „deschiderea ființării întru ființa ei” [idem,

p. 44]. Cuvântul *deschiderea* în accepțiunea heideggeriană corespunde obligatoriu ființei, iar *descoperirea* se cuvine neapărat ființării. Ființa se deschide în vreme ce ființarea se descoperă. Ca o realitate să fie descoperită de om aceasta trebuie să intre obligatoriu în sfera de deschidere a ființei omului. Un om care descoperă un lucru/ o operă este cel care atrage lucrul/ opera în câmpul de deschidere al ființei proprii, și astfel, absorbindu-l în propriul câmp de interes, îi conferă lucrului o ființă (adică un sens, o valoare) pe care acesta abia acum o capătă. Ființarea, definită filosofic, se prezintă ca o **deschidere a ființei către propria esență prin frumos**, frumosul exprimat prin arte.

În comunicarea elevilor cu opera de artă se împlinesc mai multe procese: cunoașterea, descoperirea/ acceptarea/ identificarea cu valorile operei de artă, formarea/ dezvoltarea aptitudinilor artistice, construirea relației cu opera de artă, edificarea propriei culturi, construirea sinelui etc. Prin urmare, copilul implicat în activitățile artistice suferă o triplă condiționare: (1) *valorică* (oferită de calitatea operei de artă, inclusiv spirituală), (2) *socială* (implică mijloacele formative instituționale și de opinii cu care copilul intră în contact), (3) *psihologică* (în care este angajat întregul sistem cognitiv, afectiv și motivațional).

Varietatea activităților artistice poate condiționa succesul procesului de învățare și educație în cadrul unei lecții. Aici e bine de luat în considerație faptul, că nu poate fi formată în afara activităților practice cultura artistică a copiilor/ elevilor. Modalitățile de realizare a activităților artistice pot fi clasificate în funcție de relația subiectului (elevului/ tânărului) cu specificațiile unui domeniu de artă. Astfel, se conturează două tipuri de activități: (1) activitatea de creație artistică: compoziție/ construire/ interpretare, (2) activitatea de „gândire” artistică: critică muzicală/ dramatică/ aprecierea dansului etc.

Cantitatea activităților artistice reunite într-o lecție nu garantează succesul în atingerea obiectivelor propuse spre realizare. Pentru aceasta este necesară abordarea integrată a activităților artistico-didactice în realizarea lecției, când toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/ dezvoltare artistică a elevului [9, p. 56]. **Abordarea lecției** integre este posibilă în temeiul unei formări metodologice adecvate a cadrelor didactice când (1) sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică, (2) fiecare activitate în parte își aduce aportul său în educație, (3) și totodată activitățile se completează reciproc, (4) interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integrat al educației [idem, p.53]. Practic, orice activitatea artistică poate fi concepută în două ipostaze: ca activitate, realizată în mai multe etape și ca metodă, care poate fi integrată în una din etapele altei activități artistice.

Spre exemplu, studiul muzicii la lecțiile de *educație muzicală* în instituțiile de învățământ general (clasele primare, gimnaziu) este axat pe următoarele domenii de activitate muzicală: audiție, interpretare, creație muzicală și reflexiune. Dacă *audiția*, *interpretarea* și *creația* sunt activități muzicale care se pot desfășura separat (ca activități) și integrat (ca metode integrate în alte activități), atunci, *reflexiunea* nu se desfășoară separat, ci integrat fiecărei din activitățile muzicale practice. Prin urmare, când elevii audiază muzica, sen-

surile creației muzicale se descoperă prin reflexiune, când elevii interpretează muzica, prin reflexiune se conturează exprimarea prin muzică etc. Amintim, că reflexiunea presupune activitatea de conștientizare a percepției, a datelor simțurilor și trăirilor lansate de muzica audiată/ interpretată; presupune o activitate în care se stabilește legătura dintre gândirea și simțirea muzicii în contextul temei lecției. Prin reflexiune se descoperă legitățile muzicii (formulate într-o variantă accesibilă în temele modulelor și unităților de conținut curriculare), se gândește și se construiește legătura muzicii cu viața, se formează totalitatea valorilor spirituale ca manifestări ale culturii muzicale a elevilor.

Cadrelor didactice care vin din alte domenii pentru a preda disciplina *Educație muzicală* în sistemul de învățământ general se recomandă: (a) studiul tuturor actelor normative emise de ministerul de resort privind organizarea și desfășurarea procesului educațional în instituțiile de învățământ general; (b) studiul metodologiei activităților muzical-didactice (audiția muzicii, interpretarea muzicală vocală/ corală/ instrumentală, jocul muzical, improvizările muzicale etc.); (c) participarea obligatorie la reuniunile metodice instituționale, raionale/ municipale, sesiuni de formare profesională continuă etc.; (d) conștientizarea diferențelor dintre procesul educațional din școala de cultură generală și școala de muzică/ centru de creație pentru copii (la nivel de concept, finalități, conținuturi, tehnologii de predare/învățare/evaluare etc.).

Activitățile muzical-didactice pot deveni adevărate situații de învățare și educație prin respectarea metodologiilor specifice pedagogie muzicale și exigențelor teoriei curriculumului.

În **organizarea activității de audiție** se recomandă respectarea următoarelor condiții [7]:

- *selectarea materialului de audiat* în funcție de criteriile accesibilității, a valorii educative și estetice și concordanței cu titlul temei curriculare; creațiile muzicale trebuie să fie frumoase, atractive, valoroase și accesibile înțelegerii copiilor;
- *pregătirea materialului informativ pentru activitatea de audiție* (aspectul informativ-ilustrativ, tehnologic, interpretativ, pentru a stabili corelația muzicii cu viața);
- *pregătirea condițiilor necesare desfășurării audițiilor muzicale* (verificarea locului, mediului unde se va desfășura audiția, a aparatelor, a calității înregistrării sau parcurgerea partiturii cu note).
- *dozarea progresivă a timpului de audiție nemijlocită* (30 secunde → 2 minute, ținând cont de posibilitatea de înțelegere a elevilor).
- *formularea clară a unor obiective și sarcini de realizat în cadrul activității de audiție* (Vezi: Ghidul de implementare a curriculumului la disciplina Educație muzicală, https://mecc.gov.md/sites/default/files/ed_muzicala_gimnaziu_ro.pdf).
- *integrarea judicioasă a tehnicilor de cunoaștere a muzicii în procesul de analiză-caracterizare*: fredonatul melodiei/ temei muzicale, caracterizarea verbală a valorilor creației muzicale în baza unor repere, reprezentarea spațială/ grafică a expresivității unor elemente de limbaj

muzical, asociații libere cu imaginea creațiilor din alte arte, explicația/ demonstrarea cunoștințelor muzicale și despre muzică, aferente expresivității muzicii din creația studiată etc.

- *organizarea traseului de învățare a temei lecției prin activitatea de audiere în cinci pași:* (1) cuvânt introductiv, (2) audierea propriu-zisă a muzicii în cadrul căreia se vor atinge obiective operaționale prin care se descoperă tema lecției, (3) analiza-caracterizare a muzicii audiate, (4) re-audierea integrală a creației muzicale sau a unui fragment, (5) aprecierea artistică/ valorică a creației muzicale.

Învățarea unui cântec în cinci pași presupune: (1) cuvânt introductiv prin care se realizează legătura dintre tema lecției și experiența muzicală a elevilor, (2) prezentarea cântecului ca model de interpretare, (3) analiza-caracterizare a valorilor cântecului (imaginea muzicală, mijloacele de expresie muzicală, forma muzicală etc.) în raport cu tema lecției. (4) învățarea propriu-zisă a cântecului (un cântec poate fi studiat pe parcursul 1-2 lecții), (5) interpretarea artistică (a cântecului integral sau a fragmentului însușit).

Creația muzicală elementară, precum și celelalte activități muzical-didactice, poate fi integrată în scenariul unei lecții în două modalități: (a) ca activitate didactică, (b) ca metodă de învățare integrată în altă activitate (audiere, cânt, învățarea unui cântec etc.). În lista activităților de creație se înscriu: crearea unui ritm/ motiv sau melodie, elaborarea unui acompaniament ritmic/ ritmico-timbral, acompanierea unei melodii, crearea și reprezentarea conturului melodiei, jocul muzical, dramatizarea etc.

Metodologia activității de creație muzicală elementară reunește cinci pași: (1) cuvânt introductiv, (2) modelizare (exersare, valorificarea resurselor muzicale, creație colectivă/ în grup/ individuală), (3) interpretare artistică a modelului elaborat, (4) apreciere/ autoapreciere/ valorizare, (5) integrarea activității de creație în contexte noi de învățare și extra-didactice. Resursele informaționale din internet oferă foarte multe modele de creație muzicală. În acest context, se recomandă: utilizarea justificată a modelelor alese în raport cu tema și unitățile de competență stabilite pentru lecția de educație muzicală; adaptarea modelului în baza unui material muzical potrivit temei de studiu; respectarea metodologiei de organizare și realizare a unei activități de creație muzicală elementară.

Pentru a fi înțeleasă aria de acoperire a competențelor specifice prin activități muzical-didactice, propunem în tabelul de mai jos lista activităților și contextelor bune pentru educația muzicală a elevilor, care derivă direct din formula fiecărei competențe (vezi tabelul de mai jos). Este de reținut, că varietatea de activități și contexte sugerate în tabel nu epuizează lista acestora, dar punctează caracterul lor de relaționare, interpătrundere și legătură nemijlocită cu viața. Practic, formarea/ dezvoltarea cunoștințelor și abilităților muzicale contribuie la edificarea atitudinilor: (a) interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte; (b) atitudini creative în valorificarea elementelor de limbaj; (c) respect pentru valorile culturii muzicale naționale și universale.

Tabelul 1. Activități și contexte de formare/ dezvoltare a abilităților muzicale

Aptitudini	Activități și contexte de formare/ dezvoltare a abilităților
Receptarea muzicii	<ul style="list-style-type: none"> – Auzirea, sesizarea, trăirea sentimentului muzicii, descoperirea sonorităților artistice, recunoașterea melodiei/ ritmului/ tipului de melodie... – Ascultarea, urmărirea, asemănarea/ deosebirea, observarea unor elemente de expresie, tipuri de melodie etc. – Audiția, perceperea organizării ideilor muzicale, cercetarea evoluției mijloacelor de expresie ... – Fredonarea/ memorarea temelor muzicale, crearea conturului melodic/ melogisticii/ muzicogramei/ partiturii ascultătorului... – Caracterizarea imaginii/ expresivității limbajului, identificarea elementelor de limbaj care dau expresie muzicii, cunoașterea și utilizarea terminologiei muzicale... – Relaționarea muzicii cu viața, identificarea emoțională cu muzica... – Manifestarea culturii de audiție, interesului pentru muzică, exprimarea atitudinii pozitive pentru anumite creații muzicale...
Exprimarea prin muzică	<ul style="list-style-type: none"> – Comunicare prin muzica cântată/ audiată/ creată – Impărtășirea/ transmiterea propriilor trăiri, idei, atitudini prin intermediul creațiilor muzicale audiate/ interpretate în diferite contexte de învățare, mediul școlar, în familie/ comunitate – Interpretarea vocală/ corală a unui repertoriu de cântece, teme muzicale din creațiile audiate – Interpretarea cu și fără acompaniament a unui repertoriu de cântece – Improvizații melodice/ ritmice/ ritmico-timbrale pe text, pe muzică instrumentală – Modelizarea planului de interpretare a imaginii muzicale din cântec (nuanțe dinamice, tempo, culminație...) – Muziciera la instrumente muzicale pentru copii și pseudoinstrumente – Acompanierea interpretării vocal/ corale cu mișcări plastice, mișcări de dans, cu percuție corporală – Lectura pe fundal muzical – Stabilirea unui repertoriu muzical pentru audiții independente
Transpunerea achizițiilor	<ul style="list-style-type: none"> – Integrarea în activitățile cultural-artistice prin cânt, audiție, muziciera, improvizație, dramatizare... – Participare activă la manifestări culturale – Cunoașterea unor creații muzicale de valoare din patrimoniul culturii naționale/ universale – Alegerea unui repertoriu potrivit serbărilor din familie/ școală/ comunitate – Manifestarea culturii de cânt vocal-coral, culturii de audiție, culturii de analiză-caracterizare a muzicii ... – Studiul independent al muzicii – Elaborarea unui afiș pentru programul artistic... – Popularizarea muzicii în mediul școlar/ comunitar ...

<p>Interpretarea expresivă a muzicii</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Cântul vocal sau coral a unui repertoriu muzical, în contexte educaționale și socio-culturale diferite – Interpretarea/ acompanierea unei melodii simple la instrumente muzicale/ pseudo-instrumente – Respectarea elementelor de cultură interpretativă elementară – Interpretarea muzicii, manifestând deschidere pentru valorizarea experiențelor artistice
<p>Explorarea relațiilor dintre muzică și universul spiritual propriu</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Exprimarea valorilor personale prin muzica audiată/ interpretată – Selectarea unui repertoriu muzical adecvat diferitelor activități/ evenimente din viața de zi cu zi – Implicarea activă în activitățile muzicale și cultural-artistice din școală, comunitate, familie – Manifestarea creativității și a gustului artistic în diferite activități muzicale și cultural-artistice
<p>Aprecierea artistică a creațiilor muzicale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizarea cunoștințelor muzicale și despre muzică în aprecierea artistică și valorică a creațiilor muzicale – Deținerea în memorie a unor creații muzicale din repertoriul muzicii naționale și universale – Manifestarea culturii personale în promovarea tezaurului național și universal al muzicii

Un act artistic poate deveni act spiritual – educativ. În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produsă de artist: imitativă, expresivă, imaginată etc. În actul artistic se produce ceva nou nu prin imitație, ci creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă. „Cauza de la care începe mișcarea de apariție în artă e forma care se află în spirit”, scria Aristotel. Prin artă „apar acele lucruri a căror formă se află în spirit” [6]. Astfel, forma care precede în mintea artistului opera făurită de el, este introdusă de artist în materie, nu apare ea înseși [6, 1033 b]. Prin analogie, presupunem, că și interpretul/receptorul are nevoie de abilități în primul rând de ordin spiritual, pentru a face artă. Arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi actul artistic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual.

Este relevant, în acest sens, punctul de vedere al profesorului universitar Constantin Cucoș: „Orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale dintre persoane și presupune o dinamică, o succesiune de căutări și de găsiri a două ființe care au un surplus sau o cerință, au ceva de dat sau de primit” [1, p.15]. Prin asemănare, în actul artistic se realizează o „întâlnire spirituală” – dintre receptor și opera de artă, care evoluează dinamic, în funcție de valorile spirituale ale operei și receptorului. Impactul educativ al actului artistic poate fi sesizat în viziunea, sensibilitatea, gândirea, comportamentul receptorului. Valoarea spirituală a operei de artă este dată de creatorul ei. Aceasta înseamnă că personalitatea receptorului se cultivă, indirect, prin valorile secolul în care a fost creată opera, principiile estetice proprii stilului/genului artistic, conținutul ideatic al operei de artă, cantitatea operelor de artă receptate etc.

Rezultatul învățării artei nu este doar dobândirea de cunoștințe și formare de abilități, ci mai cu seamă formarea/ dezvoltarea atitudinilor fundamentale ale omului, care pot servi cu adevărat un reper în viață.

În concluzie:

- Procesul învățării artei oferă elevului mai multe roluri în propria formare.
- Cunoașterea artelor contribuie la definirea și exprimarea firii spirituale a educabilului. Învățarea artei parcurge experiențe și situații apropiate proceselor de creație artistică (compunere, interpretare, reprezentare).
- Copilul implicat în activitățile artistice suferă o triplă condiționare: valorică, socială, psihologică.
- Valoarea fundamentală a artei poate fi descoperită și însușită prin activitățile artistice exprimate prin: a reproduce, a produce forme inedite, a recepta opere de artă, a exprima lumea interioară prin limbaj artistic.
- Cea mai uzuală clasificare a activităților artistico-didactice se raportează la posibilitățile de comunicare om – artă: prin receptare/ audiție/ vizionare, prin interpretare/ reprezentare/ creație, prin analiză-caracterizare/ reflexie/ apreciere artistică.
- Artele trebuie să devină un element al vieții fiecărui copil, care definește și exprimă firea lui spirituală.

Bibliografie:

1. Aristotel *Metafizica*, 1032 b), trad. A.Cornea. București: Editura Humanitas, 2001.
2. Cucuș C. *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Editura Polirom, 2008.
3. Hegel G.W. *Prelegeri de estetică*, vol. I. trad. de D.D. Roșca. București: Editura Academiei, 1966.
4. Heidegger M. *Originea operei de artă*, p.45
5. Kandinsky W. *Spiritualul în arte*. București: Editura Meridiane, 1994.
6. Mănescu M. *Arta învățării artei*. Cluj-Napoca, 2008.
7. Morari M. Implementarea curriculumului pentru învățământul primar: Educație muzicală. In: *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. / Aprobă la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018/ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM. – Chișinău, 2018.
8. Pâslaru V. *Prologomene pentru o didactică a artei*. – Chișinău, 2017.
9. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М., *Методика музыкального воспитания в школе*. Москва: Издательский центр «Академия», 1998.

APPROCHE INTERACTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES¹⁰

Cristina STRAISTARI-LUNGU

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *This paper starts by going back to the notions of the actional and communicative competence, both of which we consider to be determined by the relationship between the persons who are involved in the action and/or communication. On this basis, we define an interaction-based approach of language learning/teaching that, in addition to the usual kinds of tasks integrates real-life tasks, which learners accomplish within the framework of real social interactions outside the classroom.*

L'approche interactionnelle est considérée comme une des modalités modernes basées sur la création de nouvelles situations d'apprentissage exigeant l'utilisation des stratégies d'apprentissage actif, de la stratégie d'auto-apprentissage et d'apprentissage concentré sur l'apprenant. L'importance de cette approche est déterminée en augmentant l'efficacité de l'apprentissage car elle fournit aux apprenants tous les moyens de communication et d'interaction entre eux, que ce soit en binaire ou en petits groupes.

C'est une approche vise à développer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue dans la communication naturelle, que ce soit en interaction avec les autres, ou en partageant des idées et des informations afin d'atteindre les tâches ciblées. L'approche interactionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. Ceci est la base sur laquelle repose l'approche de la communication pour enseigner les langues étrangères. Cette approche est basée sur le modèle fonctionnel de la langue et la théorie de la compétence communicative qui signifie „la capacité de l'individu à utiliser la langue automatiquement, avec un sens linguistique par lequel cet individu distingue entre les différentes fonctions de la langue dans les situations de communications réelles pour accomplir des tâches spécifiques”. De leur part, Lions-Olivieri et Liria montrent que l'idée de l'approche interactionnelle vient du fait que la langue n'est pas simplement un système de règles, mais une source dynamique pour créer des significations, donc la connaissance de la langue seule ne suffit pas à apprendre, mais doit être appliquée de manière communicative pour atteindre la langue fonctionnel; où cette approche vise à développer l'efficacité de la communication chez les apprenants. Selon l'approche interactionnelle, l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières, que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, et que l'on peut dire que tout apprenant est un acteur social [3].

¹⁰ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*, cifra 20.80009.080727

Le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (appelé ci-après CECR) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social. Le CECR privilégie dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes une perspective interactionnelle: La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type interactionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification [1].

Pour P. Bange, R. Carol et P. Griggs, l'apprentissage se fait toujours dans un cadre socio-cognitif. En effet, „cognition et interaction sont inséparables”. De sa part, C. Ollivier a défini l'approche interactionnelle comme une approche didactique s'inscrivant dans les théories linguistiques et pédagogiques qui mettent les interactions sociales en avant, lesquelles forment, à la fois, le cadre et un élément constitutif déterminants des actions et interactions humaines. L'approche interactionnelle place ainsi les interactions sociales au cœur de ses préoccupations et implique de proposer aux apprenants des tâches à réaliser au sein d'interactions sociales et se concentrer sur la réalisation sociale de la tâche tout autant, voire plus que sur l'apprentissage de la langue. Egalement, T. Saydi a souligné que l'approche interactionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social: l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Quant à P. Zhihong, l'approche interactionnelle vise à développer un ensemble de compétences. Apprendre une langue, c'est apprendre et acquérir en classe et hors de classe des connaissances et compétences liées directement à la vie, puis les réutiliser dans la vie (en continuant à apprendre et à se perfectionner). Ces compétences concernent les compétences générales (savoirs, aptitudes et savoir-faire, savoir-être ainsi que savoir-apprendre). Donc, on peut dire que l'approche interactionnelle a l'avantage de permettre à l'apprenant d'utiliser ses capacités à son propre niveau développant ainsi son langage à travers l'utilisation de la langue. Elle a également l'avantage d'aider les apprenants à se concentrer sur les buts à atteindre de telle sorte que le langage devient un outil et enfin, l'avantage de transformer l'usage de la langue en nécessité [*apud* 3].

Cette conception rend compte de la diversité des contextes observables en classe, où on peut repérer des tensions entre des activités orientées vers l'actualisation et la validation de la référence à l'institution et des activités qui déploient d'autres orientations, rendent pertinentes d'autres dimensions. Ces alternatives montrent qu'il existe différentes façons de configurer les activités de la classe. Le contexte est donc défini dans et par les activités des participants: ces dernières peuvent être appréhendées comme des „types d'activité”, qui se caractérisent par une plus ou moins forte structuration et contextualisation

(ainsi l'interview télévisé est un événement contraint dans son organisation, dans les rôles des différents participants, dans le minutage et l'attribution de la parole, etc.). Nous considérons comme activités aussi celles qui dans la littérature didactique apparaissent comme des „tâches” sans toujours être bien définies [2].

La plupart des spécialistes [2; 3; 4], même s'ils évoquent l'importance de l'authenticité interactionnelle, restreignent en outre la tâche au groupe classe, limitant ainsi la variété des interactions possibles. Ainsi, F. Manganot et É. Louveau, se référant à un article de R. Bouchard, en arrivent à la conclusion qu'une tâche est une „activité qui n'est pas seulement vraisemblable en termes de similitude avec la vie réelle, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule (la classe en général)”. À ce titre, elle doit „impliquer une communication la plus authentique possible entre les apprenants” [4].

Le CECRL va dans la même direction lorsqu'il distingue entre deux types de tâches communicatives qui, toutes les deux, sont définies en fonction de leur proximité ou éloignement avec la vie réelle. D'après cet ouvrage de référence, qui reprend globalement la distinction de D. Nunan entre tâches de répétition et tâches d'activation, il existe des „tâches authentiques” appelées aussi „tâches ‚cibles’ ou de ‚répétition’ ou ‚proches de la vie réelle”, lesquelles „sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe” et des „tâches pédagogiques communicatives assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants” qui, elles, „visent à développer une compétence communicative” [1].

On est en droit de s'étonner que ce soit précisément à propos de ces tâches que l'on parle de développement d'une „compétence communicative”, celle-ci semblant ainsi pouvoir s'acquérir à l'écart de la vie réelle. Nous retiendrons de ces citations, toutefois, le fait que les tâches proposées aux apprenants sont très souvent définies par rapport à la vie réelle, alors qu'il est très rare d'évoquer la possibilité d'introduire au sein du processus d'enseignement / apprentissage des langues des tâches de la vie réelle et de les faire réaliser dans des interactions sociales avec des personnes en dehors des murs de la classe. Cela pouvait être encore relativement compréhensible à la date où ont été publiés les différents écrits que nous évoquons. Il pouvait en effet s'avérer difficile à l'époque de trouver, à l'étranger, des occasions de réaliser des tâches de la vie réelle impliquant des personnes extérieures à la classe et disposant de compétences dans la langue cible. On pourrait croire que la forte pénétration d'Internet – surtout dans les pays du Nord – et l'émergence de ce que l'on nomme maintenant, à la suite de T. O'Reilly, le „web social”, aurait fait changer les choses, pourtant ce n'est pas vraiment le cas, malgré un intérêt prononcé pour les avancées technologiques [4].

Les activités peuvent se réaliser dans différentes formes interactionnelles entre „thème” et „activité”, ce dernier terme correspondant à ce que nous entendons par „forme interactionnelle”: ainsi l'activité du récit peut être menée à bien dans des intervention monologiques centrées sur un élève ou bien dans une participation plus large des élèves, voire comme une activité collective.

Différentes formes interactionnelles permettent différents modes de participation, dont la variabilité peut être appréhendée comme une question de normes culturelle ou comme une question de construction du contexte. Nous avons donc une relation entre trois notions: le contexte, l'activité, la forme interactionnelle. Dans cette configuration triangulaire plusieurs relations sont observables, selon des modalités différentes. Les interactions en classe se caractérisent souvent par une tension entre une double modalité: en effet, elles peuvent être marquées par un renforcement du caractère „scolaire” des activités ou bien par une plus grande improvisation laissée aux enseignants et aux élèves. Le premier mode peut être caractérisé à l'aide des notions de cadre et de scénario: le cadre définit une organisation de l'activité typique d'un certain contexte, avec par exemple des rôles et des relations attendues entre participants; le scénario, quant à lui, définit une association typique entre des activités et des formes d'interaction, à travers des mises en séquence typiques de l'activité. Le deuxième mode peut éventuellement comporter des ruptures de cadre et de scénario, mais se définit plus généralement par la façon négociée et „improvisée” dont les participants élaborent de nouvelles formes d'interactions en contexte. C'est ainsi qu'en situation extra-scolaire, les interlocuteurs peuvent être amenés à se mettre d'accord non seulement sur la tâche, mais aussi sur ses modes d'accomplissement. Ces deux modes représentent deux types de ressources pour la gestion de l'interaction. Le premier, en s'appuyant sur une routinisation, une automatiser, permet une activation rapide des procédures et est utile en cas d'urgence. Sa fonction le rapproche des stéréotypes, avec le même danger de rigidification et d'homogénéisation des événements. Le deuxième type permet de prendre en compte la variété des situations, les imprévus (qui ne se confondent pas forcément avec les situations d'urgence), la richesse du contexte et des formes possibles. Il autorise la construction de nouveaux cadres aptes à traiter les événements non seulement efficacement et rapidement, mais aussi de façon appropriée quant à leurs spécificités. Ces deux ressources répondent ainsi à des impératifs différents dans la gestion de l'interaction [2].

Comme conclusion, les études effectuées ces dernières années [2; 3; 4] ouvrent en tout cas de nombreuses perspectives de recherches à venir, que ce soit dans le domaine de la mise en œuvre de la perspective interactionnelle à travers des tâches ancrées dans la vie réelle et à réaliser sur le web social et/ou en didactique de l'intercompréhension, domaine qui, de par sa „jeunesse” offre des terrains entiers à investir.

Bibliographie:

1. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf
2. Gajo, L. Koch, P. Mondada L. *La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition*. https://doc.rero.ch/record/20643/files/61-86_Gajo_al..pdf

3. Hassan, M. *L'approche interactionnelle en didactique des langues*. <https://maeq.journals.ekb.eg>
4. Ollivier, C. *Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social*. <https://journals.openedition.org/alsic/2402#tocto2n3>

CONSIDERENTE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE PRIN APLICAREA SITUAȚIILOR DE INTEGRARE SIMULATĂ ȘI AUTENTICĂ¹¹

Alina RĂILEANU

cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The article tackles the notions of capability, competence and gives their characteristics. It analyses the formation of competences through practicing the transfer of knowledge. In the informational sources that reflect the essence of competence-based education, it is noted that competencies are formed through integration activities that present didactic situations in which the student is called to integrate his/her knowledge, skills, abilities. The integration situation refers to a creative thinking, reduces the distance between theory and practice, frames the student's knowledge in new contexts, highlights the use of different knowledge. The integration situations are designed and initiated by the teacher, who takes into account different factors (the specifics of the study discipline, the complexity of the study subject, the student's experience, etc.).*

Actualmente, școala (cu tot ceea ce implică aceasta) tinde să aducă în prim-plan inovația. Din acest punct de vedere, stilurile de predare, evaluare s-au schimbat din ce în ce mai mult, la fel cum s-a schimbat și modul în care învață elevii. Schimbările continue și rapide ale lumii fac necesară căutarea de noi variante în zona metodologiei didactice pentru a asigura creșterea eficienței activității din școală prin implicarea directă a elevului în demersul educațional. Devenind participant activ în actul predării-învățării, educabilul depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, întreprinde o acțiune de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe.

Orientarea spre formarea competențelor a procesului educațional este o condiție necesară pentru a aplica situațiile de învățare integrate, unde elevul să poată deveni stăpân pe situațiile cu care s-ar putea confrunta în viața profesională și personală. Elaborarea și aplicarea sarcinilor de integrare dau sens învățării, plasând-o într-un context semnificativ pentru elev și în relație cu situații concrete pe care acesta le va întâlni mai târziu, sau care au pentru el importanță majoră [1].

¹¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.080727

Situația de integrare este o situație didactică în care elevilor li se solicită să realizeze (individual sau în grup) activități sau acțiuni care impun mobilizarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor formate pentru rezolvarea unei probleme sau sarcini concrete, într-un context simulat sau real.

Situația de integrare este:

- O activitate personalizată în care elevul este actorul principal;
- O activitate în care elevul este determinat să își mobilizeze un ansamblu de resurse acumulate anterior: cunoștințe declarative (savoir, cunoștințe), cunoștințe procedurale (savoir-faire, abilități), cunoștințe atitudinale (savoir-etre, atitudini), scheme, etc.;
- O activitate prin care elevul este implicat într-o situație nouă, nu una în care ar trebui pur și simplu să reproducă ceva;
- O activitate care are caracter semnificativ pentru elev, în care se face legătura între studii și situațiile complexe care le justifică pe acestea / în care cele studiate se pot aplica;
- O activitate care stimulează interacțiuni cu colegii și cu alte persoane resursă;
- O activitate care, de regulă, presupune mai multe etape (analiza situației, planificarea acțiunilor, implementarea acțiunilor, prezentarea rezultatelor, reflecția asupra activității și rezultatelor);
- O activitate care urmărește formarea și exersarea de competențe la disciplină (generală sau tehnică), în ansamblu cu formarea competențelor antreprenoriale;
- Exemple de tipuri de situații de integrare care pot facilita dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă în cadrul disciplinelor generale.
- O activitate de cercetare;
- Realizarea lucrărilor practice de laborator, în care elevii aplică cunoștințele teoretice, emit ipoteze, experimentează, scriu rapoarte etc.;
- Culegerea de informații din diferite surse, prin diferite metode de documentare;
- Realizarea unui proiect de către elevi, în echipă sau în mod individual [9].

De regulă situațiile de integrare finalizează cu un produs cum ar fi:

- Articol;
- Material promoțional;
- Comunicat de presă;
- Conceptul unui proiect (de creație tehnică, științifică, manuală, artistică (muzică, teatru, dans, pictură, film etc.); de acțiune comunitară, socială, de mediu etc.);
- Plan de acțiune;
- Plan de afaceri;
- Hartă;
- Eseu;
- Expoziție;
- Revistă;

- Lucrare științifică;
- Machetă, model, schiță;
- Referat;
- Scenariu;
- Discurs public;
- Raport;
- Memoriu de activitate [9].

Angajatorii solicită specialiști capabili să acționeze și nu să explice. Absolventul actual este cel care are suficiente cunoștințe, abilități dar nu are experiența de aplicare, nu este pregătit de a acționa în diferite situații, în special în situații autentice. Țin să menționez că nu toate temele din disciplinele academice oferă posibilitatea de a utiliza situații autentice de integrare, dar acolo unde este posibil trebuie să le planificăm.

Autoarea Lia Sclifos menționează: „cadru – ERRE – îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, pînă la formarea competenței în acest sens, adică transformarea ei într-un model comportamental autentic” [8]. Iar pentru ca elevii să aibă claritate privind modelul de învățare parcurs, etapele ERRE au fost suplimentate cu șase pași exprimați în sarcini concrete:

1. Implică-te! (Evocare)
2. Informează-te! (Realizare a sensului)
3. Procesează informația! (Realizare a sensului)
4. Comunică și decide! (Reflecție)
5. Exprimă-ți atitudinea! (Reflecție)
6. Acționează! (Extindere)

La etapa Extindere elevul are posibilitatea de a face un transfer de cunoaștere și a aplica cele însușite la ore în situații de integrare *simulate și autentice*, dezvoltându-și competențe care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. Prin proiectarea unor inițiative de a participa la acțiuni publice, lecția derulează și dincolo de cadrul școlii, ca modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala [8].

Situațiile autentice de integrare presupun aplicații practice într-un context real, în special situații din viața reală (personală, socială sau profesională), care pun în evidență potențialul creativ al elevului/elevilor, valorificându-l la maximum. O situație autentică stimulează interacțiunea cu alte persoane, mobilizând resursele interne și externe. Astfel, elevii își dezvoltă competențe care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

Situațiile simulate de integrare presupun rezolvare de probleme în plan teoretic (exerciții didactice la clasa pe teme ipotetice). Simularea mai este denumită și joc de rol, joc simulat sau dramatizare. Realitatea simulată pe care o studiem este, în anumite privințe, asemănătoare cu cea modelată, în sensul că redă cele mai importante caracteristici, dar nu se identifică cu obiectele, fenomenele, acțiunile etc., reale. Predarea-învățarea prin simulare cunosc o utilizare tot mai largă în învățământul modern și se realizează prin: – efectuarea de proiecte/teme de cercetare; – jocurile didactice [6].

Pentru clarificare propunem câteva exemple de situații de integrare:

Exemplu Tema: **Uniunea Europeană și Republica Moldova.**

Situație: *Astăzi există o intensă dispută vizavi de viitorul relației identitate națională-identitate europeană în condițiile integrării europene. La extreme: unii autori văd identitatea europeană ca un proces de negare a identității naționale. Ei consideră că, în final, integrarea va "șterge" specificul național. Alții susțin că identitatea națională nu poate fi substituită prin construcția unei noi identități europene. Diversitatea opiniilor este completată de autori care consideră că identitatea europeană și identitatea națională se fortifică reciproc și au de câștigat din afirmarea proiectului European [4].*

Sarcină: *Realizați o comunicare / eseu, în urma efectuării unei investigații comparative a informațiilor istorice cu informațiile mass-mediei contemporane. Eseile comunicările vor fi prezentate în cadrul unei mese rotunde.*

Exemplu: **Tema Femeia în sec. al XX-lea.**

Situație: Neoliticul a fost singura perioadă din istorie, în care femeia a jucat un rol principal în societate, matriarhatul legat de cultul fecundității și fertilității situând femeia în primul plan al vieții sociale. Începând din antichitatea elenă, femeia a fost situată pe o poziție de subordonare și dependență excesivă față de bărbat. Cu toate acestea, au existat nenumărate femei care prin însușirile lor au reușit să se impună de-a lungul istoriei în tot spațiul universal [9].

Sarcină:

- Analizați din presa periodică sau din internet imagini care să conțină subiecte cu femei care ocupă anumite roluri în societate;
- Realizați un sondaj cu femeile din localitatea de baștină cu care să discutați despre rolul femeii în societate;
- Redactați un eseu pe tema „Rolul femeii în societate în sec al XX-lea.”

Exemplu Tema: **Formarea poporului și limbii române.**

Situație: *Etnogeneza românilor reprezintă un eveniment istoric, fundamental în istoria noastră națională, întrucât arată cum s-a format purtătorul și creatorul civilizației noastre. Etnogeneza înseamnă formarea unui popor, iar în cazul românilor formarea a avut loc în urma romanizării geto-dacilor între secolele I-III după Hristos și în urma migrației slavilor. Dacă despre etnogeneza altor popoare, inclusiv romanice, nu au fost dezbateri sau controverse istorice, etnogeneza românilor a fost și este până în prezent un subiect dezbătut [2].*

Sarcină: *Imaginează-ți... că ești într-o tabără internațională și trebuie să vorbești altor elevi despre poporul tău utilizând noțiunile învățate despre România și poporul român. Reprezentanți din cadrul grupurilor dialoghează în fața clasei.*

Exemplu: Tema: **Aportul dinastiei Cantemir în istoria neamului.**

Situație: *Valorile promovate cu forța pot deveni non-valori. Dimitrie Cantemir, fiind un om erudit a devenit o personalitate recunoscută în istoria universală și națională, promovată de la sine. Valorile adevărate nu trebuie puse în raport cu cerințele epocii sau cu preferințele anumitor indivizi. „Valorile adevărate ale neamului nu au nevoie de promovare” [7].*

Sarcină: *Ce personalități sunt valori și care sunt promovate cu forța în RM?*

Exemplu: **Popoare și spații în antichitate.**

Situație: *Lumea antică a avut o importanță majoră în dezvoltarea lumii contemporane. Una din cele mai dezvoltate civilizații a lumii antice este reprezentată de greci, însă nu mai puțin și romanii, egiptenii, indienii și alte popoare care au lăsat pagini în istorie. Istoria antică însoțește prezentul sub forme diverse și uneori surprinzătoare. Există elemente care s-au născut în antichitate și cu care fiecare dintre noi ne aflăm zilnic în contact – politica, democrația, filosofia sunt concepte născute în Grecia antică. Apoi, sunt elemente care stau la baza felului în care cultura noastră este constituită și setul de valori pe care îl promovează – creștinismul, dar și budismul și confucianismul sunt religii care apar în epoca antică [3].*

Sarcină: Sunteți proprietarul unei firme de turism. Alegeți două popoare studiate și realizați un afiș prin care: precizați câte două obiective turistice, prezentați succint istoria acestora în aproximativ 50 de cuvinte, prezentați obiectivele turistice prin câte o imagine.

În concluzie menționăm că situațiile de integrare facilitează formarea competențelor și anume:

- Elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe,
- Procesul de învățare este înțeles mai bine de către elev, iar profesorul devenind un partener adevărat pentru el.
- Situațiile de integrare au o valoare metodologică incontestabilă, dar foarte multe depind de competența profesională a cadrului didactic.

Astfel, după cum menționa J.Bowden și F.Marton: “*Dacă nu vă puteți imagina situațiile cu care elevii dvs se pot întâlni pe viitor, învățați ceea ce le va fi util în orice situație*” [5]. Consider această temă foarte importantă atât pentru cariera didactică, cât și pentru realizarea idealului educațional al școlii, de a forma oameni liberi, personalități autonome, creative și tolerante.

Bibliografie:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Sclifos L., Solovei R. *Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs*. Chișinău: Editura CE Pro Didactica, 2017.
2. Cozma E. Rolul metodelor participativ-active în învățarea istoriei. In: *Revista Didactica Pro*, 2010.
3. Dicționar de istorie. Chișinău: Editura Civitas, 2007.
4. Eșanu R., Goraș-Postică V. ș.a., *Integrare europeană pentru tine, Curs opțional pentru liceu. Ghid metodologic pentru profesori*, Chișinău: Editura CE Pro Didactica, 2009.
5. Marton F., Bowden, J. *The university of learning: beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page, 1998.
6. Olaru V., Paradigma competenței școlare din perspectiva tehnologiei didactice <http://dspace.usm.md>
7. Petrescu P., Fat S., Apostolescu G. *Dincolo de discipline – ghid pentru învățare integrată*. București: Editura Humanitas educational, 2003.
8. Sclifos L., Goraș-Postică V. *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2010.

9. Șuleanschi S., Niculaiescu-Onofrei L. *Dezvoltarea competențelor antreprenoriale la disciplinele generale și tehnice în învățământul profesional tehnic. Partea II. Ghid practic pentru elaborarea și aplicarea situațiilor de integrare*. Chișinău: Editura Arc, 2019.

MANAGEMENTUL IMAGINII ȘCOLII SPORTIVE

Leonid STOȚCHI

director,

Școala Sportivă a Rezervelor Olimpice din mun. Chișinău;

Natalia REABOI

director adjunct,

Școala Sportivă a Rezervelor Olimpice din mun. Chișinău;

Victoria FEDERIUC

instructor-metodist,

Școala Sportivă a Rezervelor Olimpice din mun. Chișinău

Abstract. *In any advanced society, sport is a social phenomenon, a privileged form of culture, which covers many aspects. The Sports School of the Olympic Reserves from Chisinau aims to train children, cadets, juniors, youth and seniors in the systematic practice of physical culture and sports, the formation of a healthy lifestyle, physical, intellectual and moral development, achieving performance in accordance with their capabilities.*

The vision of the Sports School of the Olympic Reserves in developing the image of the institution is to become a successful institution in the Republic of Moldova through a positive image both internally and externally, to affirm itself among sports schools / clubs nationally and internationally in achieving, training and development of main management tasks. The Sports School of the Olympic Reserves promotes as institutional values integrity, accessibility / transparency, quality and teamwork.

Managementul organizațiilor sportive a căpătat contur recent, în urmă cu 30-40 de ani, prin cele mai multe programe de management sportiv dezvoltându-se din programele tradiționale de sport. Managementul sportiv are rol de coordonare a resurselor financiare, materiale, informaționale, umane și de timp, precum și a unor probleme, situații și aspecte contingente. Miza majoră a funcției de coordonare a managementului sportiv este creșterea eficienței serviciilor sportive și, nu în ultimul rând, optimizarea rezultatelor, respectiv a performanțelor sportive.

Managementul instituțiilor sportive are rolul de a asigura organizarea unitară a activităților, de a le coordona și a le dirija în concordanță cu scopurile acestora. Managementul sportului este necesar în instituțiile sportive, în conducerea și gestionarea sportului profesionist care, împreună cu promovarea prin mass-media, joacă un rol important ca formă de divertisment, având un număr impresionant de spectatori (din ce în ce mai mare), cât și de „consumatori” ai sportului.

Ca și orice organizație, fiecare entitate sportivă este interesată în crearea și promovarea unei imagini pozitive despre sine. Imaginea unei organizații reprezintă mentalul individual ori colectiv despre ea. Totodată, imaginea organizației o pot prezenta atributele ei și produsele publicitare – logo-ul, drapelul, imnul etc. Deci imaginea se exprimă sub forma opiniilor, atitudinilor, convingerilor, credințelor, mentalităților și simbolurilor socioculturale.

Imaginea poate fi: *naturală* – creată în urma activității cotidiene a organizației; *artificială* – creată de către organizație în mod special, pentru a se prezenta publicului într-o lumină cât mai favorabilă care nu întotdeauna corespunde realității. Este binevenit ca imaginea oricărei instituții să reprezinte întotdeauna realitatea existentă.

Imaginea poate fi pozitivă ori negativă. De ea depinde într-o mare măsură reputația de afaceri a organizației sau individului, iar aceasta contribuie la bunăstarea colectivă și individuală. Deși este un element nematerial, ea poate deveni, uneori, mai valoroasă decât toate celelalte bunuri materiale.

Imaginea unei organizații este o calitate pluridimensională. În linii generale, ea are o structură complicată (Figura 1), iar fiecare din componentele ei poate influența în mod covârșitor imaginea generală a entității. Din acest considerent, fiecare top-manager trebuie să cunoască perfect această structură, ca, prin activitatea sa, să asigure păstrarea și fortificarea continuă a imaginii organizației în care muncește. Imaginea internă este una dintre cele mai importante în formarea imaginii generale. Ea apare din opiniile angajaților despre organizația în care activează.

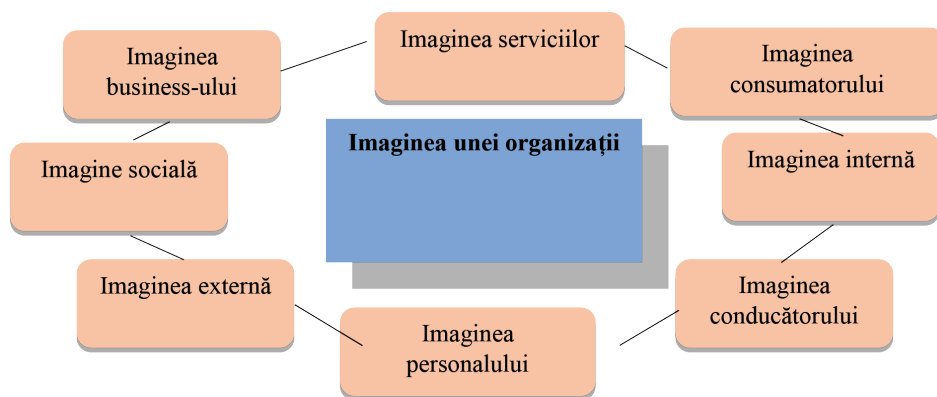


Fig. 1. Structura imaginii unei organizații

Conform legislației în vigoare a Republicii Moldova, sportul este o parte componentă a culturii fizice, o sferă specifică de activitate, orientată spre dezvoltarea posibilităților extreme ale omului în condiții competiționale și în procesul sportiv pedagogic. Cultura fizică și sportul cuprind: educația fizică, sportul pentru toți (în masă), sportul de performanță (profesionist), exercițiile fizice practicate cu scop de întremare, profilactic și terapeutic.

În acest context, menționăm că Școala Sportivă a Rezervelor Olimpice (în continuare ȘSRO) se constituie și își desfășoară activitatea în baza principiilor legalității, accesibilității, adaptivității, creativității, diversității, transparenței. Promovează în activitatea sa valorile sportive și interesele naționale, civice, ale democrației și statului de drept.

Pe parcursul anilor, conducerea instituției a reușit, cu multă pricepere și competențe împreună cu cadrele didactice la toate ramurile de sport ale școlii (lupte libere, lupte greco-romane, judo, box, gimnastica ritmică și tir) să obțină rezultate remarcabile (participanți și premianți) la următoarele acțiuni sportive: Jocurile Olimpice – 17 sportivi; Jocurile Olimpice de tineret – 3 sportivi; Campionatul Mondial – 45 de premianți; Campionatul European – 131 de premianți.

De menționat că se observă o buna gestionare și monitorizare a procesului de instruire și competițional cu sportivii și antrenorii. Ca urmare, aproximativ 41,860% dintre antrenori au obținut gradul didactic superior, 23,250% gradul didactic întâi și 30,023% gradul didactic doi, precum și 32 de titluri onorifice (Antrenori Emeriți, Lucrători Emeriți în domeniul culturii fizice și sportului din Republica Moldova). În instituție sunt angajați în total – 60 de lucrători, dintre care – cadre didactice – 48 și personal tehnic auxiliar – 12. Cadre didactice titulare (de bază) – 39, prin cumul – 9 persoane.

Astfel, conducerea administrativă analizează din punct de vedere financiar și al resurselor existente obiectivele rezultate din politicile elaborate de Consiliul metodic al școlii și face propuneri de realizare și eșalonare. Delimitarea și specializarea funcțiilor are în vedere și complementaritatea celor două sectoare care asigură modernizarea gestiunii școlii, în condițiile evoluțiilor economice, politice și sociale actuale. Complementaritatea managementului administrativ are la bază operarea și rațiunea de a conduce eficient școala în prezent și în perspectivă, consfințind rolul componentei extrașcolare în adoptarea hotărârilor și a componentei administrative în executarea acestora.

Scopul lucrării constă în evaluarea imaginii interne a Școlii Sportive a Rezervelor Olimpice și elaborarea recomandărilor de fortificare a acesteia.

În perioada pandemică a virusului COVID-19 se face simțită reducerea numărului de sportivi, care vin să se antreneze în cadrul școlii, dar și creșterea fluctuației acelor care se antrenează. Astfel, una dintre dimensiunile de cercetare propuse a fost și identificarea modalității de atenuare a efectelor pandemice prin intermediul folosirii instrumentelor de promovare a imaginii școlii și atragerea beneficiarilor.

Pentru atingerea scopului propus, au fost organizate cercetări sociologice, fiind anchetați cei 48 de antrenori ai școlii.

Rezultatele cercetării. La întrebarea „Considerați că ȘSRO are o imagine prestigioasă în domeniul sportului din Republica Moldova?”, 15,2 % dintre antrenori au oferit răspunsurile „nu” și „nu prea”, ceea ce denotă că școala dispune de anumite rezerve nevalorificate. Totodată, răspunsurile oferite la această întrebare confirmă actualitatea studiului nostru.

În același timp, 95% **dintre respondenți apreciază** pozitiv climatul psihologic din cadrul școlii. Ceea ce permite să concluzionăm că imaginea internă creată în cadrul școlii este bine structurată.

La întrebarea „Care este numărul de antrenori necesar pentru a ridica nivelul de performanță în școală pe fiecare ramură de sport?”, în urma sondajului au fost calculate în procente următoarele răspunsuri ale antrenorilor: lupte libere – 37%, lupte greco-romane – 30%, judo – 15%, box – 9%, gimnastica ritmică – 6%, tir – 3%. La probele de sport, lupte greco-romane, judo și tir se observă o discordanță între răspunsurile respondenților și administrarea numărului de antrenori în cadrul fiecărei secții de sport.

În urma anchetării circa 52% dintre respondenți consideră că, în vederea promovării imaginii pozitive a școlii, ar fi binevenite toate mijloacele publicitare, cea mai eficientă fiind apreciată publicitatea TV, pentru care au optat 48%. Totodată, răspunsurile oferite la această întrebare confirmă actualitatea studiului respectiv. La întrebarea „Considerați dvs că performanțele sportive obținute de discipolii școlii în ultimii ani mențin la nivelul potrivit imaginea instituției?”, 83% dintre subiecți au oferit un răspuns afirmativ, în timp ce 17% nu sunt satisfăcuți de imaginea școlii la momentul actual, dar, în același timp, nu oferă soluții concrete de îmbunătățire a ei. Doar 67,3% dintre respondenți sunt satisfăcuți de activitatea PR a școlii, 22,7% consideră că instituția nu are vizibilitate suficientă în spațiul public, iar 10% nu cunosc. La întrebarea „Considerați că școala organizează suficiente evenimente cultural-sportive pe parcursul anului”, doar 53% dintre subiecți au oferit un răspuns afirmativ, iar restul 47%, infirmă acest lucru sau sunt indeciși.

La întrebarea „Considerați că condițiile de muncă din cadrul edificiilor sportive ale școlii corespund standardelor internaționale?”, 77% dintre antrenori au răspuns că sunt satisfăcuți de condițiile de muncă în care activează, iar 23% dintre ei nu le agreează, în special sunt revoltați antrenorii secțiilor de gimnastică ritmică și tir. În opinia celor din urmă lipsa condițiilor influențează negativ imaginea școlii și are un impact negativ asupra eficienței procesului instructiv-educativ cu copiii din grupele de începători. La întrebarea „Considerați dvs că în activitatea practică a specialiștilor se implementează metode, tehnici și tehnologii moderne?”, 45% dintre respondenți consideră că în activitatea antrenorilor nu se implementează activ metode și tehnologii noi de antrenament, iar la întrebarea „Considerați că fluctuația sportivilor este o problemă ce afectează imaginea școlii” 83% dintre antrenori au dat un răspuns afirmativ, iar 17% susțin că nu cunosc acest aspect al problemei, ceea ce exprimă, în opinia noastră, acuitatea problemei respective pentru școală.

Concluzii:

Situația dificilă în care se află astăzi sportul moldovenesc se datorează unei finanțări insuficiente și greșit direcționate de organele de decizie, unor evaluări și decizii inadecvate, infrastructurii necorespunzătoare și insuficiente, scăderii numărului de copii (în special în rezultatul pandemiei COVID-19) care se orientează spre sport, păstrării unor modele pedagogice și psihologice, precum și absenței unei filosofii moderne pentru practicarea sportului.

Sistemul sportiv din Republica Moldova este determinat de următoarele organisme/instituții precum Ministerul Educației și Cercetării (până în august

2021 Ministerul Educației, Culturii și Cercetării), Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Federațiile sportive de profil, Comitetul Național Olimpic și Sportiv, având rolul armonizării relațiilor cu structurile sportive recunoscute.

Școala Sportivă a Rezervelor Olimpice din Republica Moldova dispune de o bună reputație profesională în mediul sportiv, formată de-a lungul anilor, bazată pe activitatea asiduă a antrenorilor, care pregătesc sportivi de înaltă calificare, ajunși premianți la Campionatele Europene și Mondiale, precum și participanți la Jocurile Olimpice

În urma anchetării s-a observat o pondere mai joasă a răspunsurilor ce țin de numărul de angajați la unele probe sportive precum lupte greco-romane, gimnastica ritmică și tir. Astfel, din răspunsul antrenorilor se poate deduce că instituția nu valorifică suficient instrumentele de promovare a activității sale. Peste 47% dintre antrenori consideră că școala nu organizează pe parcursul anului suficiente evenimente cultural-sportive, necesare pentru promovarea imaginii acesteia în societate. Majoritatea antrenorilor (83%) menționează că fluctuația sportivilor este o problemă ce afectează imaginea școlii.

Pentru fortificarea imaginii interne a școlii, este necesar ca organele de conducere să pună accent pe managementul resurselor umane, atrăgând în școală personalități din lumea sportului. Concomitent, trebuie să fie asigurată o organizare mai bună a activității cadrelor angajate, ceea ce ar include: monitorizarea sistematică, evaluări frecvente și promovarea rapidă, control explicit, responsabilitate individuală, decizii consensuale, interes față de subalterni, motivarea financiară a celor mai rezultați angajați.

În acest context, pentru o gestionare bună și cât mai eficientă a mijloacelor financiare și atragerii de noi fonduri ne propunem pe viitor să îmbunătățim imaginea școlii printr-o serie de strategii:

- elaborarea și dezvoltarea un sistem bine conturat de alocare a resurselor. Demersurile către fondator trebuie să includă realizarea unei liste de criterii bine conturate de alocare a resurselor de la bugetul de stat pentru școlile sportive specializate, stimulând totodată, la nivel de federații, motivația spre performanță. Este iminentă capacitatea de a stabili obiective realiste, a căror realizare să ducă la atragerea de fonduri, făcându-se astfel conexiunea între finanțare și performanță;
- accesarea fondurilor nerambursabile prin programe operaționale, identificarea și dezvoltarea unor programe noi. Prin aceste programe, realizate în comun acord cu federațiile sportive de profil și organizațiile neguvernamentale, există posibilitatea de a accesa, în baza proiectelor, fonduri suplimentare la cele care sunt distribuite din bugetul de stat la începutul anului pentru dezvoltarea serviciilor educaționale oferite de instituție;
- atragerea noilor resurse financiare prin intermediul parteneriatelor public-privat. Implicarea mediului privat în sport are drept consecință benefică crearea unui real capital de imagine prin asocierea numelui său cu numele unui sportiv de renume.

Bibliografie:

1. Bădescu A. *Marketing*. București: Editura Nemira, 1998
2. Burduș E., Androniceanu A. *Managementul schimbării organizaționale*. Ediția a treia. București: Editura Economică, 2008.
3. Burduș E. *Fundamentele managementului organizației*. București: Editura Economică, 2007.
4. Cârstea Gh. *Educația fizică. Teoria și bazele metodicii*. București: Universitatea Ecologică București. Societatea Ateneul Român, 1997.
5. Lukacs E. David S., Nistor R. *Management*. Galați: Universitatea Dunărea de Jos, Galați. Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor. Editura Euro-plus, 2011.
6. Cooke S., Slack N. *Making Management Decisions*. New York: Prentice Hall, 1991.

**MANAGEMENTUL CLASEI – UN CONCEPT COMPLEX
AL PROCESULUI DE EDUCAȚIE****Magdalena DUMITRANA***doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
București, Romania*

Abstract. *The paper presents the concept of the classroom management as a global approach of the entire educational process. Usually considered as a presentation of what happens in a class as discipline and professor-students relation with some elements of the organization of the furniture, this concept includes actually a palette of elements, from the architectural space to child's understanding of space, organization of educational space, moral classroom as well as therapeutic classroom.*

Introducere. Una dintre temele uzuale abordate astăzi de pedagogie, destul de puțin de psihologia socială, dar destul de intens de psihoterapie, este ceea ce se numește managementul clasei. Privit dintr-un unghi destul de strâmt, acest concept, la o analiză mai atentă, apare extrem de complex, cuprinzând o serie de aspecte, din nefericire tratate separat dar care, în fapt, constituie un singur tot, care ar putea purta fără exagerare, numele de mediu educațional în înțelesul cel mai larg. Includem aici ambianța generală și cea specifică, construite în conformitate cu obiectivele pedagogice, elemente de dezvoltare psihologică a copilului, strâns legate de ambianța educațională și mediul de învățare, organizarea spațiului școlii și al clasei în conformitate cu obiectivele pedagogice incluse în politica educațională; de asemenea, tot aici vorbim de spațiul clasei ca loc în care se activează relațiile profesor-elevi în aria de predare-învățare dar și în domeniul comportamental; nu în ultimul rând, vorbim în cadrul managementului clasei, de crearea unei atmosfere terapeutice, atât generale, cât și specifice, personale, care include în mod necesar, atât ambianța construită cât și relațiile umane conținute în procesul instructiv-educativ.

În lucrarea de față ne vom concentra, însă, numai asupra unuia dintre aspectele menționate și anume, spațiul ca ambianță școlară.

Relația om-mediul înconjurător în viziunea psihologilor. Constatăm, ca punct de pornire, existența a trei sfere largi reprezentând relația dintre om și mediul înconjurător *construit*; ele sunt: – relația om-construcție arhitecturală; – relația persoană (profesor, elev) – mediu educațional, mediu ce include spațiile dinăuntru și dinafara școlii, precum și organizarea generală a clasei; – relația persoană (profesor, elev) și mediul de învățare, care implică structurarea spațiului educațional în vederea desfășurării învățării și atingerii unor obiective specifice instruirii. Între acestea există un raport de incluziune, noțiunea generală fiind raportul om-mediul construit. Omul are o relație specială cu ambientul, bazată pe experiența personală cât și pe reprezentarea mintală a ambientului ideal.

Așadar, vedem că factorul psihologic, subiectiv are un rol important. Relația specială a omului cu ambientul construit este nu numai cognitivă, dar și emoțională, ceea ce încarcă de semnificații personale reprezentarea mintală a construcției și a spațiului; în plus, modelează însuși comportamentul uman în relație cu ambientul respectiv: “Pentru fiecare om, ambientul are o structură precisă, compusă din mănunchiuri distincte de atribute. Aceste mănunchiuri de atribute corespund categoriilor de activitate, înțelegere, emoție și spațiu, calități adeseori folosite pentru a descrie comportamentul și reacțiile umane. Structura percepută a ambientului poate diferi, în funcție de individ sau de localizarea lui, dar ea este prezentă întotdeauna.” [3, p. 46]. Omul are tendința de a modifica și ordona ambientul – spațiul, construcția, interiorul construcției în raport cu reprezentarea personală a unui ambient care îi poate satisface cerințele: confort personal, profesional, estetic, etc. Această întrepătrundere între individ cu nevoile sale, societate cu funcțiile sale pe de-o parte și ambientul construit (clădirile), pe de alta, i-a determinat pe mulți arhitecți să ia în considerare în proiectarea diferitelor construcții, toți factorii ce ar putea acționa asupra persoanelor care locuiesc sau lucrează într-o clădire. Astfel, se analizează trei aspecte: a) însușirile fizice ale clădirii; b) modul în care persoanele se simt în preajma unei clădiri; c) tipul de activități prevăzute a se desfășura în clădirea respectivă, cu impact asupra activităților respective [3, p.12]. În acest context, clădirea școlii și organizarea ei interioară au început să devină o preocupare reală în domeniul arhitecturii școlare, care vizează în mare măsură aspectele psihologice.

Dacă ne referim la interesul psihologilor în acest domeniu, aceștia se concentrează pe câteva elemente, ale relației dintre om și ambient, precum: a) problemele teritorialității; b) modul în care se dezvoltă/involuează relațiile personale/sociale într-un ambient (general sau educațional); c) spațiul personal. În acest context, găsim nume importante, care aparțin primei jumătăți a secolului trecut. Astfel, Kurt Koffka (1886-1941) este primul care deosebește două categorii de mediu: mediul geografic (fizic) și mediul comportamental (psihologic). Martha Muchow (1892-1933), considerată un pionier al psihologiei ecologice, s-a aplecat asupra studierii modului în care copilul, la diferite vârste, își construiește în mod specific propriul mediu, luând elemente din ambianța reală,

obiectivă. Ea aduce o contribuție originală, mai ales, prin lucrarea “Spațiul de viață al copilului urban”, publicată postum. (7, pp.139-142). Kurt Lewin (1890-1947) își formulează concepțiile teritoriale, inclusiv pe acela de “spațiul vieții”, preluat mai târziu de Liliane Lurçat, ca spațiu „locuit” sau „trăit” de unde s-a dezvoltat o întregă metodologie, mai ales, în învățământul preșcolar și primar, de cunoaștere și conștientizare a mediului ambiant. Edward T. Hall (1914-2009) împarte modul de utilizare a spațiului de către om, în trei categorii: a) caracteristici fixe – ca de pildă clădirile; b) caracteristici semifixe – părțile mobile ale unei structuri fixe; c) spațiul informal – distanțele interpersonale, spațiul dintre persoanele aflate în același loc. Trebuie precizat că exact această a treia categorie este considerată atunci când se proiectează clasele, în funcție de numărul de copii, pentru a permite respectarea distanțelor interpersonale. Jean Piaget (1896-1980) în „Reprezentarea spațiului la copil”, prezintă modul în care copilul își formează concepția despre spațiu și ne reamintește faptul că un copil (ne referim aici la preșcolar și școlarul mic) este în plin proces de construcție și reconstrucție în ceea ce privește spațiul (și nu numai).

Câteva concluzii apar a fi de considerat când ne referim la mediul educațional construit, anume:

1. Mai mult decât adultul, copilul este influențat de mediul ambiant în care trăiește și crește; 2. Criteriile în funcție de care un copil apreciază spațiul sunt diferite de cele ale adultului. Aceste criterii diferă în diferitele etape ale dezvoltării sale; 3. Lărgimea unui spațiu, lumina, culorile și formele obiectelor au impact puternic asupra copiilor, în mod pozitiv sau nu; 4. Există diferențe între fete și băieți în ceea ce privește confortul unui spațiu, caracterul său privat ori deschis unui grup, utilitatea spațiului (corespunzător scopului copilului/adolescentului), estetica lui.

Concluzia finală accentuează necesitatea ca profesorii, educatorii, să considere mai îndeaproape acest spațiu al vieții copiilor, ceea ce ar ușura mult interacțiunea profesioniștilor cu elevii.

Pedagogia spațiului educațional construit. Vorbim aici de ambianța educațională a școlii dar, mai ales, de cea a clasei, ambianță ce trebuie să faciliteze învățarea. Învățare ce înseamnă mult mai mult decât conceptul de instruire. Se consideră că într-o clasă avem: • spațiul fizic; • spațiul pedagogic (curriculum, manuale, materiale didactice); • spațiul comportamental (reguli, conflicte, detensionări); • spațiul deprinderilor (intelectuale, morale, de comunicare etc.), toate aceste “spații” evoluând în jurul sâmburelui central, perechea profesor-elev.

În amenajarea spațiului clasei se identifică două modele principale de dispunere a mobilierului școlar: a) Modelul tradițional sau magistral și b) Modelul interactiv. Modelul tradițional adoptă în principal predarea/învățarea frontală. Băncile sunt așezate în șiruri, unele în spatele celorlalte. Modelul interactiv generează diferite alternative în dispunerea băncilor, considerând oportunitățile de cooperare și activizare generală a elevilor.

Un concept care deja nu mai este nou, este acela de „clasă flexibilă” în care elevii pot utiliza, în afara (sau în locul) mobilierului tradițional și alte echipa-

mente: canapele, fotolii, taburete, mingi mari utilizate în sălile de gimnastică, etc. Se consideră că, atâta timp cât elevul este liber să își aleagă poziția în timpul unei ore de curs pentru a se simți mai confortabil, el va asimila mai ușor și lecția respectivă.

Se consideră că acest tip de organizare este mult superior celorlalte forme, conferind libertate și autonomie elevului, inclusiv libertate de mișcare. Pe întreaga zi de școală, un elev se poate mișca liber prin clasă, schimbându-și locul de câte ori dorește și încercând diferitele obiecte care țin loc de scaun. Confortul fizic și psihic, motivația, interesul, sunt în mod direct influențate de design-ul clasei, fără îndoială; studiile dovedesc aceasta. Dar gradul de influențare, care energizează, nu este atât de puternic încât să determine și voința continuă pentru învățare. Mai mult, mediul educațional, oricât de perfect ar fi, nu suplinește pe profesor și stilul său de predare, nu stimulează în mod constant conduita sa didactică și nu modifică esențial comportamentul său general. Elevul, la rândul său, oricât de bine s-ar simți în acest mediu, oricâte materiale ar avea la dispoziție, rămâne el însuși, cu personalitatea și conduita sa, cu problemele, dificultățile, dizabilitățile sau aptitudinile sale speciale, cu educația din familie care motivează sau nu învățarea, cu propriile sale dorințe și aspirații, de diferite nivele ori chiar absente. Mediul educațional, chiar ideal fiind, nu suplinește de asemenea, absența sau proasta utilizare a metodelor de predare dar nici nu este cauza directă a aplicării corecte a acestor metode; el nu influențează în mod direct, nici buna sau proasta utilizare a mijloacelor de învățământ – el le cuprinde în oferta sa și atât.

În sfârșit, există o ultimă modalitate de management al spațiului clasei, anume, anularea spațiului fizic și plasarea întregului proces în spațiul virtual. Ea este de fapt varianta cea mai recentă a “clasei fără ziduri”, reprezentată prin *A Doua Viață* (Second Life-SL). SL este o platformă virtuală, practic, o platformă de jocuri, adresată persoanelor de la 16 ani în sus. Utilizatorii, denumiți rezidenți (locuitori ai lumii virtuale) își aleg un avatar (o figură) care să îi reprezinte.

Acest avatar poate fi o figură umană, dar și un animal, plantă, mineral, forme abstracte, etc. orice dorește rezidentul). Avatarul se poate mișca – merge, aleargă, călătorește cu mijloace de transport, zboară ori se teleportează. Poate comunica cu alți avatari prin diferite mijloace tehnologice existente, utilizând texte sau voce. Ceea ce este special la această platformă este faptul că, utilizatorii pot crea în 3-D, orice conținuturi doresc și pot face toate activitățile pe care le desfășoară în lumea reală, precum și altele care nu pot fi efectuate în realitate. Se consideră că utilizarea SL ca o clasă virtuală, permite profesorului să abordeze o multitudine de strategii instrucționale, ca, de pildă, se poate da elevilor tema de a explora o multitudine de locații (virtual) numite „insule”, unde au de îndeplinit sarcini specifice și să raporteze apoi experiența pe care au avut-o sau se utilizează avatarele în scenarii de joc de rol pentru a dezvolta și evalua înțelegerea conținuturilor de către elevi sau studenți. (Boulos & al., 2007; Delwiche, 2006; -apud A. Aydogan, 2014)

În pofida extinderii rapide a utilizării platformei SL, există multe voci care, pe baza studiilor realizate, își exprimă îndoiala în ceea ce privește SL ca solu-

ție ideală în educație. *A Doua Viață-Second Life*, care oferă din start persoanei umane de diferite vârste, o altă viață, alta decât cea în care trăiește, o viață în care te simți confortabil, fără griji, în care totul se rezolvă. Mai mult, acest software dă posibilitatea construirii unei noi identități. A nu se uita că avatarul poate lua orice înfățișare, de la ființe reale la altele fantastice, animale, obiecte etc. Niciunul dintre studiile referitoare la SL nu s-a preocupat de impactul acestei platforme în viața studenților, dincolo de aspectele stricte de învățare. Credem așadar, că adevărata problemă a celei de-a „doua vieți” apare exact din numele acestei platforme de gaming: extragerea omului din propria sa viață.

Câteva concluzii. Ideile expuse sunt experiențe, în mare măsură, validate de practica educațională. Este bine ca ele să fie cunoscute și eventual să constituie puncte de reper în construirea și experimentarea de noi concepte. Pe de altă parte, datele prezentate aici aparțin diferitelor spații geografice și, mai ales, diferitelor culturi cu tradiții și istorii educaționale diferite. Ceea ce produce efectele dorite într-un loc, ar putea să nu funcționeze într-o altă cultură. Într-adevăr, atât mediul educațional cât și mediul de învățare, bine gândite, proiectate și utilizate, pot constitui un sprijin extrem de important pentru copii, pe parcursul procesului de învățare și s-a dovedit acest lucru. Totuși, ele nu sunt absolut indispensabile. Mai mult, indiferent de condițiile exterioare, bune sau rele, factorul uman este singurul care nu poate fi înlocuit. Credem că lucrul cel mai important în procesul de învățământ este calitatea umană și profesională a cadrului didactic. Ca o ultimă idee: ceea ce încercăm să subliniem este nevoia de echilibru.

Bibliografie:

1. Aydogan A. *Classroom Without Walls.Strategies: Technology*, KDP New Teache Advcate, Fall 2014. <https://digital.watksprinting.com/article/Classroom-s+Without+Walls/1780600/220508/article.html> consultat la 29 iunie 2021.
2. Canter D., Tagg St. *Clasificarea empirică a aspectelor clădirii și atributelor lor*, în Broadbent G., Bunt G., Llorens T. (eds), *Semnificație și comportament în cadrul construit*. București: Editura Tehnică, 1985, pp.11-27.
3. David L., Riel L., Riel, M. *Natura ambienelor percepute și imaginate*, în Broadbent, 11. G., Bunt, G., Llorens, T. (eds), *op.cit.*, pp.46-61.
4. Dumitrana M. *Managementul clasei. Copilul intre profesor si familie. Subiectivismul bun si subiectivismul rău*, Vol. 1. Craiova: Editura Sitech, 2019.
5. Dumitrana M. *Managementul clasei. Mediul educațional și mediul de învățare*, Vol. 2. Craiova: Edtura Sitech, 2020.
6. Dumitrana M. *Managementul clasei. Spațiu și timp în clasa de elevi*, Vol. 3. Craiova: Sitech, in print.
7. Muchow M., Muchow H.H. *The Life Space of the Urban Child*, în Mey, G., and H. Günther (eds.) with a foreword by J. Valsiner, In: *The Life Space of the Urban Child. Perspectives on Martha Muchow's Classic Study*. New Brunswick: Transaction Publisher, 2015, pp 139-142.
8. Piaget J., Inhelder B. *The Child Conception of Space*.New York:The Norton Library.

MANAGEMENTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI CHIMIE ÎN BAZA CONCEPTULUI EDUCAȚIONAL STE(A)M PRIN DIGITALIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE¹²

Nadejda CAZACIOC

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol;

Tatiana DOGOTER

profesoară de chimie,

IPG Geamăna, Anenii Noi

Abstract. *The article includes experimental research on the management of the formation of skills specific to the discipline of chemistry by digitizing the learning process.*

Motto: Scopul educației ar trebui să fie pregătirea unor oameni care să acționeze și să gândească independent și care, în același timp, să vadă în slujirea comunității realizarea supremă a vieții lor” (Albert Einstein).

Introducere. Deja astăzi este necesar să știm ce cerințe educaționale sunt impuse de standardele nescrise ale noii generații și să folosim noi abordări în formarea personalităților și specialiștilor necesari viitorului. Este puțin a oferi unui elev cunoștințe, trebuie să îl înveți să le aplice și să îi sugerezi unde acestea sunt utile. Nu mai învățăm orbește teoria, secolul precedent ne-a demonstrat că teoretizarea cunoștințelor este inutilă. Avem nevoie de specialiști creativi – care știu să găsească răspuns la orice întrebare și o soluție pentru fiecare problemă. Suntem puși în fața situației de a educa inter-, trans- și multidiscplinar elevii, de a le demonstra acele concepte abstracte pentru ei, prin incluziunea tuturor științelor conexe disciplinei predate, de a preda conform paradigmei de învățare specifice conceptului educațional STE(A)M. Cu siguranță, în era digitală, învățământul are nevoie de o transformare. Nu putem în secolul XXI să învățăm elevii așa cum am învățat noi. Copii sunt cei care aduc tehnologiile în clasă, iar pentru ai menține captivați de disciplina pe care o predăm este cazul să completăm portofoliul profesoral cu instrumente și tehnologii de ultimă oră!

Nu vorbim doar despre competența digitală a elevului, ci și despre competențele profesorului de a încadra în domeniul său de activitate elementele TIC și abilitatea de a le aplica în practică. Pe măsură, tehnologiile sînt integrate în toate activitățile din orice domeniu. Capacitatea de a utiliza aceste tehnologii și de a ține pasul cu evoluția lor rapidă a devenit o condiție obligatorie, întrucât tehnologiile digitale transformă fiecare aspect al vieții, de la stilul de viață personal la activitatea de la locul de muncă [3]. Fiind parte componentă a celor 8 Competențe cheie propuse de Consiliul Europei [2], competența Digitală devi-

¹² Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.080727.

ne involuntar parte componentă a învățării pe tot parcursul vieții. Competența digitală este transpusă asupra competențelor de bază din domeniul TIC și include abilitățile de utilizare a calculatoarelor pentru a prelua, stoca, produce, evalua și partaja informații, precum și a comunica și participa în rețele de colaborare prin intermediul internetului [1].

Misiunea principală de formare a competențelor digitale revine disciplinei de studiu Informatica, deși ținând cont de implicarea tehnologiilor în viața fiecăruia din noi, combinarea cunoștințelor din domeniul TIC și disciplina pe care o predăm ne asigură succesul asimilării materiei de studiu într-un mod atractiv, ușor și plăcut pentru elevi. Competența digitală implică utilizarea creativă, inovativă și inventivă a resurselor TIC de către profesor, cu scop de a asigura transferul de cunoștințe. În același timp se realizează conexiunea involuntară dintre obiectivele legate de formarea competențelor specifice disciplinei de studiu pe care o predăm și plăcerea de a petrece timpul în *mediul Online*. Dezvoltarea competenței digitale la elevi în cadrul orelor de Chimie are loc prin digitalizarea conținuturilor de învățare, implicarea elevilor în crearea resurselor educaționale digitale.

Implementarea tehnologiilor educaționale în cadrul orelor de chimie vor acționa benefic la formarea competențelor specifice disciplinei, vor spori performanțele școlare, motivarea pentru instruire și aprecierea disciplinei Chimie de către elevi.

Statistica experimentului. În cercetare au fost incluși 150 profesori membri ai grupului Profesori de chimie MD din rețeaua de socializare Facebook, 186 elevi din Liceul teoretic Ștefan Cel Mare și Sfânt și 90 elevi din Instituția Publică Gimnaziul Geamăna. Perioada de desfășurare a experimentului anul de studii 2020-2021.

Managementul formării competențelor. Inițial am mers pe ideea că profesorul realizează conținuturi digitale specifice disciplinei de studiu: teste, jocuri, cărți interactive, table digitale, utilizează simulările virtuale și laboratoarele online propuse elevilor în cadrul orelor, la o anumită etapă, fie cu scop de a forma cunoștințe sau a le evalua. Ulterior elevii sunt învățați cum se realizează aceste produse, le sunt propuse tutoriale și filmulețe video înregistrate de către profesor, cum să utilizeze platformele și aplicațiile. Ca în final elevii să aibă misiunea de a realiza propriile produse (vezi Figura 1).

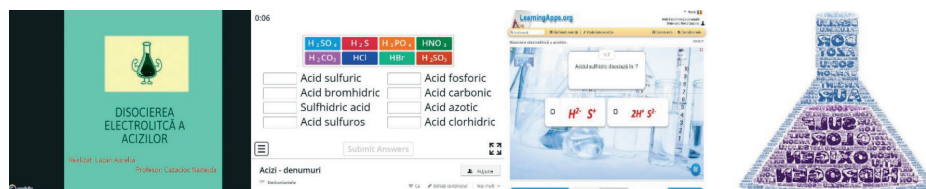


Fig. 1. Produse digitale realizate de elevi

Rezultate și discuții. În etapa inițială a cercetării am propus un chestionar profesorilor și elevilor pentru a stabili viziunea lor despre necesitatea și impor-

tanță combinării domeniului TIC cu conținuturile specifice disciplinei chimie. Deoarece principalul actor în formarea competențelor la elevi este profesorul, am solicitat opinia dascălilor despre formarea competențelor specifice disciplinei de studiu în combinație cu formarea competențelor digitale la elevi. Am raportat acești factori la sporirea performanțelor școlare și stimularea motivării pentru învățare. 42% din profesori au spus că aplicarea tehnologiilor digitale în foarte mare măsură sporesc performanțele școlare (vezi Figura 2) iar 30% spun că în mare măsură sporesc performanțele. Fapt care ne confirmă că digitalizarea educației are efecte benefice.

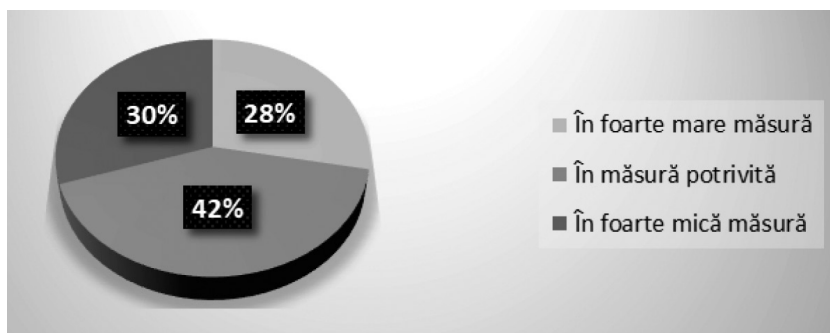


Fig. 2. Opinia profesorilor despre utilitatea combinării domeniului TIC cu chimia pentru a spori performanța școlară la elevi

Dacă ar fi să analizăm incluziunea tehnologiilor, instrumentelor și aplicațiilor digitale în sala de clasă și la lecțiile realizate de către cadrele didactice expuse cercetării, observăm că majoritatea profesorilor utilizează TIC la fiecare lecție (vezi Figura 3). Sunt și cadre didactice care recunosc că utilizează rar tehnologiile informaționale, iar conform chestionarului putem observa că sunt persoane care au o experiență didactică mai mare de 40 ani.

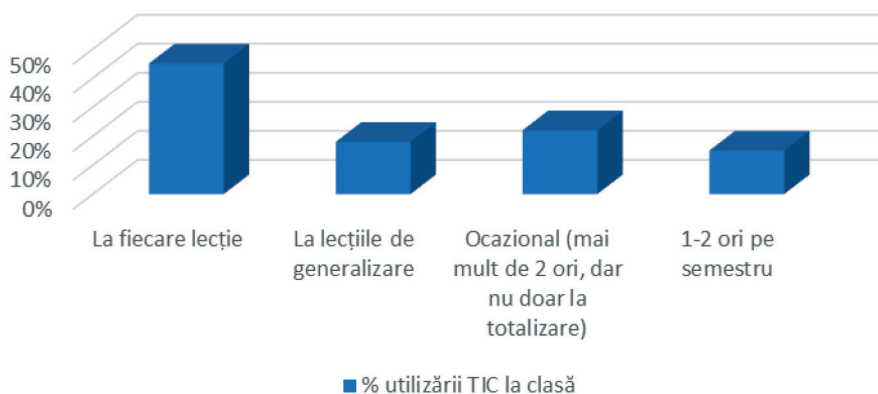


Fig. 3. Utilizarea tehnologiilor de către profesori în sala de clasă în cadrul orelor

În chestionarul inițial la elevi am avut ca scop să analizăm timpul petrecut în mediul online, și aprecierea disciplinei Chimie, cum văd ei integrarea tehnologiilor în cadrul acestei discipline și care ar fi impactul integrării. Am fost surprinși să descoperim că 64% din elevi petrec între 3 și 9 ore în mediul online (vezi Figura 4) și doar 14% sunt cei care utilizează tehnologiile și gadgeturile mai puțin de o oră. Acest lucru denotă faptul că doar de noi depinde cum vor utiliza ei acest timp, dacă vor schimba rețelele de socializare pe un joc didactic online sau vor încerca să creeze ei un joc pe care ar putea să îl disemineze colegilor.

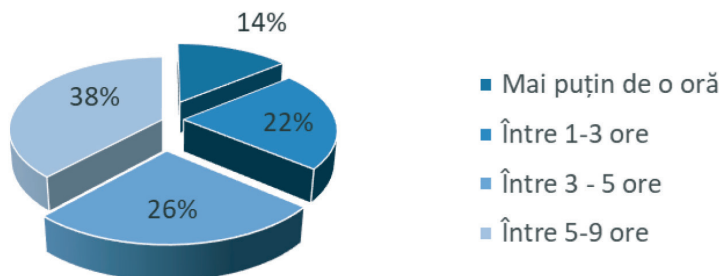


Fig. 4. Timp petrecut de elevi în mediul online

Aprecierea disciplinei chimie la începutul experimentului de către elevi a fost unul din criteriile de bază pentru noi, scopul final al acestei cercetări fiind atât formarea competențelor și sporirea aprecierii disciplinei de studiu precum și motivarea pentru instruire. Observăm că la început de an școlar doar 5% din elevi apreciază cu nota 10 (vezi Figura 5) disciplina chimie, majoritatea oferă calificative între 6 și 8 pentru chimie. Prioritar cu 28% fiind nota 7. În urma experimentului observăm o creștere a aprecierilor cu nota 10 de la 5% la 18%. La fel se observă creșterea mediilor și pentru nota 9 de la 15% la 20%, și eventual au dispărut acei elevi care apreciau disciplina de studiu Chimie cu Nota 5.

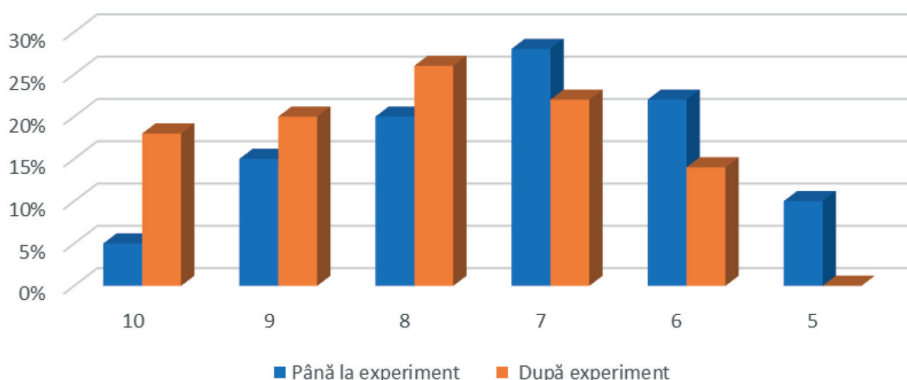


Fig. 5. Aprecierea disciplinei chimie de către elevi până la experiment

La finalul experimentului, analizând chestionarele elevilor putem spune că ipoteza cercetării a fost confirmată, odată cu incluziunea tehnologiilor și aplicarea lor în cadrul disciplinei chimie, am sporit motivarea pentru învățare la elevi (vezi Figura 6), și aprecierea disciplinei de studiu Chimie. Formarea competențelor specifice disciplinei Chimie a fost mai ușor realizabilă, prin tehnicile și metodele digitale.

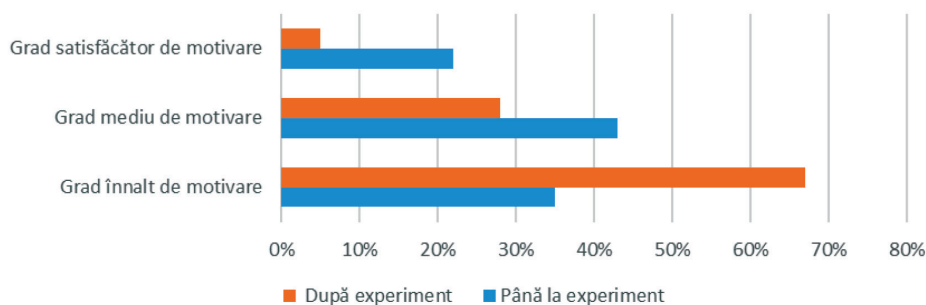


Fig. 6. Gradul de motivare pentru instruire a disciplinei de studiu Chimie la elevi

Concluzii:

- Formarea competențelor digitale în cadrul orelor de chimie sprijină formarea competențelor specifice disciplinei, sporește motivarea pentru instruire și aprecierea disciplinei de către elevi.
- Dezvoltarea eficientă a competenței digitale la elevi se bazează pe abordarea didactică centrată pe cei instruiți prin strategii interactive de predare-învățare-evaluare asistate de tehnologiile informaționale.

Bibliografie:

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
2. Recomandarea consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
3. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf

ACTIVITATEA MANAGERIALĂ A DIRIGINTELUI DE CLASĂ

Rita ZGUREANU

director adjunct,

Gimnaziul nr 67, s. Revaca, Chișinău

Abstract. *Teachers are educational agents, closest to pupils and parents. In the training process, the teacher is the central figure for students. The educational influence of the manager on the class of pupils is determined by the way in which he performs his/her managerial roles, namely: Planning, organization, communication with pupils, management, guidance, rationale, advice, control, evaluation. In the learning process, the teacher is the main mentor of the students. Depending on the teacher's guidance, the student forms behaviors that help him or her to become part of the learning activity.*

*Motto: „Profesorii buni educă pentru o profesie,
Profesorii excelenți educă pentru viață” (Augusto Cury)*

Un profesor ca să poată exercita funcția sa de un bun diriginte are nevoie de o pregătire tematică în științele educației și să fie format în domeniul legislației școlare fundamentale, să poată poseda o capacitate de a comunica și a asculta, să colaboreze cu părinții și cu ceilalți factori educativi. Competența de management al clasei vine să contribuie la pregătirea de specialitate a profesorului în cadrul componentelor psiho-pedagogice și didactico-metodologice. Profesorul Romiță Iucu afirma că: „Managementul clasei este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi (didactică și psihosocială), cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situații de criză micro-educatională concrete (indisciplină, violență, non-implicare etc) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul micro-deciziilor educaționale. Managementul educațional poate fi considerat știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și societate. Deci, managementul educațional se referă la totalitatea activităților de conducere organizațională din învățământ și la toate nivelurile: clasă, școală, sistem de învățământ. Managementul educațional ocupă un loc central în organizarea și monitorizarea eficientă a activității dirigintelui. În continuare, voi vorbi despre activitatea managerială a unui diriginte de clasă.

Profesorii-diriginți sunt agenții educaționali, cei mai apropiați de elevi și părinți. În procesul de formare, cadrul didactic este figura centrală pentru elevi. Influența educativă exercitată de manager asupra clasei de elevi este determinată de modul în care acesta își îndeplinește rolurile manageriale, și anume: planificarea, organizarea, comunicarea cu elevii, conducerea, îndrumarea, motivarea, consilierea, controlul, evaluarea. Profesorul planifică activitatea edu-

cativă, în funcție de obiectivele urmărite și de particularitățile grupului clasei. Organizarea clasei înseamnă a găsi cele mai reușite metode pentru a crea o atmosferă prielnică învățării și a dezvolta strategii de rezolvare a problemelor. În procesul învățării profesorul este principalul îndrumător al elevilor. În funcție de îndrumările profesorului, elevul își formează comportamente care îl ajută sau nu să se integreze în activitatea de învățare. Unul din rolurile principale ale profesorului ca manager al clasei este motivarea elevilor pentru învățare, astfel ca aceasta să nu fie doar o obligație, ci o dorință care vine din interiorul fiecăruia. Profesorul-diriginte este pregătit să ofere consiliere în diverse domenii cum ar fi: orientarea școlară, orientarea profesională, aprecierea valorilor, aprecierea conduitei etc

Dirigintele își organizează activitatea clasei astfel încât să-i pună în valoare pe toți elevii și să-i integreze în procesul educațional. Activitățile planificate vor fi adaptate la diversitatea cerințelor educaționale, la particularitățile de învățare și de dezvoltare a fiecăruia. Pe parcursul activității educative, dirigintele îndeplinește următoarele atribuții: 1. Organizează activități ce contribuie la dezvoltarea personalității elevului; 2. Monitorizează frecvența elevilor; 3. Analizează periodic situația școlară a elevilor; 4. Colaborează cu profesorii care predau la clasă în vederea eficientizării procesului educațional; 5. Participă la educația igienico-sanitară a elevilor; 6. Observă comportamentul elevilor, inclusiv în scopul prevenirii abuzului, neglijării, exploatarei copilului; 7. Organizează și conduce activitatea clasei, ținând cont de problemele pe care le impune viața, precum și sarcinile educative ale instituției; 8. Contribuie în parteneriat cu alte cadre didactice, la organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare; 9. Asigură conexiunea cu părinții elevilor, îi informează despre rezultatele obținute la învățătură, despre absențele nemotivate; 10. Organizează ședințe cu părinții cel puțin o dată semestrial; 11. Este responsabil de crearea mediului favorabil de acomodare/adaptare a elevilor noi veniți în școală; 12. Completează documentația școlară; 13. Informează Comisia metodică despre activitatea desfășurată în clasa pe care o conduce. Dirigintele reprezintă un model de conduită pentru elevi, demn de a fi urmat în activitatea și viața lor ulterioară. El trebuie să utilizeze un ansamblu de metode de lucru cu elevii și familiile acestora, ajutându-i în toate problemele pe care le au.

Metode de lucru cu clasa de elevi – Un aspect important în educație constă în cunoașterea nevoilor elevilor: fizice, afective, de securitate, de stimulare a potențialului înnăscut, de direcționare și de control, de responsabilizare și de independență. Dirigintele poate utiliza metode în activitățile pe care le organizează, ținând cont de realizarea activităților pe grupe de lucru, utilizarea exercițiilor scrise în cadrul fiecărei activități, furnizarea unui feedback adaptat la specificul activității. Alte tehnici utile sunt: 1. Brainstorming – o tehnică de soluționare a unei probleme, prin emiterea cât mai multor idei, într-o atmosferă stimulativă. Exemplu. Ce să facem când suntem stresați, triști, iritați etc.; 2. Joc de rol – metodă în care elevii adoptă poziții diferite de poziția lor sub aspectul personalității, al motivației, al rolului său; 3. Dezbateră – prezentarea argumentelor pro și contra unei idei. Exemplu. Argumente pro și contra unui stil de viață sănătos; 4.

Interviul – reprezintă o listă de întrebări formulate pentru a obține informații cu privire la atitudini, cunoștințe și opinii ale unor persoane față de anumite probleme. Exemplu: explorarea unei profesii sau trasee educaționale; 5. Realizarea de postere – aceasta presupune utilizarea unor mijloace artistice (colaj, pictură, grafică) pentru transmiterea unei idei la care aderă grupul. Exemplu: mijloace de comunicare; 6. Portofoliul – metodă ce cuprinde cele mai relevante produse ale activității elevului în raport cu un anumit scop. În cadrul activității educative, se recomandă utilizarea portofoliului de dezvoltare. Acesta înglobează produse ale elevului, care scot în evidență procesul care a avut loc în dezvoltarea sa, în relație cu atingerea unui scop; 7. Realizarea de proiecte – presupune analiza unei situații reale care poate fi îmbunătățită, identificarea situației dorite și specificarea modalităților prin care se poate ajunge la situația dorită. Exemplu: reducerea stresului; 8. Autoevaluarea – reprezintă procesul de reflecție asupra comportamentelor proprii și a rezultatelor obținute, în scopul monitorizării progresului în atingerea unui obiectiv stabilit sau ca suport al procesului de autocunoaștere. Exemplu: identificarea valorilor proprii; 9. Studiul de caz – presupune analiza în grup a unor scenarii reale pe anumite teme sau probleme. Studiul de caz vizează dezvoltarea abilităților de identificare a aspectelor relevante ale unei situații și a implicațiilor acestora; 10. Imageria mentală – metodă ce reprezintă un exercițiu care solicită elevii să își imagineze anumite situații și îi ajută să se focalizeze pe propriile dorințe, aspirații și trăiri relaționate cu situația imaginată. Exemplu: cum va arăta o zi din viața ta peste 5 ani?

Metode de lucru cu părinții Un aspect foarte important este comunicarea dirigintei cu părinții. Pot fi aplicate diferite forme de comunicare. Din practica educațională s-a observat că în colaborare, părinții preferă metode interactive, doresc să își valorifice abilitățile parentale, creativitatea și se simt valorizați atunci când sunt afișate în spațiul școlii lucrările realizate de ei. Pentru eficiența în lucrul cu părinții în cadrul activităților, menționăm câteva metode: 1. Brainstormingul se poate utiliza la etapa de evocare pentru a provoca la discuție, solicitând participanților să ofere cât mai multe variante răspunsuri la ceea ce înseamnă a fi un părinte bun, ce este educația și care sunt roadele acesteia, cum se pot implica părinții în activitățile educaționale? Răspunsurile se scriu de către moderator pe tablă, cu cuvinte-cheie; 2. Studiul de caz, se pot oferi diverse exemple: cazul unei familii care, în ciuda dificultăților materiale, face eforturi să își trimită copiii la școală și cazul unei familii care nu-și trimite copiii la școală. Având în vedere specificul părinților, familiarizarea cu cazul se va realiza prin secvențe din filme, citirea de către un părinte a unui fragment de text (ziare, reviste). 3. Rezolvarea conflictului părinți-copii privind alegerea carierei, educația și dezvoltarea carierei se pot investiga prin intermediul problematizărilor; 4. Jocul de rol-punerea în scenă a unei secvențe de viața reală sau imaginată din viața unei familii în relația cu școala; 5. Exercițiul poate fi folosit pentru exersarea unor diverse modalități de rezolvare a conflictelor, de comunicare asertivă, de luare a deciziilor sau pentru prezentarea personală și dezvoltarea creativității; 6. Părinții sunt invitați să învețe, în grupuri mici, prin rezolvarea anumitor sarcini. Cum ar fi: mozaicul, turul galeriei, reprezintă aplicații ale învățării prin

cooperare, în contextul căreia părinții elaborează posterul educației; 7. Metoda observației-părinții sunt solicitați să se implice activ, și anume bifarea stărilor emoționale observate într-o secvență de film care vizează multi-culturalitatea; 8. Evaluare-portofoliul, proiectul, observarea sistematică a părinților, chestionarul de evaluare, autoevaluare, jurnalul activităților cu părinții,reflecția cu privire la comportamente,emoții, atitudini,utilizarea simbolurilor,prezente în cadrul fiecărei activități ca modalități de obținere a feedbackului și de proiectare cu succes a intervențiilor viitoare.

Colaborarea sistematică a dirigintelui cu familia și responsabilitatea elevului influențează într-o mare măsură: creșterea stimei de sine a copiilor, îmbunătățirea relației părinte-copil,copii și părinții dezvoltă atitudini pozitive față de școală, îmbunătățirea comportamentului elevului, elevii vor fi capabili să-și stabilească planuri realiste privitor lor. Familia și dirigințele lucrează ca parteneri pentru a îmbunătăți progresele în învățare și promovează succesul școlar al elevilor. Forme de colaborare a diriginților cu familia: întâlniri programate, întâlniri întâmplătoare, convorbiri telefonice, ședințe, vizite la domiciliu.

Strategii educative ce asigură eficiența acțiunilor educative familiale și școlare: strategia comunicării, strategia respectării drepturilor copilului, strategia valorizării modului sănătos de viață, strategia responsabilităților din partea adulților și copiilor, strategia centrării pe modelul pozitiv de comportare al adulților și copiilor, strategia acțiunilor educative.

Funcțiile dirigintelui, analizate prin prisma principiilor managementului pedagogic, pot fi calificate și reduse la una esențială: promovarea valorilor prin acțiunile de animare și susținere a inițiativelor elevilor și părinților, valorizând creativitatea, inteligența și moralitatea acestora.

Bibliografie:

1. Afanas A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău, 2015.
2. Păun E. *Școala: abordare sociopedagogică*. București, 1999.
3. Franțuzan L., Nastas S., Hâncu I. *Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului*. Chișinău, 2020.
4. Orîndaș L. *Educația parentală în contextul promovării parteneriatului școală-familie*. Chișinău, 2018.
5. Iucu R. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. București, 2019.

IPOSTAZE ALE MANAGEMENTULUI FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

Andrei GUȚU

profesor,

președintele Institutului de Management Japonez

***Abstract.** At present, there is an increasing importance given to the continuous vocational training of teachers. This is not only seen as a way of personal development of teachers, but becomes a superior investment in increasing the quality of work and life. Continuous teacher training is essential because teachers also play an important role as agents of change in the educational process. Modern times have changed the identity of students and therefore require a redefinition of the styles and roles of the teacher. It is necessary to reshape the teaching-learning models from the ground up, in order to provide students with a quality education.*

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă un aspect important al politicilor educaționale ale unui stat. Un profesor care nu învață continuu, nu poate avea succese majore în activitatea sa profesională. Din acest considerent, și în Republica Moldova se remarcă o importanță crescândă, acordată formării profesionale continue a cadrelor didactice. Aceasta nu este privită doar ca o modalitate de dezvoltare personală a dascălilor, ci devine o investiție superioară în evoluția calității muncii și a vieții. Formarea continuă a cadrelor didactice este esențială, deoarece profesorii au un rol important și ca agenți ai schimbării în cadrul procesului educațional. Timpurile moderne au schimbat identitatea elevilor și necesită, așadar, o redefinire a stilurilor și rolurilor cadrului didactic. Este necesar să se remodeleze din temelii modelele de predare-învățare, pentru a le oferi elevilor o educație de calitate [9].

Noțiunea de formare continuă a fost inclusă în circuit, încă în anul 1955, de cercetătorul francez P. Arents, care a formulat principalele ei scopuri: diseminarea culturii, pregătirea ființei umane pentru condițiile de schimbare a dezvoltării sociale, învățământ complementar pentru toți, pregătirea profesională, ridicarea calificării la toate treptele sistemului de învățământ [6, p. 17].

Formarea continuă a cadrelor didactice are un real impact asupra sistemului educațional și favorizează relaționarea acesteia cu factorii sociali, economici și comunicaționali, creșterea expertizei în pregătirea profesională, instalarea profesionalismului în domeniu. Formarea și perfecționarea cadrelor didactice contribuie la realizarea schimbărilor din sistemul educațional și

valorificarea analitico-sintetică a noilor conținuturi educaționale, facilitând implementarea noilor strategii și tehnologii. Toate aceste demersuri converg în promovarea culturii educaționale, penetrarea sistemului educațional, în baza descentralizării și a transferului de responsabilități, precum și în asigurarea ambianței adecvate prin diversificarea metodelor de instruire, flexibilizarea programelor de formare etc. [8, p. 4].

Necesitatea învățării continue este în corelație strânsă cu evoluția rapidă a tehnologiilor, schimbările la nivel social și economic, trecerea la o societate

bazată pe servicii de calitate, unde se urmărește, în mod special, îmbunătățirea capacităților de prezentare a căilor de învățare, astfel încât acestea să poată îndeplini viitoarele cerințe din domeniul educațional [9, p.225].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă un instrument complex, ce se situează pe o treaptă profesională superioară. Utilitatea acesteia nu întotdeauna este apreciată de cadrele didactice și, de aceea, nu pot beneficia de ea. Aplicarea formării continue în procesul de învățământ, la momentul oportun și în plenitudinea semnificației sale, este posibilă în lumina unei viziuni clare, bazată pe cunoașterea căilor de percepție și de recunoaștere a elementelor sale și de sesizare a mesajelor transmise. Trebuie acceptată ideea că formarea continuă, ca orice instrument, are o valoare relativă și nu-și confirmă rațiunea și necesitatea, decât raportată la rezultatele elevilor.

Formarea continuă reprezintă trecerea de la un gen de proces la altul, adică trecerea de la perfecționarea profesională, cu întregul său ansamblu de competențe, la perfecționarea cognitivă și a competențelor elevilor, cu ansamblul său de referințe curriculare și inovații. Prin urmare, consecințele sunt sesizabile, în multe cazuri imediate și, în mod sigur, într-o perspectivă mai mult sau mai puțin îndepărtată. Altfel spus, pentru ca formarea continuă să-și îndreptățească în întregime și în mod eficient misiunea sa, este inevitabil ca ea să stabilească legături strânse și relații cât mai ample cu activitățile formative aplicate elevului. În perspectivă, formarea continuă a cadrelor didactice, ca proces, așa cum apare ea într-un context de dezvoltare, presupune o reevaluare a ansamblului sistemului educațional după coordonate de gândire și de acțiune reînnoite, axate pe rezultatele elevilor. Formarea continuă este de scurtă durată, însă permanentă, al cărei scop final este formarea competentă a copilului / elevului ca, în rezultat, să se dezvolte o societate eficientă, modernă, mai deschisă [6, p. 111].

Perfecționarea cadrelor didactice reprezintă o activitate proiectată, cu conținuturi pedagogice și sociale, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului educațional, cu funcție managerială de reglare-autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință, cum ar fi funcțional, structural și operațional. La nivel funcțional, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale, de convertire practică a finalităților de sistem (ideal, scopuri ale educației) în obiective angajate în cadrul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar. La nivel structural, perfecționarea personalului didactic vizează stimularea capacităților pedagogice și sociale de valorificare deplină a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivel de sistem și de proces.

La nivel operațional, perfecționarea personalului didactic ține de stimularea capacităților pedagogice și sociale de proiectare, realizare, dezvoltare și finalizare a activităților specifice procesului de învățământ (lecții, cursuri, seminarii, lucrări practice, ore de dirigenție, activități extrașcolare cu elevii, cadrele didactice, părinții, alți reprezentanți ai comunității educative, activități manageriale, metodice, de asistență psihopedagogică și socială, de orientare școlară și profesională, de consiliere etc.), în condiții optime, corespunzător contextului intern și extern existent, pe termen scurt, mediu și lung [5].

Formarea continuă reprezintă un cadru de devenire a adultului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue a cadrelor didactice, persoanele formate nu constituie doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii [2].

În România, conform *Legii Educației Naționale nr.1, din 5 ianuarie 2011, art. 245*, pentru personalul didactic, de conducere, de îndrumare și de control, formarea continuă este un drept și o obligație. Formarea continuă a personalului didactic, de conducere, de îndrumare și de control și recalificarea profesională sunt fundamentate pe standardele profesionale pentru profesiunea didactică, standarde de calitate și competențe profesionale. Evoluția în carieră a personalului didactic din învățământul preuniversitar se realizează prin promovarea examenelor de definitivare în învățământ și obținere a gradelor didactice II și I. În corelare cu reglementările specifice educației adulților și educației permanente, perfecționarea cadrelor didactice se realizează prin stagii de formare obligatorii [1].

În Uniunea Europeană, unde educația are importanță și deține capacitate financiară și resursele necesare, obiectivele esențiale ale formării continue a cadrelor didactice sunt axate pe următoarele principii: *1. Dezvoltarea individuală și profesională prin achiziționarea de noi competențe (didactica disciplinei, inițierea în noile tehnologii); 2. Sporirea calității sistemului educațional; 3. Cunoașterea ambianței sociale. În formarea continuă este implicat specialistul abilitat care facilitează descoperirea cunoașterii de un anumit tip, decriptarea și livrarea ei sau specialistul care o acceptă ca pe un remediu pentru carențele formării inițiale* [3, p. 12].

Unul dintre obiectivele sistemelor educaționale și de formare continuă, stipulate de Consiliul European de la Lisabona (2000), este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în Uniunea Europeană – îmbunătățirea educației și formării cadrelor și formatorilor, accesul la cunoaștere fiind un aspect esențial în societatea cunoașterii. Cadrele didactice și formatorii sunt actorii cheie în orice strategie ce are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți sau economii [6, p. 18].

Diferite modele de formare continuă au plus valoare, precum și anumite efecte benefice asupra serviciilor educative furnizate de profesori în cadrul clasei și a onorării de către aceștia a responsabilităților instituției de învățământ. Modelele de formare continuă oferă personalului didactic atât mijloace de transfer în practica lor școlară, cât și mari teorii pedagogice, care, de fapt, fundamentează sub aspect teoretic personalitatea cadrului didactic [7, p. 12].

Formarea continuă se axează pe o varietate de mijloace, în special, pe experiența personalului didactic. Orice experiență profesională nu se transformă în mod automat în competențe sau în performanțe așteptate. Este necesară atitudinea critică față de practica profesională, altfel spus, de-a avea o practică reflexivă. Schimbul de experiență pedagogică, lucrul în echipă sunt unele dintre metodele prin care personalul didactic se poate bucura de practică reflexivă.

De asemenea, profesorul accentuează cercetarea-acțiune, modul particular de îmbogățire / dezvoltare a învățării active, fiind considerate modalități de învățare tradițională, cum ar fi cursurile magistrale, cercetările documentare etc. [4, p. 15].

În concluzie, profesorii ar trebui să fie capabili să răspundă provocărilor sociale în continuă evoluție, dar să și participe activ în pregătirea elevilor, care să învețe în mod autonom, pe parcursul întregii vieți. Ei ar trebui, deci, să poată arăta în procesul de predare-învățare, o evoluție permanentă a materiei de studiu privind conținutul, pedagogia, inovația, cercetarea și cu dimensiunile sociale și culturale ale educației. Formarea cadrelor didactice să se situeze la un nivel înalt și să fie sprijinită de instituțiile unde sunt ori vor fi angajați. Profesorii au, de asemenea, un rol-cheie în pregătirea elevilor în a deveni cetățeni responsabili și devotați. Astfel, ei trebuie să cunoască și să respecte diferite culturi și în același timp să identifice valorile comune.

Se acordă prioritate dezvoltării respectului reciproc și recunoașterii competențelor și calificărilor profesorilor. Profesorii nu pot acționa singuri. Propriilor lor educație superioară trebuie susținută de politici naționale și regionale, ce se referă la educația inițială profesională și la dezvoltarea profesională continuă. Aceasta trebuie, de asemenea, încadrată într-un context mai larg al politicilor educaționale.

Educația profesorilor are un impact deosebit asupra calității învățării și, în consecință, trebuie să fie parte a sistemelor naționale și regionale care se concentrează asupra îmbunătățirii și evaluării calității educației. Fiecare dintre noi, în calitate de dascăli, trebuie să participăm la cursurile de formare, nu doar pentru acumulare de credite sau că uneori acestea ni se impun, ci pentru a deveni competenți și să contribuim la eficiența și progresul școlii.

În același timp, cadrele didactice competente înțeleg modul în care elevii se dezvoltă și învață, fiind conștienți de influența mediului și a culturii asupra comportamentului. Imaginea profesorului competent, un fel de rezultat așteptat al proceselor de schimbare și transformare inițiate în sistemul de învățământ, în condițiile actuale, presupune o anumită perspectivă asupra formării inițiale și, mai ales, continue a profesorilor care să corespundă rigorilor actuale. Competența este adesea asociată cu, capacitatea de a comunica, decide, selecta, evalua date, informații, relații. Această competență presupune „a ști”, „a ști să faci”, dar și „a ști să fii”.

Bibliografie:

1. Art. 245 din *Legea Educației Naționale nr.1 din 5 ianuarie 2011*, București, 2011.
2. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1999.
3. Eurydice *Rețeaua de informare despre educație în Comunitatea Europeană, formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS / SEE*. București: Editura Alternative, 2017.
4. *Formarea centrată pe dezvoltarea competențelor*. Disponibil: www.mels.gouv.qc.ca/adultes (vizitat la 10.08.2021)

5. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura „Prut International”, 2008.
6. Nagnibeda-Tverdohle T. *Dezvoltarea procesuală a formării continue a cadrelor didactice din învățământul general*. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018.
7. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec: Ministère de l'Éducation, 1999.
8. Stănescu I. *Formarea cadrelor didactice*. Disponibil: <https://xdocs.ro/doc/stanescu-irina-formarea-cadrelor-didacticedoc-6nw5lm3zm2n1> (vizitat, la 09.08.2021)
9. Țurcan N. *Actualitatea și importanța programelor de formare continue a cadrelor didactice*. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Vol. 5

VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE PRIVIND STAGIILE DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ¹³

Aliona AFANAS

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *This article presents the opinions of the teachers exposed during the continuous professional training stage. The diagnosis aimed at knowing several notions that aim at the process of continuous professional training. The analysis of the answers presented by the teachers indicates the level of professional training of the teachers and allows the establishment of some future directions in the realization of the continuous professional training.*

Procesul de formare profesională continuă este realizat în cadrul unui sistem, care are anumite elemente sociale complexe, care indică integritatea și inter-relaționarea între acestea: structura sistemului, existența nivelurilor și ierarhia acestora, conducerea sistemului, scopul și obiectivele sistemului, auto-organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de formare profesională continuă [3, 4]. În cadrul proiectelor de cercetare, cercetătorii din Institutul de Științe ale Educației realizează mai multe cercetări cu privire la formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice [2]. În contextul dat, am realizat un studiu cu privire la cunoașterea mai multor noțiuni: *formarea profesională continuă, educația adulților, educație permanentă, învățare pe tot parcursul vieții, profesionalizare a carierei didactice, dezvoltare profesională, dezvoltare personală* etc.

Activitatea propusă a vizat *cunoașterea mai multor noțiuni importante în cadrul formării profesionale continue*. O primă noțiune reprezintă *forma-*

¹³ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.45

rea profesională continuă, unde din 317 profesori, au răspuns 290 profesori (91,48%), 27 profesori (8,51%) nu au răspuns. În cadrul analizei răspunsurilor prezentate de profesori, am selectat cele mai relevante: dezvoltare profesională a cadrelor didactice, avansare profesională, creștere profesională, perfecționare continuă a cadrelor didactice cu elementele de noutate în sistemul educațional; învățare continuă, învățare pe tot parcursul vieții; pregătirea profesională continuă a cadrelor didactice este o activitate cu conținut științific, didactic, psihologic și pedagogic, dezvoltată ca parte a sistemului educațional, asigurând îmbunătățirea personalului didactic în conformitate cu cerințele societății moderne; inovațiile în sistemul educațional; schimb de experiență, cursuri, seminarii, traininguri, calificare profesională; formare profesională la nivel național obligatorie o dată la 3 ani; procesul de învățare a elevilor; creșterea calității profesionale; dezvoltarea și diversificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice pe discipline școlare; îmbunătățire și modernizare utilă și eficientă; obținerea cunoștințelor inovative; cunoștințe, schimbare, experiență, conlucrare; formare permanentă a cadrului didactic; autocunoaștere, autoformare; comunicare prin schimb de experiență; îmbunătățirea abilităților practice; perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții; îmbunătățirea calității predării; o formă de educație continuă care vine să completeze sistemul formal al învățământului; o analiză și o implementare a documentelor în domeniul politicii educaționale; performanță profesională; analiza literaturii de specialitate în domeniul disciplinei, psihopedagogiei, TICE, dezvoltării profesionale pentru a ameliora unele deficiențe în activitatea profesională; dezvoltarea competențelor digitale etc.

O altă noțiune este *educația adulților*, ce înțeleg prin această noțiune. Din 317 profesori au răspuns 274 de participanți (86,44 %), iar 43 de profesori (13,56 %) nu au răspuns ce înțeleg prin noțiunea educația adulților. Printre răspunsurile cele mai relevante menționăm următoarele: educația adulților reprezintă familia, timpul calitativ petrecut în familie; colaborare; pedagogizarea adulților; pedagogizarea părinților; învățare pe tot parcursul vieții; unii asociază educația adulților cu dezvoltarea personală; învățare pe tot parcursul vieții; ședințe cu părinții; dezvoltarea unor calități educaționale; familiarizarea cu inovațiile didactice; un comportament propriu, atitudine pozitivă, responsabilitate și bune maniere; flexibilitate față de schimbările actuale; competență profesională; educație de calitate; adaptarea la noile tehnologii; este formare profesională continuă prin alte forme decât cele specifice educației formale; răspuns la provocările societății și la schimbările existente; actualizarea experiențelor profesionale; motivarea adulților pentru a-și continua demersurile educative; este o necesitate a oricărei societăți care reprezintă o continuare, perfecționare și individualizare a formării personale și profesionale; educație prin dezvoltare; educația adulților cuprinde totalitatea acelor procese care continuă sau înlocuiesc educația inițială, continuă sau de formare profesională; schimbarea și dezvoltarea adulților; educația adulților necesită o pregătire specială prin elemente conform vârstei; forme de organizare a unor activități instructive pentru anumite categorii de adulți; capacitatea de învățare la vârsta adultă; măiestrie

pedagogică; TICE, platforme educaționale și noi viziuni asupra evoluției economice și sociale etc.

În general, subiecții chestionați posedă informație referitoare la conceptul educația adulților, ceea ce demonstrează necesitatea unei formări vizând delimitarea conceptelor propuse în demersul experimental.

O altă noțiune vizează noțiunea de *educație permanentă*, unde din 317 subiecți, au răspuns 285 de subiecți (89,90 %), iar 32 de participanți (10,09 %) nu au răspuns la acest item. Printre răspunsurile obținute, menționăm cele mai relevante: educație continuă, educație pe tot parcursul vieții, dezvoltare personală, implicare, cooperare, flexibilitate, dezvoltarea și cultivarea valorilor umane în permanență, utilizarea inovațiilor, este una dintre competențele cheie de dezvoltare în sec. XXI-lea, fiind o componentă distinctă sistemului educațional, educația care se exercită asupra omului pe toată durata vieții sale, respectarea permanentă a normelor și valorilor morale, pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație, tipurile de competențe: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești cu alții, dezvoltarea potențialului cognitiv etc.

Putem menționa că educația permanentă reprezintă o direcție importantă în evoluția formării-dezvoltării personalității prin valorificarea tuturor dimensiunilor și formelor educației, proiectate, realizate și valorificate pe tot parcursul vieții de către persoanele din sistemul educațional.

O altă noțiune propusă formabililor a fost *învățare pe tot parcursul vieții*, la care au răspuns 280 de participanți (88,33 %), iar 37 de participanți (11,67 %) nu au răspuns. Marea majoritate a răspunsurilor reprezintă următoarele opinii sintetizate în cadrul prelucrării chestionarelor: autodezvoltare, educație generală, învățământ superior, educație și formare profesională continuă a adulților, „terapie a binelui”, performanțe, educație formală, informală și nonformală, acceptare și valorificare a noului, creștere profesională, adaptare la schimbările din sistemul educațional, prioritate la nivel global, conștiință valorică, formarea/dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice unui domeniu, unei calificări sau unei specialități etc.

La noțiunea de *profesionalizare a cadrelor didactice* au răspuns 267 de formabili (84,23%), iar 50 de formabili (15,77%) au evitat să răspundă la acest item. În cadrul analizei răspunsurilor, prezentăm o sinteză a celor mai relevante: avansare în domeniu, creștere profesională, un model de control specific profesiei date, creșterea calității procesului educațional, vocație profesională, conștiință pedagogică, abilități de a lucra cu oamenii, o experiență de învățare integrată, modele imitative, dezvoltarea spiritului reflexiv, critic, creativ, bune practici, seminare de informare și implementare a noilor schimbări în sistemul educațional, adaptabilitate permanentă, dezvoltarea unor profiluri, standarde de competențe pentru cadrele didactice, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, formarea viitorilor profesori, raționalizarea și dezvoltarea procesului de formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice pe baza unor standarde profesionale, carieră didactică de succes, diversificarea cursurilor de formare profesională pe tot parcursul vieții, un proces controlat deductiv de un model al profesiei respective, formarea profesorilor etc. În general, menționăm

că profesorii au fost mai modești în prezentarea răspunsurilor referitoare la noțiunea de profesionalizare a carierei didactice, ceea ce direcționează la ideea de a stabili conținuturi la stagiile de formare profesională continuă cu referire la tema dată.

Prezentarea răspunsului la semnificația noțiunii de *dezvoltare profesională* a fost acceptată de 283 de subiecți (89,27 %) din totalul de 317, iar 34 de subiecți (10,73 %) au refuzat să răspundă la acest item. Cele mai relevante răspunsuri au fost: descoperirea noilor metode de activitate personalizate, creștere profesională, perfecționare continuă, (auto)instruire, creșterea rezultatelor școlare, stagii de formare profesională continuă, schimb de experiențe, dezvoltarea competențelor profesionale, asistarea reciprocă la lecții, atestarea cadrelor didactice, evoluția în carieră, ansamblu de capacități cognitive, afective, manageriale și motivaționale, prestația didactică, cercetare, formare, implementare, încrederea în sine, noile inovații în sistemul educațional, avansare profesională, performanță profesională, metode inovative, TIC, softuri educaționale etc. În general, cadrele didactice analizează dezvoltarea profesională ca o activitate care vizează activitatea profesională zi de zi, participări la formări, lecții și analize ale acestora, formarea profesională continuă o dată la 3 ani.

O altă noțiune a vizat opinii referitoare la *dezvoltarea personală*, cum înțeleg participanții la experiment ce înseamnă această noțiune. Din 317 participanți au răspuns 273 (86,11 %), iar 44 de subiecți (13,88 %) nu au putut să răspundă la acest subiect. Printre răspunsurile relevante menționăm următoarele: evoluție, creștere personală, activități și experiențe care au scopul de dezvoltare și îmbunătățire a calității vieții personale, activitate individuală, autocunoaștere, este o disciplină de studiu, descoperire autentică a sinelui, prin care o persoană se include în activități de cunoaștere și autocunoaștere și într-o adaptare creativă în procesul educațional, autodezvoltare, citirea cărților, participarea la diferite cercuri de dezvoltare personală: club de dansuri, ore de dicție, ore de desen etc., personalitate empatică, explorarea intereselor prin prisma cerințelor societății, valorificând brandingul profesional, autoformare personală etc. Menționăm că mai multe răspunsuri au vizat dezvoltarea profesională și, mai puțin dezvoltarea personală, de unde evidențiem o problemă în cadrul formării profesionale continue referitoare la dezvoltarea personală a cadrului didactic.

De asemenea, a interesat implicarea instituției în care activează în formarea profesională continuă pe parcursul ultimilor 3-5 ani, unde au răspuns 281 de subiecți (88,64 %), iar 36 (11,35 %) de subiecți nu au răspuns. Cadrele didactice au menționat că, în general, instituția este implicată în activități de formare profesională continuă, precum: diferite seminare, traininguri, stagii de FPC, ateliere de lucru, mese rotunde; instituția acordă un interes sporit formării cadrelor didactice; activitățile au fost desfășurate la nivel instituțional, local și central; au fost răspunsuri care au menționat că instituția este slab implicată în activități de formare sau parțial implicată/satisfăcător, au realizat studii de masterat fie la disciplina care o predă sau la științele educației; participări în cadrul diferitor proiecte; au fost și răspunsuri care menționează că au avut formări pe cont propriu, deoarece instituția nu le-a oferit oportunitatea de a se

forma; organizează ore publice la nivel de raion, unde fac schimb de experiență cu colegii din alte instituții; în fiecare an 2-3 cadre didactice participă la stagiile de formare profesională continuă de 20 de credite etc.

În concluzie, menționăm că analiza răspunsurilor obținute demonstrează o implicare a cadrelor didactice în activitatea propusă (prezentarea unor definiții, explicații cu privire la noțiunile propuse). Totodată am observat că profesorii prezintă răspunsuri mai modeste cu privire la unele noțiuni (profesionalizarea cadrelor didactice) sau confundă noțiunea *dezvoltarea profesională* cu noțiunea *dezvoltare personală*. În Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice [1] este domeniul 4. Dezvoltare profesională, care necesită o abordare mai detaliată în cadrul stagiilor de formare profesională.

Bibliografie:

1. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
2. Vicol N., Pogolșa L. (coord.) *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Print-Caro, 2020, 206 p. ISBN 978-9975-48-185-4.
3. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. *Оптимизация педагогического процесса* (в вопросах и ответах). Киев: Радянська школа, 1984. 156 с.
4. Беспалько В. П. *Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем*. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.

INCURSIUNI ALE FORMĂRII CADRELOR DIDACTICE PENTRU DIVERSITATE

Patricia-Maria GEORGESCU

profesor,

Palatul Copiilor, Municipiul Râmnicu Vâlcea, România

Abstract. *Educating a variety population of students in state schools is a challenge for both experienced teachers and beginners. Projections on population migration suggest that in the coming years this goal will be even more difficult to address as students become more and more diverse and many of them will come from disadvantaged backgrounds. Preparing teachers to educate different students should be a major public policy concern in countries around the world. Despite initiatives to recruit candidates who are representative of students' backgrounds and life experiences, it is very likely that most teachers entering the education system will continue to be from those with very different backgrounds and life experiences.*

Majoritatea programelor de formare inițială a profesorilor se bazează, în principiu, pe importanța pregătirii pentru diversitate, dar, în practică, ele reprezintă de fapt ceea ce John Goodlad (1990) a numit o abordare monoculturală [3]. Chiar dacă au scopul de a pregăti în mod adecvat absolvenții pentru educarea unei varietăți de elevi, astfel de programe perpetuează practicile tradiționale de predare care, în mare parte, nu au reușit să aibă ca rezultat instruirea de calitate a copiilor săraci, etnici și minoritari din punct de vedere lingvistic. Există și o problemă conexasă. Mulți profesori înșiși nu au experiență interculturală, fiind etnici majoritari, monolingvi și limitați cultural (Ducharme și Agne 1989) [1]. Aceste circumstanțe fac ca sarcina de educare a cadrelor didactice pentru diversitate să devină și mai dificil de realizat deoarece curriculum-ul programelor de formare nu cuprinde module prin care să se promoveze diversitatea și echitatea în rândul viitorilor profesori (Hixson 1992) [8]. Așadar, eșecul școlilor în a oferi educație de calitate tuturor elevilor nu poate fi atribuit doar societății și este intolerabil într-o societate democratică.

O definiție adecvată a „diversității” trebuie să fie largă și incluzivă, cu atenție și la alte domenii precum gen, vârstă, religie, excepționalitate, clasă socială, rasă, etnie, limbă etc. Nevoia de formare pentru diversitate a cadrelor didactice nu a fost niciodată mai importantă decât este acum și presupune revizuirea actuală a programelor academice de formare inițială. Preocupările specialiștilor în științele educației sunt de a stabili varietatea de metode și strategii care pot fi utilizate în prezent pentru a pregăti generația nouă de cadre didactice care sunt, în general, de etnie majoritară, monolingvă și care vor preda elevilor din medii dezavantajate, minoritari, ce au fost de-a lungul istoriei discriminați sau deserviți în mod necorespunzător, din cauza practicilor didactice tradiționale. În pofida retoricii din jurul educației multiculturale, a promovării diversității din ultimii ani și a încercărilor unor specialiști de a direcționa profesorii să acorde o atenție mai serioasă problemelor interculturale, există, în realitate, puține programe care abordează în mod substanțial aceste subiecte. De exemplu, conform lui Gollnick (1992) [4], din primele 59 de instituții din SUA care au solicitat acreditare națională pentru programele de formare a cadrelor didactice în 1987 conform standardelor, doar opt (13,6%) respectă pe deplin cerințele minime de educație multiculturală. Deși majoritatea instituțiilor au inclus referințe pentru educația multiculturală în obiectivele sau declarația misiunii unității, evaluatorii specializați au fost adesea incapabili să detecteze unde au fost acestea precizate în curriculum (Gollnick 1992, p. 236) [4].

O mare parte din literatura de specialitate referitoare la eforturile de formare a cadrelor didactice pentru diversitate culturală este superficială, iar exemplele de bune practici care au fost promovate au primit puțină atenție publică dincolo de site-urile programelor. Un mod de a face mai vizibile unele dintre aceste practici exemplare este de a surprinde vocile cadrelor didactice universitare care iau în considerare problemele diversității cu seriozitate în încercările lor de a educa viitorii dascăli și de a acorda o atenție mai aprofundată și mai largă problemelor diversității prin programe de formare inițială adecvate.

Problematika formării didactice pentru diversitate poate fi abordată ca fiind una care are trei dimensiuni: (1) problema selecției, (2) problema instruirii prin curriculum și instrucțiuni; și (3) problema schimbării mediului instituțional al formării profesorilor.

Problema selecției personalului didactic este una foarte delicată. Este de necontestat diferența crescândă între mediile și experiențele de viață dintre profesori și educatori, pe de o parte, și elevii din școlile de stat, pe de altă parte. Majoritatea studenților care vor fi potențiali profesori, vin la pregătire didactică cu foarte puțină experiență interculturală directă. În plus, tind să privească diversitatea mai degrabă ca pe o problemă decât ca pe o resursă. Ei dețin puține cunoștințe despre grupuri etnice și rasiale, despre culturile, istoriile și contribuțiile la crearea națiunii și, în special, despre istoria lor de discriminare, opresiune și suferință. Mai mult, majoritatea candidaților la statutul de profesor doresc să predea elevilor care se aseamănă cu ei și nici măcar nu sunt convinși că nu toți elevii sunt capabili de învățare (Gomez, în presă; Goodlad 1990; Paine 1989; Zimpher și Ashburn 1992) [5;3;11;15;]. Deși este posibil să se remedieze aceste neajunsuri într-o oarecare măsură, majoritatea programelor de formare a profesorilor nu reușesc să-i facă conștienți de diversitatea din clasa de elevi. Literatura de specialitate care face referire la formarea inițială a profesorilor este copleșitoare și sugerează că, chiar și în cele mai bune circumstanțe, intervenția este redusă prin prisma diversității. Martin Haberman, cercetător la Universitatea din Wisconsin, Milwaukee, a susținut că tinerii care vor să devină cadre didactice și nu au dezvoltată competența interculturală, nu vor fi pregătiți să facă acele ajustări necesare pentru o predare interculturală de succes. Cercetătorii sunt pesimiști cu privire la probabilitatea ca în educația profesorilor să se facă o intervenție suficient de puternică pentru a li se schimba atitudinile și comportamentele dezvoltate de-a lungul vieții prin interacțiunile cu elevii de la clasă (Haberman 1991) [7].

În mod clar, trebuie revizuite programele de formare pentru a face față lacunelor studenților care se pregătesc să devină cadre didactice prin îmbunătățiri legate de proiectarea și conținutul curriculumului, evaluarea aptitudinilor și abilităților, reconfigurarea calificărilor facultăților, precum și stabilirea progresului candidaților. Devine din ce în ce mai clar că unele strategii de selecție, cum ar fi interviurile dezvoltate de Haberman (1987) [6] pentru a alege candidații care urmează să predea în școlile urbane, trebuie, de asemenea, să fie utilizate pentru a identifica potențialele abilități interculturale ale profesorilor. Este clar că, în loc să conteze doar mediile de absolvire sau de la bacalaureat, scorurile testelor și scrisorile de intenție strălucitoare ale tinerilor studenți care doresc să fie profesori pentru că iubesc copiii, trebuie găsite modalități de alegere a oamenilor potriviți, acest criteriu fiind mult mai eficient decât a schimba atitudini și comportamente greșite.

Unul din programele de succes de formare a profesorilor din SUA este The American Indian Cultural Immersion Project, care impune studenților să treacă printr-o perioadă sistematică de un an de studiu al interculturalității, înainte de intrarea în programul de formare propriu-zis. În această perioadă de timp,

studenții participă la întâlniri regulate, unde, sub îndrumarea personalului specializat, citesc și studiază despre diferite grupuri de indieni americani, istoricul și stilul lor de viață; studiază literatura indiană americană; interacționează cu consultanți indieni americani; etc. Programul este considerat un program sistematic de orientare, o preadmitere, în urma căruia sunt eliminate persoanele care nu sunt serioase cu privire la aspectele diversității culturale.

Cercetările legate de instruire prin curriculum și instrucțiuni s-au concentrat pe identificarea strategiilor curriculare și instrucționale pe care specialiștii le-au folosit în pregătirea profesorilor conservatoriști pentru a lucra cu elevi diferiți. Literatura de specialitate sugerează că aceste strategii sunt, în general, organizate în două moduri: (1) abordare prin infuzie, care integrează atenția la diversitate pe parcursul diferitelor cursuri și experiențe de teren, (2) abordare segregată, care tratează diversitatea ca fiind punctul central al unui singur curs sau ca subiect în câteva cursuri, în timp ce alte componente ale programului rămân neatinse. În timp ce studiile indică o preferință clară pentru abordarea prin infuzie, în mod surprinzător, abordarea segregată domină (Gay 1986) [2].

S-a identificat, de asemenea, o tensiune între abordările specifice culturii care urmăresc pregătirea profesorilor pentru a preda grupurilor culturale în contexte particulare și abordări culturale generale care urmăresc pregătirea profesorilor pentru a avea succes în orice context care implică interacțiuni interculturale. Această din urmă abordare se concentrează pe identificarea și înțelegerea proceselor cognitive generale care mediază interacțiunile interculturale și pune accent pe experiențele susceptibile pe care oamenii le vor avea în timpul întâlnirilor interculturale. Potrivit lui Kushner și Brislin (1986) [9, p.54], profesorii care experimentează un accent cultural general în programele lor de pregătire ar fi de așteptat să aibă mai multe cunoștințe despre factorii care conduc la o neînțelegere interculturală. Ar trebui să fie sensibili la astfel de factori atunci când interacționează cu elevii și părinții și să poată aborda cu ușurință situații potențial conflictuale, având abilitatea de a pune întrebări într-un mod care să ia în calcul factorii culturali determinați.

Abordarea specifică comunității și controlată de comunitate în educația cadrelor didactice, propusă în 1976 de către o Comisie a biroului educațional al SUA (Study Commission 1976) [12], este un exemplu de abordare specifică a culturii care urmărește pregătirea cadrelor didactice pentru a fi profesori sensibili din punct de vedere cultural și competenți intercultural. Aici, comunitățile dezvoltă experiențe de educație pentru profesori care sunt concepute special pentru propriile școli. Acest tip de pregătire specifică culturii grupurilor de elevi minoritari poate ajuta la dezvoltarea sensibilităților și capacităților în rândul profesorilor, utile în alte contexte interculturale (Willison 1994) [13], accentul punându-se pe contextele particulare în care sunt incluși.

O altă dimensiune care vizează educația profesorilor pentru diversitate este gradul în care aceștia interacționează cu culturile, spre deosebire de studierea culturilor. Toate programele care urmăresc pregătirea cadrelor didactice pentru a preda elevilor diferiți includ probabil cel puțin o experiență directă pe teren. În diverse școli și/ sau comunități, programele variază în ceea ce privește frecvența acestor experiențe directe.

Referitor la cunoașterea de sine, cercetările sugerează o gamă largă de programe de autocunoaștere și dezvoltare personală. Strategiile includ utilizarea de metode autobiografice, de istorisire a vieții personale și strategii de reflecție colaborativă orientate intelectual și social, cu scopul de a-i ajuta pe profesori să-și înțeleagă propriile identități culturale, să își reexamineze atitudinile, presupunerile, așteptările și credințele despre grupurile etnice, rasiale și lingvistice, diferite de cele proprii (Zeichner 1993) [14].

În concluzie, se știe puțin despre realitatea trăită de către profesori în încercarea de a aborda diversitatea culturală cu elevii lor sau despre modul în care candidații la statutul de profesor interpretează și dau sens încercărilor de a-și schimba comportamentul pentru a face față provocărilor diversității din mediul educațional. Sperăm să tragem un semnal de alarmă specialiștilor în politici educaționale pentru ca studenții actuali și absolvenții de programe de formare în educație să ia în considerare aspectele pozitive ale promovării și respectării diversității. Ne dorim o schimbare semnificativă și eficientă a programelor de formare inițială a cadrelor didactice pentru a avea profesori bine pregătiți care să poată educa toți copiii conform particularităților individuale și a potențialului de dezvoltare. Fără o astfel de modificare, vom continua să nu ne respectăm contractul social de educare a tuturor copiilor la standarde academice înalte.

Bibliografie:

1. Ducharme, E., and R. Agne. Professors of education: Uneasy residents of academe. In *The professors of teaching*. Edited by R. Wisniewski and E. Ducharme. Albany, NY: SUNY Press, 1989, pp. 67-86.
2. Gay, G. Multicultural teacher education. In *Multicultural education in western societies*. Edited by J. Banks and J. Lynch. New York: Praeger, 1986, pp. 154-77.
3. Goodlad, J. *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.
4. Gollnick, D. Multicultural education: Policies and practices in teacher education. In *Research & multicultural education*. Edited by C. Grant. London: Falmer Press, 1992, pp. 218-39.
5. Gomez, M. L. Teacher education reform and prospective teachers' perspectives on teaching otherpeople's children. In *Teaching & teacher education*.
6. Haberman, M. *Recruiting and selecting teachers for urban schools*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, 1987.
7. Haberman, M., and L. Post. Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority children? *Midwestern Educational Researcher* 5(2) 1992, pp. 29-31.
8. Hixson, J. Multicultural issues in teacher education: Meeting the challenge of student diversity. In *Toward education that is multicultural: Proceedings of the first annual meeting of the National Association for Multicultural Education*. Edited by C. Grant. New York: Silver Burdett, 1992, pp. 139-47
9. Kushner, K., and R. Brislin. Bridging gaps: Cross-cultural training in teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 1986, pp. 51-54.
10. Melnick, Susan L.; Zeichner, Kenneth M. Teacher Education for Cultural Di-

- versity: Enhancing the Capacity of Teacher Education Institutions To Address Diversity Issues. National Center for Research on Teacher Learning. Research Report 954. RR 95-4, 1995, pp.1-23.
11. Paine, L. Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring? Research Report. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. 1989.
 12. Study Commission on Undergraduate Education and the Education of Teachers. Teacher education in the U.S.: The responsibility gap. Lincoln: University of Nebraska Press, 1976.
 13. Willison, S. Community field experiences in the American Indian Project. In *The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity*. Edited by K. Zeichner and S. Melnick. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning, 1994.
 14. Zeichner, K. Educating teachers for cultural diversity. Special Report. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning, 1993.
 15. Zimpher, N., E. Ashburn. Countering parochialism among teacher candidates. In *Diversity in teacher education*. Edited by M. Dillworth. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

ASPECTE DETERMINATIVE ALE TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR MANAGERIALE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL ÎN PROCESUL DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ¹⁴

Lilia CEBANU

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *This article reflects the decisive aspects of the professionalization path of the managerial staff in the general education institutions in the process of continuous professional training. Through the questionnaire applied to the managerial staff, certain results were expected regarding the level of promotion of teachers at the level of general education institutions in continuous professional training.*

Vizibil, societatea se schimbă și, odata cu ea, și sistemele de educație. Așa se explică faptul că în aproape toate țările lumii au avut și au loc reforme în domeniul educației și învățământului. Într-o societate aflată în permanentă schimbare, fiecare manageri/cadru didactic se confruntă cu nevoia de a dobândi noi competențe, de a-și reînnoi setul de cunoștințe și abilități, prin participarea la programele de formare profesională continuă.

¹⁴ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45.

Necesitatea abordării formării continue este dictată de realitatea spațiului european comun față de învățământul superior, constituind un deziderat al implementării unei reforme de calitate. În aria problematicii extrem de complexe a educației, pregătirea cadrelor manageriale/didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitatea educației.

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă, pornind, de la ideile lui F. Voiculescu, poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice.

După cum afirmă cercetătorul citat, a organiza un proces educațional, în cazul dat, cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate [3, p. 13].

O pregătire de calitate superioară a cadrelor didactice/manageriale bazată pe un sistem integrat de formare profesională continuă este necesară acum mai mult decât oricând pentru a răspunde cerințelor actuale ale profesorilor și ritmului schimbării aflat în creștere, precum și noilor cerințe pe care aceștia le întâmpină/le vor întâmpina pe parcursul vieții profesionale.

Profesionalizarea managerului școlar, văzută ca parcurs vocațional, nu este doar un gând pios, ci o cerință stringentă în ideea calității învățământului general – nu poți asigura calitate a învățământului dintr-o școală și din sistemul național public sau privat dacă nu ai criterii de selecție. Odată ce acestea există, rezultă implicit că unii au calitățile personale pentru a fi un director bun, iar alții nu.

Managerul își pune în valoare calitățile intelectuale atunci când identifică probleme, găsește soluții inovatoare, identifică parteneri și clienți posibili și când descifrează mișcările organizațiilor concurente. Un manager de calitate se respectă pe sine, își cunoaștere propria personalitate, este echilibrat, flexibil, are încredere în sine și dovedește spirit de colaborare; de asemenea, managerul este deschis către ceilalți, arată interes și respect sincer pentru parteneri, știe să comunice cu oamenii (e foarte important să fie capabil să poarte un dialog), le acordă încredere, are voință și capacitate de lucru în echipă, are perspectivă, adică știe ce se întâmplă la nivelul întregii organizații, are putere de concentrare asupra chestiunilor esențiale, nu pierde din vedere obiectivele și rezultatele și își asumă răspunderea pentru deciziile pe care le-a luat.

Managementul trebuie privit în contextul contradicțiilor, presiunilor și schimbărilor zilnice, al permanentelor interacțiuni cu oameni la diferite niveluri, din interiorul și din exteriorul organizației. Managerii trebuie să simtă pulsul evenimentelor din afara propriului birou, din afara propriei instituții și numai astfel organizația își va putea realiza misiunea și va îndeplini scopurile propuse. Din aceste motive, dezvoltarea managerială trebuie să constituie o prioritate a strategiilor și a politicilor de dezvoltare instituțională la nivel de sistem, dar și la nivelul fiecărei unități școlare în parte.

În acest context a fost efectuat un studiu de cercetare cu un lot de 59 de cadre manageriale cu scopul de a determina unele aspecte privind nivelul de profesionalizare în procesul de formare continuă. Rezultatele chestionarului propus ne-au demonstrat că schimbul de experiență din cadrul cursurilor de formare profesională continuă, / webinarilor motivează în măsură mare 18 % cadrele manageriale, în măsură medie 80% și în măsură mica 2% în dezvoltarea profesională și personală. Rezultatele sunt prezentate în figura 1.

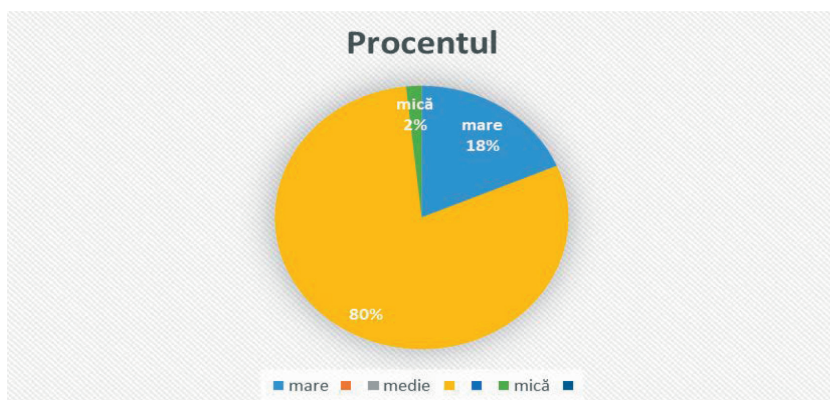


Fig. 1. Nivelul schimbului de experiență din cadrul cursurilor de formare profesională continuă, /webinarelor

Cadrele didactice participă în jur de 44% la cel puțin una din activitățile desfășurate pe an, 39% câte o activitate de dezvoltare profesională pe an și mai mult de 2-3 activități pe an 17% (rezultatele sunt prezentate în figura 2.)

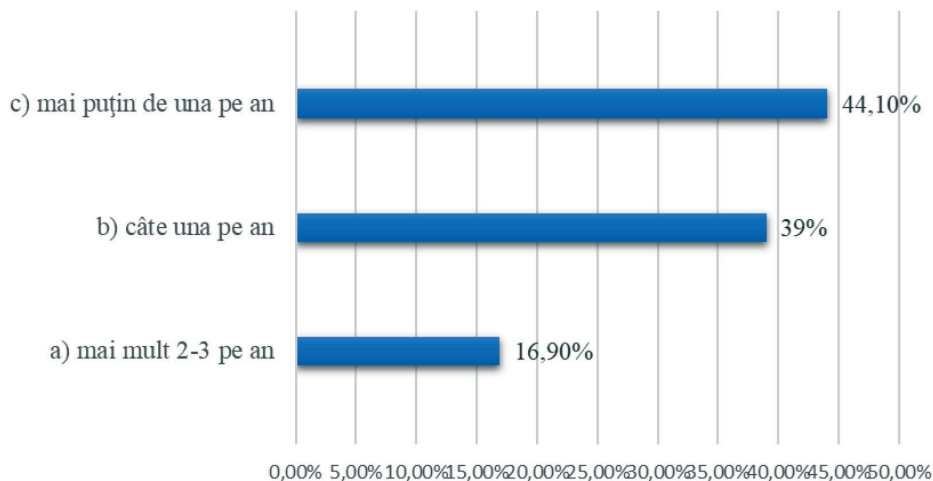


Fig. 2. Participarea cadrelor manageriale la activitățile de formare profesională continuă în ultimii 3-5 ani

Motivul principal ce a determinat cadrele manageriale să participe la cursurile de formare profesională continuă au fost în jur de 75%, promovarea la grad, 20%- o cunoaștere mai bună între colegi și 5% sunt legate de problemele în activitatea managerială (rezultatele sunt prezentate în figura 3).

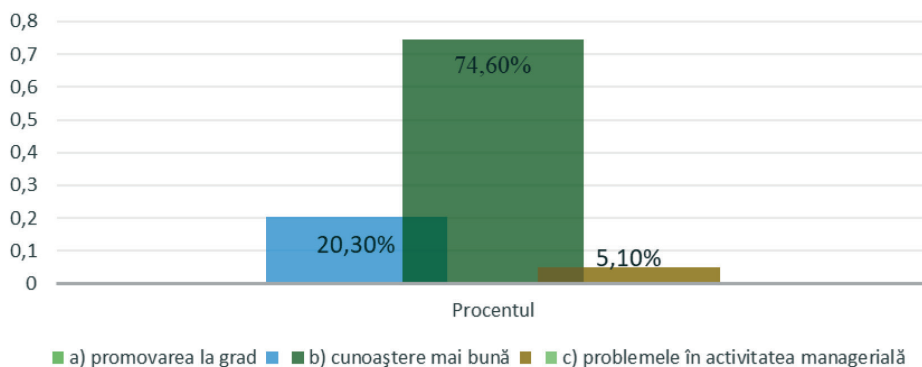


Fig. 3. Determinarea nivelului de participare a cadrelor manageriale la cursurile de formare profesională continuă

Dacă ne referim la factorii interni și externi ce au determinat participarea la cursurile de formare profesională continuă deducem că 64,40% reprezintă factorul dorinței de a afla ceva nou în domeniu, 32% – curiozitatea profesională și 25,40% – ambiția eului profesional. Rezultatele sunt prezentate procentual în figura 4.

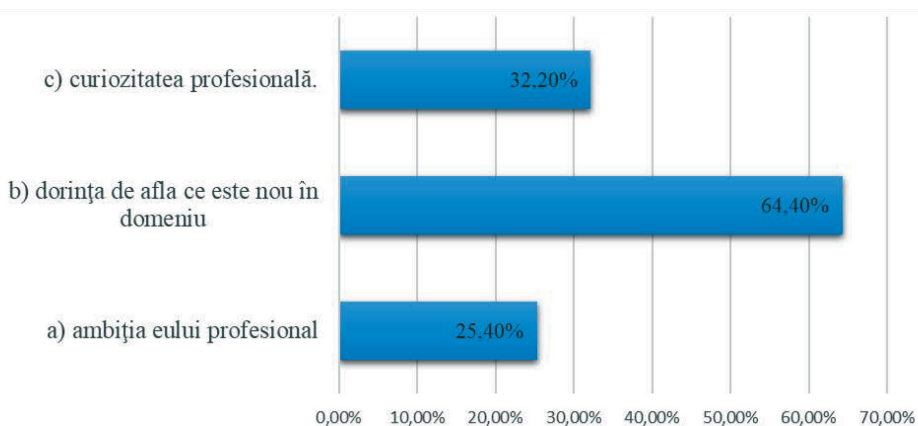


Fig. 4. Factorii interni și externi ce au determinat participarea la cursurile de formare profesională continuă a cadrelor manageriale

Cu referire la achizițiile cele mai importante în cadrul diverselor activități de formare continuă, La tabloul rezultatelor este prezentat în figura 5, unde s-a constatat că cele mai importante achiziții sunt de ordin managerial în jur de 54%, de ordin metodic 24% și de ordin cognitiv 19%.

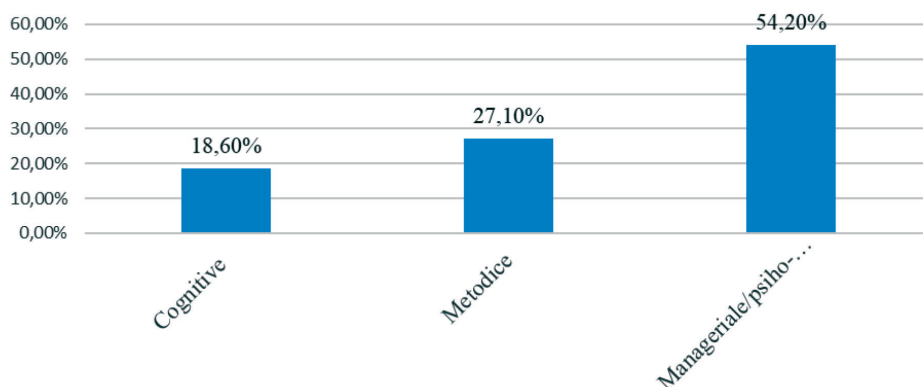


Fig. 5. Tipurile achizițiilor cadrelor manageriale în diverse activități de formare continuă

Un alt aspect ce ține de promovarea cadrelor didactice din instituțiile de învățământ ne indică faptul că în cercetarea dat cadrele manageriale promovează promovează cadrele didactice spre formarea profesională continuă/dezvoltare profesională în măsură mare de 42%, măsură medie 56% și măsură mica 2% (rezultatele fiind prezentate în figura 6).

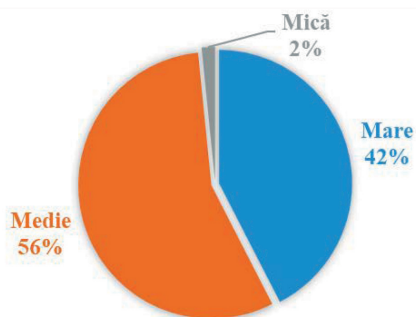


Fig. 6. Promovarea cadrelor didactice în formarea profesională continuă de către managerii școlari

Următoarea întrebare din chestionar: *Ce aspirații aveți în raport cu activitatea de formare profesională continuă în dezvoltarea ulterioară a carierei dvs?* a scos în evidență că 59% aspiră pentru a reuși o promovare, și 41% își doresc o pregătire mai eficientă în profesia pe care o dețin (rezultatele fiind prezentate în figura 7).

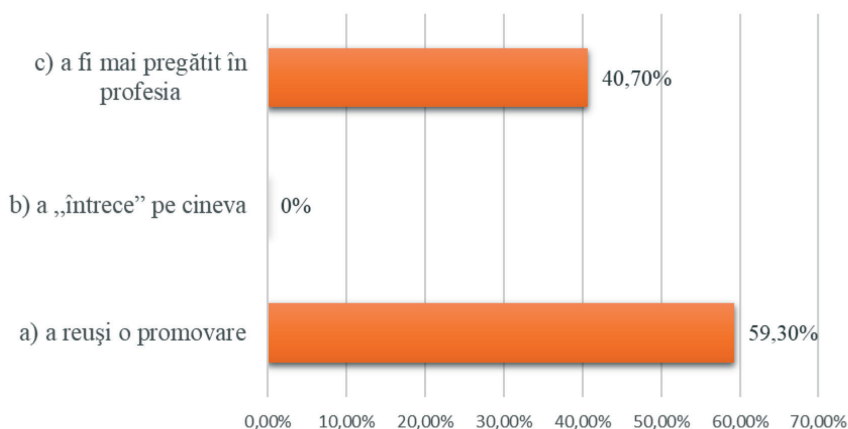


Fig. 7. *Aspirațiile cadrelor manageriale în raport cu activitatea de formare profesională continuă*

În contextul rezultatelor constatate anterior am propus spre analiză și întrebarea: *Care este cea mai importantă caracteristică a reușitei profesionale în opinia dvs?* Astfel, rezultatele ne-au demonstrat că în jur de 59% dintre cadrele manageriale au ales responsabilitatea, siguranței și asiduității revenindu-le câte 20,30%, datele fiind prezentate în figura 8.

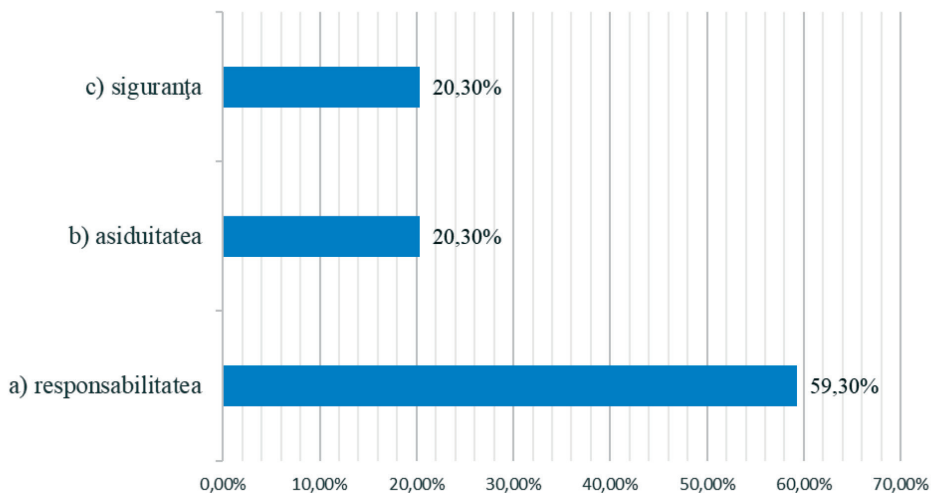


Fig. 8. *Caracteristicile reușitei profesionale în opinia cadrelor manageriale*

În managementul educațional un rol important îl are profilul aceluia care ocupă funcția de conducere. Calitatea acțiunilor specifice depind într-o mare măsură de abilitățile managerului și de calitățile acestuia de a gestiona diverse situații.

Literatura de specialitate propune anumite caracteristici specifice ale acestuia care să îl recomande ca fiind apt în a executa o funcție managerială. În sprijinul acestei afirmații, Niculescu (2010) subliniază că „profesia de director/manager școlar presupune un anumit material uman, un angajament personal, semnificând funcții manageriale care necesită o dezvoltare importantă a calităților umane și o conducere prin competențe complexe”.

În ceea ce privește calitățile managerilor, scala acestora – dezvoltată mai ales în anii '50 – '60, a încercat să explice eficiența organizațională prin calitățile personale ale managerilor, prezentată în figura 9.

Intelectuale	Antreprenoriale	Socio-emoționale	Interpersonale
<ul style="list-style-type: none"> •gândire logică •capacitate de conceptualizare •capacitate de diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> •capacitate de decizie • proactivitate 	<ul style="list-style-type: none"> •autocontrol •spontaneitate •obiectivitate în perceperea și judecarea altora •autoestimare corectă •capacitate de rezistență •adaptabilitate 	<ul style="list-style-type: none"> •încredere •centrarea pe dezvoltarea celorlalți •capacitatea de a asculta și alte păreri •capacitatea de a-i i fluența și pe ceilalți subalterni •capacitatea de a controla procesele de grup. •atitudine pozitivă •comunicare facilă.

Fig. 9. Scala calităților managerului școlar [adaptat apud 2]

Inițial, aceste *calități manageriale* erau considerate suficiente și necesare pentru a contura portretul unui manager de succes. „Ca urmare, până la jumătatea anilor '70, „bunul profesionist”, ca de altfel și „bunul manager”, a fost definit preponderent prin calitățile personale. Treptat, însă, a devenit evident că *nu există o trăsătură personală esențială pentru procesul managerial, care să fie valabilă, indiferent de situația concretă în care operează. În unele situații, anumite calități personale sunt necesare, în altele aceleași calități sunt contraindicate; pe de altă parte, calitățile personale pot crește eficacitatea activității manageriale.*

Bibliografie:

1. Cojocaru V., *Bazele managementului educațional*. Editura Ani: București, 2006.
2. Niculescu M., *Competențe manageriale – perspective ale calității în educație*. Editura Universității de Vest: Timișoara, 2010.
3. Voiculescu F. *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ*. București: Aramis, 2004.

LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE: PREMISE DE DEZVOLTARE¹⁵

Violeta VRABII

doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *Leadership in education, more often is associated with educational management, in fact, it is more than the relationship of administration, organization, it is an interrelation that characterizes the leader as a promoter of qualitative changes in education. In this context, the state's educational policies manage the continuous development of teachers / leaders in order to make the educational process more efficient. The transformational leader in education is emotionally intelligent: emotionally balanced, he is the one who motivates in career, he contributes to the increase of the performance and the inspiration of the group members.*

Societatea de astăzi care este una a cunoașterii și transformărilor rapide determină cadrele didactice / de conducere la o dezvoltare și formare continuă. Politicile educaționale ale statului monitorizează toate aspectele ce reglementează activitatea cadrelor didactice / de conducere.

Astfel, *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță ale cadrelor didactice din învățământul general. Standardele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare. Ele reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare personală și profesională continuă [apud 4, p.3].

Dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrului de conducere se identifică în *Domeniul 1. Viziune și strategii*. Standardul 1. Cadrul de conducere gestionează procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare. Menționăm, în acest context, importanța dezvoltării la cadrele de conducere a abilităților de organizare, lucrul în echipă, ascultarea activă, lansarea de feedback constructiv în interrelaționare cu colegii, copiii / elevii, părinții.

În același context, *Domeniul 3. Resurse umane*. Standardul 3. Cadrul de conducere creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii. Cadrul de conducere va da dovadă de capacități de a monitoriza activitatea prin reglare emoțională personală, dar și lucrul individualizat cu persoanele de vârste diferite. La fel, va motiva continuu spre dezvoltare eficace în procesul educațional [apud 5].

Un alt act normativ ce monitorizează activitățile cadrelor didactice în procesul educațional este *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ*. Regulamentul reprezintă actul normativ ce abordează realizarea activităților de îndrumare, ghidare și sprijin a învățării, educației și dezvoltării profesionale. În acest context, *mentorul* – cadrul didactic sau

¹⁵ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.45.

managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională [apud 1].

Prin urmare, documentele sus nominalizate reglementează dezvoltarea continuă a cadrelor didactice / de conducere, implicate în leadership-ul, managementul educational.

În atare context, Programele de formare continuă reprezintă modalitățile prin care se promovează strategiile și politicile naționale și internaționale, iar formele de realizare modulară permit cadrelor didactice / de conducere alegerea subiectelor conform necesităților de dezvoltare personală sau profesională.

Cadrul didactic / de conducere ca lider în educație este promotorul politicilor statului și moderatorul cognitiv, afectiv și motivațional al relațiilor interumane în procesul educational.

În acest context, rolul emoțiilor în actul de conducere a fost deseori neglijat, uneori presupus, dar în general, nu a fost luat în considerare în mod explicit (George, 2000). Astfel, sentimentele și emoțiile au fost ignorate sau tratate ca factori destabilizatori, ca piedici în calea raționalității, care formează osatura organizațiilor. Liderii sunt însă ființe umane care manifestă neîndoiește o gamă diversă de stări emoționale [apud 3].

Cu siguranță că emoțiile negative pot conduce la disfuncții în activitatea de conducere, dar, ignorarea lor în mediul organizațional nu elimină problemele, ci le face de neînțeles. Pe de altă parte, „alungarea” emoțiilor perturbatoare din organizații se face laolaltă cu emoțiile pozitive, stenică, motivatoare, fapt care se repercutează negativ asupra performanțelor organizației, în condițiile unui mediu concurențial foarte dinamic (Abraham, 2000). Astfel, s-a ajuns la rolul și influența inteligenței emoționale asupra leadership-ului [Ibidem].

Astfel, etimologia cuvântului *leadership* provine de la „lead”, cuvânt anglo-saxon care înseamnă „cale”, „drum”. Verbul „laeden” înseamnă „a călători” și, prin urmare, lider (preluat în această formă în limba română), este „cel care îi călăuzește, le arată calea celorlalți”.

Leadership-ul ar fi, așadar, activitatea de călăuzire a altora, de către un lider, adică activitatea de conducere. Mai târziu, s-au impus, din engleza americană și termenii de „manager”, „management”. De multe ori, noțiunile de „lider” și „manager” sunt considerate sinonime și sunt folosite la întâmplare, din cauza faptului că, în limbajul comun, ambele se referă la „cel care conduce” [Ibidem, p.26].

Există însă unele diferențieri între lider și manager: astfel, managerul este întotdeauna dependent de o organizație, ocupă un post înalt în organigramă, fiind asociat cu planul acțional, el este cel care administrează sistemul; liderul, în schimb, poate conduce și o organizație, dar poate conduce și mișcări politice, religioase, echipe de profesori, clase de elevi sau grupe de studenți, ..., nefiind neapărat legat întotdeauna de aspectele formale, instituționale ale conducerii.

Pe de altă parte, managerul se concentrează, în principal, pe misiunea și obiectivele organizației, pe când liderul este centrat pe oamenii cu care el poate duce la îndeplinire aceste obiective, pe interesele lor individuale pe care le

transformă în interese comune. Dacă acestea coincid cu cele ale organizației atunci ne aflăm în cazul unui manager – lider, de obicei foarte performant, situație în care cele două concepte se suprapun [3, p.26].

Este interesant de amintit că, la început, termenul de leadership era folosit în teoriile psihologiei sociale ale grupului mic, mai ales pentru definirea conducerii informale. Liderul informal apare în mod spontan și natural din dinamica grupului, el nefiind numit, ca în cazul liderului formal, ales. Multă vreme, partea informală a conducerii a fost neglijată. În fond, se considera că managerul, conducător numit, acoperea în fișa postului majoritatea funcțiilor specifice conducerii: planificare, organizare, coordonare și control. El trebuia să angajeze oameni potriviți, să-i motiveze, să determine participarea lor efectivă la activitățile organizației, să formeze echipe și colective de lucru, să negocieze și să rezolve disensiunile din interiorul organizației, dar și din afara ei și, mai ales, să asigure dezvoltarea organizației în direcțiile stabilite. Oricât de frumoase erau intențiile, oricât de provocatoare erau scopurile organizației, ele erau greu de atins, deoarece managerii nu știau cum să-i facă pe oameni să-i urmeze și, mai ales, cum să-i facă să participe afectiv. Încă din anii '60 ai secolului trecut existau voci care reclamau că este imperativ necesar ca managerul să fie pregătit și ca lider. Așa se face că, între anii '70-'80, deceniu numit, pe drept cuvânt, ca „deceniul resurselor umane”, în teoria conducerii s-a produs translația de la management spre leadership. Din acest moment, leadership-ul s-a bucurat de o dezvoltare impetuoasă [apud 3].

În prezent, liderului i se cere: – Să „tragă”, nu să „împingă” organizația, mai ales în momentele grele. – Să cucerească încrederea angajaților, să fie demn, cinstit, să-i respecte și să nu-i dezamăgească. – Să prezinte angajaților scopurile generale ale organizației, iar recompensele să fie specifice. – Să tolereze și să respecte diferențele individuale, și să încurajeze inițiativa fiecăruia. – Să aibă așteptări înalte propunând obiective din ce în ce mai mobilizatoare, pentru a menține o tensiune pozitivă [Ibidem].

Prin urmare, conducerea ca fenomen de influență socială, reprezintă realitatea modificărilor produse într-un comportament de către un alt comportament.

„Conducerea este influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate” (Tannenbaum, Weschler, Massarik, 1961) [apud 6, p.23].

În același context, conceptul de *leadership transformational* este unul din paradigmele cele mai recente în domeniul leadership-ului. Cercetările empirice efectuate au demonstrat că are o validitate substanțială pentru a prezice o serie de rezultate performante, inclusiv evaluarea și eficiența liderului față de satisfacție și motivație (Judge & Piccolo, 2004) [apud 3, p.11].

Liderii transformationali acționează ca *mentori și coacheri* pentru angajații lor, încurajând învățarea, dezvoltarea și realizarea individuală. Ei dau sens, oferă exemplu personal, incită la provocări, evocă emoții și favorizează un climat de încredere. Astfel, *cele cinci dimensiuni* ale leadership-ului transformational sunt: *atributele idealizate* (Idealized Attributes), *comportamente idealizate* (Idealized Behaviour), *motivația inspirațională* (Inspirational Motivation), *sti-*

mularea intelectuală (Intellectual Stimulation) și *aprecierea individuală* (Individual Consideration) (Bass & Avolio, 1997) [*Ibidem*, p.11].

M. Zlate, 2004, observă că, față de management, leadership-ul face trecerea de la dezvoltare și optimizare, la transformare și schimbare, de la realizarea unor funcții, la performanța de roluri, de la dirijarea oamenilor, la inspirarea și mobilizarea lor [*apud* 6].

Liderul transformațional – inteligent emoțional – mentor, coach este cel ce servește ca beneficiu pentru echipă din două puncte de vedere. În primul rând ei știu să motiveze membrii echipei spre a lucra împreună pentru atingerea obiectivelor echipei. În al doilea rând, liderii au o influență transformatoare asupra membrilor echipei. În acest mod, ei îi provoacă pe cei din jur la creșterea performanței și la eficiența echipei, ajută la dinamizarea interacțiunilor între membrii echipei, construiesc încrederea interpersonală și inspiră componenții echipei în implementarea unei noi viziuni [*apud* 3, p.169].

În același context, M. Roco, prezentând contribuțiile lui D. Goleman asupra importanței inteligenței emoționale în leadership, conchide: „cercetările de psihologie organizațională au ajuns la concluzia că managerii (de la șef de colectiv sau echipă de lucru, până la directorul general), ca și angajații cu un coeficient emoțional ridicat au mai mult succes decât cei care au o bună calificare tehnică. Aceștia sunt mai bine priviți în cadrul organizațiilor, sunt mai cooperanți, mai puternic motivați intrinsec și mai optimiști. Sunt capabili să evite conflictele și să împiedice escaladarea lor” [*apud* 2].

La fel, autoarea evidențiază o serie de caracteristici ale managementului abilităților emoționale: abilitatea de a folosi emoțiile ca sursă de energie productivă; abilitatea de a nu escalada conflictele și de a le folosi ca sursă de feedback; tratarea sentimentelor membrilor organizației ca variabile importante ale succesului; cunoașterea și înlăturarea dificultăților emoționale și relaționale ale experților; tehnici prin programe educaționale adecvate; crearea unui mediu în care angajații să se simtă în siguranță, speciali, necesari, importanți, să fie motivați și productivi [*apud* 2].

Prin urmare, George (2000) prezintă patru aspecte ale inteligenței emoționale, care le oferă liderilor capacitatea de a motiva și de a transforma membrii echipei: – Abilitatea de a evalua corect emoțiile celorlalți. Această abilitate este legată de nivelul conștiinței de sine. Conștiința față de stările emoționale proprii și ale celorlalți permite liderilor să stabilească și să mențină relații de suport cu ceilalți. – Liderul trebuie să dețină o cunoaștere aprofundată a emoțiilor, cu alte cuvinte, el trebuie să prevadă reacțiile emoționale în scenarii diverse. De exemplu, liderii inteligenți emoțional trebuie să se aștepte ca subordonații, atunci când primesc o mărire de salariu sau o evaluare pozitivă să fie bucuroși, stenici sau, dimpotrivă, atunci când primesc reproșuri pentru o performanță scăzută, să devină anxioși și nesatisfăcuți. Aceste prezumții ajută liderul în activitatea reglării emoționale a echipei. – Cel de-al treilea aspect implică utilizarea emoțiilor oriunde. Liderii inteligenți emoțional consideră că utilizarea lor ar putea să influențeze favorabil comportamentul și percepția angajaților. Reglarea emoțiilor, la nivel individual, este importantă în menținerea rolurilor

sociale. De asemenea, reglarea emoțională eficientă are un caracter pozitiv în obținerea performanței și a interacțiunilor intragrupale [*apud* 3, p.176].

Prin urmare, liderul inteligent emoțional va facilita dezvoltarea, cât și eficiența activității în echipe. Iar abordarea leadership-ului prin prisma inteligenței emoționale va contribui la dezvoltare relațiilor și climatului favorabil în procesul educațional.

Leadership-ul educațional axat pe dezvoltare emoțională se realizează în procesul educațional și determină eficiența reglării emoționale; este un procesul intrinsec în care liderii manifestă emoții pentru a evoca emoții prin acțiuni / activități de implicarea activă.

Bibliografie:

1. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ (Proiect) Disponibil: <https://www.edu.md/> (vizitat 19.11.2020).
2. Roco M. *Creativitate și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 978-683-654-1
3. Roșca C. *Liderul transformațional-carismatic. Competențe emoționale și valori*. București: Tritonic, 2015. 314 p. ISBN 978-606-749-085-5.
4. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf, [citat 02. 08.2021]
5. Zlate M. *Lidership și Management*. Iași: Editura Polirom, 2004.

EDUCAȚIE PENTRU PATRIMONIU. STUDIU DE CAZ: MONUMENTUL CELOR TREI MARTIRI BASARABENI – ALEXEI MATEEVICI, SIMEON MURAFĂ ȘI ANDREI HODOROGEA

Rodica SOLOVEI

*doctor în istorie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *This article tackles some conceptual delimitations regarding heritage and heritage education. It underlines the necessity and importance of promoting heritage education within the educational process. It also presentes the methodological framework of valorization of historical monuments for the purpose of heritage education of pupils.*

Conform Dicționarului actualizat de neologisme, noțiunea de patrimoniu se definește ca: bunuri moștenite prin lege de la părinți; totalitatea bunurilor care aparțin unei colectivități, unui stat etc.; bunuri spirituale care aparțin unui popor sau omenirii întregi [3].

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) precizează că patrimoniul cultural întrunește întregul corpus de semne materiale – atât artistice cât și simbolice – pe care trecutul le transmite fiecărei culturi și, prin urmare, întregii omeniri. Ca parte constitutivă a afirmării și îmbogățirii identităților culturale, dar și ca moștenire care aparține întregii umanități, patrimoniul cultural atribuie fiecărui loc trăsături specifice și este păstrătorul experienței umane. Conservarea și promovarea patrimoniului cultural reprezintă, prin urmare, piatra de temelie a politicilor culturale [5].

Evidențiem, în context, că „protejarea patrimoniului (...) are impact deosebit asupra dezvoltării proceselor istorico-culturale și sociale, contribuie la democratizarea și umanizarea conștiinței sociale. De aceea este necesară educația pentru patrimoniu, de aceea repunem în discuție, revenim la problema educației pentru patrimoniu, a rolului patrimoniului în formarea personalității, a conștientizării necesității valorificării și promovării patrimoniului local, național, universal” [4, p.15].

Educația pentru patrimoniu este o necesitate stringentă în societatea noastră, ea reprezentând atât un izvor de informare și conștientizare asupra importanței sociale a domeniului patrimoniului cultural, cât și unul de asigurare a angajării civice a comunităților într-un proces cultural de lungă durată.

Includerea elementelor de patrimoniu în curriculumul școlar înseamnă, în primul rând, „obligativitatea profesorului de a identifica procedurile cele mai eficiente prin care trebuie să știe să opereze diferențele dintre trecut și prezent, dintre vechi și modern, să știe cum să-și învețe elevii să privească cu alți ochi mediul în care trăiesc, să pună întrebări și să caute răspunsuri, să le trezească curiozitatea și să le ofere motive pentru cercetare, să privească monumentele sau orice alte obiecte de patrimoniu din perspective istorice, artistice, arhitecturale, etnografice, științifice etc., să coreleze cunoștințele învățate la școală cu mediul înconjurător, astfel cultivându-le respect atât pentru creațiile strămoșilor, cât și pentru cele ale prezentului, motivându-i totodată pentru salvagardarea și conservarea lor” [1, p.347].

Conform Ghidului de resurse educaționale pentru profesori *Patrimoniul mondial în mâini tinere pentru a ști, a cunoaște și a acționa*, educația pentru patrimoniu a elevilor se concentrează pe șase tipuri de activități [mai detaliat vezi: 6].

- Discuție
- Cercetare
- Exerciții
- Sesiuni vizuale
- Excursii la situri de patrimoniu
- Joc de rol.

Prin intermediul discuțiilor elevii nu doar vor achiziționa cunoștințe, dar vor avea posibilitatea să reflecteze asupra patrimoniului și a semnificației acestuia, să-și dezvolte atitudini propatrimoniu și dorință de a acționa în vederea conservării și promovării valorilor patrimoniale.

Cercetarea se referă la identificarea de către elevi a unei game variate de surse de informații referitoare la patrimoniu; analiza pertinentă a materialelor

selectate și formularea concluziilor; elaborarea planurilor de acțiune privind protejarea și promovarea patrimoniului.

Exercițiile vizează învățarea prin acțiune/învățarea experiențială, elevii fiind implicați în diverse activități cu referire la patrimoniu.

Sesiunile vizuale, vizitele la muzee, situri și monumente constituie alte activități care se încadrează în pedagogia de patrimoniu. Acestea pot fi însoțite de activități interactive, cum ar fi studierea unui obiect de muzeu, vizitarea atelierelor diversilor artizani care își prezintă pe „viu” meșteșugul, tehnicile, materialele utilizate și produsele finite, elevii înțelegând astfel legătura dintre identitatea lor, patrimoniu și meșteșugurile locale.

Datorită jocului de rol, elevii înțeleg mai ușor subiectele abstracte cu referire la patrimoniu, dobândesc noi aptitudini de cercetare, își dezvoltă potențialul creativ.

În general, prin organizarea și desfășurarea activităților sus-menționate, elevii achiziționează cunoștințe, își dezvoltă priceperi și deprinderi, își formează atitudini, au posibilitatea de a trăi experiențe inedite, fac schimb de informații cu alți tineri, au oportunitatea de a socializa și a colabora în proiecte de grup, își descoperă noi trăsături de personalitate, creează o nouă relație cu ei înșiși, cu ceilalți și cu lumea [1, p. 350 -352].

Menționăm că curriculumul la disciplina Istoria românilor și universală, ediția 2019, oferă oportunități reale de educație pentru patrimoniu a elevilor, cel puțin prin competența specifică *Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de neam și de țară* [2].

Vom prezenta, în cele ce urmează, cum putem contribui la dezvoltarea acestei competențe elevilor prin valorizarea unității de competență *cercetarea obiectelor de patrimoniu din localitate și din țară*, referindu-ne la monumentul celor trei martiri basarabeni – Alexei Mateevici, Simeon Murafa și Andrei Hodorogea.

În această ordine de idei, una din activitățile de învățare care pot fi desfășurate cu elevii, este vizitarea acestui monument istoric. În vederea organizării reușite a activității, este bine de parcurs următoarele etape:

1. Pregătirea vizitării monumentului.

Această etapă presupune vizitarea prealabilă a monumentului de către profesor și cercetarea detaliată a acestuia. De asemenea, profesorul va discuta cu elevii despre vizitarea monumentului, va trece în revistă subiectul/subiectele din cadrul orei de istorie pentru care monumentul, prin specificul său, ar reprezenta o “extensie”, un nou mediu didactic și educativ.

2. Vizitarea monumentului împreună cu elevii.

În cadrul acestei etape elevii vor examina elementele constitutive ale monumentului. Profesorul se va implica, adresând întrebări prin care elevii vor face legătura între cunoștințele acumulate la lecția de istorie și ceea ce află nou ca urmare a vizitării monumentului. Pe parcurs elevii vor colecta date pentru a completa fișa de vizitare a monumentului.

Prezentăm o posibilă fișă.

Fișă de vizitare a monumentului istoric

1. Cum se numește monumentul? _____
 2. De ce poartă această denumire? _____
 3. În ce an a fost inaugurat monumentul? _____
 4. Cine este sculptorul/arhitectul monumentului? _____
 5. Descrieți succint monumentul (elementele constitutive) _____

 6. Scrieți trei informații cu privire la istoricul acestui monument

 7. Ce eveniment/proces istoric comemorează monumentul? _____

 8. Ce personalități istorice comemorează monumentul? _____

 9. Care este semnificația istorică a monumentului? _____

 10. Ce ați aflat nou, comparativ cu cele învățate la lecție, ca urmare a vizitării monumentului?

 11. Descrieți în 3-4 enunțuri impresiile pe care vi le-a lăsat vizitarea monumentului

- Numele, prenumele elevului/eleveii _____
- Data: _____

După finalizarea vizitei, profesorul va organiza o discuție dirijată, în cadrul căreia se va face o analiză succintă a activității, elevii fiind anunțați că la ora de istorie vor prezenta în detaliu ceea ce au completat în fișă.

3. Etapa de follow-up.

Activitatea de follow-up, care se desfășoară în sala de clasă, după vizitarea monumentului, este la fel de importantă ca și celelalte etape. Elevii vor prezenta fișele, menționând plusul de învățare pe care l-au obținut, dar și impresiile ca urmare a vizitării monumentului. Totodată, profesorul le va propune elevilor să decidă ce produse ar putea elabora care să prezinte, într-o formă sintetizată, activitatea respectivă (de exemplu: articol pentru ziarul școlii, poster, prezentare PPT, secvență video etc). Elevii vor fi familiarizați cu criteriile de evaluare a produselor și termenul de realizare, aceștia urmând să le prezinte în cadrul orei de istorie, sau în alt context educațional relevant, cum ar fi: săptămâna istoriei, o conferință tematică sau masă rotundă etc. Pentru evaluarea produselor poate fi aplicată fișa de autoevaluare, fișa de evaluare reciprocă, având la bază criteriile anunțate din timp.

În concluzie, reiterăm că educația pentru patrimoniu influențează benefic asupra creșterii parametrilor pozitivi ai personalității elevilor și la educarea unei atitudini juste a acestora față de bunurile culturale, față de cultură și istorie, în ansamblu. Considerăm că vizitarea monumentelor istorice reprezintă o oportunitate certă de educație a elevilor în spiritul valorilor patrimoniale, fapt care facilitează fortificarea sentimentului identitar național.

Monumentul celor trei martiri basarabeni – Alexei Mateevici, Simion Murafa și Andrei Hodorocea

Info. Monumentul dedicat memoriei celor trei personalități – Alexei Mateevici, Simion Murafa și Andrei Hodorocea, militanți ai mișcării naționale din Basarabia de la începutul secolului al XX-lea, – a fost instalat în preajma Catedralei în anul 1923, la inițiativa unor prieteni ai celor trei mari intelectuali basarabeni, în frunte cu Pan Hallipa. Sculptura a fost însă distrusă, alături de alte zeci de monumente construite în perioada interbelică, odată cu ocuparea Basarabiei, în 1940, de către Uniunea Sovietică.

Alexei Mateevici este autorul odei „Limba noastră”, care din 1994 este imnul Republicii Moldova. Simion Murafa a fost publicist și redactor al ziarului „Cuvântul Moldovenesc”, iar Andrei Hodorocea – inginer. Toți trei au fost figuri importante ale vieții politice și culturale din Basarabia.

În 2012, Asociația Studenților Creștini Ortodocși Români (ASCOR) a venit cu inițiativa de a reconstitui opera, anexând referințe pozitive ale Ministerului Culturii și Academiei de Științe a Moldovei [7].

La 29 septembrie 2016, în Scuarul Catedralei Mitropolitane „Nașterea Domnului” din Chișinău, a avut loc inaugurarea monumentului dedicat memoriei celor trei personalități remarcabile ale neamului: Alexei Mateevici, Simion Murafa și Andrei Hodorocea. Monumentul a fost amplasat exact pe același loc pe care s-a aflat până în 1940.

Monumentul celor trei martiri are o înălțime de peste trei metri, cântărește circa 20 de tone și a fost ridicat din piatră de Cosăuți. Pe placa verticală sunt așezate chipurile celor trei militanți basarabeni, în basorelieful din bronz, iar pe pedestalul din fața lor stă așezată figura unui vultur, tot din bronz. Sculptura este finalizată de către arhitectul Eugen Bîzgu. Basoreliefurile și coroana au fost executate de sculptorul Grigore Băț, iar postamentul – de meșterul popular din Cosăuți, Veaceslav Lozan.

Hotărârea privind edificarea Monumentului celor trei martiri în municipiul Chișinău [8] a fost aprobată în cadrul ședinței Guvernului Republicii Moldova din 11 mai 2016, la inițiativa Ministerului Culturii.

Bibliografie:

1. Boda G.. Pedagogia de patrimoniu și parteneriatul muzeu – școală. In: *Patrimoniul cultural: cercetare și valorificare: culegere de studii* / Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, coord.: Valentina Ursu, Angela Lisnic. Chișinău: Garomont Studio, 2018, p. 345-356.
2. Curriculum național. Istoria românilor și universală. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020, 128 p.
3. Marcu F. *Dicționar actualizat de neologisme*. Ediția a 2-a, rev., București: Saeculum vizual, 2015, 1077 p.
4. Ploșniță E. Educația pentru patrimoniu între tranziție și transformare. In: *Patrimoniul cultural: cercetare și valorificare: culegere de studii* / Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, coord.: Valentina Ursu, Angela Lisnic. Chișinău: Garomont Studio, 2018, p. 13-21.
5. http://cif.icomos.org/pdf_docs/Documents%20on%20line/Heritage%20definitions.pdf (accesat la 05.08.2021).
6. http://edupatrimoniu.piscu.ro/wp-content/uploads/2018/01/Traducere_Ghid_Unesco_A.pdf: (accesat la 05.08.2021).
7. <https://diez.md/2016/09/29/foto-iata-cum-arata-monumentul-ceilor-trei-martiri-inaugurat-scuarul-catedralei/> (accesat la 11.08.2021).
8. <https://www.moldpres.md/news/2016/09/29/16007752> (accesat la 11.08.2021).

COMUNICAREA ȘI MEDIEREA INTERCULTURALĂ

Octavian VASILACHI

șef Centru Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *In this article, aspects of the process of intercultural communication are elucidated, what is the role of intercultural communication and dialogue in the development process of contemporary society, what role does intercultural mediation play in establishing and modernizing a society focused on globalization.*

Într-o societatea contemporană și continuă devenire, puține domenii de studiu sunt atât de provocatoare cum este domeniul comunicării și medierii interculturale. Acest aspect poate include în sine esența culturii, cunoașterii și comportamentului social. Când ne referim la termenul de comunicare nu avem de a face cu un obiect de studiu, ci cu o arie multidisciplinară.

Tot mai mult azi vorbim de globalizarea modelului unei societăți deschise, transparente și libere, care favorizează dezvoltarea medierii interculturale și a contactului intim al diferitor culturi, însă acest grad de comunicare generează uneori fenomene periculoase, precum crima organizată, fundamentalismul religios sau terorismul. Într-o epocă a interferențelor, întâlnirea dintre persoane sau grupuri care au culturi diferite abordează problema *comunicării interculturale*. Studiul comunicării în contextul actual al globalizării, determinarea valențelor interculturale și depășirea barierelor de comunicare, întâmpină anumite dificultăți, printre care se pot enumera: conceptualizarea, construirea paradigmei și abordările metodologice.

Abordând noțiunea de conceptualizare, descoperim că termenul de *comunicare interculturală* a fost folosit prima dată de Edward Hall (1959) în lucrarea sa „Silent Language”, unde generează aspecte legate de importanța comportamentului nonverbal în comunicare, definind comunicarea nonverbală ca pe un schimb care nu implică cuvinte. În opinia cercetătorului C. Cucoș *comunicarea interculturală* este un „schimb sau tranzacție valorică însoțită de înțelegerea semnificațiilor adiacente, între persoane sau grupuri care fac parte din culturi diferite. Schimburile se pot realiza la nivel ideatic, verbal, nonverbal, comportamental, fizic, obiectual, organizațional” [2, p.136]. Așa dar, *Comunicarea interculturală* mai poate fi definită ca abilitatea de a comunica verbal și nonverbal cu indivizi din alte culturi, astfel încât toți indivizii participanți la comunicare să codifice și să decodifice mesajele comunicate și să evite pe cât posibil interpretările și evaluările eronate.

Comunicarea dintre reprezentanții diferitor culturi este dificilă dacă avem în vedere elementele ei componente. Cultura este reprezentată ca un aisberg, partea vizibilă fiind determinată de limbă, arhitectură, pictură, port vestimentar etc., iar partea invizibilă fiind pronunțată și definind elementele, ce sunt mai puțin vizibile: normele sociale, valorile, concepțiile despre timp și spațiu, concepția despre sine etc. Yoshikawa (1987) clasifică comunicarea interculturală în patru tipuri:

- *tipul etnocentric* – (Având două culturi, A și B, cultura B va fi întotdeauna o umbră a culturii A. Cultura B nu are unicitate, iar diferențierea este ignorată. Comunicarea este într-un singur sens, iar feed-back-ul nu există);
- *tipul controlat* – (Se recunosc elementele de unicitate ale culturii B, dar sunt manipulate pentru a atinge scopurile și obiectivele culturii A). Exemplu: Țările Europene, care au colonizat statele africane între secolele al XVI-lea și al XX-lea, au comunicat cu populația băștinașă în modurile etnocentric și cel controlat. Aceleași tipuri de comunicare apar și la biserica catolică în încercarea de a evangheliza populația africană;
- *tipul dialectic* – (Modul de comunicare dialectic are trei potențiale finalități:
 - prima: tezele culturii A întâlnește teze opuse în cultura B și transcend într-o nouă cultură C;
 - a doua: este dizolvarea culturii A în cultura B, devenind o parte a culturii B;
 - a treia: cultura B devine o parte a culturii A. Toate aceste finalități au la bază comunicarea bazată pe fuziune.);
- *tipul dialogat* – (Culturile A și B sunt distincte, independente, comunică și interrelaționează, dar fiecare cultură își păstrează integritatea). Modelul de comunicare dialogat este considerat cel mai eficient mod prin care să înțelegem, apreciem și să respectăm diversitatea.

După Koester, *comunicarea interculturală* aduce față în față două aspecte, pe de o parte păstrarea și conservarea anumitor elemente și pe de altă parte adaptarea, schimbarea la alte culturi ceea ce implică dezvoltarea anumitor competențe culturale și interculturale [*apud*, p.2].

Interculturalitatea aduce cu sine o nouă matrice a comunicării, ce presupune o deschidere de la comunicarea interpersonală și socială spre comunicarea interculturală. Aceasta din urmă, presupune capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și sistemul de valori, cultivarea unei atitudini tolerante, de deschidere și permisivitate la diversitate. Se impune o schimbare de paradigmă în care Eul și Altul sunt complementari și conviviali. Iar dacă a învăța să te exprimi înseamnă a învăța să gândești, atunci comunicarea în perspectiva interculturală înseamnă a renunța la monologul cultural în favoarea dialogului cultural polifonic, și a-ți reprezenta alteritatea pe principiul „toți diferiți, toți egali”.

Din perspectiva integrării europene și euro-atlantice, școala trebuie să-și propună ca scop asigurarea coerenței existențiale și a identității individului în condiții de eficiență socială și interculturală. Educația interculturală presupune, pe de-o parte asigurarea unei comunicări autentice cu sine și a lua cunoștință de propria identitate culturală, iar pe de altă parte comunicarea cu un alter, individ sau grup, care permite construcția activă a identității de cetățean al Europei și al lumii. Formarea competenței de a intra în raport eficient cu alteritatea, fără disoluția propriei identități, presupune întărirea spiritului critic și cultivarea reflexivității față de experiența cotidiană, prin angajare conștientă

în procesul definirii de sine prin întâlnirea cu altul. Eficiența comunicării școlare în perspectivă interculturală implică diminuarea incertitudinii și a anxietății legate de alteritate și construcția unei noi scheme perspective a celuilalt, ce se cere experimentată la clasă.

Eludarea etnocentrismului și deschiderea spre pluralismul cultural implică o decentrare a teoriilor educației și ale comunicării, de pe emițător pe receptor. Principiul priorității receptorului este principiul călăuzitor al educației interculturale. Receptorul este creator de sensuri în comunicare, uneori cu totul altele decât cele scontate de emițător. Prin urmare, decodificarea sistemului de referință și sistemului de valori al receptorului este o obligație pe care emițătorul trebuie să-și o asume în momentul comunicării interculturale. Disponibilitatea de a negocia sensurile este și ea strict necesară pentru optimizarea comunicării interculturale.

Dialogul prin „universalii culturale” presupune educarea pentru disponibilitate de cooperare, presupune renunțarea la strategiile egocentrice, logocentrice și etnocentrice ce distrug multiplicitatea culturală prin asimilarea celuilalt în propriul eu. Pentru ca indivizii să surprindă nuanțat dinamica actului de comunicare interculturală, școala trebuie să faciliteze exercițiul comunicării prin cultivarea proactivă a interacceptării prin intercunoaștere și respectare în fapt a individualității fiecărui elev.

Toleranța la diversitate nu se poate învăța decât într-o școală în care discursul liberal și atitudinea liberală față de elev sunt convergente, în sensul încrederii în celălalt, al acceptării necondiționate a acestuia. Adevărata provocare este poate aceea, de a oferi experiențe de comunicare optimizatoare, care să permită ieșirea din sine și deschiderea spre celălalt, ceea ce poate implica uneori lupta cu propriile prejudecăți și stereotipuri și reconsiderarea acestora.

O *comunicare interculturală* autentică presupune uneori părăsirea băncilor școlii și participarea efectivă la programe comunitare susținute de organizații guvernamentale sau ONG-uri. Aceste demersuri facilitează transferul competențelor interculturale dincolo de zidurile școlii. Fără îndoială că în aceste condiții intervine formarea nonformală în dezvoltarea individului. Numai printr-o sinergie a resurselor școlii, ale comunității și ale organizațiilor locale și internaționale, putem facilita construcția la elevi a unei perspective de înțelegere a lumii și a diversității culturale în acord cu valorile filozofiei umaniste. Piatra de încercare a educației interculturale este a abilita elevii în abordarea autonomă, flexibilă și eficientă, realitatea interculturală contemporană. Și dacă „interculturalul este domeniul în care atitudinile sunt mai importante decât savoir-urile sau didacticele”, atunci când nu se preocupă de fenomenul interculturalității școala „comunică”: neînțelegerea filozofiei pluralismului cultural; lipsa de orientare prospectivă, având în vedere Casa Comună a Europei și fenomenul globalizării; lipsa de coerență între politica educativă și practica educativă; lipsa de receptivitate față de realitatea cotidiană.

Comunicarea nu se finalizează o dată cu preluarea sau receptarea informației. Orice informație exercită o influență efectivă asupra opiniilor, ideilor sau comportamentelor celor ce o receptează, determinând un anumit efect al co-

municării și prin urmare devine și un element constructiv al medierii interpersonale și culturale. Valoarea informativă reflectă dincolo de probabilitatea sau improbabilitatea rezultatului relevanța socială a evenimentului. Ceea ce pentru cineva este important pentru altcineva poate fi neimportant, ceea ce pe cineva influențează pe altcineva îl poate lăsa indiferent.

Valoarea informației este dată și de cultura fiecăruia, atât ca individ cât și ca grup. Comunicarea între individ și grup sau între grupuri, ca proces „presupune crearea și schimbul de mesaje în sânul unui sistem relațional de interdependențe”. Modul în care privim lumea este determinat cultural, fiind influențat în mare măsură de experiențele noastre anterioare, precum și de limba în care gândim. Aceasta ne face să pătrundem în arta comunicării și medierii în societate.

Astfel, persoane, grupuri, de diferite vârste, naționalități, religii, ocupații, statusuri sociale, percep lucrurile și situațiile în mod diferit. Percepția nu este niciodată „inocentă”, neutră, ci întotdeauna relativă referitor la contextul cultural în care ne situăm. De aceea, trebuie să fim atenți la persoana din fața noastră și să intuim care este referențialul său cultural, cum ne vede pe noi sau cum percepe faptele abordate. Vom avea adesea surpriza să constatăm că percepția individului din fața noastră diferă mult de percepția noastră, iar mesajul transmis de noi nu are nici un sens pentru el, ori va fi filtrat, tradus de acesta în sistemul lui de referință. Dacă nu știm să ne explicăm ce se întâmplă, vom avea parte de o „ruptură de comunicare”, iar dacă nu ne vom stăpâni emoțiile, vom avea parte de un „incident” neplăcut.

De multe ori ne ciocnim de *lipsa de interes* pentru mesajul transmis. În mod firesc, orice om este interesat mai mult de problemele proprii decât de ale altora sau de ale instituției în care lucrează. În fond, nimeni nu este obligat să fie interesat de persoana noastră, nimeni nu poate fi obligat să se intereseze de noi. Nimeni, în afară de câteva categorii profesionale, printre care: personalul didactic, personalul medical și funcționarii publici. Cine simte că nu poate fi interesat de problemele altuia nu are ce căuta în aceste profesii.

Emotivitatea necontrolată a interlocutorilor poate fi o barieră care să ducă la blocarea aproape totală a comunicării. Când emotivitatea este negativă, comunicarea poate fi înlocuită cu un conflict deschis. Dacă interlocutorul ne jignește sau ne umilește, este bine să întrerupem comunicarea, altfel riscăm să răspundem „cu aceeași monedă”, ceea ce va duce la escaladarea conflictului. Ideal ar fi să ne putem controla și să dovedim, astfel, că suntem superiori. Însă și lipsa totală de emotivitate nu este utilă în comunicare. Dacă ea este evidentă la emițător, receptorul va fi mai puțin interesat de o persoană care vorbește fără emoție, considerând-o plictisitoare.

De multe ori, percepția ne este afectată de personalitatea celui cu care comunicăm, și invers: comportamentul nostru comunicațional îl influențează pe interlocutor. Dacă între cele două personalități există o inadverență structurală, șansele unei comunicări eficiente scad considerabil. Întrucât este mai greu de schimbat personalitatea „celuilalt”, e preferabil să încercăm să o „ajustăm” pe a noastră, modificându-ne comportamentul în sensul evitării „conflictului de personalitate”.

Deși în toate epocile, reprezentanții unor culturi diferite au comunicat între ei, expresia *comunicare interculturală* este una lansată relativ recent [5, p.42]. O analiză complexă a comunicării interculturale a fost făcută pentru prima dată de etnologul american T. H. Hall. Prin conceptul respectiv, apărut pentru prima dată în lucrarea sa *The Silent Language* (Limba tăcută) și cunoscând o largă răspândire, autorul american subliniază apartenența protagoniștilor unui proces de comunicare la culturi diferite [*Ibidem*].

Conceptul de *comunicare interculturală* implică două noțiuni fundamentale – *cultură și limbă*. În plan diacronic, conceptul de *cultură* a înregistrat multiple interpretări, datorate caracterului ultralarg al sferei culturale. *Cultura* unui popor constă în modul distinctiv al comportamentului acestuia și înțelegerea valorilor, credințelor și normelor asumate de membrii societății [6, p.128]. În cadrul Conferinței Mondiale asupra Politicilor Culturale organizate de UNESCO în august 1982, s-a propus o definiție a culturii văzute ca un ansamblu de trăsături distincte, spirituale și materiale, intelectuale și afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte și litere, moduri de viață, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradițiile și credințele (Declaration de Mexico, 1983, p. 200).

O prezentare complexă a noțiunii de cultură, prin prisma unei pluralități de definiții, este realizată în lucrarea „Cultură. Termeni și personalități”. Definițiile sunt structurate în șapte categorii: enumerative descriptive, genetice; normative; cu caracter istoric; cu caracter funcțional; cu caracter comportamental; cu caracter simbolic [3, p. 23]. Din perspectivă semiotică, cultura reprezintă un sistem de semne, de practici semnificante, prin care omul își codifică experiența și o comunică (sincronic și diacronic). Cultura ne apare, astfel, ca un ansamblu de limbaje, simboluri și semnificații, care sunt integrate într-un proces de comunicare [5, p. 83], limba fiind principalul mijloc aplicat.

Deși sunt entități, *limba și cultura* nu se pot dezvolta independent, ambele sunt produse ale spiritului și cooperează la edificarea spiritualității fiecărei comunități. În linii mari, cultura reprezintă ansamblul aspectelor intelectuale ale unei civilizații și se concretizează în suma conștiințelor achiziționate într-un sistem cumulativ al produselor cunoașterii, care permit dezvoltarea simțului critic, al gustului, al judecății etc.

Limba are o dublă relevanță. Având un rol activ în construcția socială, ea oferă culturii posibilitatea de a supraviețui și evolua; ca fenomen de contagiune culturală, ea influențează modul în care omul modern înțelege și interpretează fenomenele culturale. Imaginea vie a culturii unui popor – include etnonimul și etnotipul acestuia – este reflectată în limba vorbită, care devine un cod cultural. Legătura strânsă dintre *limbă și cultură* se materializează în procesul de comunicare. Pornind de la numărul impunător de definiții date comunicării, istoricul și filozoful american J. Fiske le subsumează celor două școli: școala – proces interpretează comunicarea ca mijloc de transmitere a mesajelor; școala – semiotică care tălmăcește comunicarea ca producție și schimb de semnificații.

Persoanele provenind din culturi diferite posedă, de regulă, mai multe trăsături sau perspective comune. Aceste similitudini ajută la construirea înțele-

gerii și a respectului reciproc. Cu toate acestea, frecvent se constată diferențe importante, puternic înrădăcinate în felul de a fi și de a vedea lumea al fiecăruia, care ne influențează atitudinile, comportamentul, prioritățile etc. Când aceste diferențe nu sunt recunoscute și acceptate, ele pot provoca neînțelegeri, frică și tensiuni. Astfel, este evidențiată necesitatea și importanța *educării comunicării interculturale*, ce vizează pregătirea oamenilor pentru înțelegerea și acceptarea membrilor diferitor grupuri etnice.

Comunicarea interculturală poate avea loc în cadrul unei națiuni, între reprezentanții diferitelor etnii, așa cum comunicarea internațională poate avea loc și în cadrul aceluiași spațiu cultural. Comunicarea interculturală constituie interacțiunea directă între oameni de diferite culturi [1, p.43], care implică mult mai mult decât înțelegerea normelor unui grup, ea presupune acceptarea și tolerarea diferențelor. O definiție cuprinzătoare a interculturalității ne oferă Micheline Ray: „Cine spune intercultural, spune, plecând de la sensul plinar al prefixului inter-, interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă” [apud 1, p.43]. Toate aceste noțiuni au fost subsumate unui concept mai larg – *comunicare interculturală*.

Unii autori accentuează faptul că „nu contactul dintre națiuni sau culturi constituie obiectul de studiu al comunicării interculturale, ci contactul dintre persoane”. În opinia altora, comunicarea poate fi caracterizată ca interculturală dacă este atât auditivă, cât și vizuală. Există și păreri precum că aceasta este o comunicare între reprezentanții a două (sau mai multe) culturi [1, p.42].

Parte componentă a comunicării interculturale este *dialogul intercultural*, un produs al globalizării, prin intermediul căruia pot fi promovate valorile culturale și aplanate situațiile de conflict interetnic. Finalitatea educației interculturale este *competența de comunicare interculturală*. În general, aceasta presupune: adaptarea la diferențele culturale, prin sporirea sensibilității interculturale; valorificarea perspectivelor multiple; abilitatea de a se comporta adecvat într-un context cultural străin [7]. Competența interculturală se referă la interacțiunea dintre indivizi, ci nu sisteme, cum ar fi culturile corporative sau naționale. Totuși, fiecare contact interpersonal are loc într-un cadru definit de predispozițiile și normele prezente în sistemul dat [3]. Pentru a interacționa adecvat cu persoane care fac parte din sisteme diferite de al nostru, este necesar să le cunoaștem și să le înțelegem particularitățile. Din această cauză, nu putem separa competența interculturală de cea culturală. Aceasta din urmă reprezintă conștientizarea propriei identități culturale și a diversității din lumea care ne înconjoară.

Datorită specificului fiecărei culturi, există numeroase diferențe în modul de a comunica în mediul internațional. De aceea, un bun cetățean, pe lângă cunoștințe, trebuie să manifeste toleranță și respect față de valorile și obiceiurile celor cu care vine în contact și trebuie să accepte cu răbdare ambiguitatea sau confuzia. Pe lângă corelarea și dependența reciprocă între cultură și comunicare, se mai introduce și ideea de efect al contextului cultural asupra atitudinilor și comportamentelor de comunicare, realizând o clasificare a culturilor în funcție de gradul de influență a acestui context, începând cu țările în care influența

culturii asupra comunicării este foarte mare și terminând cu cele în cadrul cărora aceste influențe sunt foarte mici:

- Comunicarea în țările cu context cultural puternic este în principal orală, se bazează pe cunoaștere personală, încredere, credibilitate, etica celui care comunică. Pe imaginea psihosocială a individului în general. Timpul necesar încheierii unui acord este foarte lung și răbdarea este una din atitudinile de baza în procesul de comunicare. Promisiunile făcute se respectă nu atât de frica legii, cât pentru păstrarea bunei reputații personale, a familiei și a firmei.
- Comunicarea în țările cu o influență redusă a contextului cultural prezintă caracteristici opuse. Accentul se pune pe comunicarea în scris, pe documentația scrisă, pe discutarea amănunțită a tuturor aspectelor. Contează doar ceea ce se poate dovedi prin scris și prin lege. În acest sens, au fost identificate surse de erori în comunicarea interculturală: relația dintre bărbați și femei, maniera de a arăta respect, percepția timpului și spațiului, tabu-urile, eticheta de afaceri, mesajele nonverbale, limba și translatorul, îmbrăcămintea, argumentația și puterea de convingere, mediul politic și religios, prejudecățile și importanța acordată cuvântului scris.

Societatea contemporană se caracterizează printr-o frecvență mărită a contactelor interculturale. Întâlnirea cu membrii altei culturi poate provoca deschidere, dar și închidere culturală. În acest context, educația interculturală ne învață cum să trăim unii cu alții, promovând egalitatea, respectul și deschiderea spre comunicarea cu „celălalt”, contribuind nemijlocit la stabilitatea societății. Printre cei mai activi susținători ai principiilor interculturalității se numără și Consiliul Europei, care este promotor al conceptului de „societate interculturală”. Este vorba despre o societate ce recunoaște diferențele culturale, susține dezvoltarea identităților specifice, încurajând în același timp dialogul intercultural, contactele, schimburile și interferențele culturale.

Diversitatea culturală este o caracteristică a națiunilor moderne, care solicită considerarea dialogului intercultural drept prioritate orizontală și transectorială, lucru realizabil printr-o educație de calitate. În acest sens, educația interculturală este un mod eficient de a aborda fenomenul rasismului, al discriminării rasiale și intoleranței. Aceste principii sunt valide în general, în orice societate, în orice zonă din lume și ele trebuie să se regăsească pe deplin la nivelul sistemelor educative. Școala joacă, un rol esențial în promovarea interculturalității, principiile acesteia trebuind să fie permanent prezente atât în curriculum, cât și în ethosul instituției școlare.

Analiza multidimensională a conceptului privind educația cetățeanului din perspectiva politicilor democratice, incluzive și participative reclamă re gândirea, reconceptualizarea conceptului, în corespundere cu finalitatea majoră a educației sec. XXI: *a învăța să trăiești împreună cu ceilalți*. Din perspectiva cultivării și promovării acestor valori, rolul școlii este deosebit de important în transformarea diferențelor într-o șansă a dezvoltării personale și a comunității și, respectiv, diminuarea lor ca sursă de prejudecăți etc. Atât școala cât și uni-

versitatea este chemată să ofere prin intermediul educației interculturale un model de conviețuire pașnică și constructivă într-o societate în care locuiesc împreună membrii mai multor grupuri etnice. Or, educația interculturală presupune o nouă metodologie axată pe integrarea în spațiul educațional european a unor principii precum: toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, valorizarea specificului spiritual al valorilor locale atașându-le la valorile generale ale umanității, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, drepturilor omului, egalității de șanse, dialogului intercultural, promovării identității și cetățeniei.

Într-o lume care este foarte mobilă, în contextul unei Europe care renunță la frontierele interne tradiționale, competența interculturală devine, pe bună măsură, competența-cheie a secolului al XXI-lea. *Competența de comunicare interpersonală* rareori este formalizată în subiect concret de învățare, mai des fiind dezvoltată indirect, prin crearea unor contexte specifice, unde profesorii le oferă studenților modele practice de comportament, sau prin intermediul unor unități de conținut etic. În aceste condiții, este un bun început pentru a fi înserate aceste scopuri în curricula din sistemul de învățământ superior, extinzându-se și în formare profesională continuă și formarea competențelor prin educația nonformală.

În ceea ce privește educația interculturală în școală, ea presupune integrarea într-o formă flexibilă a resurselor cognitive și psihosociale ale profesorului în vederea activării și modelării unei flexibilități și creativități interrelaționale la elevi și studenți. A realiza educația interculturală, înseamnă a păși alături de elev în drumul său de la o gândire egocentrică spre o gândire universală, de la o gândire monoculturală spre o gândire interculturală [4, p.28]. Prin implementarea educației interculturale, se va asigura: stimularea comunicării și colaborarea, menținând un climat psihologic favorabil; realizarea dialogului intercultural, creând o cultură a comunității educaționale naționale și europene, sporind calitatea procesului de învățământ și starea de bine a fiecărui student; familiarizarea cu valorile europene, în ceea ce privește relevanța și contribuția lor la consolidarea coeziunii sociale, cât și a se integra în comunitatea europeană, prin mobilitatea academică sau profesională.

Societățile europene constituie un mediu de conviețuire cu alterități tot mai evidente. În acest context, noua agendă pentru cultură are ca obiectiv să încurajeze: mobilitatea tuturor formelor de expresie artistică; consolidarea competențelor interculturale și a dialogului intercultural prin dezvoltarea capacităților care se numără printre competențele-cheie pentru educarea și formarea de-a lungul vieții, cum ar fi conștiința și expresia culturală și comunicarea în limbi străine; educarea și formarea competențelor pentru adulți care le vor crea confortul optimal de a deveni flexibili în societatea contemporană.

Totodată, traseul dezvoltării istorice și socioculturale al unei națiuni este întotdeauna unul individual și deosebit. Procesele care au influențat și continuă să influențeze structura societății noastre nu vor fi valide pentru altă țară, națiune etc.

În aceste condiții, este un imperativ ca generațiile tinere să-și formeze competențe de comunicare interculturală, asigurând o conviețuire pașnică cu grupuri distincte, ce își revendică diferența etnică, identitară, culturală sau de interese prin: dezvoltarea unei campanii de sensibilizare a opiniei publice privitoare la valorile UE și problematica competenței interculturale; conștientizarea în ceea ce privește efectele neglijării interculturalității; reducerea discriminării și segregării dintre membrii grupurilor etnice în instituțiile de învățământ, în societate, și reducerea șomajului și mărirea șanselor de angajare. O competență deosebită care rămâne deschisă este medierea prin comunicare și obținerea rezultatelor scontate. Amânarea acestui proces intensifică conflictele interetnice, favorizează emigrația, intoleranța, nesiguranța studenților cu privire la ziua de mâine etc. Pentru a sesiza adecvat aceste detalii în cadrul unei culturi străine, cel ce învață va avea nevoie să înțeleagă în profunzime și propria cultură – mai mult decât atât, să fie capabil să reflecteze și să explice de ce se întâmplă anume așa.

Bibliografie:

1. Afanas A. Perspectiva interculturală asupra educației, In: *Univers Pedagogic*, nr.2, 2010.
2. Cucuș C. *Dimensiuni interculturale și culturale*. Iași: Editura Polirom, 2000.
3. Diaconescu F., Topor R., Marghescu G. *Cultură, termeni și personalități*. București. Editura Vivaldi, 2000.
4. Duhlicher O., Dandara O. Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului. In: *Didactica Pro*, nr. 2 (48). Chișinău, 2008.
5. Georgiu Gr. *Filosofia culturii, cultură și comunicare*. București, 2013.
6. Lungu V. *Etica profesională: Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011.
7. Scifos L. Conștientizarea existenței stereotipurilor culturale – teme pentru actualizarea abordărilor educației interculturale în R.Moldova. In: *Didactica Pro*, nr. 9, 2007.

EXPERIMENTUL ÎN ȘTIINȚE UMANISTICE – METODĂ DE DEZVOLTARE A INTERESULUI ELEVILOR- LICEENI FAȚĂ DE DISCIPLINA INFORMATICA

Andriana CERNEI

doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract. *The disciplinary curriculum in Informatics underwent some decongestion changes in 2019, by excluding / replacing some voluminous / obsolete topics. A novelty moment with reference to the previous curricular edition is the introduction of the modules of your choice in each class. In this sense, in the 12th grade, the optional module 5B: is proposed: „Experimental methods in the Humanities”. This article proposes details and analysis of the term experiment, identified in several authors, classification of experiments and emphasizing the importance of the experimental method in Computer Science – as a method that develops the interest of high school students in the subject, thus preparing them for the university course „Methodology and ethics research”. Also here it is emphasized that the experiment represents an efficient method of acquiring knowledge and training skills through intellectual and practical activities.*

Delimitări conceptuale. În 1980, filosoful canadian Ian Hacking, susținea regândirea rolului mâinilor și ochilor în construirea cunoștințelor științifice. Lucrarea sa „*Reprezentarea și intervenția*” (engl., *Representing and Intervening*) este una dintre primele și astăzi cele mai citate cărți filosofice care au îndemnat să acorde mai multă atenție experimentării, deoarece „*are viața sa aparte*” [1]. Capitolul 9: „*Experiment*” demarează cu afirmația viguroasă despre punctul orb al filosofilor științei, care „*discută în mod constant teorii și reprezentarea realității, dar nu spun aproape nimic despre experiment, tehnologie sau utilizarea cunoștințelor pentru cercetarea lumii înconjurătoare*” [*Ibidem*, p. 149].

Termenii „*experientia*” și „*experimentum*”, impun dificultăți de traducere, deoarece în Evul Mediu, „*experientia*” se traducea ca experiență în general, în timp ce „*experimentum*” desemna cazuri particulare ale unei experiențe, care urmau să fie descrise într-o formă literară generalizată și impersonală [2]. F. Bacon în lucrarea „*Novum organum*” utilizează cele două concepte puțin diferit, identificând observația neforțată drept experiență, iar experiența inventată numind-o experiment [3].

În limba greacă identificăm conceptul de experiment ca „*ἐμπειρία*”, care se traduce drept „*încercare*” – metodă de cunoaștere cu ajutorul căreia în condiții controlate și dirijate se studiază unele procese [4].

Spre deosebire de observație – procedeu al cunoașterii științifice ce constă în contemplarea metodică și intenționată a unui obiect sau proces, prin cercetare și examinare, *experimentul* operează activ cu obiectul studiat, constând în provocarea intenționată a fenomenelor în condițiile cele mai propice pentru studierea lor și a legilor care le guvernează, fiind o observație provocată.

La momentul actual există mai multe definiții ale noțiunii de experiment, acceptate unanim, printre care amintim:

S. Cristea în dicționarul de pedagogie explică noțiunea de experiment ca un „*procedeu de cercetare în știință, care constă în provocarea intenționată a unor fenomene în condițiile cele mai propice pentru studierea lor și a legilor care le guvernează; observație provocată; experiență*” [5].

Ioan Cerghit definește experimentul ca o „*observație provocată, o acțiune de căutare, de încercare, de găsire de dovezi, de legități, este o provocare intenționată în condiții determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare, variație și modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, realități, în scopul observării comportamentului lui, al încercărilor de cauzalitate, al descoperirii esenței acestuia, al verificării unor ipoteze*” [6].

În viziunea lui Greenwood, experimentul este „*testarea ipotezelor cauzale prin înțelegerea unor situații contrastante controlate*” [7].

Leon Festinger subliniază că experimentul este „*observarea și măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra variabilei dependente într-o situație în care acțiunea altor factori (prezenți efectiv, dar străini studiului), este redusă la minim*” [8, p. 164].

„*Esența experimentului în știință este dată de capacitatea de a exercita controlul asupra variabilelor care influențează rezultatele experimentale*” menționează S. Chelcea, în lucrarea *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative* [9, p. 49].

Analiza definițiilor prezentate anterior ne și sugerează principalele caracteristici ale experimentului, prezentate în figura 1.

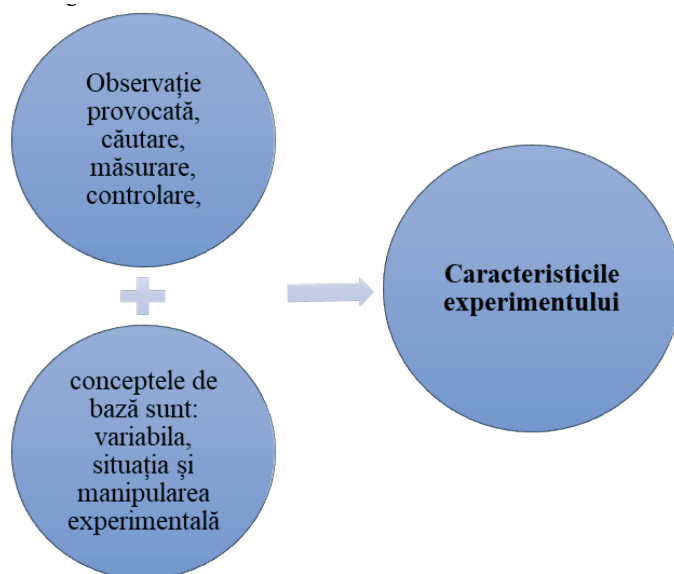


Fig. 1. Principalele caracteristici ale experimentului

În figura 1 sunt prezentate caracteristicile experimentului în general, iar pentru a defini experimentul în științe umanistice vom comasa aceste caracteristici de latura socială, de care este responsabilă știința umanistică. Respectiv, prin experiment în științe umanistice, vom înțelege „*metodă de cercetare și cunoaștere științifică, cu ajutorul căreia fenomenele realității, adică omul și activitatea lui, vor fi investigate în anumite condiții, prin schimbarea controlată a datelor, studiile fiind inseparabile de gândirea critică și creativitatea umană*” [10].

Însă nu este totul așa de simplu precum este propus în definiție, deoarece cea mai mare problemă în experimentul realizat în științele umanistice o constituie complexitatea obiectului studiat, și anume personalitatea, conduita umană și mediul său de trai – omul având posibilitatea de modificare a caracteristicilor anterior menționate, de aici apare și imposibilitatea controlului total al variabilelor și izolarea fenomenului studiat.

Identificarea experimentului în structura metodelor de predare. Importanța experimentului în științe umanistice la Informatică în clasa a XII-a. Pentru asigurarea unui randament sporit al actului de învățare, în activitatea didactică se aplică variate metode/tehnici de învățare. Pentru a identifica poziția metodei experimentului în cadrul metodelor de predare, vom studia clasificarea prof. I. Cerghit, care propune *după sursa cunoașterii* o astfel de clasificare a metodelor [6]:

1. *de comunicare orală:*
 - expositive, interogative (conversative sau dialogate);
 - discuțiile și dezbaterile;
 - problematizarea;
2. *de comunicare bazate pe limbajul intern* (reflecția personală);
3. *de comunicare scrisă* (tehnica lecturii);
4. *de explorare a realității;*
 - a) metode de explorare nemijlocită (directă) a realității:
 - observarea sistematică și independentă;
 - experimentul;
 - învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice;
 - b) metode *de explorare mijlocită* (indirectă) a realității:
 - metode demonstrative;
 - metode de modelare;
5. *bazate pe acțiune* (operaționale sau practice):
 - a) metode bazate pe acțiune reală / autentică:
 - exercițiul; studiul de caz;
 - proiectul sau tema de cercetare;
 - lucrările practice;
 - b) metode de simulare (bazate pe acțiune fictivă):
 - metoda jocurilor și metoda dramatizărilor;
 - învățarea pe simulatoare.

Sintetizând identificăm experimentul după sursa cunoașterii ca o metodă *de explorare nemijlocită (directă) a realității*, care constă în provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii lui. Unul dintre principiile specifice

predării disciplinei Informatica în ciclul liceal, identificate în curriculum (Edi-tura 2019), este: „*asigurarea funcționalității sociale a procesului didactic*”, prin dezvoltarea unor aptitudini și competențe necesare pentru integrarea organică a elevilor în societatea informațională [11].

Principiul anterior menționat se realizează prin activități practice de studiere și utilizare ale programelor de calculator de uz general, de comunicare, inclusiv și prin experimentare. Procesul instructiv-educativ la toate disciplinele, inclusiv la Informatică, implică o conexiune a cunoștințelor teoretice și a celor practice, punctul crucial aici fiind adevărata cunoaștere despre societate care nu poate fi dobândită decât prin observare, analiză și intervenție – realizarea experimentelor.

Cercetarea experimentală reprezintă un proces iterativ (acțiune repetată), care demarează prin verificarea relațiilor de cauzalitate și încheie cu formula-rea unor noi ipoteze. Anume contextul iterativ al cercetării experimentale implică supoziția că nici un plan (experimental) nu este suficient de bun pentru a răspunde la toate întrebările care apar în momentul realizării experimentului, oricât ar fi experimentul de important.

Totuși există necesitatea realizării experimentelor în științe umanistice, deci este nevoie de respectat un algoritm în acest sens, astfel o succesiune a etapelor de realizare a experimentului o identificăm la L. Barrentine, care le conchide în [12]:

1. Identificarea procesului studiat și scopul realizării experimentului.
2. Specificarea rezultatelor – variabile de răspuns – ce necesită îmbunătățire.
3. Stabilirea preciziei și acurateței măsurătorilor, în baza repetabilității.
4. Identificarea variabilelor de intrare – factori – ce pot fi controlate.
5. Definirea limitelor sau nivelurile pentru fiecare factor.
6. Stabilirea și documentarea demersului experimental. Aceasta include:
 - toate diferitele combinații între niveluri (denumite aranjamente);
 - de câte ori va fi supus experimentului fiecare aranjament (replicare);
 - succesiunea tuturor încercărilor, aleasă într-o ordine aleatorie (randomizare).
7. Realizarea experimentului, urmărind riguros planul lui.
8. Analiza și sinteza datelor. Pentru calcule sunt disponibile software-uri specializate.
9. Dacă în urma concluziilor se pot realiza modificări pentru îmbunătățirea procesului, se verifică acele rezultate și se autorizează noul proces.
10. Se stabilește dacă există experimente suplimentare, fiind realizate de la pasul 5.

Experimentarea în științe umanistice îi permite profesorului să utilizeze la maximum potențialul elevului-licean, deoarece pe de o parte acesta este implicat direct în studierea realității înconjurătoare, iar pe de altă parte elevul-licean este stimulat la diferite activități mentale, de cunoaștere științifică care determină la final anumite laturi ale personalității sale, eliminând starea de autoînfrângere, motivându-l spre explorarea lumii înconjurătoare și prevenind eșecul școlar.

Experimentul în științele umanistice este important în demersul didactic în cadrul disciplinei Informatica deoarece:

- Sensibilizează elevilor pentru conținutul științific studiat;
- Dezvoltă interesul față de disciplină, prin evidențierea interacțiunii acesteia cu realitatea înconjurătoare;
- Stimulează gândirea critică și crearea a elevului-licean;
- Dezvoltă abilitățile observatoare, de analiză și sinteză ale elevilor;
- Contribuie la înțelegerea unor fenomene sau concepte, prin antrenarea directă în activitatea de cercetare;
- Stabilește legături între noțiunile teoretice studiate în clasă și lumea real cercetată prin realizarea experimentelor în științe umanistice.

Învățarea prin metoda experimentului în științe umanistice în cadrul ciclului liceal la disciplina Informatică, presupune centrarea activității instructiv-educative pe ceea ce învață în dependență de caracteristicile individuale, raportate la necesitățile societății în care trăim, determinând astfel noi relații dintre elev și profesorul la clasă.

Implicarea permanentă, responsabilă, autonomă și conștientă a elevilor-liceeni în activitățile de realizare a experimentelor în științe umanistice, înlesnește viitoarea lor activitate academică la disciplina „*Metodologia și etica cercetării*”, dezvoltă spiritul civic și de inițiativă, cultivând totodată unele înclinații ale acestora spre alegerea viitoarei profesii.

În concluzie, menționăm că un experiment nu numai că demonstrează o concluzie sugerată de un raționament sistematic și deductiv, ci generează noi cunoștințe, idei, teorii, fenomene. Anume procesul de realizare a experimentelor – culegerea, fixarea și organizarea datelor empirice – duce la identificarea de teorii și soluții complet noi și neprevăzute. Acest lucru ne propunem și noi în contextul modulului la alegere 5B din cadrul curriculumului la Informatică.

În particular, în cadrul modulului la alegere 5B: „*Realizarea experimentelor în științele umanistice*” inițial se va realiza studiul comunității, se vor identifica problemele stringente, ca ulterior elevii ghidați de cadrul didactic să propună soluții pentru problemele implicate prin scrierea de proiecte finanțate din afara școlii.

Astfel abordările educative interdisciplinare ale informaticii, matematicii și societății înglobează în aceeași măsură învățarea prin observare, cercetare, colaboratoare, analiză, sinteză și utilizarea tehnologiei moderne în educație, facilitând în general, dezvoltarea competențelor secolului XXI, iar în particular, interesul față de disciplina Informatica și competențele de realizare a experimentelor în științe umanistice ale elevilor-liceeni.

Bibliografie:

1. Hacking I. Representing and Intervening: Introductory Topics. In: *The Philosophy of Natural Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge: 1983.
2. Steinle F. Experiment. In: *Enzyklopädie der neuzeit*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2006. v. 3, p. 722.
3. Bacon F. *Novum organum*. London: Thomas Lee, 2000.

4. Definiția noțiunii de experiment [citată la data de 11.08.2021]. Disponibil pe adresa: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Experiment>.
5. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Litera, 2000.
6. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2016.
7. Greenwood E., *Experimental Sociology. A Study in Method*. New York: King's Crown Press, 1945.
8. Festinger L., Katz D. *Research Methods in the Behavioral Sciences*. New York: The Dryden Press, 1953.
9. Chelcea S. *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Editura Economica, 2001.
10. Cernei A. Realizarea experimentelor în științele umanistice raportată la particularitățile de vârstă ale elevilor-liceeni (în cadrul studierii modulelor la alegere în cursul de Informatică). In: *Conferința Republicană a cadrelor didactice*, Chișinău, 27-28/02/2021.
11. Informatica. *Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, aprobat prin ordinul MECC al Republicii Moldova, procesul verbal nr. 22 din 5 iulie 2019, Chișinău. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf (Accesat la 10.03.2021).
12. Larry B. *An Introduction to Design of Experiments. A Simplified Approach*. Wisconsin: ASQ Quality Press, Milwaukee, 1999.

ACTIVITATEA METODICĂ – INSTRUMENT AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE

Claudia BARBOȘ
doctorandă,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract. *In this article we come up with some suggestions for developing the research competence of teachers in general education institutions, ie in the workplace, which would facilitate the access of most teachers to quality continuing education. It is about the forms and means of organizing the methodical work, which contribute in a decisive measure to the development of the research competence. At the same time, we propose some topics from the activity program of the socio-humanistic methodological commission of IPLT „Ginta Latină” from Chisinau.*

S-a demonstrat că, pentru a promova educația de calitate, profesorii încadrați în activitatea educațională trebuie să fie calificați în mai multe domenii ale educației, perfecționați prin mai multe cursuri, stagii, acțiuni de formare profesională continuă la nivel local, național, internațional. Este necesar ca ei să valorifice experiența dobândită prin diverse forme de perfecționare, oferite de diferite instituții, să fructifice rezultatele cercetării educaționale proprii, locale, naționale, internaționale, să promoveze inovația. Astfel, în viziunea au-

toarei V. Andrișchi „obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice, reprezintă dezvoltarea resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului autentic pentru obținerea de performanțe, pentru realizare și împlinire profesională” [4, pag.101]. Doar o persoană cu o cultură intelectuală corespunzătoare rigorilor epocii contemporane ar putea deveni un adevărat mentor pentru discipolii săi, demonstrând mereu rezultate bune în activitatea la clasă. T. Callo a formulat conceptul dezvoltării profesionale, ce prevede:

- „necesitatea de a asigura continuitatea astfel ca să se evite erodarea cunoștințelor deja acumulate;
- adaptarea programelor și a metodelor la obiectivele originale, specifice fiecărei societăți;
- formarea persoanei pentru o realitate în care să-și găsească locul evoluțiile, schimbările și transformările ce ar putea surveni;
- mobilizarea și utilizarea masivă a tuturor mijloacelor în vederea formării și informării;
- legătura strânsă dintre diverse forme de acțiune și obiectivele educației” [2, pag. 19].

Din cele expuse reiese, că formarea continuă este un proces de învățare pe tot parcursul vieții, valabil atât pentru elevi, cât și pentru profesori.

La nivel de politică educațională în Republica Moldova au fost elaborate și aprobate Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general, ce ar putea servi ca reper pentru proiectarea formării continue a cadrelor didactice la nivel de instituție de învățământ. Numai cadrele didactice cointeresate în perfecționarea lor continuă, în aplicarea consecventă a metodelor eficiente de formare a elevilor, pot realiza aceste standarde. Competența de cercetare a profesorilor ar putea fi dezvoltată în cadrul instituțiilor de învățământ, adică – la locul de muncă al fiecăruia, grație unui plan strategic, elaborat de către echipa managerială și comisiile metodice la disciplinele școlare. În contextul acestui deziderat un rol important îl deține activitatea metodică. Ea presupune acțiuni bazate pe realizările științei, a practicii pedagogice avansate, având scopul perfecționării profesionale a tuturor cadrelor didactice.

Savanții D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga susțin, că activitatea metodică se bazează pe următoarele criterii:

- Criteriul eficienței activității metodice;
- Criteriul folosirii raționale a timpului – datorită perfecționării continue, pedagogul face mai puține eforturi în atingerea obiectivelor;
- Criteriul stimulativ al activității metodice – ca rezultat, se formează motivele necesare de aspirație a cadrelor didactice predispușe la creație în domeniul pedagogiei” [5, p. 174-175].

Realizarea optimală a muncii metodice se structurează pe câteva grupe de funcții fundamentale. Aceiași autori ne indică trei grupe de funcții a muncii metodice (adaptate după D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga):

Primul grup de funcții este orientat spre personalitatea cadrelor didactice, educatorilor, diriginților de clasă etc. și de referă la:

- perfecționare profesională continuă, învățarea pe tot parcursul vieții;
- acumularea cunoștințelor, a experienței profesionale;

- dezvoltarea motivației profesionale, a creativității;
- creșterea motivației, a capacității de a crea;
- formarea stilului de gândire pedagogică modernă;
- trecerea la predarea reflexivă;
- aprofundarea priceperilor și aptitudinilor profesionale, aplicarea metodelor inovative de predare-învățare;
- dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice.

Al doilea grup de funcții este orientat către colectivul pedagogic în care se desfășoară următoarele activități:

- schimbul de experiență dintre membrii colectivului, relații de colaborare și ajutor reciproc în baza valorilor general-umane;
- crearea unui colectiv unit, a valorilor, tradițiilor comune și viziunea strategică de dezvoltare a instituției de învățământ;
- descoperirea, studierea și generalizarea experienței avansate, promovarea măiestriei pedagogice.

Al treilea grup de funcții se referă la relația colectivelor pedagogice cu structurile de formare continuă, universitățile pedagogice. Această grupă cuprinde următoarele acțiuni:

- identificarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și a oportunităților de creștere în carieră;
- familiarizarea cu actele normative, legislative de politici educaționale;
- implementarea și valorificarea realizărilor din domeniul pedagogiei.

Toate aceste funcții se interpătrund, completându-se reciproc. Luată la un loc, pun bazele unui profesor modern, deschis pentru schimbare, ce-i dezvoltă competența de cercetare. Activitatea metodică se realizează de către directorul adjunct și comisiile metodice la disciplinele școlare.

Tematica activității metodice la nivel de instituție de învățământ este în corelare cu planul complex al Direcției Generale Educație, Tineret, Sport din municipiul Chișinău, având ca prioritate problemele actuale ale școlii, ale fiecărui cadru didactic pe o perioadă de câțiva ani. Studiarea temei propuse de organul ierarhic superior, contribuie la perfecționarea cadrelor didactice, a măiestriei lor profesionale și consolidarea colectivului.

În organizarea activității metodice în școală se aplică diverse forme:

- seminare psiho-pedagogice;
- seminare teoretico-practice;
- ore demonstrative;
- interasistențe;
- dezbateri tematice;
- zile de creație ale profesorilor;
- mese rotunde;
- proiecte de grup;
- activități de parteneriat pedagogic;
- studiu individual;
- consfătuiri metodice;
- consfătuiri tematice etc” [1, p.75].

Formele deja enumerate se completează cu alte mijloace eficiente de dezvoltare a competenței de cercetare:

- conferințe;
- seminare teoretico-practice;
- traininguri;
- consultația metodică:
- workshop-uri;
- cursuri tematice de perfecționare;
- școli de vară/primăvară;
- implicarea în diverse proiecte educaționale locale, naționale, internaționale. De exemplu: proiectul local „Educație pentru dezvoltarea comunității”, proiect internațional cu tematică istorică „Căutăm eroi în localitate la noi”.

În IPLT „Ginta Latină”, mun. Chișinău, se desfășoară timp de mai mulți ani de zile:

- **seminare științifico-practice republicane** în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației din anul 2012, în cadrul cărora profesorii liceului prezintă ore demonstrative pentru profesorii din republică, aflați la cursurile de formare continuă, fac schimb de experiență. Seminarele pot avea o tematică variată, dezvăluind unele aspecte ce țin de cultura generală a pedagogului, de relațiile lui cu elevii, cu familia, de stilul de conduită etc. De exemplu: „Eficientizarea implementării curriculumului axat pe competențe și centrat pe cel ce învață”, „Dezvoltarea competențelor profesionale în contextul schimbului de experiență”, „Formarea competențelor funcționale ale elevilor prin diversificarea și corelarea formelor și metodelor interactive”.

- **conferințe științifico-practice**, ce sunt organizate de membrii comisiilor metodice sau ai Consiliului științifico-metodic și reprezintă bilanțul total al rezultatelor activității metodice a colectivului sau a activității unui pedagog concret. Conferințele pot fi organizate concomitent cu lecturile pedagogice, demonstrându-se filme/tabele/ prezentări în PPT și alte materiale corespunzătoare tematicii anunțate în cadrul dezbaterilor. În ultimii cinci ani, profesorii din liceul sus-numit participă în modul cel mai activ la conferința Municipală „Dialoguri Chișinăuene”, Conferința Internațională „Unitate prin diversitate”. Totodată, participă în calitate de profesori-coordonatori ai grupurilor de elevi la Conferința Științifică Municipală a elevilor „Muncă, Talent, Cutezanță”, Conferința Republicană cu genericul: „Personalități notorii ale Basarabiei, care au contribuit la trezirea conștiinței naționale în sec. XX-XXI-pilon pentru promovarea valorilor naționale și formarea identității de neam”. Acest lucru este oportun pentru perfecționarea măiestriei profesionale, schimbul de experiență cu profesori din alte instituții de învățământ din capitală, republică etc. Considerăm, că este un mod eficient de antrenare a cadrelor didactice în activitatea de cercetare, punându-i în situația de a studia surse din domeniul pedagogiei, psihologiei și a specialității predate.

În ultimii ani au devenit destul de actuale Workshop-urile, activități cu o conotație practică. De exemplu, la data de 27-28. 11.2020 am participat la un Workshop Național pentru tutori, implicați în proiectul Internațional cu tematică istorică „Căutăm eroi în localitate la noi”. Aceste prezentări îi oferă profesorului oportunitatea unei proiectări mai eficiente a activității cu elevii, descoperind o gamă mai variată de subiecte în munca de cercetare cu discipolii.

De asemenea, am putea vorbi despre un schimb de experiență cu persoanele versate în diverse domenii ale vieții. Iar antrenarea copiilor în concursuri cu tematică istorică îi face mai încrezuți în forțele proprii și îi motivează să cunoască lucruri noi și interesante.

O altă formă tradițională de activitate sunt **reuniunile metodice**. Ele, fiind organizate de comisiile de specialitate, au ca scop perfecționarea continuă a cadrelor didactice. În cadrul lor, se pun în discuție subiecte, ce vizează organizarea procesului educațional, modalitățile de aplicare a cunoștințelor în practică. În ultimul timp se pune un accent mai pronunțat pe subiectul utilizării TIC, calitatea aprecierii elevilor, discutarea și aprobarea proiectelor didactice de lungă durată, a tezelor semestriale etc.

Un profesor modern este un cercetător al propriului demers didactic, el se străduie să-și perfecționeze metodele de predare și să găsească altele, pentru a fi în pas cu cerințele societății. La ședințele comisiei metodice sunt puse în dezbatere metodele inovative de predare-învățare, ceea ce constituie o dovadă, că competența de cercetare o putem dezvolta și la locul de muncă a cadrului didactic. Totodată, tinerii specialiști pot prelua ceea ce este mai potrivit pentru propriul stil de muncă.

În tabelul de mai jos, propunem unele subiecte de pe agenda comisiei metodice socio-umaniste din IPLT „Ginta Latină”.

Tabelul 1. Din experiența comisiei metodice socio-umaniste IPLT „Ginta Latină”

Subiectul abordat	Acțiuni întreprinse	Anul de studii
Pregătirea elevilor pentru conferința municipală „Muncă, Talent, Cutezanță”.	– selectarea literaturii bibliografice; – întocmirea planului de lucru cu elevii- participanți la Conferință; – alegerea temei de cercetare împreună cu elevii cl. a IX-XII	2017-2018
Seminar teoretico-practic „Diferențierea și individualizarea instruirii la istorie”.	– elaborarea fișelor pentru elevi;	2017-2018
Seminar teoretico-practic „Problematizarea-metodă eficientă de instruire”.	– profesorii au fost familiarizați cu conceptul de problematizare înaintat de către savantul rus V. Okoni în lucrarea „Bazele instruirii problematice” ce tratează problematizarea ca o metodă de cercetare, ca o nouă teorie a învățării. – Au fost aduse câteva exemple de rezolvare a problemei și situației-problemă.	2018-2019
Consiliu profesoral „Instruirea euristică în contextul noilor finalități curriculare”	– Schimb de experiență (din experiența profesională a cadrelor didactice de la comisia metodică socio-umanistă)	2018-2019

Cu alte cuvinte, cadrele didactice trebuie să-și concentreze eforturile în direcția dezvoltării personale și profesionale, iar locul de muncă al fiecăruia să devină o sursă de cercetare și rezolvare a problemelor apărute.

Aflându-ne într-o perioadă de digitalizare, ar fi cazul să ne gândim, cum am putea să creăm o experiență nouă de învățare, ca materialul studiat de elevi să fie aplicabil în viața cotidiană. Cu alte cuvinte, cunoștințele teoretice ar trebui să fie raportate la niște acțiuni practice. Profesorul contemporan este pus în concurență cu sursele Internetului și astăzi este destul de dificil să captezi atenția tuturor elevilor. Dar el are o anumită experiență de predare și de învățare, capacitatea de a selecta și a doza informația.

Considerăm, că competența de cercetare a cadrelor didactice nu este altceva, decât însușirea de a alege cele mai potrivite metode și tehnici de predare, ce ar facilita asimilarea cunoștințelor de către elevi.

Bibliografie:

1. Andrișchi V. *Management educațional. Ghid. Metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014.
2. Callo T. Conceptul dezvoltării profesionale. In: *Univers Pedagogic*, nr.1. 2004, p. 19.
3. Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău. Editura Cartier, 2007.
4. Cojocaru V., Cojocaru T., Guțu Vl. *Management educațional. Ghid metodologic*. p.101.
5. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău. Editura ARC, 1997.
6. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Ministerul Educației al Republicii. Moldova. Chișinău, 2016.
7. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, (2014) În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, pp. 345-351, art. Nr: 1014.

REFERINȚE PRIVIND INIȚIEREA STUDIULUI LA PIAN
ÎN CLASELE CU PROFIL MUZICAL-CORAL

Angela TABARAN

profesor de canto și pian, master în muzică,
IPLT „M.Viteazul” mun. Chișinău

Abstract. *Education through music and for music has been a field of spirituality formation since ancient times. The nobility constituted a majority of generations of families, who mentioned that without the knowledge of studying a musical instrument or other disciplines of art could not be considered an educated family. In order to lay the foundations of logical thinking, you have to play a musical instrument. The study of a musical instrument develops to the child the intellectual faculties more than 99%, which in turn compete here the psychological sphere: thinking, memory, hearing, seeing, tactical sense, mathematics etc. The vocal song makes the child become more sensitive to the sphere of communication with his peers, hums the music inside, makes him live the message of music, prepares him for a motivation and loyal attitude towards the purpose of education through this song. That is why music will always create great ways to educate the personality at all times and for each child. Through this article we mention some experiences of school practice in the field of music.*

Educația prin muzică și pentru muzică presupune contactul nemijlocit al elevilor cu muzica, prin practicarea cântului vocal, audiției muzicale și, în limita posibilităților, studierea unui instrument muzical. Aceste activități muzicale trebuie abordate din perspectiva progresivă, conform particularităților psihologice ale elevului, a intereselor de dezvoltare și, mai ales, ale aptitudinilor fiecărui elev, având în vedere abordarea demersului didactic centrat pe elev, pe formarea de competențe. Competențele muzicale se formează treptat exercitând anumite experiențe muzicale zilnice și asidue, prin care în final sunt valorificate în conduitele școlare și ale vieții spirituale ale elevului. Lecția de pian, ca disciplină muzicală individuală în clasele cu profil muzical-coral completează acumularea de experiențe muzicale/cunoștințe/competențe muzicale vis-a-vis de celelalte discipline muzicale de profil: ansamblul coral, teoria muzicii și solfegiu, canto, istoria muzicii, ansamblul vocal și ansamblul orchestral.

Finalitatea educației muzicale reflectat în concepția Curriculumului modernizat de Educație muzicală urmărește *formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă a culturii lui spirituale*. [3, p. 8]. Trăirea și cunoașterea muzicii, ca o artă vie, prin cele nouă activități muzical-didactice, concepute pe patru domenii ale curriculumului modernizat, ar însemna conceperea și realizarea lecției ca o operă/creație artistică, ce este dominată pe triviumul estetic: **compozitor – interpret – ascultător**. Realizarea celor trei sfere ale esteticului muzical la lecția de educație muzicală ne dă posibilitatea să concepem predarea ei ca o artă. De aceea, procesualitatea formării cunoștințelor despre muzică este direcționată de corelarea unor etape de natură pedagogică, psihologică, psihofiziologică, gnosiologică (S.Cristea, I.Bontaș, I.Nicola, I.Cerghit) și în domeniul muzicii/educației muzicale (D.Kabalevski, B.Asafiev, V.Vasile, I.Gagim,

A.Popov, I.Babii, E. Morari, M.Tetelea, L.Grațețcaia, etc.). Nivelul de cunoaștere al muzicii este direcționat de sfera experienței propriu-zise a activităților de muzicere în diverse ipostaze, începând cu transcrierea notelor muzicale și fredonarea melodiei pentru asimilarea citit-scrisului muzical, continuând cu interpretarea lucrărilor pe diversele forme și genuri.

Această practică în domeniul muzicii devine definitorie pentru formarea competențelor și începe prin experiențele și activitățile practice în afara orelor didactice. Pentru a parcurge calea cunoașterii specifice domeniului artei muzicii, este necesar de a aborda diversele studii de referință ale pedagogilor, cercetătorilor din domeniul artistic, muzicologic și al esteticii muzicale.

În contextul implementării și aplicării reperelor metodologice cu privire la realizarea procesului educațional la educația muzicală și clasele cu profil muzical-coral pentru anul de studii 2020-2021 s-a urmărit implementarea și respectarea următoarelor acte normative în vigoare:

- Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea claselor cu profil muzical-coral din instituțiile de învățământ, Ordinul ME nr.24 din 12 ianuarie 2011.
- Reperele metodologice privind organizarea procesului educațional la educația muzicală în anul de studii 2020-2021, Anexă la Ordinul MECC nr.839 din 18 august 2020.
- Codul Educației al Republicii Moldova, modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art.401, intrat în vigoare 01.07.16;
- Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2020 – 2021 (aprobat prin ordinul nr.396 din 6 aprilie 2020);
- Curriculum național. Educație muzicală pentru clasele primare (aprobat prin ordinul nr.1124 din 20 iulie 2018);
- Ordinul nr.840 din 19.08.2020. Reglementări speciale privind organizarea anului de studii 2020-2021, în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial, liceal și extrașcolar.

În proiectarea și realizarea procesului educațional la disciplina Educație muzicală se vor respecta prevederile Ghidului de implementare a curriculumului în clasele primare (2018) și Ghidul de implementare a curriculumului la disciplina Educație muzicală în clasele a V-a – a VIII-a (2019).

- Ordinul nr.351 din 19.03.2020, cu privire la aprobarea „Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină în învățământul primar, gimnazial și liceal”.

Organizarea procesului educațional în contextul învățării-evaluării în situațiile pandemice a fost realizat și completat în concordanță cu abordarea specifică a fiecărei discipline școlare, în funcție de vârsta elevilor, etc. În același timp la realizarea procesului educațional s-a ținut cont de următoarele condiții:

- modalitățile de inserție a activităților de consolidare și aprofundare/recuperare a conținuturilor curriculare (în funcție de ediția curricula disciplinare în vigoare) studiate în perioada organizării învățământului la distanță (martie-mai 2020, etc);

- modalitățile de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare la disciplină din perspectiva reeșalonării timpului în vederea implementării curricula disciplinare, proiectat pentru anul de studii 2020-2021;
- modalitățile de organizare eficientă a procesului educațional la distanță (exemple de platforme, aplicații, conținuturi tematice și produse curriculare realizate prin ele).

Ținându-se cont de particularitățile specifice ale procesului educațional, în contextul crizei pandemice/COVID-19, totodată aplicând și Modelul 7 în cadrul IPLT „M.Viteazul” la organizarea procesului educațional s-a implementat:

Evaluarea inițială în toate clasele, la fiecare disciplină de profil muzical-coral și educație muzicală școlară; stabilită în perioada primei săptămâni a lunii septembrie (*perioada de timp pentru recuperarea/consolidarea materiei de studiu*), determinată de cadrul didactic, în funcție de necesitățile elevilor pentru acoperirea nivelului competențelor proiectate la disciplină (în baza unităților de conținut studiate în condițiile pandemiei în anul de studii 2019-2020);

S-a ținut cont de proiectarea demersului didactic pentru studierea materiei noi, în anul de studii 2020-2021, cu adaptări curriculare, în funcție de perioada de timp oferită pentru recuperarea/consolidarea materiei de studiu din anul precedent la toate disciplinele muzicale de profil.

Cadrele didactice, la începutul anului școlar, s-au implicat la elaborarea de necesitate, a Planului de recuperare/ Plan de consolidare a materiei de studiu, în funcție de rezultatele elevilor la evaluarea inițială, coordonate și aprobate la sediința administrației instituției.

În situația realizării unui număr semnificativ de ore în cadrul Planului de recuperare/ Planului de consolidare, cadrul didactic operează cu adaptări curriculare pentru materia de studiu în anul 2020-2021. În acest context accentul se va pune pe formarea competențelor și pe atingerea finalităților proiectate la curricula disciplinare. Actualmente, obiectul evaluării în școală îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului. Rezultatele școlare includ un spectru larg de achiziții ale elevilor în domeniul cognitiv (**cunoștințe, priceperi, capacități, abilități**), dar și întregul ansamblu de comportamente/atitudini care contribuie la dezvoltarea personalității elevului (comportamente școlare din plan afectiv și psihomotor, deprinderi auto-evaluative, etc.).

Evaluarea inițială la disciplina de educație muzicală și disciplinele de profil muzical-coral și educație muzicală la început de fiecare semestru este planificată de către profesor cu scopul de a aprecia și măsura pregătirea inițială a competențelor și cunoștințelor muzicale. Se evaluează produsele școlare în baza criteriilor de succes/ de evaluare. Cadrul didactic stabilește care și câte criterii de evaluare va utiliza în proba de evaluare, informând elevii despre aceasta. Criteriile de evaluare reprezintă obiectivele operaționale ale demersului lecției și exprimă gradul de formare a elementelor culturii muzicale a elevului. Criteriile de evaluare sunt valide și pentru evaluarea de proces (*la fiecare lecție*). Se apreciază rezultatele probelor de evaluare cu ajutorul descriptorilor de performanță. Cadrul didactic alege descriptorii potriviți pentru a explica

și argumenta elevului de ce comportamentul său ca performanță este apreciat cu unul din descriptorii: *independent, ghidat de învățător, cu mai mult sprijin*.

Ca exemplu, pe parcursul lecțiilor de pian în clasele primare, profesorul va trebui să aleagă cele mai potrivite modalități de evaluare ale progreselor elevilor, pentru ai încuraja permanent și pentru a le oferi posibilitatea de a-și forma competențe de solfegiere (citit-scris muzical), tactare ritmică a melodiei, de executare a acordului muzical major și minor, de aplicare a poziției corecte în interpretare etc. Evaluarea performanțelor elevilor va fi parte integrantă din activitatea muzicală individuală pe care o exercită în clasă, la lecție și la ocupațiile zilnice realizate la domiciliu. Învățarea fiecărui element din piesa muzicală, îl pune pe elevul în fața unor noi experiențe și exercitări muzicale, cărora trebuie să le facă față cu succes.

Evaluarea nu trebuie privită ca o modalitate de a descoperi ce nu știe să facă elevul, ci ea trebuie să evidențieze progresele, performanțele muzicale ale elevilor, pe care le înregistrează fiecare elev pe măsură ce se familiarizează cu actul decodificării creației muzicale.

Abordarea specificului domeniului practic de **Interpretare instrumentală, disciplina pian** vine să aprofundeze competențele muzicale ale elevului, bazate pe totalitatea de cunoștințe, abilități practice specifice domeniului muzical – artistic și experiențe muzicale antrenate, care la rândul său reprezintă o bază a culturii muzicale a elevului. Această disciplină dezvoltă în special capacitățile de interpretare instrumentală, asimilarea unui repertoriu muzical-interpretativ vast, propus în conținuturile curriculare, contribuie la dezvoltarea gustului elevat muzical/estetic și a capacității de apreciere valorică a creațiilor muzicale studiate și interpretate.

Prin conținuturile curriculumului de pian, se intenționează optimizarea și eficientizarea sistemului de pregătire instrumentală. Acesta prevede:

- studiul tehnicii instrumentale, abordată prin exerciții și studii tehnice de diversă complexitate;
- cunoașterea unui repertoriu al instrumentului respectiv, prin cunoașterea aprofundată a lucrărilor muzicale, de diverse forme și genuri, ale tuturor epocilor stilistice muzicale;
- analiza comparată a diverselor moduri/stiluri de interpretare a artiștilor reprezentativi și consacrați în domeniu;
- o instruire în muzica clasică, astfel încât toți cei care urmează aceste lecții să dețină o pregătire temeinică ce îi va ajuta să abordeze cu mare ușurință și alte genuri muzicale (folclor, muzică ușoară, jazz.)

De asemenea, cu această ofertă educațională este posibilă atât evaluarea cu acuratețe a deprinderilor, a cunoștințelor și a competențelor dobândite, cât și conturarea traseelor individuale de evoluție profesională a tinerilor muziceni-instrumentiști, prin adaptarea repertoriilor și a modalităților de abordare a acestora la particularitățile lor intelectuale, afective și motrice. Prin Curriculumul pentru Interpretare instrumentală-pian se include următoarele elemente proiectate de către cadrul didactic:

- studiul instrumentului nu numai ca supliment pentru întregirea cul-

- turii generale, ci și ca un sistem de competențe care include cunoștințe, abilități și aptitudini specifice interpretului cultivat;
- pregătirea de specialitate și pentru o experiență muzicală a elevilor ca mijloc de orientare a acestora spre trasee ulterioare de pregătire superioară și ca posibilitate de atingere a unui nivel superior de performanță în interpretare;
 - parcurgerea repertoriului nu ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru atingerea competențelor muzicale în interpretare artistică a interpretului și ca element indispensabil desăvârșirii personalității artistului în devenire și a viitorului meloman avizat de artă.

Integrarea experiențelor muzicale în practica artistică este o metodă de neînlocuit ce contribuie la formarea elevilor pentru activitatea scenică de perspectivă. Se realizează prin implicarea elevului în recitaluri sau concerte publice și prin urmărirea semnificativă a evoluției sale. Practicarea unui instrument muzical, integrarea de timpuriu a elevilor în practica artistică scurtează timpul de instruire a acestora pentru a ajunge la un anumit nivel de performanță prin formarea unor obișnuințe, priceperi complexe necesare viitorului practician instrumental sau chiar interpret de scenă.

În continuare putem propune unele exemple din practica muzicală despre **primii pași în cunoașterea și asimilarea claviaturii la pian la subiectul învățarea Gamei Do major (C dur)**. Se obișnuiește de a se începe lecția cu **exerciții tehnice** (exerciții, *game*, *arpegii etc.*), urmate de studii de tehnică. Plasarea acestor exerciții la începutul lecției are un scop dublu. La început sunt axate pe dezvoltarea tehnicii degitației și în al doilea rând, ține de asimilarea unui complex de game și studii muzicale, care sunt caracterizate prin următoarele:

1) Primul se realizează pe concentrarea rapidă a atenției elevului spre cunoașterea instrumentului muzical și spre ceea ce elevul are de executat. Se obține încălzirea musculaturii mâinii, pregătind-o pentru execuția pieselor de repertoriu. Este însă de dorit ca întotdeauna elevul să fie înglobat în tema lecției inclusiv și verbal, se preia un dialog cu referire la elementele de solfegiere, despre ce termeni muzicali poate fi vorba în partitură, se propune elevului câteva noțiuni elementare, ca de exemplu cum definim „studiu”, cum definim „gamă” (majoră sau minoră, prin ce deosebim aceste game una de alta), ce semen de alterație avem scrise la armură, dacă sunt sau nu; le adresăm întrebări despre cunoașterea cifrelor scrise lângă cheița sol, ne amintim despre măsura de 2/4 sau măsura în care este scrisă lucrarea, etc. Aceste întrebări fac ca gândirea să fie orientată spre o mica analiză muzicală a pieselor muzicale propuse pentru învățare.

2) Cea de-a doua etapă vizează interpretarea la instrument: recapitularea pieselor, aici vom purcede la audierea programului/repertoriului pentru a vedea cât de bine s-au memorat piesele învățate, la ce etapă de învățare este repertoriul în curs de finalizare. Pentru aceasta se vor efectua 2-3 repetări/exersări practice din memorie a repertoriului învățat și conștientizarea realizării/interpretării lui. Un moment foarte greu de realizat, dar din mai multe repetări/exersări se poate finaliza învățarea lucrării muzicale.

3) Momentul final al lecției este indicarea lucrului pentru acasă, adică ceea

ce ar avea de pregătit elevul pentru următoarea lecție. Se vor exersa momentele dificile acolo unde pe parcursul lecției în momentul interpretării sau comis greșeli/erori de ritm muzical, s-a cântat un alt sunet decât cel indicat în tactul respectiv, nu s-a executat semnul de alterație corect, etc. Pentru aceasta vom propune elevului să noteze în agendă momentele dificile ale sarcinilor de învățare/executării la pian.

Câteva reguli de organizare a lecției:

Unele explicații ale modului așezării/poziției corecte de așezare la pian: elevii se vor așeza pe mijlocul scaunului respectând/coordonând cu mijlocul claviaturii pianului unde este fixat sunetul Do central. Se așează comod, cu spațele drept, mai spre vârful/marginea scaunului, umerii se lasă în jos, liber, spațele drept. Se precizează că cea mai reușită va fi acea poziție, în care încheietura cotului se situează mai sus de claviatură cu circa doi centimetri. Degetele se rotunjesc frumos și se cântă cu pernuța degetelelor. Aceasta este prima condiție a ținutei corecte la pian. Nu se permite, însă, îndoirea încheieturii poignet-ului în sus, ceea ce slăbește din puterea sunetului, chiar și degetele, încordând și mușchii antebrațului. În aceste condiții, sunetul emis la pian va deveni aprig și aspru. Elevilor/elevului li se va propune să examineze fișele din portofoliu, imprimare/copiate, analizate la lecțiile anterioare. Ca de exemplu, dacă elevul a primit exerciții de dezvoltare tehnică a degitației, pe care le va prelua ca sarcină de învățare/exersare, va executa 1-2 ori/exersări. După care se va prelua executarea gamelor natural în urcare și coborâre pentru reactualizare (ascendent și descendent). Pentru a nu crea o monotonie a lecției, lecția de pian poate avea câteva secvențe proiectate în funcție de repertoriul selectat la începutul semestrului sau al anului școlar.

Profesorul va consulta diversele ghiduri metodice și curriculumul actual, prin care se menționează că „cadru didactic are deplină autonomie la proiectarea și schițarea design-ului instrucțional” [4, p. 8]. Pentru aceasta, se poate propune pentru schițarea următoarei secvențe a lecției de pian, ca sarcină de învățare, dacă aveți nevoie să reactualizați cele învățate anterior, veți face exersarea 1-2 ori: veți începe chiar cu exercițiile tehnice și gama La major (A dur), acordurile, respectând semnele de alterații/diezii. Atunci când elevul comite anumite erori în executare, atragem atenția că sunt anumite neînțelegeri la aplicarea elementelor de limbaj muzical sau nu se cunoaște definitiv despre construcția gamelor, varietățile lor sau unele elemente din teoria muzicii. De aceea este necesar să apelăm/să utilizăm în practică o incursiune în aceste teme, mai bine menționând, aici se abordează elementul interdisciplinarității în domeniul disciplinelor muzicale. Elementul interdisciplinarității este comun și pentru disciplinele din cadrul școlilor de muzică, a școlilor de arte pentru copii, la fel ca și aspectele interdisciplinarității abordate la educația muzicală.

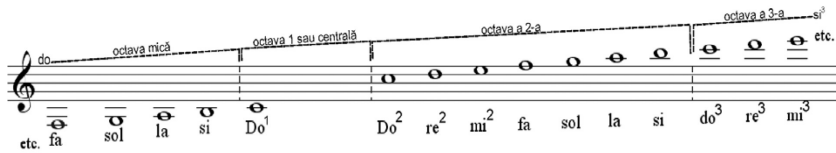
O altă sarcină se va axa pe executarea de pe note/citit scrisul muzical/solfegierea sau utilizarea solfegierii Studiului sau a Creației muzicale propuse pentru învățare până la 1-2 ori/exersări, apoi se va reactualiza cele învățate. Se vor examina fișele /anexe pentru îmbogățirea cunoștințelor, concentrând atenția la redarea și la expresivitatea creației muzicale, nuanțele dinamice, legato/

non legato, respectând duratele muzicale/ritmice, măsura creației, etc. Pentru reactualizarea cunoștințelor verificați sarcinile propuse la lecția anterioară, vedeți notițele din agenda elevului.

La încheierea lecției se va trece la o mică evaluare artistică a celor învățate sub următoarele aspecte: 1) prezentarea – numele, clasa elevului. Elevul preia un rol de interpret în scenă, acest joc aplicat la lecția de pian, îl face pe elev să nu fie stresat, îl organizează, și în același timp elevul învață anumite reguli de prezentare în fața publicului, chiar dacă este de unul singur cu profesorul; 2) numește denumirea gamei/acorduri dacă sunt pentru executare; 3) numește titlul creației muzicale propuse pentru interpretare/învățate anterior, numele compozitorului. Aceste creații se execută/interpretează din/la memorie, în caz de greșeli se lasă ca elevul să utilizeze partitura muzicală, pentru o mai bună motivație pentru studiul la pian.

Pentru elevii începători se pot aplica următoarele exemple de mai jos:

Dacă liniile portativului nu sunt suficiente pentru notarea unor note foarte grave (joase) sau foarte acute (înalte), se pot folosi linii suplimentare cu o lungime adecvată (ovalului) notei.



Portativul în cheia Sol și în cheia Fa

Octava este intervalul dintre două sunete ale gamei la distanța de opt trepte. De exemplu, între DO1 și DO2 este o octavă, iar între SOL1 octava întâia și SOL2 octava a doua, este un interval tot de o octavă.

Aceste elemente primare de noțiuni din teoria muzicii și solfegiu îl va vor ajuta pe elev să cunoască noțiunile de octavă ca interval muzical și ca sistemul unei game relative. În același timp liniile portativului reprezentat prin scrierea notelor, aplicând de fiecare data la lecție ca fișă-model de citire-scriere a notelor muzicale, îl face pe elev să-și dezvolte deprinderile și capacitățile muzicale de citit-scris muzical/solfegierea și de operativitate în executare/interpretarea muzicală la pian.

La predarea – învățarea cunoștințelor muzicale este important să ținem cont de vârsta elevului și aptitudinile muzicale ale elevului. La început, se va ține cont, că informațiile teoretice îl plictisesc foarte repede, îi creează monotonie, de aceea explicațiile se vor completa cu demonstrațiile practice la pian. Pentru înțelegerea cât mai ușoară a structurii gamei **Do** major (C dur) această metodă se practică de obicei elevilor începători, se poate aplica metoda matematică, în așa mod ca elevului să-i fie pe înțeles trecerea de la un limbaj deja cunoscut la lecțiile de bază cu asimilarea unui nou conținut muzical. Ca de exemplu structura gamei este alcătuită din opt trepte muzicale aranjate pe clapele albe și cinci trepte pe clapele negre (adică 2+3 clape negre). Nota **Do** central, de la mijlocul claviaturii pianului, se află în fața celor 2 clape negre, care face parte din grupul celor șapte note muzicale, scărița **Do**. Astfel putem număra câte note de **Do** avem plasate pe claviatura pianului, în direcția octavelor ascendent și vom observa cum sunt construite octavele (1octavă + 2octavă + 3octavă). Pentru aceasta vom aplica exerciții primare/inițiale de fixare a sunetului pe clapele albe, nota muzicală Do1-Do2-Do3 utilizând degetele 2, 3 de la mâna dreaptă și degetele 3, 2 de la mâna stângă (explicând elevului cum are loc reflectarea/reflecția în imaginea elevului degitația de la fiecare mână) contribuim în același timp la dezvoltarea degitației pentru ambele mâini. Același procedeu se realizează în octavele de jos ale pianului: executarea sunetului **Do** din octava mică, **Do** din octava mare și **Do** din contraoctavă. Aceste cunoștințe se pot preda la 1-2 lecții la nivel de predare-învățare, însă pe parcursul a 4-5 lecții. Inițial la începutul lecției, ca procedeu de asimilare a exercițiilor tehnice ele se pot fi repetate mai des de câte ori este necesar să se obișnuiască ca fixarea/lovirea sunetului să fie fără greșeli, adică emiterea sunetului la pian să fie automatizat.

În conformitate cu proiectarea de lungă durată la disciplina pian de la începutul anului școlar 2020-2021, au fost proiectate următoarele evaluări, în rubrica administrarea disciplinei:

Cerințe de evaluare

<i>Cerințe curriculare</i>	<i>Perioada</i>	<i>Clasa</i>	<i>Forma de evaluare</i>	<i>Conținuturi de evaluare</i>
1-2 creații muzicale/semestrial	Semestrul I	a II-IX(I-VIII)	Practică/interpretare instrumentală	1-2 creații din memorie sau cu partitura
1-2 creații muzicale/semestrial	Semestrul I	a II-IX(I-VIII)	Practică/interpretare instrumentală	1-2 creații din memorie sau cu partitura

În rezultatul proiectării și realizării/atingerii competențelor specifice pentru fiecare disciplină muzicală de profil și a evaluărilor planificate pentru semestrul întâi pe anul de studii 2020-2021, s-a constatat următoarele rezultate:

Disciplina muzical individuală de profil pian, profesor – **Tabaran Angela Domeniul Interpretare. Standardul 3.** Interpretarea expresivă a repertoariului de cântece/ creații pentru pian ca modalitate de exprimare artistică. **Competențele specifice disciplinei:**

1. Operarea cu elemente de limbaj specific în abordarea creațiilor muzicale

1.1.2 Cunoaște cerințele față de poziția corectă a corpului și aparatului interpretativ.

Obiective de evaluare: *elevul va fi capabil:* Să opereze cu elementele de limbaj în momentul descifrării creației instrumentale la „prima vista”: Să interpreteze/execute Gama D dur în două octave la 2 mâini ascendent și descendent.

Nr.o.	Clasa	Calificativ	Clasa	Calificativ	Clasa	Calificativ	Clasa	Calificativ
1.	III-,B,,/9	FB	IV,,B,,/10	FB	V,,C,,/2	FB	VI,,E,,/5	FB

Odată cu elaborarea probei de evaluare, profesorul va formula și descrierea de performanță pentru fiecare *item* de evaluare/obiectiv de evaluare:

Item/ obiectiv	Calificativ		
	Foarte bine	Bine	Suficient
a)	Definește și identifică corectitudinea executării degitației la pian pentru gama Do major/C dur ascendent și descendent	Definește și identifică corectitudinea executării degitației la pian pentru gama Do major /C dur ascendent și descendent prin 1-2 ezitări	Definește și identifică corectitudinea executării degitației la pian pentru gama Do major/C dur ascendent și descendent prin susținerea ghidată/parțial
b)	Identifică semnele de alterație la armură/ identifică corect tonalitatea/gama	Identifică semnele de alterație la armură/ identifică tonalitatea/gama cu 1-2 ezitări sau utilizând fișe suport	Identifică semnele de alterație la armură/ identifică tonalitatea/gama cu susținerea ghidată/
c)	Aplică în interpretare poziția corectă a corpului/spatelui/mâinilor/picioarele sprijinite pe podea	Aplică în interpretare poziția corectă a corpului/spatelui/mâinilor/picioarele sprijinite pe podea cu 1-2 ezitări/incorectitudini	Aplică în interpretare poziția corectă a corpului/spatelui/mâinilor/picioarele sprijinite pe podea cu incorectitudini

La finalizarea claselor primare se pot formula următoarele produse școlare, având ca reper produsele recomandate în baza disciplinei de educație muzicală în clasele primare: **PRODUSE RECOMANDATE** în conformitate cu Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, 2019, p.24.

Din perspectiva proiectării de lungă durată/a planului individual al elevului

se va ține cont de principiile accesibilității învățării de către elev a unui reper-toriu muzical. Menționăm faptul că **Planul individual al elevului** reprezintă planificarea de lungă durată axată pe particularitățile individuale ale elevului. Profesorul proiectează conținuturile învățării, selectează repertoriul muzical pentru învățare în dependență de criteriile/cerințele curriculare, ca de exemplu:

Planul individual

Disciplina/interpretare instrumentală – pian
Elevul(a) **Mârza Constanța** Clasa a V.,C” (I) pian
Profesor: A. Tabaran

Semestrul I-II

Competențe specifice				
1. Operarea cu elemente de limbaj specific în abordarea creațiilor muzicale				
Unități de competențe				
1.1.1 Cunoaște poziția corectă de interpretare instrumentală				
1.2.1 Susține prin efort fizic poziția corectă la pian.				
1.1.2 Cunoaște noțiuni teoretice și elemente de limbaj muzical				
2. Valorificarea potențialului creativ în interpretare, operând cu limbajul de specialitate propriu artei muzicale.				
2.2.1 Redă textul muzical, respectând elementele de tehnică istrumentală, asigurând fluiditatea interpretării ritmice a discursului muzical				
Unități de conținut				Observații
I. Game: Gama D - dur în 1 octavă ascendent și descendent				
II. Studii: E. Gnesin,, Studiu” C dur				
III.Polifonie: Sperontes „Menuet”				
IV. Creație de formă amplă: K. Reineke,, Sonatina” fragment.				
V. Piese: A. Diubiuc „Cântec rus cu variații”				
M. Cernovodeanu „Sus la deal și jos la vale”				
Evaluare	Data	Programul interpretat	Nota	Semnătura
Evaluare tehnică		Gama C dur		

Evaluare semestrul I		M. Cernovodeanu „Sus la deal și jos la vale”		
		E. Gnesin „Studiu” C dur		

Analiza evaluării: Eleva nu dispune de instrument muzical individual/personal, învățarea repertoriului este completată cu ajutorul fișei/claviaturii mute sau a rețelelor google.com. Are voință, memorie muzicală, ritm muzical bun.

Profesor: _____

Bibliografie:

1. Cornea-Ionescu A. *Metodă de pian*. Ediția a III-a adăugită și îmbunătățită. București: Editura muzicală, 1964.
2. Evaluarea Criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. MECC al RM, IȘE, Chișinău, 2019.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. MECC al RM, Chișinău, 2018.
4. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară educație muzicală în anul de studii 2020-2021, Anexa la Ordinul MECC nr. 839 din 18 august 2020, MECC al RM, Chisinau, 2020.
5. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în clasele primare în anul de studii 2020-2021, Anexa la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08. 2020, MECC al RM, Chișinău, 2020.
6. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>.

COMUNICAREA EFICIENTĂ ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Silvia ȘPAC

*doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *This article addresses the issue of the process of effective communication in the formation of social skills of young schoolchildren. The content reflects up-to-date information on the forms of communication in establishing relationships with subjects involved in this process. The didactic strategies, the proposed techniques increase the degree of understanding of the message in the context of an effective communication and training of social skills.*

„Viitorul e cel pe care ți-l faci tu, așa că fă-ți unul ca lumea!” Dr. Emmet Brown din filmul „Înapoi în viitor 3”

Stilul nostru modern de viață ne face să ne pierdem treptat abilitatea de a-i înțelege pe semenii noștri și de a empatiza cu ei. Societatea modernă impune cerințe cu totul diferite comunicării noastre, cerințe cu care nu ne-am confruntat nicicând în trecut și pe care nu suntem deci antrenați să le stăpânim foarte bine. Ne mișcăm printr-un sistem incredibil de complex și în permanentă schimbare, alcătuit din prejudecăți, moravuri, valori, roluri atribuite pe sexe, sentimente de vinovăție și stimă de sine, ambiții și multe alte lucruri care sunt irelevante pentru supraviețuirea noastră, dar pe care trebuie să le gestionăm competent, pentru a trăi așa cum ne place. Sistemul nostru de operare pentru interacțiune socială o fi el programat din naștere, dar am ratat toate actualizările esențiale ale ultimelor câtorva secole. Existența noastră modernă cere funcționalitatea următoarei actualizări Windows, care ne ține pe loc competența socială și nu-i permite să progreseze. Evoluția tehnologiei ne-a dat mai mult timp liber decât oricând altădată, și în același timp ne-a pus la dispoziție ocupații mai ușor accesibile cu care să ne petrecem timpul liber. Odiñoară, rarele momente de timp liber pe care oamenii le aveau erau petrecute în compania altor oameni, iar activitățile sociale precum sportul, plimbările, vizitele, concertele, seratele aveau o mare prioritate. În ziua de azi, când divertismentul și distracțiile ne asaltează din toate direcțiile, practic avem atât de multe oportunități, încât nimeni nu mai are timp pentru toate. Un lucru pe care îl au în comun amenințările digitale este că le consumăm în singurătate, de unul singur. Tehnologia ne-a transformat pe toți în dependenți, iar unicul lucru care ne dă sens și fericire în viață, sunt relațiile bune cu alte ființe umane [5]. Actualmente, simțim necesitatea formării, dezvoltării unor abilități sociale care să prevadă întâlniri fizice, față în față astfel încât să învățăm, să ne controlăm propriul comportament și să-l descifrăm corect și pe al celorlalți. Abilitățile sociale se axează în primul rând pe comunicare, începând de la propria persoană (care poate să ne conducă spre o gândire pozitivă, spre succes sau poate să ne arunce în haosul eșecului) până la comunicarea cu ceilalți. Iată de ce, acest subiect necesită ma-

ximă atenție și interacțiune pentru atingerea succesului personal, profesional și social. De fapt, fiecare dintre noi suntem o sumă a tuturor interacțiunilor pe care le-am avut în trecut și pe care le vom avea în viitor, suntem o parte dintre toți aceia cu care ne-am întâlnit în viață și care și-au pus amprenta asupra modului nostru de a înțelege lumea: părinții, dascălii, prietenii, necunoscuții [7]. Astăzi ne aflăm în fața unei noi provocări, ne apropiem de o criză a capacității noastre de a susține o conversație care să aibă sens, în care să ascultăm cu adevărat pe cei care vorbesc, înfripând astfel relații unice cu ei. În lumea dezvoltată tehnologic pe lângă pandemia de COVID-19, se răspândește și o epidemie de comunicare superficială și fără sens [1]. Apogeul comunicării noastre a devenit să ne fotografiem mâncarea din farfurie (nu întotdeauna înainte de-a începe să ne înfruptăm) sau să povestim tuturor cât de grozavi am fost în sala de gimnastică. Contextul epidemiologic COVID -19 ne-a lipsit de întâlniri reale, cu contact direct și a ne-a făcut să pierdem din abilitățile sociale fundamentale cum ar fi *descifrarea expresiilor feței* sau *înțelegerea semnificației emoționale a unui gest*. Dacă nu exersăm aceste abilități, nu vom putea să-i înțelegem pe cei din jurul nostru, cum ei gândesc, abilități care joacă un rol important în toate aspectele vieții noastre. Un pedagog care poate să simtă cât de bine îi sunt înțelese explicațiile lui de către elevi este un pedagog mai bun. Un părinte care nu înțelege nevoile propriului copil nu va putea descoperi motivul din spatele comportamentului copilului și nu va putea oferi ajutorul necesar [3]. Interacțiunile noastre vor deveni stângace și poate apărea tendința să înțelegem greșit sau să nu observăm absolut deloc mesajele subtile non-verbale ascunse în *limbajul trupului, în gesturi și în expresiile feței*. Învățământul la distanță desfășurat în condițiile de carantină a contribuit la folosirea sporită a internetului provocând și serioase consecințe psihologice precum depresia, sentimente intense de însingurare, derută, anxietate și oboseală nervoasă, comportament aditiv, toate în ansamblu influențând și mai mult la destrămarea abilităților noastre sociale. Comunicarea online rămâne mult mai anonimă și mai izolată decât contactele față în față și nu ne asigură feedbackul uman de care avem nevoie. Contactele față în față ne obligă să exersăm răspunsurile intuitive, pentru că nu dispui de timpul de gândire pe care ți-l permite dialogul online. Întâlnirile din viața reală te învață de asemenea normele sociale cum să vorbești cu persoane necunoscute, cum să-i întâmpini pe noii colegi. O fi comod și foarte util un tutorial video pe YouTube, dar tot nu poate să înlocuiască o experiență adevărată, pentru că nu poate să întărească rețelele neuronale din creier, de care avem nevoie pentru a gestiona interacțiunile complexe de zi cu zi. Comunicarea se află peste tot în jurul nostru, comunicăm tot timpul, exprimându-ne atât verbal cât și non-verbal. În șirul definițiilor despre comunicare atestăm că: *Comunicarea este o funcție socială, o distribuție a elementelor comportamentului sau un mod de viață alături de existența unui set de reguli. Comunicarea nu este răspunsul însuși, dar este, într-un mod esențial, un set de relaționări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) și evocarea răspunsurilor* [7]. Iar nemuritorul, William Shakespeare, făcând referire la comunicarea non-verbală scria: „ *Grăitoare le era mușenia, iar mișcările lor spuneau tot*”[5]. Chiar dacă te uiți în pământ și

te străduiești să nu trădezi nimic sau te scarpini la spate, tot le vei comunica niște lucruri celorlalți. Indiferent de intențiile tale, ei vor găsi o semnificație în gesturile pe care le faci.

În acest context se fac necesare utilizarea unor strategii, tehnici și exerciții aplicarea cărora în activitatea educațională să contribuie la formarea abilităților sociale și rafinamentului social. Prin urmare, comunicăm dintotdeauna. Comunicarea se învață atunci când porți o conversație serioasă. Mai degrabă decât să te lași în voia unei pălăvrăgeli fără rost, să recurgi la o comunicare cu sens, eficientă. Întotdeauna vor exista emoții resimțite în spatele cuvintelor, ceea ce de fapt e un lucru bun. Oricât de interesant ar fi pentru noi un subiect nu putem deveni cu adevărat implicați la nivel personal decât prin intermediul emoțiilor. Doar atunci când emoțiile își fac apariția într-o conversație știi că ai început să comunici cu adevărat în dialogul cu altă persoană. În conversațiile serioase emoțiile vor fi mai puternice, dar chiar și în interacțiunile de zi cu zi sunt întotdeauna prezente emoțiile și stările de spirit. Totuși, în majoritatea interacțiunilor principala modalitate prin care se exprimă emoțiile este cea *a limbajului trupului*. Putința de a-l descifra îți va conferi un uriaș avantaj, folosirea căruia va întări discursul și-l va face pe interlocutor să fie și mai dornic de a asculta. Evitând comunicarea nemijlocită, nu capeți obișnuința primirii unui feedback dificil, ceea ce înseamnă că pierzi ocazii bune de a-ți perfecționa utilizarea ființei sociale în discuții dificile. La momentul actual, majoritatea oamenilor preferă să trimită SMS sau un e-mail, în loc să sune sau să se întâlnească cu cineva, ratând astfel un prilej important de exersare a fineței sociale. Atunci când vrei să știi ce simte cineva în legătură cu lucrurile despre care vorbește, poți să-ți dai seama după *tonul vocii*. *Vocea monotonă* trezește emoție de *plictiseală* pentru ascultători, pe când *vocea tare, dinamică* ne trezește *entuziasm* pentru cei ce ascultă. *Discursul abrupt-atitudine defensivă. Tonalitatea înaltă, vorba târăgănată-îndoială*. Atunci când vrei să fii luat în serios, vocea trebuie să-ți fie calmă și fermă. Dacă emoțiile te copleșesc, nu vei putea să păstrezi un ton calm și ferm al vocii. De aceea recomandabil e să-ți ventilezi emoțiile cu ceva timp înainte de a intra într-o întâlnire, ședință cu părinții sau înainte de a începe o conversație emoțională. În ajutor ne pot servi mai multe tehnici, exerciții de tipul: *ceartă-te cu un perete, sau împărtășește-ți dezamăgirea în fața unui prieten, care nu este implicat în situația cu pricina*. În asemenea situații, important este ca prima dată să lăsăm, să degajăm emoțiile iar apoi să comunicăm, *vorbește după*. Astfel, îți va fi mai ușor să rămâi calm atât în argumentație cât și în tonul vocii. Uneori, vocea te trădează, când nu te aștepți. Oamenii încep adeseori să vorbească prea repede atunci când sunt anxioși. Ori de câte ori te găsești într-o situație care-ți dă un sentiment de nesiguranță, fii foarte atent la cum sună vocea ta și încetinește-ți *ritmul vorbirii* până la tempoul potrivit. Viteza mai mică a vorbirii va face ca vocea ta să sune complet normal și te va face să pari complet stăpân pe tine, oricât de nervos sau neliniștit ai fi în sinea ta. Atunci când cobori volumul și tonul vocii imediat după ce ai proclamat sonor ceva, ascultătorii sunt *atrași ca de un magnet*. Contrastul în volumul sonor îi face să se concentreze în totalitate pe tine. Atât copiii cât și adulții vor continua să

dea din cap aprobator, atunci când îți expui mesajul ca pe o mângâiere blajină, din cauza contrastului izbitor cu afirmațiile răspicate pe care tocmai le-ai făcut. Deși poți exprima atât de multe lucruri cu vocea, proverbul chinezesc ne învață: *Spune-mi, și am să uit Arată-mi, și am să țin minte*. Faptul că, poți arăta ce vrei să spui, pe lângă faptul că explici în vorbe, îi va ajuta pe ascultători să țină minte mai bine, atât persoana ta, cât și mesajul tău. Trebuie să ținem cont de faptul că cel mai nuanțat aspect al limbajului trupului este, fără niciun dubiu, cel al *expresiilor faciale*. Îți poți modifica expresia feței în moduri subtile și nuanțate, tot ce trebuie să faci este să strângi aproape imperceptibil ochii și interlocutorul/rea va ști că ai unele îndoieli față de ceea ce îți spune. Deși poate părea nițel ciudat, ținând cont că ființa umană nu dispune decât de 42 de mușchi și că poți exprima doar șapte emoții universale (*mânie, frică, surpriză, dezgust, dispreț, tristețe și bucurie*), cercetătorii din Glasgow au demonstrat recent că persoanele implicate într-o discuție nu au nici măcar 6 expresii faciale distincte – cel puțin nu de la început. Conform studiilor obținute, atunci când se exprimă o emoție, nu au acces decât la 4 expresii faciale diferite. *Frica și surpriza* arată identic la început, iar primul lucru care se întâmplă în ambele tipuri de expresie este o *lărgire a ochilor*. Ceilalți mușchi intră în acțiune abia după aceea, pentru a indica precis pe care dintre cele două emoții o trăiești de fapt. *Limbajul trupului* care este cel mai ușor de interpretat este acela în care mișcările se folosesc, în mod simbolic, adică acele gesturi a căror semnificație o învățăm prin normele culturale ale societății în care am crescut [8]. Cel mai cunoscut exemplu în acest sens este *înclinarea capului într-o parte*. Atunci când *înclinăm capul spre urmă* în timp ce discutăm cu cineva, *semnalizezi un sentiment de prietenie, o atitudine prietenoasă*, iar interlocutorul/rea va interpreta acest gest ca pe un semn că o ascuți și că te simți interesat și în siguranță în compania sa. Există mai multe teorii și studii care demonstrează că oamenii care înclină capul într-o parte par mai de încredere și mai interesanți ca parteneri de discuție, sunt considerați mai prietenoși, mai amabili decât cei care nu fac acest lucru. Unul dintre cele mai eficiente instrumente de comunicare ale ființei umane sunt și *ochii*, care pot exprima o gamă întreagă de emoții diferite, cum ar fi *furia, nebulnia, pasiunea sau tristețea*. Folosim ochii și pentru a verifica dacă interlocutorii înțeleg sau nu ceea ce le spunem-astfel *contactul vizual* devenind inconfortabil pentru cei care sunt subiecții respectivei activități. Justificarea unor asemenea atitudini se găsește în concluziile multiplelor cercetări care au demonstrat că, față de o persoană necunoscută, căreia nu i te adresezi, timpul permisibil în menținerea contactului vizual este de 1-2 secunde [6].

Joseph De Vito identifică patru funcții ale limbajului ochilor, care au o relevanță deosebită nu numai în mediul social dar și în cadrul educațional:

1. *căutarea feedback-ului* (ne dorim să știm ce reacție are celălalt față de ceea ce am spus);
2. *informarea celorlalți că este deschis canalul de comunicare și deci pot să vorbească* (atunci când adresăm o întrebare elevilor/prietenilor și ne oprim cu ochii asupra unuia dintre aceștia);
3. *indicarea naturii relațiilor interpersonale* (prezentarea relațiilor de putere prin comportamentul vizual dominant);

4. *compensarea privind creșterea distanței* (în situațiile când aflându-ne la o anumită distanță o micșorăm prin schimbul frecvent de priviri [4].

Limbajul ochilor ne poate arăta foarte multe despre o persoană, în special în timpul unei conversații. Observăm aceste momente în cadrul activităților educaționale și discuțiilor:

- *dacă elevul/ă își lasă ușor sprâncenele în jos atunci înțelegem că îi vine greu să țină pasul cu noi;*
- *dacă își îngustează ochii atunci probabil că se îndoiește de ce îi spui;*
- *dacă se uită țintă la tine cu ochii larg deschiși și dă din cap aproape imperceptibil, o face ca să spună că a înțeles și vrea ca tu să continui.*
- *Ne dăm seama în mod intuitiv că o persoană care se uită în ochii tăi când vorbești este interesată de această conversație.*

De asemenea, ne dăm seama că *dacă se uită peste umărul tău, este exact invers.*

Decodificarea acestor semnale ne este necesară pentru a conversa fără certuri și obiecții și poate fi cel mai bun atu în cadrul unor întâlniri importante atât în mediul educațional cât și social. Atunci când vorbești cu cineva, care nu se uită la tine, există întotdeauna tentația să faci la fel și vei începe să te uiți la alte lucruri. Când *persoana respectivă menține contactul vizual cu tine, vei dori și tu să faci la fel chiar dacă se mai întâmplă să-ți abați privirea din când în când.* Menținerea conștientă a contactului vizual nu este altceva decât păstrarea atenției cuiva. Când întrerupi contactul vizual cu cineva trebuie să ai grijă s-o faci uitându-te în lături. Privirea lăsată în jos e un semn de supunere, de timiditate sau de stinghereală- atitudini pe care singuri nu vrem să le afișăm. Ridicarea privirii poate fi considerată o atitudine disprețuitoare, foarte ușor de interpretat ca un oftat mental de genul: *Oare de ce-mi mai pierd vremea cu tine?* Și nici asta nu e bine [5]. Dacă, însă întrerupi *contactul vizual* uitându-te într-o parte, vei comunica faptul că ești de aceeași părere și ai doar nevoie de câteva momente ca să reflectezi puțin asupra celor auzite, lucru care nu trebuie făcut brusc, ci lent. Astfel, îi dăm de înțeles interlocutorului că te abții să întrerupi contactul vizual.

Acest gest semnalizează că legătura dintre voi doi ți se pare mai importantă decât gândurile pe care ai nevoie să le procesezi în minte.

Un rol important în menținerea conversației și formarea abilităților sociale este *adoptarea unei poziții corecte.* Distanța la care stai față de persoana cu care vorbești, arată cât de implicat ești în conversație. Mai mulți specialiști în domeniu au descoperit că subiecții devin mai neliniștiți cu cât sunt mai aproape unul de altul. Conform studiilor sale, diametrul mediu al *unei bule de spațiu personal* este aproximativ de un metru, iar la o depărtare de 0.75 până la un metru, subiecții care interacționează se simt mulțumiți. Atunci când distanța se micșorează și subiecții se apropie mai mult decât mărimile indicate, ne simțim stânjeniți, mai ales dacă e o persoană pe care n-o cunoaștem prea bine. Pe de altă parte, și în cazul când persoana cealaltă stă prea departe de noi, comunicarea va avea de suferit. Un rol important în menținerea unei prezențe convingătoare este *evitarea mișcărilor și gesturilor care distrag atenția.* Un bun ascultător se mișcă în tandem cu vorbitorul, pe care se concentrează în totalitate. Acest lucru demonstrează interes și că ascultătorului i se pare important ceea ce se spune.

Un prost ascultător se lasă distras cu ușurință și revelează acest lucru jucându-se neatent cu vreun pix sau vreo legătură de chei, pocnindu-și încheieturile degetelor, mutându-și greutatea de pe un picior pe altul, încrucișând picioarele legănând un picior sau jucându-se cu telefonul mobil. Atunci când vrei să fii luat în serios, *limbajul trupului* trebuie să sugereze că nu glumești, că nu eziți și te aștepti ca trebuințele tale să fie îndeplinite, că o respecti pe persoana cu care vorbești. *Încuviințările prin înclinarea capului* joacă un rol mic dar destul de semnificativ în comunicare. Ele dau de știre că ai înțeles, că asculți și că îl încurajează pe vorbitor să continue. Dacă nu dai deloc din cap a încuviințare, ceilalți vor bănuși că nu ești de acord, că nu înțelegi sau că nu îți pasă, lucru care îl simțim și îl promovăm în activitatea cu elevii mici. În activitatea zilnică, de multe ori uităm să dăm din cap aprobator, gest care are un anumit efect asupra a cât de mult vrea să dezvăluie copilul și cui. Recomandabil atât pentru pedagogi, în special pentru părinți de a forma un obicei de folosire a acestui gest, desigur nu în mod exagerat, ci doar din când în când ușor și lent în timp ce ascultăm mesajul copiilor. În mod practic am constatat că: copilul se simte încurajat să continue să vorbească, eventual să spună mai multe decât intenționa la început, dat fiind faptul că suntem atât de buni ascultători. Dacă ne dorim ca copiii să devină persoane sociabile în viitor, nu ne putem descurca fără a comunica cu el. O comunicare eficientă poate avea loc doar când părintele și copilul spun ceea ce simt și cred, se ascultă unul pe celălalt. Copilul învață de la părinți cum să asculte alte persoane, iar părinții trebuie să învețe a-și asculta copilul. În această ordine de idei, recomandăm câteva sfaturi, care îi pot ajuta pe părinți să-și înțeleagă copiii și să comunice mai bine cu ei.

1. *Ascultați întrebările copilului și răspundeți la ele cu cât mai multă răbdare.* Evitați răspunsuri de genul „Pentru că” sau „Așa am spus eu”. Acest fel de replici îndepărtează copilul și îi fac să caute răspunsuri la alte persoane, care nu întotdeauna pot să le ofere informațiile potrivite.
2. *Citiți împreună cu copilul.* Această activitate comună îi va ajuta să-și dezvolte limbajul și abilitățile de a asculta. Totodată veți avea un punct de pornire în discuțiile cu copilul despre gândurile, sentimentele și emoțiile pe care le trăiește.
3. *Rezervați-vă timp special pentru a vă asculta copilul.* Fiind ocupați cu treburile casnice sau la serviciu este dificil să găsiți timp pentru a vă asculta copilul. În acest sens soluția potrivită poate fi planificarea unui timp special pentru acest scop, de exemplu înainte de culcare. Asemenea discuții pot deveni, în timp, o tradiție în comunicarea cu copilul. Ca adulți, trebuie să fiți flexibili și să vă adaptați la situație și la nevoile copilului. Uneori, el are de spus ceva important anume acum și nu poate aștepta până la timpul stabilit. Cea mai bună soluție este să lăsați deoparte, pentru o vreme ocupațiile la moment și să ascultați copilul, acordându-i atenția necesară.
4. *Arătați-i copilului că înțelegeți cum se simte.* Pentru aceasta este nevoie să-i spuneți afirmații de genul „Înțeleg că ești trist”, „Probabil ești furios dacă spui aceste cuvinte”. Pentru copil, sentimentele lui sunt

- importante, de aceea este bine să manifestați o atitudine serioasă față de ele.
5. *Respectați opinia copilului.* Nu așteptați să-i placă exact ceea ce vă place sau să fie de acord cu tot ce spuneți. Pe măsura creșterii, tot mai des va pune la îndoială tot ce spun părinții/adulții. Acest comportament este specific vârstei, nu pentru că nu-și respectă părinții, astfel copilul învață să fie autonom și independent, își formează capacitatea de a analiza informația.
 6. *Ajutați copilul să-și formeze și exprime părerea proprie.* Trebuie să conștientizați că punctele de vedere ale copilului pot fi diferite de ale părinților. Pentru ca un copil să ajungă independent, care nu se supune orbește, nu face tot ce-i cer prietenii și nu se lasă manipulat, trebuie să-l ajutați să exprime ceea ce simte și crede de la cele mai mici vârste, în măsura capacităților sale și prin diferite modalități. Faptul că ascultați opinia copilului nu înseamnă că trebuie îndeplinită orice dorință, explicați-i cu răbdare și pe înțeles de ce a-ți luat această decizie și din ce cauză anumite lucruri pe care le vrea el nu pot fi îndeplinite.
 7. *Respectați viața privată a copilului.* Discutați cu copiii ce înseamnă viață privată, lucruri intime, secrete bune și secrete care sunt ținute în taină (atingeri neplăcute, șantaj, hărțuire). Astfel veți pregăti copilul să devină o persoană independentă și să se descurce reușit în diferite situații de viață, va avea încredere în el, și nu-i va fi frică să vă povestească ce îl preocupă.
 8. *Faceți diferența dintre copil și comportamentul lui.* Este important să-i arătați copilului că îl iubiți, chiar dacă, uneori, comportamentul lui nu vă este pe plac [2].

În concluzie, atenționăm că nu trebuie să permitem lumii moderne în care trăim să ne limiteze abilitățile sociale și satisfacția unei comunicări eficiente. Acceptăm faptul că nu există nimic social pe „platformele sociale de comunicare”. Provocarea cu care ne confruntăm este să folosim această tehnologie, alături de fantastica lume pe care a adus-o cu ea, în așa fel încât să n-o lăsăm să ne compromită capacitatea de a supraviețui și a da sens vieții. Astfel, să identificăm ocazii și situații în care putem să ne antrenăm creierul să rămână offline, interacționând cu alte creiere offline. Această interacțiune va servi un cadou minunat celor din jur, deoarece majoritatea oamenilor din societatea modernă suferă din cauza unei lipse de comunicare și de contact uman. În pofida tuturor provocărilor să formăm la copiii de azi abilitățile sociale astfel încât acestea să devină aspecte integrate ale comportamentului lor firesc ținând cont de faptul că *nu există niciun lucru care să fie bun sau rău, doar gândul care îl face să fie așa.*

Bibliografie:

1. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Ordinul MECC nr. 351 din 19.03.2020, Chișinău.

2. Centrul de Informare și Documentare privind drepturile Copilului din Moldova. Educă-ți copilul cu grijă. Ghid pentru un părinte mai bun. Chișinău, 2015, pp. 1-15.
3. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2014, pp. 334-340.
4. De Vito. *Human Communication. The Basic Course*. NewYork: Harper Row, 1988.
5. Faber A., Mazlish E., Nyberg L., Templeton R.A. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*. Traducere din engleză de Irina Negrea. București: Curtea Veche Publishing, 2019.
6. Henrik F. *Manualul abilităților sociale superioare*. Traducere din engleză de Smaranda Nistor. București: Editura Trei, 2018, pp. 10-87.
7. Pânișoară I.O. *Ghidul profesorului: Profesorul de succes*. Iași: Editura Polirom, 2017, pp. 43-45.
8. Pânișoară I.O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2015.

VALOAREA JOCURILOR DRAMATIZĂRII ÎN DEZVOLTAREA VORBIRII EXPRESIVE A PREȘCOLARILOR

Nadejda BARALIUC

doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The article argues the need to develop the culture and speech technique of preschoolers through dramatization games. Demonstrates the strengths of dramatization games aimed at unifying the game, developing breathing, developing the ability to articulate correctly, developing correct diction, varied intonation and logical speech. The game develops new forms of communication between children, emphasizes the individual treatment of the child.*

Preșcolarul în *jocul dramatizare* trăiește viața personajului, cu emoțiile și trăirile lui, include în joc capacitățile sale oratorii de aceea este una din cele mai preferate activități ale copiilor de vârsta preșcolară. Jocul dramatizarea face parte din categoria *jocurilor creatoare* care se împart în:

I. Jocuri cu subiect pe roluri;

II. Jocurile teatrale:

a) Jocurile teatrale de regizor;

b) Jocuri dramatizări.

I. Jocurile cu subiect pe roluri sunt jocuri pe care copilul le creează singur și exclude implicarea adulților, aceste jocuri sunt numite de *J. Piaget* „jocuri simbolice” [1].

Jocului cu subiect pe rol apare din dorința copilului de a trăi viața adultului, în joc ei imită comportamentul adulților. Subiectele acestor jocuri pot fi grupate în:

- subiecte din viața cotidiană;
- subiecte ce reflectă activitatea adulților;
- subiecte influențate de diverse evenimente sociale și tradiții;
- subiecte influențate de conținutul poveștilor sau filmelor vizionate de copii.

Subiectul jocului se formează sub influența factorilor sociali și depind de impresiile, cunoștințele copiilor despre realitatea înconjurătoare (*R. Jucovscaia, T. Marcova, D. Mendjerițaia*). Principalele mijloace de reprezentare în joc sunt: substituirea, acțiunea de joc, rolul, inițierea spațiului de joc.

II. Jocurile teatrale care sunt clasificate de *E. L. Trucova* în jocuri: pe baza ideii, pe baza textului literar, pe baza împrejurărilor propuse de maturi [1].

În literatura psiho-pedagogică nu există o caracteristică generalizată a jocurilor teatrale. *L. S. Vicotschi* (2) caracterizează activitatea teatrală a preșcolarilor ca dramatizare, *E. L. Trusova* (1) utilizează ca sinonim noțiunile de „joc teatralizat”, „activitatea teatrală de joc și creativitatea” și „jocul-dramatizare”, *V. N. Vsevolodschii-Ghengros* (3) – jocurile dramatice, care se caracterizează prin „prezența imaginii artistice și activitate dramatică”. Majoritatea cercetărilor ajung la concluzia că, jocul teatral este mai aproape de artă și de cele mai dese ori sunt numite creatoare (*M. A. Vasileva, S. A. Cozlova, D. B. Elconin* ș.a.) [4; 5; 6].

Jocul teatral – este interpretarea acțiunii redată în opera artistică sau subiect din realitate, el poate avea caracter reproductiv. Interpretarea rolului necesită respectarea conținutului, respectarea logicii relațiilor descrise de autor, interdependența obiectelor realității, dar nu exclude creativitatea.

Importanța și specificul jocurilor teatrale includ în sine o gamă întreagă de retrăiri, emoții, setea de cunoaștere, comunicabilitatea, influența textului literar asupra personalității. Teatrul este cel mai democrat și accesibil mijloc al artei pentru copii, el permite soluționarea hotărârea multor probleme actuale ale pedagogiei și psihologiei contemporane și este legat de:

- cultura artistică și educația copilului;
- dezvoltarea gustului artistic;
- educația morală;
- dezvoltarea calităților comunicative personale (însușirea mijloacelor verbale și neverbale ale comunicării);
- dezvoltarea voinței, dezvoltarea memoriei, imaginației, inițiativei, fanteziei, vorbirii (dialogate și monologate);
- crearea emoțiilor pozitive, excluderea încordării, soluționarea hotărârea situațiilor de conflict prin joc; [9, p. 5].

Activitatea teatrală a preșcolarului se bazează pe principiul dezvoltării învățării, metodele și organizarea cărora se bazează pe dezvoltarea armonioasă a copilului, se ia în considerație confortul psihologic care presupune:

- a. excluderea situațiilor de stres;
- b. descătușarea, stimularea dezvoltării potențialului moral și energia creatoare;
- c. dezvoltarea motivelor reale;

- jocul și învățarea nu trebuie să fie dictatură;
- emoțiile interioare trebuie să prevaleze asupra celor exterioare, situative;
- motivele interioare trebuie să includă motivarea succesului, mișcarea înainte („Tu neapărat ai să reușești”) [10].

Jocurile teatrale se planifică după un scenariu bine determinat anterior, bazat pe conținutul operei literare. *D. Elconin* evidențiază deosebirea între subiectul și conținutul jocului:

- *subiectul* jocului cuprinde sfera realității, determinată de autorul operei literare, și se modelează, se reproduce în jocul teatral;
- *conținutul* jocului este ceea ce se reproduce în subiectul jocului prin modelarea relațiilor sociale și realității înconjurătoare [6].

Pentru redarea modelului social al comportamentului există anumite modele de comportament pe care *E. Medvedeva* le clasifică în felul următor:

1. Prezența *imaginației creatoare*. Manifestă interes față de activitatea de joc, dezvoltă capacități de a vedea în întregime situația de joc, manifestă creativitate, posedă capacități de activitate creatoare. Sunt formate deprinderi combinate, manifestă independență în găsirea soluțiilor pentru rezolvarea sarcini, dă dovadă de originalitate, exprimă opinia proprie în rol și care se înscrie în concepția jocului teatral. De bază este funcția simbolică de manifestare a capacității de identificare, transmitere expresivă a viziunii proprii sale, manipularea cu improvizarea în procesul de redare a personajului.

2. Prezența caracteristicilor, care permit convențional a marca caracterul imaginației ca *creativitate – elementară*. Ca component a activității creatoare poate fi caracterizată capacitatea copiilor de a intra în situația convențional imaginată și să o poată transmite complex. Nivelul dezvoltării mecanismelor combinate ale imaginației, permite transfigurarea materialului cunoscut, include elemente noi ale necunoscutului. Se manifestă poziția proprie, care permite, în prezența nesemnificativă a suportului verbal, crearea propriei concepții și realizarea ei în realitatea imaginară a jocului. Gradul de formare a simbolizării semnelor dă copilului posibilitatea de a se transpune în poziția altora, dă posibilitatea să se simtă personaj, destul de liber, emoțional și expresiv să folosească intonația, plastica, mijloace exterioare de personificare a imaginilor create de imaginație.

3. Prevalarea *reproducerii de reconstituire* a imaginației este caracterizată prin interesul față de activitatea creativă, receptarea adecvată a subiectului ca o situație integrală. Insuficiența tehnicii de personificare și a acțiunilor de joc complică reflectarea exterioară a reprezentărilor imaginației.

4. Prezența *reproducerii – individuale* a reprezentărilor imaginației minimizează interesul față de activitatea creatoare, reflectarea reprezentărilor este insuficient formată, combinarea mecanismelor imaginației nu sunt dezvoltate. Copiii se limitează la reproducerea materialului dat, întâlnesc greutate în căutarea de sine stătătoare a expresivității personajelor. Funcția de simbolizare a reprezentărilor este insuficient dezvoltată, de aceea reflectarea reprezentărilor personajelor este schematică, superficială, emoțional neexpresivă.

5. Imaginația *reproductiv-fragmentară* se manifestă prin procesul greoi de reprezentare integrală a subiectului în jocurile teatrale, lipsa interesului față de activitatea creatoare, sfera reprezentărilor este săracă, mecanismele combinate ale imaginației nu sunt formate. Funcția de simbolizare a reprezentărilor se manifestă prin capacitatea copilului de a se transpune în rol, dar ea este puțin dezvoltată. Copiii pot demonstra, reproduce subiectul propus numai cu ajutorul adulților prin caracteristicile lui organizatorice. Copiii nu sunt în stare să creeze propriul plan al intențiilor și a situației imaginare în jocurile regizorale [10].

Jocurile teatrale *L. V. Arteomova* le împarte în două grupe: *dramatizări și regizorale*.

a) În *jocuri regizorale* copilul nu este actor, el acționează din numele personajelor jucării, are rol de scenarist și regizor, acționează cu jucăriile sau cu substitutorii lor. Această independență în compunerea sujetului este considerată deosebit de importantă în crearea jocului și dezvoltarea imaginației (*E. E. Cravțova*). Comentând conținutul operei și imitând vocea eroilor, copilul utilizează diferite mijloacele expresive ale vorbirii. Prioritare în acest joc sunt intonația și mimica. În acest joc copilul-regizor capătă capacitatea de a „vedea întregul înaintea părților” care conform concepției *V. V. Davidova*, este particularitatea de bază a imaginației preșcolarului.

După părerea lui *I. G. Vecicanova*, jocul de regizor ca formă de organizare a activității copiilor ne permite să examinăm factorii care contribuie la modificările emoționale ale copilului, ne permite să scoatem în evidență capacitatea de a reflecta emoții și să simtă emoțiile altora, deoarece în aceste jocuri repede se formează simpatia față de maturi, ceea ce asigură succesul receptării emoționale [7].

Reglarea volitivă se dezvoltă prin simțirea spațiului (mini scena), mișcării (gest, mimică, pantomimică), când este important de redat trăirile emoționale ale personajelor, duce la armonia sufletului și corpului.

Jocul de regizor prezintă prin sine o formă a jocului individual creator. În cercetările psihologice a fost dovedit că jocurile de regizor apar în perioada de trecere de la vârsta fragedă (antipreșcolară) la cea preșcolară (*S. Novoseolova, E. Gasparova, E. Kravțova*). Jocul de regizor e determinat ca joc individual fără parteneri în care rolurile sunt repartizate între jucării, iar copilul îndeplinește funcțiile de regizor (*D. Mendjerițaia, E. Gasparova*).

Acest joc se caracterizează prin prezența situației imaginative în același mod ca și jocul cu subiect pe roluri și reprezintă prin sine o meditație originală a copilului despre mediul ambiant sub formă de acțiune de joc (*S. Novoseolova*) [11].

Jocul individual de regizor are un caracter de inițiere, creator, deoarece copilul este mai independent în ceea ce privește alegerea și desfășurarea subiectului în joc. El nu are nevoie să-și coordoneze acțiunile de joc cu partenerii, iar aceasta îi oferă posibilități nelimitate în construirea subiectului, utilizarea oricăror jucării și obiecte substituitoare în joc, îndeplinirea acțiunilor de joc cu obiecte imaginative. La baza jocurilor de regizor se află experiența socială a copilului.

Jocurile teatrale au trăsături caracteristice ale jocurilor creatoare: prezența subiectului, îmbinarea acțiunilor pe rol și reale, situația imaginativă și de sine stătătoare. *L. Arteomova* grupează jocurile teatrale în felul următor: jocuri de regizor și jocuri – dramatizări sau jocuri – improvizații (adolescenți) în dependență de mijloacele de redare a subiectului [12].

În aceste jocuri copilul sau adultul nu este un personaj concret, ci dirijează acest joc și prezintă rolurile prin intermediul jucăriilor sau imaginilor, prin intonație, mimică, vorbire expresivă. Avem diverse tipuri de jocuri teatrale de regizor:

Teatrul de masă de jucării: se utilizează diverse jucării atât gata cât și confecționate de copii din materiale din natură, hârtie sau țesături. Cerința principală: în acest teatru jucăriile trebuie să fie stabile și să fie ușor deplasate pe masă, în așa mod ar putea fi prezentate poveștile: „Mănușa”, „Gogoșa”, „Păcală și Tândală”.

Teatrul de masă cu imaginile obiectelor, personajelor și decorațiile sunt confecționate din lemn, carton și sunt plasate pe suporturi speciale. Imaginea trebuie să fie reprezentată pe ambele părți.

Acțiunile personajelor și imaginilor în teatrul de masă sunt reduse, principalul constă în redarea personajului, dispoziției lui prin vorbire, mimică, intonație. Prin acest tip de teatru putem prezenta orice poveste.

Pentru o veridicitate mai mare a acțiunilor utilizăm decorațiile: copaci, tufari, case, sau un fon special: albastru – râul, lacul; verde – câmpul, pădurea etc.

Teatrul de flanele-graf. Flanele-graful include ecranul de formă pătrată sau dreptunghiulară cu suprafață – flanele și imaginile personajelor și decorațiile din hârtie sau carton înțelepte pe flanele. Personajele pot fi fixate pe ecran, dacă pe partea opusă e înțeleptă o bucățică de hârtie abrazivă sau hârtie catifelată. (*Cemortan S.*)

Aceste personaje și decorații pot fi confecționate de copii, prin aplicație sau desen. În așa mod poate fi prezentată orice operă literară.

Teatrul de umbre, se utilizează un ecran din hârtie semitransparentă de culoare neagră, personajele plate din carton de culoare neagră și o sursă de iluminare după ecran, datorită cărora personajele formează umbre pe ecran. La fel se pot crea și personaje cu ajutorul degetelor. Prezentarea este însoțită de sunet corespunzător (*Cemortan S.*).

Jocurile dramatizări sunt cercetate în limitele jocurilor teatrale având la bază jocul de regizor și structura jocului cu subiect și rol. Însă jocul regizoral, include în sine imaginarea situației, repartizarea rolurilor între colegii de joc, modelarea relațiilor sociale reale în activitatea de joc. Jocul cu subiect pe rol este mai simplu, nu necesită un nivel înalt al generalizării jocului, ca în cazul jocurilor de regizor.

Jocurile teatrale se bucură de succes la copiii de vârsta preșcolară și școlară mică.

Tematica și conținutul jocurilor teatrale include o orientare morală ce este inclusă în subiectul oricărei povești sau povestiri: prietenia, ajutorul reciproc, bunătatea, compătimirea, vitejia, veridicitatea și altele. O trăsătură caracteris-

tică pentru majoritatea poveștilor este prezența personajelor diametral opuse – negative și pozitive, lupta binelui și răului.

O însemnătate mare o au jocurile teatrale în educația estetică. Pregătirea atributelor, decorațiilor, elementelor de costumație pentru spectacol dezvoltă gustul estetic, formează simțul frumosului, aprecierea frumosului atât în aspectul exterior al personajelor, cât și în comportamentul lor, calitățile lor sufletești [3, p.26].

b) În *jocurile – dramatizări* copilul este actor, singur creează imaginea cu ajutorul mijloacelor expresive (intonația, mimica, pantomimica), reproduce propriile acțiuni imitând personajul. În joc conținutul, rolurile și acțiunile de joc sunt condiționate de conținutul și subiectul unei anumite opere literare, dar reproducerea nu este strictă, dar este o temelie a jocului în limitele căreia se manifestă improvizarea. Improvizarea nu ține numai de conținutul textului dar și de acțiunile scenice ale copiilor.

Jocurile – dramatizări se pot desfășura fără spectatori sau cu spectatori dacă se desfășoară în forma simplă a teatrului (scenă, cortină, decor, costume ș.a.).

Felurile de jocuri–dramatizări: jocuri de imitare a animalelor, oamenilor, personajelor operei literare; dialoguri în baza textului; înscenarea operelor de artă; organizarea spectacolului în baza unei sau mai multor opere literare; jocuri improvizări se joacă rolul fără o pregătire prealabilă [4, p. 55].

L. V. Arteomova evidențiază câteva tipuri de jocuri – dramatizări a preșcolarilor.

1. *Jocuri – dramatizări de degete*, personajele sunt îmbrăcate pe degete și copilul acționează și vorbește pentru fiecare personaj, cu cuvintele din text. Acest fel de dramatizare se folosește când trebuie să demonstrăm câteva personaje concomitent.

2. *Jocuri – dramatizări cu păpușele bibabo*. În aceste jocuri păpușile sunt îmbrăcate pe mână și dirijate cu ajutorul degetelor și mâinii. Acțiunile au loc după paravan, unde se ascunde copilul sau adultul. Acest tip de dramatizare poate fi prezentat atât de adulți cât și de copii. Aceste păpuși pot fi confecționate din jucării vechi.

Jocul dramatizare – improvizație. E cel mai interesant joc – dramatizare, ce nu necesită o pregătire preventivă. Jocul – improvizare e realizat într-o anumită consecutivitate: propunerea subiectului, determinarea rolurilor, episoadele principale, fiecare participant la joc propune varianta sa [12].

Jocul dramatizare „este reproducerea intenționată, creatoare a unui subiect în baza modelului dat – scenariul jocului” (*O. A. Carabanova*) [13]. Spre deosebire de montarea teatrală, în jocul teatral nu este obligatorie prezența spectatorilor, participarea actorilor profesionali, este suficientă imitarea.

Cultura și tehnica vorbirii în jocurile dramatizări este orientată spre unificarea jocului, dezvoltarea respirației, dezvoltarea capacității de articulare corectă, dezvoltarea dicției corecte, intonația variată și a vorbirii logice. Se dezvoltă noi forme de comunicare cu copiii, se pune accent pe tratarea individuală a copilului. Atmosfera jocului asigură activitatea în comun a preșcolarilor asupra

jocului dramatizare, este mijlocul de manifestare a individualității copilului în care se manifestă nivelul lui de dezvoltare și experiența de viață.

Este important de tratat individual copiii, de luat în considerație particularitățile individuale a emoționalității, curiozității, înclinațiile, dorințele și necesitățile copiilor. În jocul dramatizare se manifestă curiozitatea, interesul de explorare și competențele creatoare.

Jocul dramatizare este orientat spre dezvoltarea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea deprinderilor de comportament social și contribuie la dezvoltarea social-emoțională a copilului.

Jocul dramatizare contribuie la dezvoltarea:

- capacităților *psihofizice* – mimica, pantomimica;
- *proceselor psihice* – perceperea, imaginația, gândirea, atenția, memoria;
- *vorbirii* monologate și dialogate;
- *însușirilor creative* – iscusința de a se transpune în rol, de a improviza, de a-și asuma responsabilitatea de a juca un rol;
- *îndeletnicirea manuală* – confecționarea măștilor, jucăriilor pentru teatru, costumelor;
- capacitatea de *lucru în colectiv* – conlucrare, ajutor reciproc, manifestarea individualității;
- *reprezentărilor* despre lumea înconjurătoare – atitudinea lui față de realitate, abilitatea de interacțiune cu realitatea care ulterior sunt importante pentru receptarea literară.

Interconexiunea operelor de artă și a activității teatrale în cadrul procesului pedagogic, după părerea lui *S. I. Merzliacov*, se manifestă în primul rând prin însușirea de către preșcolari a operelor literare ca bază primară a jocului dramatizare, asimilarea și aprofundarea cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare, aplicarea abilităților de creare a reprezentărilor în procesul acțiunilor artistice și transpunerea lor în rol. În al doilea rând se formează simțul ritmului, coloritul compoziției, vorbirea expresivă. În al treilea rând, putem evidenția clar trei etape de dezvoltare a creativității artistice: a) formarea incipientă a reprezentărilor în baza textului literar; b) îmbogățirea, concretizarea viziunii productive; c) îmbogățirea reciprocă și transpunerea mijloacelor expresive dintr-o activitate estetică în alta [14].

La baza jocului dramatizare stă tratarea individuală a copiilor, respectul față de personalitatea copilului, încrederea în capacitățile lui. Succesul și rezultatul activității teatrale depinde de conlucrarea educatorului cu colectivul de copii, aprobarea și aplicarea propunerilor copiilor.

Activitatea teatrală este integrală în ea, se combină receptarea și creativitatea caracterizată de *O. Aculova* prin trei aspecte:

- crearea conținutului dramatic (interpretarea, reînțelegerea textului literar, crearea conținutului propriu);
- interpretarea propriei idei (capacitatea de a reda imaginea artistică cu ajutorul mijloacelor expresive: intonația, mimica, pantomimica, mișcările);

- definitivarea spectacolului în conștiință (alegerea, pregătirea, utilizări nestandarde) decor, costumație, acompaniament muzical [15].

Copiii de vârstă preșcolară au un bogat potențial pentru receptare, decodificare și reacție emoțională asupra textului literar (N. A. Vetlughina, L. S. Vîgotschi, A. V. Zaporojeț, T. S. Comarova ș.a.) care-i face să se emoționeze, să retrăiască pentru eroii și evenimentele care au loc în opera literară.

Activitatea teatrală este un izvor nesecat de emoții, retrairi, teatrul îi îmbogățește lumea interioară a copilului. Un șir de condiții trebuie să asigure dezvoltarea fructuoasă a capacităților teatral creatoare a preșcolarilor (*E. A. Dubrovscaia*): [16]:

- posedarea de către copil a etaloanelor caracteristice și nivelul de formare a operațiilor de suprapunere a etaloanelor cu calitatea celor receptate (*A. V Zaporojeț, L. A Venger*) [17, 18];
- experiența de receptare a diferitor opere de artă și compararea diferitor mijloace de realizare a relațiilor umane față de realitate;
- asigurarea condițiilor și posibilității de a manifesta capacitățile și necesitățile de improvizare a copiilor preșcolari;
- un nivel înalt de organizare a jocului dramatizare, bazat pe susținere reciprocă și prelucrarea creativă a informației primite;
- integritatea și adâncimea receptării copilului a creației literare, destinate dramatizării;
- capacitatea copilului de a manipula cu emoțiile sale, supunerea lor activității de joc.

Condițiile pentru dezvoltarea jocurilor teatrale sunt cercetate de *S. A. Cozlova, T. A. Culicova*:

- din copilăria timpurie copiii ascultă cuvântul artistic, reacționează emoțional la el, deseori acordă atenție glumelor, poeziilor, snoavelor, povestirilor care provoacă la dialog;
- copilului i se cultivă interesul față de activitatea teatrală, li se creează situații în care personajele teatrului de păpuși comunică cu copii, organizează mici înscenări;
- educatorii au grijă să organizeze atmosfera teatrală: procură jucării teatrale, confecționează jucării manuale, costume, decorul ș.a;
- se acordă o deosebită atenție alegerii textului literar pentru dramatizare: cu idee morală pe înțelesul copilului, cu conținut bogat în acțiuni, cu multe personaje înzestrate cu caracter expresiv [19].

În procesul de lucru asupra rolului se recomandă:

- descrierea verbală a eroului;
- descrierea casei lui, imaginarea ei, analizarea relațiilor lui cu părinții, prietenii, născocirea bucatelor lui preferate, jocurile și ocupațiile lui;
- alcătuirea diferitor situații din viața eroului, înscenări neprevăzute;
- analiza faptelor născocite;
- lucrul asupra emotivității scenice: determinarea logica a acțiunilor, gesturilor, mimicii, intonației;

- pregătirea costumelor teatrale;
- utilizarea vopselelor pentru crearea imaginii.

Regulile dramatizării (R. Calinina)

Regula individualității. Dramatizarea nu este o simplă repovestire a unei povești, în ea nu sunt roluri clar evidențiate cu text învățat anterior. Copiii re-trăiesc pentru eroii săi, acționează din numele lor incluzând în rol personalitatea lor. Anume din acest motiv eroul jucat de un copil nu va semăna de loc cu același erou jucat de alt copil. Dar și unul și același erou jucat de același copil de fiecare dată este diferit.

Regula participării colective. În dramatizare participă toți copiii. Dacă nu ajung roluri de animale, oameni atunci participanți activi devin copacii, tufarii, crengile ș.a. care pot ajuta eroii povestii și mărește dispoziția eroului principal.

Regula liberei alegeri. Fiecare poveste se joacă de mai multe ori, ea poate fi repetată până când fiecare copil nu va juca toate rolurile pe care a vrut să le joace.

Regula întrebărilor de ajutor. Pentru a ajuta copilul să joace un rol sau altul după familiarizarea cu textul și înaintea repartizării rolurilor, este important de a discuta și analiza fiecare rol. De ajutor vor fi întrebările: Ce vrei să faci? Ce te încurcă să faci asta? Ce te va ajuta să faci asta? Ce simte personajul tău? Cum este el? La ce visează? Ce vrea el să spună?

Regula legăturii inverse. După derularea jocului are loc discuția asupra textului literar: Ce emoții ai avut în timpul jocului? A cui comportament ție ți-a plăcut? De ce? Cine v-a ajutat cel mai mult în joc? Pe cine vrei să joci acum? De ce?

Atribute pentru jocul dramatizare. Atributele (elemente ale costumului, decorația) ajută copiii să se transpună în lumea poveștii, mai bine să-și simtă eroii, să transpună caracterul lor. Decorul creează o anumită dispoziție, pregătește micii artiști pentru receptare și redarea schimbărilor ce au loc pe parcurs în subiect. Atributele nu trebuie să fie foarte complicate, copiii le confecționează singuri.

Regula conducerii înțelepte. Respectarea și dirijarea de către educator a tuturor regulilor dramatizării și tratarea individuală a fiecărui copil [20].

Dezvoltarea jocurilor teatrale depinde de conținutul și metodică receptării literare în general și de nivelul culturii copilului de lucru în colectiv în particular (S. A. Cazlova, T. A. Culicova) [19].

La baza dirijării jocului teatral stă lucrul asupra textului literar. *Jucovscaia R. I.* consideră că textul trebuie comunicat copiilor expresiv, literar, dar la citirea repetată este important de inclus copiii în analiza simplă a conținutului, a-i orienta la înțelegerea motivelor ce i-a provocat pe personaje la anumite acțiuni [21]. Ținta de bază a dirijării jocului trebuie să fie dezvoltarea creativității copilului, crearea condițiilor pentru ingeniozitate, creativitatea copiilor [19].

Evaluarea activității teatrale a copiilor de vârstă preșcolară

Camarova T. C. pune accent pe organizarea activității teatrale a preșcolarilor axându-ne nu pe rezultatul final, în formă de demonstrare exterioară a acțiunilor teatrale, ci pe organizarea colectivă a activității creative în procesul creării spectacolului.

Performanțe înalte.

Manifestă interes sporit față de arta teatrală și activitatea teatrală. Înțelege ideea de bază a operei literare. Creativ interpretează conținutul ei. Este capabil să fie compătimitor față de erou și să-i redea emoțional starea lui, de sine stătător găsește soluții pentru redarea personajelor. Posedă vorbirea expresivă pe carte o folosește în diferite activități literar-creatoare. Independent creează decorul, dă dovadă de fantezie în confecționarea diferitor măști. Este activ în organizarea colectivului pentru activitatea teatrală. Dă dovadă de creativitate la toate etapele de lucru.

Performanțe medii.

Manifestă interes emoțional față de arta teatrală și activitatea teatrală. Înțelege conținutul operei. Caracterizează verbal personajul piesei folosind compararea. Posedă cunoștințe despre stările emoționale ale personajelor, poate să le demonstreze în procesul jocului și cu ajutorul educatorului. Creează după model imaginea personajului și decorația pentru spectacol. Participă activ în diferite activități creative.

Performanțe scăzute.

Este puțin emoțional, manifestă interes față de activitatea teatrală numai în calitate de spectator. Înțelege conținutul operei, dar nu poate evidenția conținutul în întregime. Evidențiază elementele stării emoționale a eroilor, dar nu le poate demonstra cu ajutorul mimicii, gesturilor, mișcărilor. Cu ajutorul educatoarei creează desene pentru acțiunile de bază ale piesei. Nu manifestă inițiativă în procesul lucrului colectiv. Nu este independent, efectuează toate acțiunile cu ajutorul maturilor [26].

Diagnosticarea interesului față de joc și preferințele copiilor de vârstă preșcolară în jocul dramatizare. (E. V. Migunova)

Întrebări de reper pentru convorbirea cu copii:

1. Știi ce este teatrul? Ai fost la teatru? Ce ți-a plăcut la teatru cel mai mult?
2. Ce spectacol ai privit ultima dată? Îți place să privești spectacole? De ce?
3. Știi cine este regizorul, actorul? Ce fac ei pentru reușita spectacolului?
4. De ce la teatru vin spectatori?
5. Îți place să joci „teatru”?
6. În ce teatru îți place cel mai mult să joci? De ce?
7. Ce faci jucând teatru? Îți place?
8. Îți place să joci rolul personajelor din poveste? De ce?
9. Ai un rol preferat? Care?
10. Poți după mimica feții să afli dispoziția eroului?
11. Când vei crește ai vrea să lucrezi la teatru? Cine ai vrea să fii: regizor, actor?
12. Ai o carte preferată? Cum se numește?
13. În spectacol cu ce personaje ai vrea să joci? (23, p. 103)

Evaluarea preșcolarului în cadrul jocului dramatizare.

Numele, pronumele	Componentele jocului dramatizare												
	Intenție			Rol			Receptare			Vorbire expresivă			
	Interpretarea rolului	Combinarea acțiunilor	Planificarea jocului	Adaptarea rolului	Transmiterea mesajului	Improvizarea	Atenția	Decodificarea mesajului	Redarea conținutului	Redarea emoțiilor	Exclamativă	Interogativă	Narativă

Observațiile se fac în atmosfera reală, adecvată a jocului-dramatizare. Rezultatul observărilor se fixează în grilă cu „+” și „-”, se fixează capacitățile copiilor manifestate în jocul dramatizare.

În grila „Intenție” au atribuție față de copii de tip „regizoral” care manifestă următoarele capacități:

- interpretează opere literare captivante, înțelege conținutul operei;
- combinarea ideilor – poate uni împreună mai multe subiecte literare cunoscute, combinarea lor logică;
- planificarea jocului – organizarea spectacolului.

Grila „Rolul” ne permite să determinăm copiii de tip „actori”, care au următoarele caracteristici:

- acceptarea rolului prin manifestarea bucurii, interesului, curiozității;
- transmiterea imaginii are loc prin utilizarea expresivității în vorbire, acțiuni;
- e posibilă improvizarea.

Grila „Receptare” este orientată spre copiii care corespund tipului „spectatori”, caracteristicile lor sunt:

- atenția – copilului îi place să privească, să urmărească acțiunile spectacolului;
- compătimirea – copilul compătimente eroii spectacolului, emoțional reacționează la cele întâmplate în spectacol;
- redarea impresiilor – își exprimă emoțiile, stările, dispoziția prin toate mijloacele creative disponibile (desen, cuvânt, acțiune, joc ș. a.).

Acordați o mare atenție motivației jocului dramatizare. Dacă ea este provocară de conținut și de ideea jocului deci este clar că copilul este de tip regizor, dacă din cauza rolului copilul este de tip actor, dacă motivul de bază este receptarea – copilul este de tip spectator. Sunt posibile poziții combinate.

În baza grilei se poate determina ce poziție ocupă copilul în jocul dramatizare [24, p. 104].

Discuția preventivă – inițial copii se antrenează într-o scurtă discuție, cu scopul de a reactualiza în memoria preșcolarului fapte, evenimente, impre-

sii, idei legate de realități. După care urmează lectura expresivă, textul literar trebuie înțeles și simțit și apoi interpretat, reprodus expresiv, respectându-se: pauzele gramaticale, logice și psihologice, folosirea corectă a accentului, imprimarea ritmului corect, găsirea intonației adecvate, în funcție de tonul fundamental al operei.

În cadrul discuției orientative, prin stimularea memoriei afective copiii pătrund în conținutul textului. Discuția orientativă are scopul de a facilita receptarea atmosferei afective, pătrunderea în valoarea estetică. Discuția orientativă înlesnește receptarea emoțională a operei literare, contribuie la analiza și comentariul propriu-zis al textului literar. Explicarea cuvintelor necunoscute și sensul expresiilor necunoscute.

Receptarea propriu-zisă a textului – Receptarea operei constituie, în esență, un proces de re-creare a textului literar. În acest scop educatorul are rolul de a ajuta copiii să trăiască afectiv conținutul textului adică: să vadă, să audă, să simtă, să creadă în conformitate cu solicitările textului literar. Reper și punct de plecare îl constituie materialul concret al textului și limbajul utilizat de autor. Acest material trebuie încărcat cu? propriile trăiri sufletești ale copilului. Explorarea mesajului operei, creată prin limbaj, trebuie realizat treptat, nu prin reproducerea banală a conținutului și expresiilor, ci prin includerea sensibilității, experienței de viață, cunoștințelor asimilate anterior, imaginației copilului la universul textului literar. Aceste sarcini sunt ușor realizabile prin intermediul jocului dramatizare.

Bibliografie:

1. Piaget J. *Psihologia copilului*. București: EDP, 1970.
2. Cemortan S. *Metodica organizării activităților literar artistice ale preșcolarilor. Manual pentru școala normală*. Chișinău: Lumina, 1991.
3. Petcu G. *Teoria jocului. Curs de prelegeri pentru studenții facultății „Pedagogie și Psihologie”*. Bălți: s. n., 1998.
4. Hegel G. *Prelegeri de estetică*. Vol.I. București: Editura Academiei Române, 1966.

1. Трусова Е. Л. *Игры-драматизации в детском саду: Мет. рек./ Сост.* Киев, 1991.
2. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991ю
3. Всеволодовский-Генгросс В. Н. *Игры народов СССР*. Москва, Ленинград: Академия, 1933.
4. Васильева Н. Н. *Развивающие игры для дошкольников*. Ярославль, 1996.
5. Козлова С. А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва: Академия, 2000.
6. Эльконин Д. *Психологическое обучение младшего школьника. // Знание*. Москва: 1974, 64 с.

7. Вечканова И. Г. *Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. Санкт-Петербург: Каро, 2006.
8. Мигунова Е. В. *Организация театрализованной деятельности в детском саду*. Великий Новгород, 2006, 127 с.
9. Вечканова И. Г. *Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. Санкт-Петербург: Каро, 2006.
10. Медведева Е. А. К вопросу о диагностики воображения и творчества у старших дошкольников с задержкой психологического развития в театрализованных играх. In: *Дефектология*. №4, 1999.
11. Новоселова С. Л. *Игра дошкольника*, Москва, 1987.
12. Артемова Л. В. *Театрализованные игры дошкольников*. Москва: Просвещение, 1991.
13. Карабанова О. А. *Игра в коррекции психического развития ребенка*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997.
14. Фольклор-музыка-театр: Программы и конспекты занятий для педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками: Программно-методическое пособие/ Под ред. С. И. Мерзляковой. Москва: Владос, 1999.
15. Акулова О. Театрализованные игры. In: *Дошкольное воспитание*. №4, 2005.
16. Дубровская Е. А. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста. In: *Учебное пособие для ВУЗов*, Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова и др. Москва: Академия, 2002 – 256с.
17. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником. In: *Избранные психологические труды: В 2т.* Том 1. Москва: Педагогика, 1986.
18. Venger L., A., Muhina L. A. *Psihologia*. Chișinău: Editura Știința, 1991, pp. 345
19. Козлова С. А., Куликова Т. А. *Дошкольная педагогика*. Академия, 2000.
20. Калинина Р. Игры-инсценировки сказок, импровизации, драматизации. Ребенок в мире творчества. // *Дошкольное воспитание*. № 6. 2003. с. 57.
21. Жуковская Р. И. *Игра и ее педагогическое значение*. – М., 1975.
22. Комарова Т. С. *Дети в мире творчества*. – М., 1995.
23. Мигунова Е. В., *Организация театрализованной деятельности в детском саду* Великий Новгород, 2006, 127 ст.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НЕФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Галина ЗАЗУЛЯ

преподаватель,

Технического колледжа железнодорожного транспорта, м.Бэлць

*«Формальное образование поможет вам выжить,
а самообразование приведет к успеху». Джим Рон*

В настоящее время на планете существует свыше 50 тысяч профессий, а они на порядок увеличиваются в числе специальностей (500 тысяч) и в числе специализаций (5 миллионов). Прогресс порождает новую деятельность и новые профессии; ежегодно появляется около 500 новых профессий, многие из которых «живут» лишь 10-15 лет, а затем исчезают или претерпевают кардинальные изменения. Происходящие в мире изменения требуют формировать у обучающихся: способность к критическому мышлению; готовность и способность к непрерывному образованию в течение всей жизни, постоянному совершенствованию, переобучению, самообучению, профессиональной мобильности; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно в конкурентной среде. Более значимой становится необходимость переориентации образования на развитие способности людей к дальнейшему самосовершенствованию и сохранению этой способности в течение всей жизни, и все более широко распространяются термины «самообучающееся общество» (learning society) и «обучение, продолжающееся всю жизнь» (lifelong learning). Ключевыми проблемами современного образования в целом являются: увеличение доступа людей к образованию при наличии у них разных стартовых возможностей; повышение качества образования, отвечающего требованиям современной экономики; адаптация образования к подготовке работников к постоянно изменяющимся условиям жизни и труда.

В соответствии с международной классификацией ЮНЕСКО образование подразделяется на формальное, неформальное и информальное, а главной проблемой формальной системы образования является её несоответствие запросам общества, разрыв между теорией и практикой, так как официальная система образования зачастую не успевает оперативно учитывать перемены в общественной экономической сфере и медленно адаптируется к происходящим изменениям. Именно поэтому повышается значимость неформального образования, потенциально обладающего большей свободой и возможностями в формировании компетенций и развитии компетентности обучающихся, которое представляет собой любую организованную учебную деятельность, осуществляемую за пределами установленной формальной системы образования и не сопровождается стандартизированной процедурой подтверждения документами государственного образца. Неформальное образование носит

целенаправленный и спланированный характер, оно является дополнением и/или альтернативой формальному образованию; по своему предметному содержанию неформальное образование может быть нацеленным на разные возрастные группы, иметь разные образовательные цели – профессиональные, личностные, социальные и т.п.

К основным характеристикам неформального образования можно отнести следующие: ориентированность на образовательные потребности конкретных категорий обучающихся; гибкость в организации и свобода в выборе форм, методов и средств обучения; систематический характер образования, исключающий стандартное повседневное обучение; добровольность и высокий уровень мотивации; высокий уровень персональной активности обучающихся, отсутствие принудительного характера; внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности и высокий личностный смысл обучения; отсутствие преемственности между уровнями и этапами обучения; оригинальность подходов в организации обучения; ориентация на удовлетворение потребностей граждан, не связанных с учебной деятельностью и профессией; развитие мобильности в быстро меняющихся условиях современного мира; отсутствие конкретных стандартов организации и осуществления образовательного процесса; это обучение, основанное на сотрудничестве, способствующее самовоспитанию и саморазвитию личности. К отличительным чертам неформального образования можно отнести: функциональный характер содержания обучения, его восприимчивость к внешней среде и способность чутко реагировать на её потребности; гибкость в осуществлении; неоднородность целевых групп; деятельность, эпизодически организуемая и краткосрочная с широким участием обучающихся.

Программы неформального образования позволят удовлетворить потребности и интересы различных категорий обучающихся, и могут быть направлены на приобретение компетенций эффективного взаимодействия, сотрудничества, создания команды, партнерских отношений; развитие мобильности; креативного мышления; опыта проектной деятельности; выстраивание стратегий личностного и профессионального роста; развитие карьерного потенциала. Индивидуализированный характер неформального образования позволяет учитывать возможности, интересы и потребности обучающихся, что способствует выстраиванию индивидуальной траектории профессионального образования и самообразования. Данные программы могут стать эффективным дополнением к существующей образовательной системе, так как повышают конкурентоспособность выпускников на рынке труда путем овладения дополнительными компетенциями. Программы неформального образования могут служить площадкой для взаимодействия, обмена опытом, точкой пересечения взглядов и интересов, направлений научной и творческой работы [1].

Неформальное образование имеет большой внутренний потенциал

и ряд преимуществ, способствующих развитию и повышению компетентности у специалистов разных профессиональных областей. Неформальное образование может осуществляться посредством участия: в интенсивных программах обучения, конференциях, семинарах, курсах, тренингах, круглых столах, системах дистанционного обучения, курсах повышения квалификации, образовательных интернет-порталах, образовательных СМИ, занятиях на массовых открытых онлайн-курсах, сетевых сообществах и т.д. Кроме того, неформальное образование может осуществляться и в виде занятий с репетиторами, персональными тренерами, участия в обучающих ролевых и деловых играх. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) открывают широкие возможности для получения неформального образования посредством новых технологий. Неформальное образование может быть подтверждено документом о повышении уровня своей квалификации, сертификатом о прохождении курсов различной направленности, свидетельства о прослушивании курса лекций и прохождении семинаров и т.д.

Участие молодежи в международных программах обменов: «Международные студенты»; «Эрасмус»; «Фулбрайт»; «DAAD»; «AEGEE»; «AFS» также является элементом неформального образования и содействует профессиональному развитию и росту сотрудников и студентов, повышению их конкурентоспособности на рынке труда и карьерному росту выпускников, позволяют получить дополнительные компетенции и усовершенствовать языковые компетенций, дают участникам возможность усовершенствовать свои профессиональные навыки.

По Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО неформальная образовательная квалификация представляет собой квалификацию, присвоенную в результате достижения целей обучения образовательной программы в системе неформального образования, которая не признается соответствующими национальными или субнациональными органами образования квалификацией в системе формального образования или эквивалентом формального образования [3]. Практика сертификации неформального образования – признание навыков, полученных в первичном обучении, или текущих компетенций и признание компетенций создают предпосылки для изменения подходов к оценке знаний и навыков, которыми обладают работники. Уровень развития и структура национальной системы признания компетенций, полученных в неформальном образовании, связаны с экономическими и культурными особенностями страны; влияние на эту систему оказывают экономическая политика государства, уровень технологического развития, положение на рынке труда, миграционная политика. Признание неформального образования позволит снизить уровень безработицы и обеспечить возможность обучения в течении всей жизни. Оценка навыков, как инструмент признания неформального образования, подразумевает применение комбинации различных методов и приемов подтверждения компетенций: портфолио, тестирование, проведение экза-

мена, интервью, дебаты или диалог, наблюдение, симуляция ситуаций, анализ, декларативные и демонстрационные методы.

В последние годы международные организации опубликовали ряд документов, касающихся политики и практики признания неформального образования: Глобальный доклад об обучении и образовании взрослых, представленный Институтом ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни (2010); Программа международной оценки компетенций взрослых, реализуемая Организацией экономического сотрудничества и развития; Рекомендации Европейского совета относительно Европейской квалификационной рамочной программы обучения в течение всей жизни [2]. В странах ЕС существуют утвержденные механизмы признания неформального образования, опирающиеся на сертификацию профессиональных компетенций. Согласно данным Европейского центра по развитию профессионального образования (European Centre for the Development of Vocational Training, Cedefop) механизмы признания неформального и информального образования на национальном уровне существуют в Бельгии, Дании, Испании, Греции, Ирландии, Италии, Исландии, Латвии, Мальте, Нидерландах, Норвегии, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Франции, Швеции, Швейцарии, Турции.

Примером может служить Франция, где система признания неформального образования существует более 17 лет и на основании процедуры «признание опыта» (Validation des acquis de l'expérience VAE); заявитель может получить полный или ограниченный сертификат, подтверждающий наличие у него квалификация в той или иной профессиональной области, приобретенной в ходе первичного опыта или обучения. Система позволяет подтвердить 1300 видов квалификаций и навыков, которые регистрируются в Национальном квалификационном реестре и признаются наравне с полученными посредством формального обучения. Некоторые страны ЕС осуществляют признание всего объема компетенций: как профессиональных, так и социально-культурных. Например, система «Образовательное облако» (Learning Cloud) в Ирландии. Система включает трансфер образовательных кредитов, признание первичного образования, полученного в результате профессиональной или волонтерской деятельности, либо жизненного опыта. «Образовательное облако» позволяет конвертировать навыки в сертификаты о полной или ограниченной квалификации, в зависимости от потребностей претендента, а также предоставляет возможности для повышения квалификации и профессиональной подготовки [3].

Признание неформального образования наряду с формальным позволяет мобильно реагировать на спрос и предложения на рынке труда, что увеличивает потенциал человеческих ресурсов, а развитие неформального образования позволяет осуществить переход от концепции «конечного образования» к концепции «непрерывного образования в течение всей жизни», формировать удобные и гибкие персонализированные направления получения образования. Предоставление возмож-

ности выбора способов и методов освоения содержания образования, возможности контролировать время и место получения собственного образования, позволяет повысить образовательный уровень тех, для кого получение формального образования было затруднено и обеспечивает качественную пере-подготовку кадров.

Развитие неформального образования в республике и внедрение практики его признания, а также утверждение механизмов оценки полученных в нем компетенций возможно только при активном участии государства, которое гарантирует реализацию учебных проектов и программ на государственном и корпоративном уровне, обеспечит создание независимых центров сертификации компетенций и утвердит систему кредитов и зачетов для оценивания квалификационных компетенций. Необходимо также предусмотреть стимулирование работодателей, которые используют систему признания компетенций сотрудников, полученных в неформальном обучении и развивают корпоративное обучение своих работников. Все это позволит сделать неформальное образование качественным, доступным и эффективным, что обеспечит развитие экономики государства и ее конкурентоспособность.

Библиография:

1. Бирюкова И. К. *Неформальное образование: понятие и сущность*, Известия ВГПУ., - 2012. №10
2. Бабаева Э.С. *История неформального образования за рубежом, Гуманизация образования.* – 2015.
3. Мухлаева Т.В. *Международный опыт неформального образования, Человек и образование.* – 2010. №4: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26456-formalnoe-neformalnoei-drugie-formy-nepreruyvno-go-obrazovaniya.html>.

MINIFIRMA / COMPANIA ȘCOLARĂ – MODEL ȘI BUNE PRACTICI DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ

Eugenia CIUTAC

profesoară de științe socioumanistice, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Gaudeamus” din Chișinău;

Marcela COTRUȚA

profesoară de științe socioumanistice, grad didactic întâi,
Liceul Teoretic „Gaudeamus” din Chișinău

Abstract. Throughout life, every person is subjected to multiple educational factors which cause changes in their life and behaviour. The education, that exceeds what happens in classrooms is named formal education. The education in which a child gains knowledge from his experience outside the compulsory school system via optional activities is named non-formal education, while education in which a child gain knowledge from daily activities which causes interaction with other people is named informal education.

In this article we will present some theoretical aspects of non-formal education, with emphasis on good practices in “Minifirma/School Company” courses in “Gaudeamus” high school, Chișinău, Moldova. The methodological support for these courses is offered by the public association Junior Achievement Moldova (JA Moldova), in which we work as consultants, being a part of a big team of national economy experts and trainers.

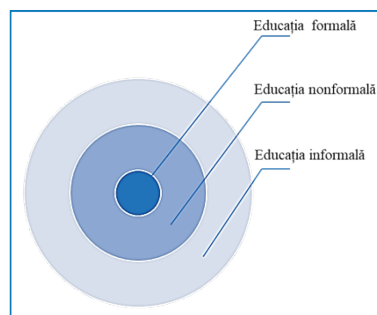
Pe parcursul vieții, fiecare persoană este supusă unor multiple influențe educative, care acționează sub diferite forme – fie concomitent, succesiv sau complementar și sub varii moduri – fie spontan, incidental sau cu caracter organizat și sistematizat, provenite din școală sau din instituții extrașcolare. Din perspectiva educației permanente, s-au conturat trei concepte curente de educație: educație formală, educație nonformală și educație informală.

Educația formală este educația din școală, începând cu clasa întâi și până la facultate, care are la bază învățarea și evaluarea cunoștințelor dobândite de către cadrele didactice.

Educația nonformală reprezintă orice acțiune organizată în afara orelor de curs, prin care se pun în practică cunoștințele dobândite în cadrul educației formale, de obicei, prin intermediul unor activități opționale sau facultative.

Educația informală este procesul prin care fiecare individ își însușește cunoștințe, aptitudini, valori și atitudini din experiența zilnică, datorită influențelor și resurselor educative din mediul său – de la părinți, prieteni și vecini, prin intermediul jocurilor, distracțiilor și muncii, din piață, ziare, reviste, cărți, televizor și internet.

Din schema alăturată, observăm că fiecare formă de educație are câmpul propriu



de acțiune. Totodată, acestea se completează și se sprijină reciproc, conduc la eficientizarea demersului educativ și, în final, la rezultate benefice pentru elev, în sensul pregătirii acestuia pentru viață. Chiar dacă, educația formală ocupă un loc privilegiat pentru individ, lucru recunoscut de specialiștii în domeniu, este adevărat că la un moment dat ponderea educației se poate deplasa în favoarea nonformalului sau a informalului.

În acest articol, am prezentăm aspecte teoretice ale educației nonformale, susținute de experiențe practice în cadrul cursurilor / atelierelor de educație antreprenorială în instituția în care activăm. Educația nonformală raportată la conceptul *învățare pe tot parcursul vieții* a apărut din nevoia suplimentării educației formale și adaptării acesteia la provocările vremii. Astfel, obiectivul prioritar al educației nonformale presupune îmbunătățirea nivelului de abilități și de competențe de viață, prin creșterea gradului de înțelegere a problemelor cu care se confruntă persoana și societatea, identificarea soluțiilor de rezolvare a acestora, ce ar contribui la dezvoltarea personală și bunăstarea socială, formând un comportament pozitiv și participativ, axat pe valori general umane și naționale.

Studiind aspectele teoretice ale educației nonformale și generalizând propria activitate, în calitate de moderatori / mentori / coordonatori de centre și cercuri de educație antreprenorială, am scos în evidență zece trăsături specifice ale educației nonformale:

1. Se desfășoară într-un cadru organizat de diferiți actori educaționali în afara sistemului școlar obligatoriu: școală, familie, ONG, muzee, teatre, unități sanitare, antreprenori, biblioteci ș.a.;
2. Cuprinde cursuri / ateliere extrașcolare sub diverse forme: cercuri interdisciplinare sau tematice, centre de interese, ansambluri artistice, echipe sportive, vizite de studiu ș.a.;
3. Programele elaborate sunt flexibile și adaptabile nevoilor, intereselor și înclinațiilor individului, educatorii având rolul de moderatori, facilitatori și animatori;
4. Metodele utilizate sunt activ-participative, inovative, flexibile și orientate către beneficiar;
5. Învățarea este bazată pe experiențe și activități practice;
6. Nu este obligatorie, are un caracter opțional și facultativ;
7. Se desfășoară într-o ambianță relaxantă, calmă și plăcută, cu mijloace menite să atragă elevii;
8. Motivează învățarea intrinsecă;
9. Optimizează competențele interpersonale, cum ar fi: conștientizarea interculturală, gestionarea conflictelor, toleranța ș.a.;
10. Evaluarea activităților desfășurate este facultativă, neformalizată, prioritar stimulativă. Implicarea în cursuri / ateliere este recunoscută prin certificate și diplome de participare.

Dezvoltarea competențelor antreprenoriale la Liceul Teoretic „Gaudeamus”

Drept model de educație nonformală, în contextul învățării permanente și educației pentru viață, practicat în IP Liceul Teoretic „Gaudeamus” din capitală, sunt cursurile și atelierelor de **minifirmă / companie școlară**, (M / C Școlară), care dezvoltă competențe antreprenoriale, obiectiv inclus în programul de dezvoltare a instituției. În acest scop, în liceu activează de mai mulți ani Centrul de Instruire Economică Liceală (CIEL) „Gaudeamus”. Suportul metodologic prin organizarea unor cursuri de instruire, acordarea Caietului Elevului și Ghidul Profesorului, precum și altor materiale adiționale, este oferit de **Junior Achievement Moldova (JA Moldova)**, asociație obștească educațională non-profit, în care activăm în calitate de consultanți, membri ai echipei de experți, oferim sprijin metodologic și în postura de formatori naționali.

M / C Școlară oferă elevilor oportunitatea de a conduce propriile afaceri: înființarea, administrarea și lichidarea unor întreprinderi mici. Procesul include implicarea elevilor în identificarea unei probleme concrete din comunitate și de selectare a unei idei de afaceri fezabile de a răspunde acesteia, prin asumarea riscului de a recunoaște și gestiona eficient resursele disponibile din jurul lor. Unele activități sunt asistate de consultanți din mediul de afaceri, care au rolul de a sprijini și îndruma elevii în dezvoltarea ideii lor, pentru a fi atractivi pe piață. Așadar, scopul acestor ateliere este cultivarea la elevi a gustului inițierii unei afaceri în viitor, a abilităților și atitudinii pozitive de bun angajat, pentru a se integra și participa cu succes la economia națională și globală.

În cadrul atelierelor noastre, elevii uniți în scopul creării unei M / C Școlare sunt implicați în diverse activități practice, formându-și conceptul de identitate și de apartenență la o comunitate de succes: se organizează în echipe, realizează studii de piață, generează și grupează idei de afaceri, realizează studii de fezabilitate, formulează viziunile și misiunile M / C Școlare, identifică valorile și stabilesc obiectivele, elaborează însemnele acesteia: denumirea, sigla și sloganul, scriu cereri de angajare, elaborează CV-urile personale, realizează interviuri de angajare, elaborează planuri de afaceri, scriu procese verbale, acumulează capitalul inițial din vinderea acțiunilor, sunt implicați în activități de producție, întrețin registre de evidență contabilă, elaborează afișe și spoturi publicitare, amenajează expoziții, participă la activități de vânzare a produselor în cadrul târgurilor școlare, efectuează exerciții de calcul al costurilor, veniturilor, profitului ș.a., întocmesc rapoarte financiare, prezintă diferite tipuri de scrisori: de recomandare, de intenție și de mulțumire către acționari. Apoi, evaluează activitatea M / C Școlare și își estimează propriile activități în cadrul acesteia, elaborează prezentări și articole și diseminează experiența lor în cadrul ziarului de liceu și pe rețelele de socializare.

Prin implicarea în programul de M / C Școlare, elevii își dezvoltă un șir de competențe antreprenoriale: spirit organizatoric, de inițiativă și de echipă, creativitate și inovație, perseverență, încredere în sine, responsabilitate și comportament etic, asumarea riscurilor, înțelegerea și administrarea resurselor ș.

a. Astfel, în cadrul acestor cursuri / ateliere, elevii aplică în practică principii economice, rezolvând probleme de afacere reală, care schimbă mentalitățile lor în favoarea unei culturi antreprenoriale sporite.

De obicei, **un curs / atelier de educație antreprenorială** începe cu *prezentarea tematicii și obiectivelor, stabilirea regulilor, așteptărilor, contribuției și temerilor*. Apoi, urmează *jocuri de cunoaștere* distractive, pentru ca fiecare participant să se conecteze la grup și subiect, iar pentru a crea un mediu mai plăcut și relaxant, se organizează relevante *activități de destindere*. Nucleul oricărui atelier de acest fel este un *studiu / exercițiu*, în majoritatea cazurilor, de lucru în echipă, focusat pe acțiune, reflecție, schimb de idei și comunicare între participanți. În conceperea unui atelier practic, coordonatorii trebuie să includă metode și jocuri care să utilizeze diferite simțuri și să prevadă un raport echilibrat între activitățile de grup și cele individuale. *Debrifarea* este un element obligatoriu, pe care nu îl găsim, de obicei, la cursurile clasice. În cadrul debrifării, nu evaluăm însușirea de informații și nici măcar ce s-a întâmplat pe parcursul atelierului în termeni de conținut, ci, mai degrabă, cum s-au simțit participanții, adică, latura lor emoțională. Spre finalul activității, cursului / atelierului, un *feedback* eficient oferă șansa participanților de a-și exprima opiniile asupra utilității acestora, privind cele învățate, a prestației coordonatorilor, condițiilor desfășurării, oferind sugestii de ameliorare. Astfel, feedbackul este o sursă de învățare, analiză și ameliorare pentru organizatori. *Pauzele* între activități sunt extrem de importante, deoarece participanții socializează și se cunosc reciproc.

Activitatea de vârf în cadrul acestor ateliere este organizarea și desfășurarea târgului / concurs al M / C Școlare, la care participă echipe de elevi, propunând spre vânzare produse și servicii create de ei, cu respectarea unor cerințe prevăzute de Statutul M / C Școlare, după modelul recomandat de JA Moldova, preluat și adaptat la condițiile de activitate a fiecărei firme / companii. Astfel, conform statutului recomandat, produsul / serviciul M / C Școlare nu poate fi unul alimentar ori vânzări repetate ale unor mărfuri preluate de la producători sau din comerț. Acestea trebuie să conțină o contribuție de efort (o valoare adăugată) din partea membrilor M / C Școlare. Târgul școlar se organizează în baza unor criterii / cerințe de concurs și de documentare a C / M Școlare, de repartizare a venitului obținut și de utilizare a valutei proprii liceului.

O idee inovativă a CIEL „Gaudeamus” este proiectul **Festivalul Economic**, un eveniment de totalizare a activităților extrașcolare cu caracter economic, în parteneriat cu JA Moldova, instituții naționale și europene, reprezentanți ai mediului de afaceri autohton, inclusiv cu absolvenții unor programe de profil, astăzi, tineri antreprenori de succes, care sprijină organizarea și desfășurarea manifestării, în calitate de sponsori. În cadrul acestui festival, se trec în revistă cele mai reușite produse școlare ale elevilor și echipelor, sunt premiați liceenii cu rezultate deosebite la concursurile locale, municipale, naționale și internaționale și mentorii acestora, precum și mini-firmele și companiile învingătoare la târgul școlar și cel național.

În procesul de pregătire a festivalului, elevii sunt implicați în activități practice, precum identificarea partenerilor și iau legătura cu aceștia, elaborează

agenda evenimentului, stabilesc categoriile și criteriile de premiere, elaborează diplome personalizate, participă la decorarea sălii, conduc manifestarea ș. a. La cea de-a doua ediție a festivalului, printre partenerii acestuia au fost: Delegația UE în R. Moldova, Banca Comercială „Moldindconbank”, Fabrica de cofetărie, „-Bucuria” SA ș. a., care au adus un plus de calitate și gust dulce evenimentului.

De obicei, festivalul nostru se încheie cu o vizită de studiu la una dintre companiile private, unde tinerii descoperă modul în care lucrează adevărații antreprenori și întrevăd unele oportunități de afaceri pentru ei. Astfel, Festivalul Economic se transformă într-o sărbătoare a lucrului bine făcut, elevii și profesorii fiind motivați spre implicare, dar și promovare a diferitor modele, metode și stiluri de învățare.

În concluzie, menționăm că, în condițiile liberului schimb și a economiei de piață, abordarea practică prin care cursurile și atelierile de M / C Școlară prezintă aspectele antreprenoriale, este, în esență, o educație pentru viață, de formare a tinerei generații, care după absolvirea liceului și a studiilor ulterioare, urmează a se integra pe piața forței de muncă. Aceasta prin organizarea eficientă a timpului liber, prin motivarea elevilor de a persevera în acțiunile de ghidare a carierei din școală și învățării permanente, ce reduce amploarea fenomenelor antisociale și transformă educația în sursă de dezvoltare comunitară.

Am observat, că atelierul practic de M / C Școlară a produs schimbări tuturor participanților, deoarece au descoperit pe viu lucruri, care nu ar fi fost posibil de a fi descoperite în cadrul orelor: liceenii noștri au devenit mai încrezuți, mai autonomi și mai creativi, capabili să-și asume și să gestioneze riscuri, deci au devenit competitivi și mai pregătiți de viață.

Minifirma / School Company – Model of Non-formal Learning

*These three types of education complement, influence and support each other which is the only way to increase the ability of people subjected to education in order to overcome strict situations and needs. Even though, **formal education** has the main role in our educational system, nowadays the share of education is shifting more and more in favour of **non-formal** and **informal education**.*

“School Company” offers pupils the opportunity to run their own business. The process includes students' involvement to identify a problem in their community and to select a business idea in order to solve the problem. Some activities are assisted by business consultants, who are helping students in order to evolve the idea. Therefore, the purpose of these courses is to “cultivate” in students the “taste” for starting a business in the future, the skills and positive attitude of a good employee. In these course, pupils are divided in groups in order to create a „School Company” and, are involved in a series of practical activities, forming the concept of identity and belonging to a successful community.

Usually, an entrepreneurship education course includes several stages: presentation of the idea and objectives, setting the rules, expectations, contribution and fears, informative games, relaxation activities, exercising, debriefing, feedback, including breaks, as need

The top activity within these courses is the organization and development of the Market / Contest of „School Company”, in which the teams / companies of students propose for sale goods created by them, in compliance with some requirements provided by the School Company Village.

An innovative idea of Theoretical Liceum „Gaudeamus” from Chisinau is the Economy Festival Project, an event that brings together extracurricular economic activities, national and European institutions, financial institutions and the local business environment, in partnership with JA Moldova which supports its organization and development as of sponsors.

In conclusion, we can say that, in the conditions of free trade and the market economy system, the practical approach through which the „School Company” courses present the entrepreneurial aspects, is essentially an education for life, which forms the young generation to be integrated into an ever-changing society, becoming more competitive, therefore more prepared for life.

Bibliografie:

1. Bucun N., Vasilachi O. *Cadrul de referință al educației nonformale*, Institutul de Științe ale Educației.
2. *Curriculum la Educația economică și antreprenorială*. JA Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
3. Cebanu L. *Educația nonformală: caracteristici, principii, forme de realizare*, Institutul de Științe ale Educației.
4. Vild T., Dumitru A. *Educația nonformală, ghid pentru cadrele didactice. Educația economică și antreprenorială. Minifirma Școlară. Caietul elevului*. JA Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
5. *Educația economică și antreprenorială. Minifirma Școlară. Ghidul profesorului*. JA Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
6. *Educația economică și antreprenorială. Compania Școlară. Caietul elevului*. JA Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
7. *Educația economică și antreprenorială. Compania Școlară. Ghidul profesorului*. JA Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020.
8. https://varadi-ro.webnode.ro/_files/200000252-a91acaa150/lets-learn-differently-educatie-nonformala.pdf
9. <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/relatia-dintre-educatia-formala-nonformala-si-informala>
10. <https://sites.google.com/chisinau.edu.md/educatia-financiar-antreprenor>
11. <https://sites.google.com/chisinau.edu.md/educatia-financiar-antrepru>

PROIECTUL ȘI PORTOFOLIUL – METODE DIDACTICE INTERACTIVE DE EVALUARE

Natalia BOLGARI

lector universitar,

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract. *The article characterizes the two teaching methods, Project and Portfolio, and their value added in the process of learning. They are tackled as evaluating methods, specifying advantages and disadvantages.*

În școala modernă, procesul de învățământ se dorește a fi unul axat pe modelul interactiv, ce presupune corelația și interacțiunea reciprocă predare-învățare-evaluare. Dacă în școala tradițională, accentul cădea pe acțiunea de predare, rolul central revenind profesorului, școala modernă plasează în centru studentul care își îmbogățește, consolidează, corectează și transformă experiența cognitivă, cu scopul perfecționării, profesorului revenindu-i rolul de a-l activa cognitiv-afectiv-motivațional-atitudinal, astfel constituindu-se echilibrul predare-învățare. Predarea și învățarea nu pot fi privite separat, ci ca un tot unitar, la care se adaugă evaluarea, cele trei acțiuni fiind complementare, cuprinzând întreaga activitate cognitivă și formativă.

Profesorul Ioan Cerghit definea predarea ca pe „un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate învățării”. Profesorul modern lucrează împreună cu studenții săi, cooperând în vederea reușitei învățării. Rolurile sunt bine stabilite: profesorul stimulează căutarea și descoperirea, iar studenții se ocupă de activitățile de căutare și descoperire, ei participând activ și conștient la asimilarea cunoștințelor și formarea personalității. Astfel, se creează un parteneriat în vederea atingerii obiectivelor propuse, a unui standard cât mai înalt în educație: „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” [2]. Lucrând împreună cu studenții săi, profesorul poate regla și ameliora activitatea pe parcursul desfășurării procesului de predare-învățare și, în același timp, poate aprecia just valoarea eforturilor de învățare depuse de către studenți.

Evaluarea este cea care furnizează atât cadrelor didactice, cât și studenților, informațiile necesare desfășurării optime a procesului de predare-învățare și se constituie ca parte integrantă a acestui proces. Cunoașterea, explicarea și perfecționarea rezultatelor studenților, precum și calitatea relației predare-învățare care a dus la aceste rezultate, nu pot fi posibile decât prin realizarea permanentă și sistemică a unei evaluări a procesului instructiv-educativ. Fără evaluare, nu putem cunoaște efectele acțiunii desfășurate, așa încât pe baza informațiilor obținute, activitatea să poată fi ameliorată și perfecționată în timp. Evaluarea rezultatelor școlare presupune determinarea gradului în care obiectivele procesului de instruire au fost atinse, precum și eficiența metodelor de predare-învățare.

Metodele moderne de evaluare [2] coexistă cu cele tradiționale și se străduiesc să ia locul celor impuse de nevoile educaționale ale secolului trecut, în speranța că, în acest mod, educația va reuși să răspundă cerințelor societății. Spre deosebire de metodele tradiționale care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită – metodele alternative de evaluare prezintă, cel puțin, două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea / învățarea, deseori, concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și, mai ales, schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare.

Metodele complementare de evaluare reprezintă instrumente suplimentare, nestandardizate de evaluare. Datorită caracterului complementar sau alternativ, aceste metode se pot utiliza simultan cu metodele și instrumentele tradiționale sau separat de acestea, în funcție de situația specifică de evaluare.

Metodele și tehnicile moderne de evaluare (proiectul, portofoliul, hărțile conceptuale, metoda R.A.I., tehnica 3-2-1, jurnalul reflexiv, investigația, observația sistematică a comportamentului elevilor, autoevaluarea etc.) [1] au multiple valențe formative care le recomandă ca modalități adecvate de optimizare a practicilor evaluative, fiind susceptibile, în primul rând, să faciliteze coparticiparea studenților la evaluarea propriilor rezultate.

Proiectul este o metodă de evaluare modernă care permite studenților să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii [4]. Această metodă a apărut la începutul secolului al XX-lea datorită necesității de flexibilitate și relevanță a curriculumului.

Proiectul este o formă activă, participativă care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale studenților. Este deosebit de util atunci, când profesorul urmărește accentuarea caracterului practic / aplicativ al învățării și apropierea între discursul teoretic și experiența de viață a cursanților.

Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă și creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare, pe secvențe determinate din timp sau structurate circumstanțial. S-a constatat că studenții devin mai implicați în procesul de învățare atunci, când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta și descoperi singuri informații, situații care se aseamănă cu cele din viața reală.

Proiectul este o activitate mult mai complexă decât investigația. Începe în sala de clasă și continuă (individual sau în grup), câteva zile ori săptămâni, apoi se încheie tot în clasă, prin prezentarea unui raport sau a produselor realizate. La început, titlul poate fi sugerat de către profesor, apoi, poate fi ales de către studenți. Proiectul permite o abordare interdisciplinară a învățării, se pot acorda două calificative – una pentru elaborare și alta pentru prezentare.

Această metodă de predare implică următoarele etape:

1. Stabilirea temelor pentru proiect (pot fi implicați și studenții, dacă le este deja familiar acest tip de activitate).

2. Stabilirea și precizarea perioadei de realizare a proiectului.
3. Familiarizarea studenților cu exigențele specifice elaborării unui proiect.
4. Planificarea activității (individuale sau de grup): formularea obiectivelor proiectului, constituirea grupelor de studenți (dacă este cazul), distribuirea / alegerea subiectului de către fiecare student / grup, distribuirea / asumarea responsabilităților de către fiecare membru al grupului, identificarea surselor de documentare.
5. Desfășurarea cercetării / colectarea datelor.
6. Realizarea produselor / materialelor.
7. Prezentarea rezultatelor obținute / proiectului.
8. Evaluarea proiectului.

Prin metoda proiectului, pot fi evaluate capacități și aspecte diverse precum: alegerea metodelor de lucru, utilizarea bibliografiei, utilizarea materialului și a echipamentului, acuratețea tehnică, corectitudinea soluției, generalizarea problemei, organizarea materialului în raport, calitatea prezentării, acuratețea figurilor [8]. Metoda proiectului oferă studenților posibilitatea de a demonstra ce știu, la nivel de cunoștințe, dar, mai ales, ceea ce știu să facă, adică de a-și pune în valoare anumite capacități / abilități, într-un cuvânt, metoda proiectului le oferă studenților oportunitatea de a dovedi un anumit nivel de competență, iar profesorului – ocazia de a evalua aceste competențe.

Capacitățile care se evaluează în timpul realizării proiectului pot fi: capacitatea de a observa și de a alege metodele de lucru, capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele, capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia, capacitatea de a manevra informația și de a aplica cunoștințe, capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple, capacitatea de a investiga și de a analiza, capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul și capacitatea de a realiza un produs [4].

Informațiile pe care le poate obține evaluatorul sunt variate și, în esență, fac referiri la următoarele aspecte: motivația pe care o are studentul față de domeniul din care a selectat tema; capacitatea studentului de a se informa și de a utiliza o bibliografie centrată pe nevoile de tratare a subiectului luat în discuție; capacitatea cursantului de a concepe un parcurs investigativ și de a utiliza o serie de metode care să-l ajute să atingă obiectivele pe care și le-a propus; modalitatea de organizare, prelucrare și prezentare a informațiilor dobândite, ca urmare a folosirii diverselor metode de cercetare; calitatea produsului (produselor) obținute în urma finalizării proiectului, care se pot distinge prin originalitate, funcționalitate, calități estetice deosebite [5].

Printre avantajele utilizării proiectului, ca metodă de evaluare se numără: contribuția la stimularea creativității, sporirea încrederii elevilor în forțele proprii, dezvoltarea abilității de gestionare a timpului, formarea capacității de control asupra emoțiilor (prezentarea proiectelor în fața unui public) și a celei de lucru în echipă.

Ideea portofoliului în procesul de învățare (adică, metodologia portofoliului) a apărut în diverse școli și sisteme educaționale, în anii 1970, întâi de toate, în Marea Britanie și Noua Zeelandă.

Portofoliul este un instrument de evaluare, complex și flexibil, ce conține și structurează o „arhivă”, o colecție, un ansamblu de informații referitoare la prestația, performanțele, competențele teoretice și practice, care determină progresul școlar al unui cursant [2; 3]. De asemenea, portofoliul unui student include și date obținute în urma autoevaluării propriei prestații școlare. Astfel, putem spune că portofoliul reprezintă o metodă de evaluare complexă, longitudinală, proiectată într-o secvență mai lungă de timp, care oferă posibilitatea de a se emite o judecată de valoare, bazată pe un ansamblu de rezultate.

Acest instrument reprezintă o colecție din produse ale activității studentului, structurate și semnificate în mod corespunzător. Portofoliul oferă o imagine completă a progresului înregistrat de student, de-a lungul intervalului de timp pentru care a fost proiectat, prin raportarea la criteriile formulate în momentul proiectării. Acesta permite investigarea produselor studenților, care, de obicei, rămân neimplicate în actul evaluativ, reprezentând un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități. Portofoliul se poate încadra într-o evaluare sumativă, furnizând nu doar o informație punctuală, într-un anumit moment al achizițiilor studentului, ci chiar o informație privind evoluția și progresele înregistrate de acesta în timp, alături de informații importante despre preocupările sale.

Principalele motive pentru susținerea utilizării portofoliului în evaluarea studenților sunt:

- Portofoliul este o alternativă a evaluării standardizate și servește unor scopuri diferite față de evaluările tradiționale prin faptul că prezintă un proces esențial creativ și reflexiv.
- Portofoliul constituie o modalitate excelentă de a ilustra performanța printr-o varietate de rezultate, oferind o descriere mai bogată, completă a înțelegerii studentului, în raport cu măsurările soldate cu un singur calificativ.
- Portofoliul ilustrează prompt și fără mari eforturi un rezultat important, pe care abordarea tradițională o trecea cu vederea – perfecționarea în timp a cursantului; condensează progresul școlar la o anumită disciplină / un anumit curs, în limite temporale prestabilite de comun acord (semestru, an școlar).
- Portofoliul unui cursant ne dezvăluie modele de comportament ce se fac văzute doar când se iau în considerare mai multe exemple etc.

Barbara Miller și Laurel Singleton consideră că se pot include unul sau mai multe scopuri, urmărite prin implementarea portofoliilor, precum: încurajarea deprinderilor de autorefecție la studenți; creșterea motivației cursanților, responsabilitatea și proprietatea asupra învățării; oferirea unui feedback util studenților în atingerea obiectivelor pentru un capitol important sau al întregului curs; îmbunătățirea comunicării cu colegii; demonstrarea progresului făcut în timp; indicarea procesului prin care se face munca, precum și produsul final; ilustrarea modalității de aplicare a strategiilor de gândire la cunoștințele achiziționate în vederea luării de decizii importante; demonstrarea nivelului de atingere a scopurilor cursului / programului [6].

Portofoliul ca metodă de evaluare a cunoștințelor studenților are următoarele avantaje: este ușor adaptabil la orice disciplină; este un suport al învățării individualizat; stimulează învățarea prin implicare directă; permite studentului aplicarea cunoștințelor teoretice într-un mod creativ în situații noi, practice; permite autoevaluarea; evaluarea devine motivantă și nu stresantă pentru student; permite evidențierea progresului cursantului în învățare; permite evaluarea capacității de analiză, sinteză și selecție a studentului; permite evaluatorului să vadă concret ce știe și ce poate face cel evaluat; prin portofoliu, cursantul poate realiza sarcini complexe (crește validitatea instrumentului de verificare); permite evaluarea la mai multe niveluri, din mai multe puncte de vedere [7].

În același timp, metoda portofoliului implică și dezavantaje, cum ar fi: nu toți studenții pot fi responsabilizați în realizarea portofoliului; necesită timp important de realizare și de evaluare; necesită întocmirea unor liste obligatorii de conținut și stabilirea unor criterii concrete de evaluare; dificultatea de a acoperi toate obiectivele învățării; pune accent deosebit pe forma de prezentare, deseori, în detrimentul conținutului

În concluzie, menționăm importanța abordării proiectului și portofoliului din triplă perspectivă: a predării, învățării și evaluării. Metodele descrise corespund paradigmei educaționale moderne prin faptul că se constituie în mecanisme de suscitare a interesului din partea studentului, prin rezolvarea originală a sarcinilor, prin libertatea de alegere și de acțiune, prin modalitatea de procesare a informațiilor, prin interacțiunea cu semenii și cu mediul înconjurător. În urma aplicării acestor metode, studenții se dovedesc a fi foarte receptivi, participând cu entuziasm, simțindu-se motivați și stimulați în dezvoltarea și manifestarea personalității.

Bibliografie:

1. Bachman L.F., Palmer A.S. *A Language Testing in Practice*. Oxford University Press: Oxford, 1996.
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002.
4. Cârja M. Proiectul, metodă alternativă de evaluare. In: *Revista EDICT*, Nr. 1, 2018.
5. Nunan D. *Research Methods in Language Learning / National Center for English Language Teaching and Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
6. O'Malley J.M., Valdez P.L. *Authentic Assessment for English Language Learners*. USA: Longman, 1996.
7. Platon C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău: Centrul Editorial al UASM.
8. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008.

PROIECT EDUCAȚIONAL INSTITUȚIONAL/COMUNITAR: PROMOVAREA LECTURII ÎN GIMNAZIU ȘI LOCALITATE¹⁶

Vasile ANDRIEȘ

doctor în științe politice,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *Today, non-formal education is increasingly applied in general education institutions. On the one hand, it is about the use of non-formal learning methods in several disciplines, on the other hand – the intensification of extracurricular activities and the involvement of students in institutional projects. In this article, we have developed a project model to promote reading among students, but also teachers, support staff and even community members.*

Beneficiari: elevii (470), cadrele didactice, personalul auxiliar, părinții, comunitatea;

Publicul țintă: elevii din ciclul primar și gimnazial (clasele II – IX);

Coordonatori: Director, directori-adjuncți, profesorii de limbă și literatură română, bibliotecarii;

Parteneri: Asociația părinților, Consiliul elevilor, Primăria localității, Biblioteca din localitate.

Durata: septembrie 2021 – mai 2022.

Argument. Generația actuală este tot mai mult obsedată de spațiul virtual, oferit de noile tehnologii informaționale, care asigură accesul imediat la resursele de documentare, fără a necesita analizarea, iar uneori și conștientizarea lor. De cele mai dese ori, comunicarea se limitează la rețelele de socializare, incluzând copii și tinerii într-un spațiu virtual, lipsit de valori și principii. Deficitul, sau chiar absența lecturii se regăsește în vocabularul sărac, în comportament, în gândire și în limbajul impulsiv sau vulgar al unor elevi. Tocmai de aceea, este nevoie să se realizeze apropierea elevului de carte.

Textele obligatorii de lectură în cadrul programului școlar, la fel contribuie la distanțarea elevului de carte (de multe ori scrierea eseului pe marginea unui roman constă în preluarea rezumatului din internet). Prin urmare, *lectura obligatorie* trebuie înlocuită cu *lectura de plăcere*, ca pe o modalitate de autodefinire și de fundamentare a unui traseu educațional personalizat.

Din alt considerent, și pentru foarte mulți dintre maturi, cititul a fost înlocuit cu alte pasiuni de petrecere a timpului liber. Deși nu afirmăm că aceste preocupări sunt inutile, considerăm că pot deveni dăunătoare atunci când ele se substituie total actului și plăcerii de a citi. Prin urmare, se impune necesitatea conjugării eforturilor tuturor actorilor: pedagogilor, elevilor, părinților și membrilor comunității de promovare a lecturii. În aspect psihologic, minoritatea treptat începe a se conforma majorității. Astfel, dacă este pasionată de

¹⁶ Articolul este realizat în cadrul proiectului: 20.80009.0807.23 *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*

lectură majoritatea în familie, clasă sau școală, minoritatea în mod inevitabil va adera la acest proces.

Însă, interesul pentru citire și comunicare verbală poate fi stimulat și cultivat doar într-o manieră etapizată, aplicând metode și strategii educaționale non și informale.

Obiectivul general al proiectului: Stimularea interesului pentru lectura individuală și colectivă în perioada școlară, în vederea dezvoltării și activizării vocabularului, a dobândirii tehnicilor de muncă intelectuală, promovării comunicării și cultivării gustului estetic.

Obiective specifice:

- Încurajarea și stimularea interesului elevilor pentru lectură;
- Încurajarea exprimării libere a impresiilor și sentimentelor generate de lectură;
- Cultivarea lecturii de plăcere;
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare;
- Încurajarea aptitudinilor de creație literară ale elevilor talentați;
- Familiarizarea cu personalități marcante ale culturii și literaturii;
- Crearea unui mediu educațional care să stimuleze lectura și dragostea de carte;
- Stimularea imaginației și a creativității verbale;
- Promovarea serviciilor bibliotecii;
- Documentarea și informarea în bibliotecă, o alternativă de petrecere a timpului liber;
- Atragerea și implicarea cadrelor didactice, a bibliotecarilor, a părinților și a comunității locale în stimularea interesului pentru lectură al copiilor;
- Încurajarea procesului de citire de către toți locuitorii orașelului.

Etapele de realizare:

I Etapă (septembrie-noiembrie) constă în crearea clubului *Micului literat* (elevii claselor a II-a – a V-a) și *Tânărului literat* (clasele a VI-a – a IX-a). Grupurile ar avea câte 20-30 de elevi, cooptați benevol, cu care ar fi desfășurate diverse activități atractive, treptat suscitând interesul celorlalți copii.

Pentru *Micul literat* sunt propuse următoarele activități (proiecte):

1. Cărțile au suflet.

- Elevilor li se prezintă părțile componente ale cărții;
- Realizarea excursiei la edituri și tipografie, unde li se prezintă modul de confecționare a unei cărți;
- Organizarea vizitei la muzeu, unde li se vorbește despre modul de confecționare a cărților vechi, tipar, etc.
- Elevii pregătesc materiale documentare în Power Point privind evoluția și valoarea cărții.

2. Descoperirea comorii.

- Elevii împreună cu cadrele didactice vizitează biblioteca școlii și cea a comunității, primind informații despre scriitori ale căror opere îmbogățesc rafturile bibliotecii.
- Vizitează Biblioteca Națională pentru Copii „Ion Creangă”.
- Elevii vor viziona filmul *Cele mai mari biblioteci din lume*.
- Se prezintă informație despre înființarea și activitatea unei biblioteci.
- Sunt organizate expoziții tematice de carte.
- Este invitat un scriitor pentru copii, care le vorbește despre scrierea poveștilor și povestirilor, relatează evenimente interesate din biografia sa.

În cadrul ședințelor informale copii beneficiază de dulciuri și suc, primesc în dar câte o cărțuție cu autograf. Sunt prezentate rezultatele în școală și comunitate.

3. Clubul Tânărul literat.

Membrilor clubului *Tânărului literat* la fel li se sugerează o serie de activități, adaptate la vârsta lor:

1. Lansarea proiectului de voluntariat *Biblioteca modernă* (proiect în proiect). Constă în acumularea de fonduri în vederea achiziționării literaturii noi, precum și echipamentului pentru biblioteca școlară și cea comunitară. Sursele ar proveni din:
 - Suport financiar acordat de autoritățile publice locale;
 - Suport financiar acordat de Asociația părinților;
 - Donații din partea editurilor, fundațiilor, persoanelor fizice;
 - Activități economice (colectarea și comercializarea maculaturii).
2. Vizită la Biblioteca Națională a Republicii Moldova;
3. Vizită la Arhiva Națională;
4. Vizitarea Muzeului Pedagogic;
5. Organizarea întâlnirilor tematice informale cu scriitori și poeți (Uniu-nea Scriitorilor din RM), jurnaliști (Asociația Jurnaliștilor, Redacții de reviste) și alte personalități;

4. Șezătoarea de vineri.

În ultima vineri a lunii (după lecții), sunt organizate ședințe tematice informale/amicale. Sunt invitați părinții și reprezentanții comunității, fiind servite dulciuri și oferite anumite stimulente (creioane, pixuri, etc.). Obiectivul este de a citi (cel puțin) o carte pe lună.

Aceasta presupune alegerea unei cărți dintr-o listă de lecturi propusă în prealabil, de către învățător/ profesorul îndrumător, participant la proiect. Astfel, elevii sunt îndemnați ca la finalul fiecărei luni, să-și întocmească fișa/ fișele de lectură pentru cărțile citite, să prezinte cartea și personajul preferat, încercând să-și convingă colegii de clasă, să o voteze.

În luna noiembrie, fiecare elev membru al unui club, ar trebui să aibă citite minim 3-4 cărți din lista cu titlurile propuse de profesorul îndrumător, fișe de lectură realizate în perioada septembrie-noiembrie 2021, lista cu titlurile de cărți citite și o scrisoare adresată celui mai îndrăgit personaj literar, din lecturile sale.

Pentru a acumula informații suplimentare despre lectura elevilor, cadrele didactice vor realiza și un test proiectiv („Dacă aș putea alege...”), în care li se va cere elevilor să așeze în ordinea preferințelor de lectură, un număr de zece titluri de cărți și să găsească, cel mai important argument, pentru demonstrarea necesității cititului („Aș citi dacă... aș citi numai...”), pentru a ușura astfel, cercetarea și a permite o analiză mai exactă a dorințelor elevilor.

În final, vor fi luate în considerație cărțile alese de către copii, în ordinea preferințelor și va fi declarată cea mai preferată carte de lectură. Modalități de monitorizare și evaluare – portofoliul de activități al unităților școlare implicate în proiect: fișa de participare, raportul de activitate, fotografiile realizate pe parcursul desfășurării activității, alte materiale relevante; experiențe de lectură: compuneri, eseuri, articole pe marginea unor cărți, creații literare etc.; expoziție cu creații artistico-plastice: desene inspirate de titlul activității și de o carte care a trezit interesul pentru lectură, ecusoane, afișe, postere, panouri publicitare ș.a.; schimb de cărți din literatura română și universală, între școala din Cricova și cele din Chișinău.

Este foarte important să fie asigurat confortul atât fizic, cât și emoțional al tuturor participanților, creată o situație de colaborare și respect reciproc.

În luna **decembrie** șezătoarea poate avea genericul *Eroii preferați* (destinată micilor literați). Este vorba de organizarea unui festival al costumelor (de preferință cu eforturi financiare modeste), în care s-ar deghiza copii, reprezentând eroii preferați. Totodată, accentul central nu va fi atât vestimentația, cât posibilitatea teatralizării și redării caracterului eroului. Spre exemplu, cel mai isteț Dănilă Prepeleac, sau Ivan Turbincă; fie cea mai grijulie Scufiță Roșie, etc.

Dincolo de șezătorile planificate calendaristic, pot fi organizate în weekend și alte activități tematice. Spre exemplu:

- *Descoperim lumea fabulei* – vizită la casa-muzeu a fabulistului Alecu Donici, interpretarea teatralizată a unor piese;
- *Sfătosul bunic din Humulești* – vizitarea Bojdeucii lui Ion Creangă din Iași și discutarea povestirii „Amintiri din copilărie” în timpul deplasării cu autocarul.

În luna **mai** poate fi lansată activitatea *Jurnalul unui puștil/adolescent*, implicând elevii care s-au remarcat în activitățile derulate în cadrul proiectului, cadrele didactice, bibliotecarii, membrii comunității, etc. Obiectivul ar consta în monitorizarea și evaluarea activităților desfășurate în cadrul proiectului: o pagină cu impresiile despre proiect (opțional), fotografiile realizate pe parcursul desfășurării activităților, alte materiale relevante; site-ul școlii, blog-ul clasei. Nu mai puțin importantă ar fi și premiera celor mai activi elevi, profesori, părinți.

Întreaga gamă de manifestații, inclusiv premiera și excursiile ar putea constitui un important stimulent și motiva un număr tot mai mare de elevi să adere la Cluburile literaților. Astfel, poate fi realizată trecerea la următoarea etapă.

II Etapă (februarie-mai 2022, cu perspectiva extinderii) *Citim cu toții*. Ne propunem aderarea la proiectul „Toată școala citește”, lansat în octombrie 2019 la Școala Gimnazială „Profesor Mihai Dumitriu” din localitatea Valea Lupului,

județul Iași. Acest proiect s-a transformat într-o campanie la nivel național în România (peste 250 de școli).

Ideea constă în îmbunătățirea competențelor literare ale elevilor, axată pe următoarele obiective [1]:

- dezvoltarea abilităților de lectură;
- diminuarea procentului de analfabetism funcțional;
- dezvoltarea vocabularului;
- dezvoltarea gândirii critice;
- folosirea textului scris în forme variate: tipărit, format digital.

În fiecare zi, de la 09:45 la 10:00, toată lumea își sistează orice activitatea pentru a citi: de la copiii de grădiniță până la elevii de clasa a VIII-a, de la educatori, profesori și director până la personalul nedidactic și inspectorii sau metodiștii care se află în școală în acest interval. Se citește chiar și la ora de sport, și la cea de matematică. Pentru a face loc celor 15 minute de lectură, au fost scăzute două ore cu câte 5 minute, iar pauza mare de 20 de minute a fost adusă la 15 minute. Copiii își aduc cărți de acasă sau împrumută de la bibliotecă, în timp ce profesoara de română îi încurajează să cumpere toți aceiași carte pentru a discuta despre ea atunci când o termină.

Referindu-se la relevanța activității, atât inițiatora Anca Tîrcă, dar și directoarea Petrea Petronela, menționează că proiectul a fost implementat pentru toți elevii, indiferent dacă aceștia erau cititori „buni” sau „răi”, nu s-a urmărit să fie clasificați, dar uniți prin crearea unui cadru de comunicare comun și altfel. Cititul i-a ajutat pe elevii cu dificultăți de învățare să înțeleagă mai bine cerințele și să le rezolve. Momentul de lectură i-a ajutat pe elevi să dezvolte relații de empatie și de ajutor reciproc. Perseverența în lectură i-a ajutat pe unii elevi să promoveze la discipline la care aveau corigențe pe semestrul I.

În cadrul activităților de Consiliere și Dezvoltare prin teatru, copiii au învățat să își recunoască emoțiile și să le gestioneze, cei care aveau comportamente dificile îmbunătățindu-și vizibil relațiile cu colegii și profesorii. Copiii cu CES au fost parte a proiectului, lectura alături de colegi ajutându-i în dezvoltarea cognitivă și emoțională.

Bunele practici educaționale au început a fi implementate și în Republica Moldova. Astfel, prima școală din Republica Moldova care a intrat în comunitatea „Toată școala citește” a fost gimnaziul „O. Pupeza” din s. Corbu, r-nul Dondușeni în noiembrie 2019. De fapt, elevii din gimnaziu au participat la o provocare inițiată de doamna bibliotecară înainte de a merge în vacanța de vară. Au fost îndemnați să participe la campania „Elevii din Corbu citesc o carte”, dedicată scriitorului I. Druță. În luna septembrie, au fost făcute totalurile, cei mai activi cititori fiind menționați. Deja în noiembrie s-a răspuns la o nouă provocare, de a îndemna de la mic la mare să citească o carte, un ziar, o revistă, să redea prin desen cele lecturate. În prezent, circa 20 de școli din Republica Moldova au lansat acest proiect [2].

Este posibilă implementarea proiectului la nivel școlar, dar și extinderea lui la nivel comunitar. În acest sens, venim cu următoarea sugestie – amplasarea a două boxe (dulapuri metalice cu rafturi, supravegheate video) în calitate de

biblioteca de schimb cu cărți. Oricine poate plasa și lua o carte. Boxele urmează a fi instalate în curtea liceului și în preajma primăriei.

În acest fel, va fi facilitată lecturarea și pentru populația vârstei a treia, care venind la plimbare cu nepoții, vor avea accesul atât la literatura pentru maturi, cât și pentru copii.

Rezultatele așteptate:

- Încurajarea și stimularea interesului de a citi a elevilor și atragerea lor către lectură;
- Îmbunătățirea tehnicilor de lectură ale elevilor prin aplicarea/testarea resurselor educaționale primite în cadrul proiectului;
- Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, formarea unui tânăr cu o cultură comunicățională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om și, în viitor, să poată continua procesul de învățare în orice fază a existenței sale.
- Cultivarea plăcerii de a citi în rândul copiilor și adulților (părinți și bunici);
- Dezvoltarea unei comunități la nivel local care să încurajeze lectura și cititul în rândul copiilor și adulților.

Bibliografie:

1. *Toată școala citește!* In: <https://www.creatorideeducatie.ro/concurs/toata-scoala-citeste/>
2. <http://sparknews.ro/2019/10/20/toata-scoala-citeste-o-noua-campanie-lansata-de-anca-tirca-ideea-se-rostogoleste-e-o-bucurie-sa-vezi-la-firul-ier-bii-atata-entuziasm/>

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ANTREPRENORIALE ALE ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

Raluca RĂȚOI

prof., psihopedagog,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava, România

Abstract. *In the literature, the understanding of how entrepreneurial behavior and thinking have developed has varied according to the historical period. By defining the terms entrepreneur and entrepreneurship, we can identify multiple characteristics of them. At the same time, a number of questions arise, such as: can anyone be an entrepreneur? can you learn? Is it about the innate particularities of each of us? and so on.*

Antreprenoriatul a început să fie recunoscut în timpul monarhului francez Ludovic al XIV-lea care obișnuia să afirme că „burghezii și meșteșugarii vor deveni artizanii bogăției” [8]. De-a lungul timpului au fost date mai multe definiții *antreprenorului*, printre care: „persoană cu abilitatea de a organiza resursele și de a crea ceva nou” (Schumpeter, 1934), „antreprenorul este activ și orientat spre profit” (McClelland, 1961), sau, în viziunea lui Steveson „un antreprenor are abilitatea de a identifica și dezvolta oportunitățile de afaceri” [4].

În literatura de specialitate, înțelegerea modului în care comportamentul și gândirea antreprenorială s-au dezvoltat a variat în funcție de perioada istorică. Astfel, *reprezentanți ai clasicismului*, precum Richard Cantillon sau Jean-Baptiste Say definesc antreprenorii cu termenul de întreprinzători, „fiind responsabili pentru toate schimburile și fluxurile din economie”. Say vine cu o viziune nouă, fiind primul economist care îi atribuie antreprenorului și rolul de manager, considerând că „aplicarea cunoașterii în vederea creării de produse pentru consumul uman” reprezintă ocupația acestuia. Referitor la antreprenorul ca și manager, tot Say precizează că întreprinzătorii dețin în cadrul companiilor roluri- cheie de coordonatori, lideri sau manageri, însă desfășoară și alte activități specifice numai lor, ei fiind cei care furnizează capitalul [4].

Alfred Marshall, *reprezentant al neoclasicismului*, aduce în discuție o altă trăsătură a antreprenorului, și anume inovația și progresul: „Oamenii de afaceri, care au fost deschizători de drumuri, au adus societății beneficii mult mai mari decât câștigurile lor proprii, deși au murit milionari” [4, pp. 13-20].

În sensul modern al economiei de piață, un antreprenor este un agent economic care adoptă un comportament activ și novator, care acceptă deliberat riscuri financiare pentru a dezvolta proiecte noi. În acest sens, un număr semnificativ de societăți acordă o mare atenție și recunoaștere antreprenorilor, în mare parte și datorită aportului pe care îl aduc aceștia la evoluția mediului antreprenorial și a influenței pe care o au asupra indicatorilor macroeconomici, antreprenorii fiind numiți și „persoane care lucrează pentru sine” [4].

Antreprenor devii sau te naști? Definind termenii de antreprenor și antreprenoriat, am putut identifica câteva caracteristici ale unui antreprenor, precum: bun organizator, orientat spre profit, responsabil, pregătit în domeniu,

inovativ, etc. Intervin, totuși, o serie de întrebări: Poate oricine să fie antreprenor? Se poate învăța? Sau ține de particularitățile înnăscute ale fiecăruia dintre noi? Din punctul nostru de vedere, nu oricine poate fi antreprenor. Ceea ce se poate învăța sunt noțiuni în domeniul economiei, psihologiei sau orice informație utilă, însă nevoia de performanță, ambiția, predilecția spre asumarea riscului etc. sunt specifice doar unei categorii restrânse de oameni [3]. În general însă credem că, în o măsură mai mare sau mai mică, *competențele antreprenoriale* (ansamblul/sistemul de cunoștințe, deprinderi, abilități, atitudini, calități volitive ș.a.) pot fi formate și dezvoltate, ceea ce vom încerca să demonstrăm ulterior experimental-psihologic și statistico-matematic.

Desigur, succesul în afaceri nu are, oricât am încerca noi, o rețetă. El depinde de mulți factori, care ne sunt sau nu sub control, încât nu vom putea spune niciodată că dacă vom urma o anumite cale, la capăt vom întâlni succesul absolut.

Pentru a scoate în evidență principalele trăsături psihice ale unui antreprenor de succes, am realizat o anchetă, întocmită de către P. Jelescu. Conținutul ei este următorul.

Mult stimate antreprenor!

Vă rugăm mult să ne ajutați în educația tinerii generații. Pentru aceasta:

1. Enumerați 10 calități (caracteristici psihologice) de bază ale unui antreprenor de succes în viziunea Dumneavoastră:

2. Aranjați în coloniță aceste 10 calități (caracteristici psihologice) de bază ale unui antreprenor de succes de la cea mai importantă până la cea mai puțin importantă în viziunea Dumneavoastră:

2.1; 2.2; 2.3;

.....
2.10.

P. S. Dacă doriți, puteți ***semna*** și ***indica***: Numele și Prenumele Dvs., funcția pe care o dețineți, locul de muncă, stagiul.

Vă mulțumim frumos pentru ajutor și amabilitate!

În urma interviuării unui număr de 10 antreprenori din județul Suceava, cu vârste cuprinse între 30 – 45 ani, în perioada aprilie – mai 2019 am stabilit următoarele caracteristici psihologice pe care trebuie să le aibă un întreprinzător de succes:

1. Viziune (frecvența = 9)
2. Charismă/persuasiune/responsabilitate (frecvența = 7)
3. Curaj (frecvența = 6)
4. Perseverență și determinare (frecvența = 6)
5. Gândire pozitivă (frecvența = 6)
6. Inteligență și creativitate (frecvența = 5)
7. Cunoaștere/bine informat (frecvența = 5)
8. Încredere (frecvența = 4)
9. Comunicativ (frecvența = 3)
10. Răbdare/calm/rațional (frecvența = 2).

Revenind la dezvoltarea capacităților antreprenoriale la elevii claselor primare, împreună cu P. Jelescu, am întocmit o anchetă privind capacitățile

antreprenoriale la elevi, anchetă realizată în perioada februarie-martie 2021. Conținutul ei este următorul:

**Anchetă privind capacitățile antreprenoriale
la elevii claselor primare**

Încercuiește răspunsul care ți se potrivește mai mult:

1. Ți place să te joci?
DA
NU
2. Ți faci ușor prieteni noi de joacă?
DA
NU
3. De cele mai multe ori tu alegi jocul?
DA
NU
4. Ți face plăcere să propui tu jocul?
DA
NU
5. Preferi jocul cu reguli?
DA
NU
6. Ți place mai degrabă *joaca de-a...*
DA
NU
7. Ai simțit vreodată că *te plictisești în joc*?
DA
NU
8. Ai inventat cândva o jucărie?
DA
NU
9. Ți place să te joci mai mult singur?
DA
NU
10. Preferi un grup de prieteni la joacă?
DA
NU
11. Te superi dacă nu câștigi tu sau echipa ta?
DA
NU
12. Ai răbdare să vină rândul tău?
DA
NU
13. De regulă, ți dorești să fii tu primul?
DA
NU

14. Ai încercat să repari vreo jucărie stricată?
DA
NU
15. Preferi joaca în aer liber?
DA
NU
16. Ți face plăcere să te joci mai mult în casă?
DA
NU
17. Ți exprimi cu ușurință punctul de vedere?
DA
NU
18. Dacă nu înțelegi regulile jocului, renunți?
DA
NU
19. Dacă pierzi jocul, te superi sau nu?
DA
NU
20. Dacă ai rătăcit sau încurcat o piesă, poți continua jocul?
DA
NU
21. În cazul în care nu găsești instrucțiunile jocului, poți adapta sau întocmi altele noi?
DA
NU
22. Te bucuri când învingi doar tu singur?
DA
NU

Imaginația creatoare se manifestă la micul școlar în produsele activității creatoare, în fabulație, în joc. Ea se exteriorizează, mai ales, în domeniile în care micul școlar a dobândit unele cunoștințe și și-a dezvoltat o serie de interese și inclinații. În aceste domenii, școlarul mic începe să treacă, treptat, la o activitate de creație ce cuprinde anumite elemente originale. Domeniile în care se manifestă creația artistică la micul școlar sunt numeroase și anume: educația plastică, compunerea literară și compunerea muzicală.

A dezvolta capacitățile antreprenoriale la școlarul mic presupune atât măsurarea creativității cât și utilizarea unor metode de dezvoltare a acesteia, deoarece consider că a fi creativ înlesnește dezvoltarea acestor capacități antreprenoriale.

Având în vedere că profesorul/mentorul are un rol definitoriu în dezvoltarea abilităților antreprenoriale ale elevilor; aplicarea unor metode didactice creative stimulează elevii, dezvoltându-le competențele antreprenoriale?

Antreprenoriatul este considerat un motor al dezvoltării, cel care preia riscurile și responsabilitățile unei afaceri [2, p. 1]. „Singurul lucru pe care îl ai pe lumea aceasta este ceea ce poți vinde. Și partea amuzantă e că ești un comis-voiajor și nu o știi” [3, p. 10].

Conform documentului Comisiei Europene, Educație antreprenorială în școlile din Europa; Strategii naționale, curriculum și rezultate ale învățării (Entrepreneurship Education at School in Europe; National Strategies, Curricula and Learning Outcomes), subiecții care au avut parte de educație antreprenorială se disting față de cei care nu au avut parte de educație antreprenorială prin următoarele elemente: manifestă atitudini antreprenoriale (cunoaștere de sine și încredere în sine, înclinație înspre asumarea riscurilor, spirit de inițiativă, gândire critică, creativitate și îndemânare în rezolvarea problemelor), dețin cunoștințe în domeniul antreprenoriatului (cunoștințe despre oportunități de carieră și piața muncii, termeni de specialitate din literatura economică și financiară, organizarea afacerilor și procese economice), abilități antreprenoriale (comunicare, prezentare, planificare, muncă în echipă, exploatare practică a oportunităților de afaceri) [5].

În contextul celor menționate, școala contemporană este criticată pentru accentul pus pe realizarea formală a programului, în detrimentul dezvoltării gândirii creatoare și totodată, pentru preocupări reduse, dacă nu chiar omiterea sferei emoționale a elevului. În învățământul tradițional domină desfășurarea expozitivă, în cursul căreia elevul rămâne în cea mai mare parte a timpului un receptor pasiv al conținutului. Formarea unei personalități creative, adaptabilă mediului social în continuă schimbare trebuie să devină țelul tuturor celor care se ocupă cu educarea celor care reprezintă viitorul.

Educația Economică și antreprenorială contribuie ca elevii să înțeleagă problemele cu care se confruntă, îi familiarizează cu conceptele economice fundamentale și cu modul economic de gândire. Îi face să-și dezvolte deprinderi de gândire economică și acțiune eficientă, să-și dezvolte abilități fundamentale de judecată pentru a deveni cetățeni raționali și activi. Ea se constituie ca un domeniu important de formare a personalității elevului prin pregătirea economică pentru viața individuală [6].

Despre antreprenoriat în România se poate vorbi începând cu perioada imediat următoare revoluției din 1989. S-a început prin practicarea comerțului, chiar înainte de căderea comunismului, iar cei care făceau acest lucru erau denumiți „bișnițari”, deoarece nu era familiar termenul de „business” [1]. Apoi au apărut patronii, numele acestora fiind asociat mai mult cu cei care s-au îmbogățit prin maniere mai puțin cunoscute și, eventual, mai puțin ortodoxe. Diferența dintre economia de tranziție și economia de piață, dintre patron și antreprenor este dată de transparență [7].

CEBR România (Centre for Entrepreneurship & Business Research) a realizat un studiu în anul 2006 pe un eșantion de 1449 persoane pentru identificarea și prezentarea factorilor demografici și socio-culturali, precum și motivațiile persoanelor implicate în activități antreprenoriale. Rezultatele acestui studiu indica faptul că femeile sunt implicate în activitățile antreprenoriale anterioare demarării afacerii în proporție de 9,58%, în timp ce bărbații dețin o pondere oarecum mai mare în crearea de afaceri în perioada recentă (16,75%). De asemenea, s-a constatat că vârsta medie a celor implicați în activități antreprenoriale este cuprinsă între 33 și 35 ani. Totuși, se observă că persoanele cu vârste

cuprinse între 36 și 50 ani sunt implicate într-o măsură mai mare în activitățile antreprenoriale anterioare demarării afacerii (9,40%). În cazul celor deveniți recent întreprinzători [7], proporția cea mai mare (18,14%) o regăsim la persoanele cu vârste cuprinse între 26 și 40 de ani.

Bibliografie:

1. *Forbes România*, octombrie 2009, p. 377.
2. Neagu N. *Cultură antreprenorială*. Timișoara, 2010.
3. Pink D. *A vinde e omeneste: adevărul surprinzător despre cum să-i convingi pe ceilalți*. București: Publica, 2013.
4. Văduva S. *Antreprenoriatul. Practici aplicative în România și în alte țări în tranziție*. București: Economică, 2004, pp. 13-20.
5. Comisia Europeană In: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf (vizitat în 01.12.1017)
6. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Curriculum pentru învățământ primar In: http://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/curriculum_ciclu_primari_f.pdf (vizitat 23.04.2018)
7. <http://www.tineriantreprenori.ro/de-la-patron-la-antreprenor/> (vizitat 15.05.2019)
8. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Antreprenoriat> (vizitat 15.05.2019)

РОЛЬ МЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ В ПЛАНЕ ВОСПИТАНИЯ СЕГОДНЯШНЕГО УЧЕНИКА В КАЧЕСТВЕ БУДУЩЕГО РОДИТЕЛЯ

Надежда ОВЧЕРЕНКО

*доктор педагогических наук, доцент,
Тираспольский Государственный Университет*

Abstract. *The article is intended to reflect the relationship between the family and school education of today's pupil as a future parent, as well as media education. The roles and functions entrusted to the family and school in terms of preparing young people for responsible parenting predetermined these priorities. To a large extent, under the influence of new media technologies, which not only expand opportunities, but also cause a number of problems and threats? Thus, the school and the family are called upon to solve the task of forming a responsible attitude to parenthood among young people, taking into account the influence of the mass media. We tried to show how it is possible to use the potential of media programs in terms of preparing young people for conscious parenthood by offering to classify them as inherently positive, neutral, requiring monitoring, or – dangerous ones that should be excluded. The classification is based on advanced psychological and social criteria that allow you to filter the processing of the contents at each stage of the preparation of youth for the period of respiratory parenting.*

Постановка проблемы. Отношение к родительству формируется в семье, школе и обществе. Моделью ей служат традиционные и модернизированные формы семейно-родительских отношений. Как и каждая часть социальной сферы, родительство обладает относительной самостоятельностью развития [3, с.67]. Исходя из понятия нравственного идеала для личности, состоящего из разума, красоты и доброты, следует отметить его мобильность. С понятием идеала тесно связана социальная модель родительства. Казалось бы, высокая степень технико-экономического прогресса должна была укрепить и поднять на высший уровень институт семьи и родительства, но мы наблюдаем разрыв с ним и даже – движение вспять.

Семья является единственным социальным институтом, который может быть найден во всех цивилизациях. Несомненно, соблюдение функций и режима жизни семьи, лежащие в основе образовательных моделей, воспринималось как нечто естественное. Она сопровождала динамику общества. Матриархальная и патриархальная семья со временем эволюционировала и превратилась в современную, демократичную и эгалитарную семью. Несмотря на то, что каждое поколение получает готовый образ родительства, в которой сам созревает, необходимость формирования сознательного исполнения родительского долга очевидна. Ибо через родительство личность вписывается в интересы общества и своей страны. Теоретическая неопределённость и вал практических факторов, отрицательно влияющих на проблему родительства, достигли своего апогея. К вопросу актуальности тесно примыкает проблема анализа современных негативных процессов, идущих от масс-медиа. Существующая модель родительства далеки от идеала, но наша задача состоит в том, чтобы скромно ограничиться анализом факторов, стоящих на пути к реализации личности в качестве родителя, как в условиях полной, благополучной, так и неполной, социально уязвимой типов семьи.

Как известно, на помощь институту семьи приходит школа. Примечательно, что учебное заведение в современном обществе берёт на себя миссию, профессионально реализовывать задачи, связанные с воспитанием будущих родителей и передачей им культурного наследия. Серьезным конкурентом школы, являются средства массовой информации. Медийная культура воздействует параллельно со школой на формирование у подрастающего поколения соответствующего отношения к родительству с риском, что это может быть определяющим фактором при выборе ими ценностных семейных ориентиров. Эта новая социальная реальность говорит о вторжении средств массовой информации в формирование личности будущего родителя, и требует от нас, проанализировать тот тип отношений, который создаётся между семьей, школой и СМИ, воспринимаемых в качестве партнёров в вопросе подготовки современной молодежи к ответственному материнству и отцовству. Они обязаны подготовить будущих родителей и помочь каждому в отдельности успешно самореализовываются в этом плане без ущерба для индивидуальной свободы.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы формирования у старшеклассников ответственного отношения к родительству рассматриваются в научных работах С. Акуниной (формирование у старшеклассников духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы); И. Шкрябко (формирование готовности учащихся к семейной жизни и ответственному родительству); Т. Суботиной (формирование семейных ценностей у школьников); Л. Повалий (формирование у старшеклассников ответственного родительства как семейной ценности) и др. [1; 2; 3].

Цель статьи. Наше исследование было направлено на идентификацию и анализ педагогических проблем, связанных с вторжением СМИ в воспитательное пространство семьи и школы, в частности, в вопросе подготовки будущих матерей и отцов.

Изложение основного материала. В настоящее время проникновение СМИ в различные сферы жизнедеятельности настолько глубоко, что можем говорить о «СМИ общества», из которых телевидение и интернет являются наиболее парадигматическими моделями. Бесспорно, в последние десятилетия средства массовой информации радикально преобразовали «образ родителя» посредством коммуникационных технологий [1, с.78]. Их вездесущность глубоко изменили представления молодежи о родительстве. Сегодня молодые люди глубоко вовлечены в электронные средства массовой информации: телевидение, кино, видео, Интернет, компьютерные игры, мобильные телефоны и др. Потребление ими этих ресурсов осуществляется в школе и семье, и, как правило, превышает дозволенное время. К этому следует добавить тот факт, что родительский надзор над потреблением СМИ в большинстве случаев не существует.

Если проанализировать данные о потреблении подрастающим поколением медийной продукции, то заметим, что ребёнок до 6 лет проводит в виртуальном мире почти 25 часов в неделю (ТВ, кино, видео, игры). Нас волнует то, что в настоящее время медийная продукция становится чуть ли ни основным источником информации подрастающего поколения; ещё в большей степени тревожит то, как оно воспринимает виртуальность, и как соотносит её с реальностью. Модели родительства, рекламируемые СМИ, влияют на ценности молодежи, дают команду их сознанию: это хорошо, а это плохо; это положительно, а это отрицательно; это является моральным, а это – аморально. Современные СМИ говорят им, как вести себя по отношению к родительству, людям, себе, и определённым социальным ситуациям и т.д. СМИ навязывают им чужды мысли и поступки относительно родительства, говорят, как и что они должны чувствовать, во что верить, что желать, и чего бояться. СМИ учит, как строить детско-родительские, гендерные отношения, как быть популярным, или избежать неудач; как реагировать на различные социальные группы, социальные нормы, социальные ценности. Из-за своей инвазивности и вездесущности, средства массовой информации воспри-

нимаются, не без основания, и как инфекция в наших обществах. Можно сказать, что СМИ действует системно, определяя то, какими должны быть современные родители.

Таким образом, медийная продукция провоцирует глубокие социальные и культурные изменения. А ведь эту роль когда-то выполняли, прежде всего, семья и школа. Современные СМИ являются источником информации и ценностной стимуляции. Модель родительства навязанная СМИ туманна, а, значит, отражает реальность как разбитое зеркало. Профессиональное педагогическое сообщество констатирует, что посредством средств массовой информации не удастся добиться потрясающих воспитательных результатов, поскольку выполняет так называемую роль «дикого» педагога. Современной семье и школе необходимо учесть этот факт. А также то, что интерес к СМИ возрастает, собственно как и количество потребления пагубной медийной продукции, поскольку цель её не привить целостное отношение к семье, а развлечь её «комиксными» проявлениями. В этой хаотичности кроется безответственность за будущее человечества как такового.

В связи с этим семье и школе необходимо обсудить и подвергнуть критическому анализу аспект пагубности массовой информации, и в частности – пропаганды всякого рода форм неестественного родительства, семейного насилия, асоциального родительского поведения и недостойных детско-родительских отношений. В нашей статье мы ссылаемся на данные, которые показывают, что примерно две из трёх медийных программ содержат насилие, в среднем – 6 насильев в час [7, с. 129]. Следует отметить, что современные СМИ вооружены самыми передовыми методами формирования у молодежи психологической установки на одиночество как сознательного выбора образа жизни, где нет месту материнству и отцовству, широко используя стратегии манипуляции и соблазнения своего зрителя, слушателя, читателя для потребления их продуктов. Тупиковым мировоззрением является расползающаяся пропаганда однополого, клонированного, суррогатного родительства. Учитывая растущее влияние медийной культуры на формирование мировоззрения молодого человека-потенциального родителя, семье и школе необходимо регулировать потребление СМИ продуктов. Они должны научить своих подопечных критически относиться к медийной культуре. Для этого приобретение медийной грамотности должно занять достойное место в учебных планах, быть интегрированной в школьную программу.

Новая концепция медийной грамотности должна достигаться до каждой семьи через школу, которая научит не только детей, но и их родителей глубокому аналитическому анализу медийной продукции. А это значит, что учителя сами должны быть компетентными в этих вопросах. Они тоже нуждаются в обучении того, как научить культуре восприятия массовой информации, чтобы не стать жертвой медийных манипуляций, как грамотно воспользоваться СМИ-продукцией для формирования у молодежи положительного отношения к родительству и профилактики

– отрицательного. Манипуляцию можно преодолеть только, если будущий родитель будет научен размышлять о полезности и вредности медиа-ресурсов, о их влиянии на качество жизни. Одной из проблем, связанных с медийной манипуляцией, является стереотип о существовании только определенного контингента людей, падающих на медийным манипуляциям.

Но как на самом деле обстоят дела в этом вопросе? Во-первых, это наивно думать, что средства массовой информации влияют только на одних, а другие – в безопасности. Во-вторых, это оправдывает аксиологический релятивизм, который стремится распространить идею, что не существуют объективные критерии для оценки медийных продуктов и программ, кроме критерия вкусовщины. Но истина заключается в существовании общечеловеческой системы ценностей, речь идет о жизни, свободе, здоровье, любви, родительстве. Семья и школа должны разъяснять молодым смысл этих ценностей; формировать у них потребность следовать им; развивать способность правильно оценить и выбирать в качестве ориентиров то, что является по-настоящему полезным для психического здоровья, достижения гармонии и успеха в жизни. Поэтому семья и школа, возлагая на себя ответственность за подготовку подрастающего поколения к социальной роли матери и отца, должны формировать критическую грамотность у своих подопечных, формировать иммунитет против вредного эффекта средств массовой информации. Таким образом, семья и школа смогут направить свои усилия на помощь детям в выборе положительных поведенческих родительских моделей и нейтрализацию негативного воздействия СМИ.

В нашем исследовании мы проанализировали отношения семьи и школы к вопросу влияния медийной культуре на формирование у молодежи ответственного отношения к родительству. В тестировании участвовали 90 родителей учащихся лицеев (10-12 классов) и 90 учителей учебных заведений Республики Молдова. Были обнаружены существенные различия в понимании качества и количества потребления медийной продукции и того, как СМИ влияют на воспитание будущих родителей. Выявлено незначительное количество родителей (16,65%), которые считают, что СМИ манипулируют сознанием детей и могут причинять существенный вред в плане подготовки к родительству. С точки зрения опрошенных родителей вопрос ограничения просмотра медийных программ кажется не столь важным. Более половины родителей (55,5%), считают, что медийная культура является достаточно богатым образовательным контекстом; 22,4% родителей – ценят СМИ за доступность познания в области родительства (информацию можно получить везде, в любое время, преодолевая барьеры времени и пространства), но неоднозначно позитивное. Часть родителей (22,1%), считает, что медийные воспитательные контексты не способствуют подготовки их сыновей и дочерей к ответственному родительству. Что касается результатов тестирования учителей, то картина получилось с точностью наоборот.

Мажоритарное большинство учителей (83,25%) считает, что СМИ манипулируют сознанием учеников-потенциальных родителей и могут причинить вред в плане формирования ответственного отношения к родительству. Всего лишь 21,1% учителей считают, что медийная культура является достаточно богатым образовательным контекстом; 26,8% – ценят СМИ за доступность познания проблематики родительства, но неоднозначно позитивное; 52,1% учителей считают, что медийные воспитательные контексты не способствуют формированию адекватного отношения к феномену родительства.

Выводы. Полученные данные позволили высказать следующие умозаключения:

1. Семье и школе необходимо совместно проанализировать последствия вторжения средств массовой информации в процесс формирования ответственного отношения к родительству у подрастающего поколения и устанавливать между собой отношения тесного сотрудничества. При этом, нужно чётко обозначать соответствующие роли.
2. Школа должна помочь семье эффективно использовать средства массовой информации в воспитании своих сыновей и дочерей для будущей роли родителя; научить не только детей, но и их родителей критически интерпретировать медийные тематические сообщения.
3. Ответственность за качество потребляемой детьми медийной информации, ложится, не только на производителей медийных программ, но и на семью, и на педагогов, поскольку родители и школа готовят молодое поколение к ответственному родительству, к выбору своего жизненного сценария.
4. Медийную грамотность надо прививать с малых лет, начиная с семьи и продолжая в школе развивать у подопечных критическое мышление. Семья и школа должны принимать во внимание то, что СМИ легко могут манипулировать сознанием потенциальных родителей из-за их уязвимости, эмоциональности, бессознательной восприимчивости. СМИ способны вызывать в молодом мозге удержание пагубной информации, ведущий к отказу от родительства. Именно эти обстоятельства обязывают родителей и учителей устанавливать мониторинг за просмотром медийных программ.
5. Контролируя контакты учащегося с медийной продукцией, содержащей потенциальный ущерб для формирования ответственного родителя, школа должна действовать конструктивно. Она должна предлагать воспитательные тематические программы, способствующие формированию ответственного отношения к родительству. Существующая ныне конкуренция между двумя параллельными мирами – школой и СМИ – должна при-

обретать новый характер взаимодействия: дополнять друг друга. И здесь на передний план выходит государственное регулирование в области медиапродукции.

Библиография:

1. Круз Дж. К. *Введение в изучение коммуникации: прессы, кино, радио, телевидение, мультимедийные сети*. Лиссабон: Технический университет Лиссабона, 2012.
2. Шор Дж. Б. *Родился, чтобы купить: коммерциализированный ребенок и новый культ потребителя*. Нью-Йорк: Скрибнер, 2014.
3. Овчеренко Н. *Педагогическая подготовка молодёжи к родительству в контексте глобализации. Монографическое исследование*. Кишинэу: ГПУ «И. Креангэ», 2016.

CAPITOLUL II

CERCETAREA ÎN PSIHOLOGIE: PROVOCĂRI, PERSPECTIVE

SITUAȚIA SOCIALĂ DE DEZVOLTARE ȘI GENEZA CONȘTIINȚEI DE SINE¹⁷

Igor RACU,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract. *This research is devoted to the actual problem of the developmental and psychology – the self-consciousness genesis of child rent. These children are educated in different social conditions. In this research work are shown: dynamics of the self-consciousness at different developmental stages of a child, the situations, factors, contents, possibilities, mechanisms, the natural laws of development and the differences determined by the Social Situation of Development (SSD). In different social conditions the special content of the self-consciousness are being formEditura They are determined by the peculiarities, existing in 4 spheres: a child-an adult (communication, interaction, and activity), a child- an age mate (communication, interaction, and activity), a child- an object world (main activity), a child – an individual himself. The identification and the complex studying of the developmental peculiarities, architectonics of the forming system, and dynamics of self-consciousness development made possible to ground and work out the contents, progressive methods of the acceleration of the self-consciousness development process.*

O problemă semnificativă pentru știința psihologică, și în special pentru psihologia dezvoltării, este determinarea condițiilor, factorilor, legităților, mecanismelor procesului de dezvoltare psihică a copilului. Problema dată a fost studiată în diferite școli psihologice (școala lui Л. Выготский, școala lui J. Piaget, școala lui H. Wallon ș.a.). Autorii în mod diferit au încercat să răspundă la întrebarea de bază: cum decurge procesul dezvoltării, care sunt condițiile și factorii, care sunt mecanismele, legitățile procesului de dezvoltare psihică și formare a personalității.

În opinia noastră, în contextul cercetării problemei menționate considerăm importante și valoroase studiile comparative în care sunt cercetate diferite

¹⁷ Articolul este elaborat în baza tezei de dr. habilitat susținută în anul 1998

elemente, structuri, laturi, componente ale personalității copiilor ce sunt educați în condiții sociale de dezvoltare diferite. Această constatare nu este un lucru nou și necunoscut în psihologie. Încă Л. Выготский a elaborat și propus propria concepție privind situația socială de dezvoltare (SSD) în anii 30 a sec. XX. În opinia marelui psiholog SSD este sursa apariției însușirilor de personalitate specific umane. La începutul fiecărei etape de vârstă între copil și realitatea ce-l înconjoară (înainte de toate realitatea socială) se stabilesc, se dezvoltă un gen unic, specific, irepetabil, deosebit de relații (SSD). Situația socială de dezvoltare este momentul inițial pentru toate transformările dinamice care au loc în procesul dezvoltării în perioada dată de vârstă. SSD determină complet formele și direcția care fiind urmată de copil va asigura dezvoltarea a noi și noi însușiri de personalitate. Situația socială de dezvoltare este izvorul principal pentru dezvoltarea psihică și formarea personalității copilului. SSD specifică pentru fiecare vârstă determină strict întregul mod de viață a copilului în perioada dată de dezvoltare. Important este, în viziunea lui Л. Выготский, să cunoaștem SSD care se formează la începutul fiecărei etape de vârstă. Aceasta ne va permite să înțelegem cum în această situație socială apar și se dezvoltă formațiunile noi psihologice caracteristice pentru vârsta dată. Aceste formațiuni caracterizează înainte de toate transformarea personalității și a conștiinței copilului și sunt un rezultat, un produs al dezvoltării. Schimbările, transformările care se produc în personalitate se reflectă în continuare asupra procesului de dezvoltare și determină destrămarea SSD vechi și apariția și instalarea unei situații sociale de dezvoltare noi la începutul următoarei perioade de vârstă.

În știința psihologică autohtonă sub conducerea subsemnatului în ultimii circa 25 de ani au fost organizate și realizate mai multe studii experimentale în care una din variabilele prezente în planurile experimentale a fost SSD: a fost studiată experimental dezvoltarea conștiinței de sine în funcție de SSD diferite; dezvoltarea cognitivă și afectivă în funcție de SSD diferite; dezvoltarea afectiv – volitivă în funcție de SSD; dezvoltarea personalității preșcolarului, a elevului mic, a preadolescentului, a adolescentului în funcție de SSD; dezvoltarea empatiei, inteligenței emoționale, stimei de sine, autoaprecierii, maturității emoționale, intereselor ocupaționale ș.a. în funcție de SSD.

În cercetarea noastră am realizat studiul procesului de formare a conștiinței de sine în ontogeneză. Au fost stabilite etapele, condițiile, factorii, mecanismele genezei conștiinței de sine din momentul apariției premiselor inițiale în copilăria precoce și până la constituirea definitivă a acestei formațiuni în vârsta adolescentă. Drept obiect de studiu a fost conștiința de sine percepută ca un complex afectiv – cognitiv. Conștiința de sine include în sine caracteristicile procesuale și cele structurale. Cunoașterea de sine, reflexia, reprezentările despre sine se referă la componenta cognitivă a conștiinței de sine. Primele două sunt procesul de cunoaștere de sine, iar a treia este rezultatul. Latura emoțională a conștiinței de sine se descrie prin intermediul atitudinii față de sine și autoapreciere care împreună constituie componenta afectivă. Atitudinea este o noțiune mai largă (și ca apreciere dar și ca o atitudine emoțională în afara aprecierii) iar a doua noțiune o luăm în sens direct. Produsul final este imaginea Eu-

lui. Cercetările au fost realizate și în funcție de SSD diferită caracteristică pentru fiecare perioadă de dezvoltare: copilăria precoce, vârsta preșcolară, elevul mic, preadolescența și adolescența.

În acest context am reușit să demonstrăm că în diferite situații sociale de dezvoltare se formează un conținut specific al conștiinței de sine care este determinat de deosebirile existente în patru sfere de bază: copil – adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil – alt copil (comunicare, interacțiune, activitate), copil – anturajul material (felul dominant de activitate, interacțiunea, alte activități), copil – El însuși (latura emoțională, afectivă etc.).

Am stabilit că experiența de comunicare cu adultul este factorul determinant al dezvoltării conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei și că la copiii educați în condiții sociale nefavorabile (SSD diferite) sunt prezente denaturări în conținutul componentelor de bază ai conștiinței de sine, reținerea în apariția și dezvoltarea acestei formațiuni nucleare în cadrul personalității umane.

Identificarea și evaluarea complexă a particularităților de dezvoltare, a arhitectonicii sistemului de formare, a tempoului, dinamicii dezvoltării conștiinței de sine ne-a permis să fundamentăm teoretic și să elaborăm modele eficiente de intervenții psihologice de sporire, accelerare a procesului de dezvoltare a conștiinței de sine în diferite SSD.

Au fost organizate și realizate programe de intervenții psihologice de compensare și corecție a formării conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară la copiii educați în instituțiile colective de tip închis. Am demonstrat posibilitatea corecției procesului de formare a imaginii de sine în copilăria precoce și la preșcolari prin intermediul unei influențe bine determinate asupra sferelor principale unde au fost depistate cele mai vădite deosebiri la copiii educați în diferite SSD: copil – adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil – alt copil (comunicare, activitate, interacțiune), copil – anturajul material (felul dominant de activitate, etc.), copil – El singur (sfera emoțională, afectivă etc.).

În cadrul elaborării conținutului ședințelor formative am venit cu o formulă nouă, necunoscută sau poate mai puțin folosită în practica psihologică: nu se lucra în special nemijlocit în vederea corecției, compensării și dezvoltării conținutului concret al conștiinței de sine. Am propus o procedură nouă care constă în acțiunea formativă directă asupra factorilor determinanți și prin ei am asigurat compensarea lacunelor depistate în conținutul concret al conștiinței de sine.

Conținutul experimentului formativ a fost orientat la SSD prin prisma îmbogățirii, dezvoltării a 4 sfere nominalizate, prin intermediul cărora se forma experiența de comunicare și cea individuală, cea ce la rândul său determina compensarea, corecția, dezvoltarea componentelor cognitiv și afectiv.

Toate ședințele formative au fost centrate pe:

- îmbogățirea considerabilă a experienței de comunicare cu adulții și semenii;
- îmbogățirea experienței individuale și implicarea directă a ei în formarea componentelor de bază a conștiinței de sine.

Aceste două obiective de bază se realizau prin altele cu un conținut mai concret:

- organizarea, implicarea și desfășurarea felului dominant de activitate a copiilor în perioadele respective de vârstă (copilăria precoce și vârsta preșcolară);
- organizarea, desfășurarea, realizarea activităților productive;
- organizarea, desfășurarea, practicarea, antrenarea formelor de bază a comunicării caracteristice pentru vârsta respectivă (M. Лисина);
- lichidarea, în limita posibilităților existente, a diferențelor stabilite în SSD – laturile de bază pentru copii: copil – adultul, copil – anturajul material, copil – alt copil, copil – „El singur”
- centrarea totală pe personalitatea copilului în comunicare, apreciere, activitate, interacțiune, cu accent pe caracteristicile pozitive ale personalității și activității realizate de copil, încurajarea copilului și acțiunilor lui, aprecierea pozitivă și în cazurile când copilul nu o merită.

Tabelul 1. Rezultatele sumare în experimentul de control, vârsta precoce

Sub. vârstă	Tehnica „P. R. O.” – 6 probe				8 probe, partea a doua			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	Nivel inițial	Nivel control	Nivel iniț.	Nivel cont.	Nivel iniț.	Nivel cont.	Nivel iniț.	Nivel cont.
1	17	85,32	17,5	15,84	0	1,4	0	0
2	21	103,13	20,5	19,29	0	4,8	0	0
3	30	100,9	30,1	30,53	1,7	5,6	1,65	1,6
4	33	94,75	34	39,71	3,8	6,8	3,75	3,6

Analiza datelor prezentate în tabelul nr.1. ne permite să vorbim despre creșterea rezultatelor cantitative pentru toate elementele componente ale conștiinței de sine la copiii din grupul experimental în timp ce la micuții din grupul de control nu s-au produs schimbări semnificative (diferențe statistice semnificative, testul U Mann – Whetney). Am reușit să demonstrăm că pe parcursul realizării experimentelor formative la copiii din grupul experimental treptat se formează cunoștințe stabile despre sine, se dezvoltă intensiv latura periferică a conștiinței de sine. În același timp am constatat la copiii din grupul de control un nivel mult mai scăzut a cunoștințelor despre sine, a reprezentărilor în structura periferică a formațiunii studiate. Cel mai puțin prezente în structura periferică sunt cunoștințele despre sine ca subiect, ca personalitate. Aici predomină reprezentările despre capacitățile, acțiunile cu obiectele care se formează în cadrul experienței individuale.

Prin intermediul intervențiilor psihologice formative cu centrare pe subiect am reușit să influențăm pozitiv timpul de formare a conținutului concret a componentei cognitive. Au fost dezvoltate cunoștințele copiilor despre sine ca personalitate, ca subiect al acțiunilor cu obiectele materiale din jur (fel dominant de activitate). Schimbări esențiale au intervenit și în latura afectivă a conștiinței de sine. Înainte de toate am reușit să diminuăm, înlăturăm atitu-

dinea negativă, neadecvată față de sine prin întărirea, consolidarea structurii nucleare și senzațiilor emoționale pozitive. Analiza comparativă a procesului de formare a componentei cognitive ne permite să vorbim despre timpul mai sporit la copiii din grupul experimental (aproximativ de 6 – 9 luni).

Tabelul 2. Datele sumare în experimentul de control (grup experimental, eșantionul I și II)

Subgrupul de vârstă	Tehnica „P. R. O.” 6 probe 8 probe, partea a doua					
	Grup exper.	Eșantion I	Eșant. II	Grup exper.	Eșant. I	Eșant. II
1	85,32	115	36	1,4	1,82	0,14
2	103,13	126,3	45,4	4,8	6,6	2,2
3	100,9	120,5	55,3	5,6	8	3,65
4	94,75	114	66,7	6,8	8	5,6

Datele prezentate în acest tabel ne permit să vorbim despre o posibilitate compensatorie numai parțială. Nu am reușit să dezvoltăm la micuții din grupul experimental (SSD – orfelinate) conștiința de sine în formele ei inițiale la acel nivel care este caracteristic pentru copiii din eșantionul I (SSD – familii complete). În comparație cu copiii din eșantionul II (SSD – familii incomplete cu climat psihologic nefavorabil) am obținut rezultate cantitative mai mari care reflectă deci un nivel mai înalt al formării premiselor, elementelor de bază a conștiinței de sine. Experimentele formative centrate pe organizarea comunicării subiecte a adultului cu copilul ne-au permis să asigurăm o compensare parțială a reținerii în procesul de dezvoltare a conștiinței de sine în copilăria precoce la copiii educați în instituțiile colective de tip închis. Cele mai bune efecte compensatorii (parțiale) au fost atinse în anul doi de viață, iar în continuare efectul scade.

Experimentele formative cu copiii de vârstă preșcolară de asemenea ne-au permis să compensăm din formarea imaginii de sine, să creștem timpul dezvoltării cunoștințelor despre sine (componenta cognitivă), să consolidăm atât componenta cognitivă, cât și cea afectivă. Însă rezultatele experimentelor de control ne permit să facem încă o concluzie importantă care de fapt nici n-a fost pusă ca problemă sau obiectiv pentru perioada dată de viață. Considerăm, că formarea conștiinței de sine în condiții de educație specifice pentru instituțiile colective de tip închis se deosebește de același proces care are loc în condiții obișnuite (normale). Diferența aici constă nu atât în reținerea, timpul mai redus etc., ci în formarea unei conștiințe de sine specifice. Laturile specifice sunt determinate de întregul proces de viață, de educație, comunicare și interacțiune care s-au format în instituțiile de tip închis. Dezvoltarea are loc, personalitatea se formează însă cu însușiri, caracteristici, trăsături specifice care sunt determinate de SSD în care copiii sunt educați.

Bibliografie:

1. Racu I. *Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite*. Chișinău, 1997.
2. Racu I. *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în psihologie*. Chișinău, 1998.

CARACTERISTICI ALE FORMELOR DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A PERSONALITĂȚII¹⁸

Oxana PALADI

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *The article presents some characteristics of the forms of psychosocial adaptation of personality. It is mentioned that they can be determined by the behavioral strategies that the individual applies when interacting with the environment. At the same time, in this context, there are described some forms of difficulties in adapting people.*

Personalitatea este organizarea mai mult sau mai puțin durabilă a caracterului, temperamentului, inteligenței și fizicului unei persoane. Această organizare determină adaptarea sa unică la mediu, susține Hans J. Eysenck. *Finalitatea adaptativă* face parte din caracteristicile principale ale personalității, ceea ce presupune că personalitatea nu este inactivă, inertă; ea este ceva și face ceva: filtrează, motivează și direcționează, selectează și programează, îl determină pe om să gândească asupra mediului și să se adapteze la acesta prin comportamentele sale, asigurând atât supraviețuirea, cât și creșterea, dezvoltarea personală [2, p. 101]. În lucrările autorilor E. Kant și E. Erikson, adaptarea personalității este percepută ca un component al proceselor de individualizare a personalității, alături de opțiunea, internalizarea și integrarea personalității [*apud* 5, p. 47].

În arsenalul întreg de reacții comportamentale ale unui individ, comportamentul adaptativ se distinge pe baza specificării obiectivului unui act comportamental. Comportamentul poate fi numit adaptativ, dacă principalul său scop final este de a stabili o interacțiune eficientă între individ și mediu. În acest context, conceptul de *adaptativ* nu înseamnă că un astfel de comportament conduce neapărat un individ la o stare de adaptare optimă: strategia aleasă poate avea mai mult sau mai puțin succes. Cu toate acestea, comportamentul adaptativ începe întotdeauna în condiții de inconsecvență între sistemele care interacționează și urmărește scopul realizării unei anumite coordonări între ele.

Una dintre formele de comportament care se desfășoară pentru a rezolva problemele de adaptare este comportamentul de *coping* (de depășire). Formele de adaptare pot fi determinate de strategiile de comportament pe care individul le folosește atunci când interacționează cu mediul. Când se analizează clasificarea strategiilor pentru comportamentul adaptativ, ar trebui să se acorde atenție fundamentelor care stau la baza clasificării. Clasificarea strategiilor pentru comportamentul adaptativ ar trebui să fie construită pe motive esențiale pentru organizarea sistemului optim de interacțiune dintre individ și mediu, în procesul de adaptare. Cea mai generală clasificare se bazează pe trei însușiri

¹⁸ Lucrarea a fost realizată în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul 20.80009.1606.10.

specifice, esențiale pentru caracterizarea procesului de adaptare în sine. Acestea sunt:

- 1) contactul – evitarea;
- 2) direcția schimbărilor care au loc (mediul se schimbă – individul însuși se schimbă);
- 3) activitatea – pasivitatea individului.

Respectiv, valorificând aceste motive, se pot forma opt strategii de comportament individual.

Una dintre problemele centrale în studiul potențialului adaptativ al unei personalități este natura mozaic a datelor obținute și dificultatea de a conveni asupra rezultatelor descrise de diferiți autori. Motivele obiective ale acestei diversități sunt: a) relativitatea calităților adaptative, b) individualizarea metodelor și stilurilor de adaptare. *Trebuie acordată o atenție specială abordărilor metodologice ale studiului trăsăturilor de personalitate adaptative*, în special, pentru a determina esența substratului și abordărilor structurale, pentru a indica avantajele și dezavantajele metodei de comparare a grupurilor de criterii. În acest sens, autorii [6] iau în considerare conceptul de „creștere personală”, definind semnificația acestui proces în *formarea potențialului adaptativ al individului*.

M.B. Григорьева menționează că *dezvoltarea abilităților adaptative* ale elevilor absolvenți este o sarcină importantă a educației contemporane, deoarece dezvoltarea societății în ansamblu depinde de capacitatea tinerilor de a se adapta flexibil la condițiile dinamice ale vieții și activității moderne. Soluționarea problemei dezvoltării abilităților adaptative ale școlărilor este imposibil de a fi izolată de cunoașterea particularităților interacțiunii subiecților, în procesul educațional și a mediului în care are loc acest proces. M.B. Григорьева consideră că studierea mediului educațional va oferi oportunitatea de a revedea / analiza dezvoltarea abilităților adaptative ale elevilor, ca un proces holistic, complex, multidimensional și interactiv, de formare a anumitor calități subiective. Prin *mediul educațional*, autoarea definește sistemul de condiții și influențe pedagogice, psihologice și organizaționale care asigură dezvoltarea cognitivă, emoțională, comunicativă și, în general, dezvoltarea subiectiv-personală a școlărilor, pe baza particularităților naturale și ale vârstei, luând în considerare obiectivele societății.

Interacțiunea elevului cu mediul educațional este definită de M.B. Григорьева ca manifestări ale inițiativei sau activității de răspuns ale elevului și ale mediului educațional sau componentelor sale, care au loc simultan sau secvențial în timp și combinate în spațiu, în procesul realizării de către subiect a obiectivelor învățării, educației și dezvoltării. Activitatea subiecților procesului educațional este inclusă în procesul constant de influență reciprocă a personalității și a *mediului educațional*, se desfășoară în condiții de dezechilibru constant între cerințele puse reciproc și posibilitățile existente de a răspunde acestor cereri, adică în condițiile ce determină procesele de adaptare psihologică în mediu. Actuală este definirea conținutului calitativ și a raportului dintre procesele de interacțiune a mediului educațional și elev, precum și adaptarea acestuia la mediul de învățare, în viziunea autoarei M.B. Григорьева [4].

P.M. Шамионов consideră că problema adaptării personalității, în condițiile moderne de dezvoltare a societății, devine deosebit de acută. Acest lucru se datorează noii calități a vieții umane într-o lume în schimbare. Autorul subliniază că transformările sociale, economice, politice, climatice și de mediu au devenit norme și determină, în mare măsură, sistemul de relații și experiențe personale, precum și comportamentul obiectiv. În ultimii ani, însuși conceptul de adaptare în psihologie a dobândit o nouă interpretare, ca urmare a studiilor conceptuale, realizate de un număr mare de psihologi, axate pe o abordare holistică, în care se stabilește locul adaptării în viața umană, luând în considerare conexiunile orizontale și verticale cu alte formațiuni personale [7, p. 29].

Unii autori susțin că abordările cu referire la teoria adaptării sunt studiate frecvent, din perspectivă interdisciplinară. Analizând fundamentele teoriei generale a adaptării, este necesar să se acorde atenție asupra întrebărilor despre: 1) conceptul de adaptare; 2) criteriile de adaptare – inadaptare; 3) mecanismele de adaptare; 4) formele, tipurile de adaptare; 5) dinamica procesului de adaptare; 6) proprietățile adaptative și potențialul adaptativ al individului. Н.Н. Мельникова evidențiază că definițiile adaptării trebuie să se axeze pe câteva componente stabile: procesul de adaptare întotdeauna presupune interacțiunea a două obiecte; această interacțiune se desfășoară în condiții speciale – condiții de dezechilibru, inconsecvență între sisteme; scopul principal al unei astfel de interacțiuni este o anumită coordonare între sisteme, gradul și natura cărora pot varia în limite destul de largi; realizarea scopului presupune anumite schimbări în obiectele care interacționează.

Fenomenul adaptării este analizat, în mod tradițional, prin prisma a trei dimensiuni: 1. *Proces* – când se studiază adaptarea ca proces, se iau în considerare schimbarea etapelor procesului, dinamica modificărilor componentelor emoționale, comportamentale și cognitive, în timpul tranziției de la o etapă la alta. 2. *Stare* – când se fac referiri la adaptare ca stare, înseamnă gradul de adaptare – dezadaptare a individului în acest moment. 3. *Proprietate, calitate* – proprietatea este înțeleasă ca adaptabilitate, ca o caracteristică a unui individ (aici, pot fi luate în considerare caracteristicile adaptive ale unei personalități, strategiile adaptative de comportament etc.) [6, p. 9].

Autorii E.E. Бочарова și P.M. Шамионов menționează că în studiile psihologice cu privire la adaptare se poate observa o anumită tendință pronunțată a rolului de reglementare a activității individului în procesul de acomodare la mediu, care se exprimă clar în integrarea cercetărilor despre adaptare într-o direcție relativ nouă. Aceasta se referă la studiul bunăstării subiective a individului, care este un sistem de relații emoțional-evaluative a relațiilor persoanei față de sine și lumea înconjurătoare, care nu doar că redă „lumea subiectivă” interioară a personalității, ci se și realizează sau se manifestă în fapte externe [3].

Împreună cu înțelegerea adaptării psihosociale, ca proces de includere a persoanei în interacțiunea cu mediul, adaptarea este interpretată simultan, ca rezultat al acestui proces. Aspectul final al adaptării este utilizat, în mod tradițional, în calitate de element cheie în evaluarea succesului proceselor de adaptare, în general. Cu alte cuvinte, adaptarea, ca rezultat / finalitate, se caracte-

rizează prin nivelul final de adaptabilitate. Potrivit autorului К.У Чимбеленге [*apud* 3, p. 36], *adaptabilitatea* poate fi definită ca o astfel de stare a subiectului care îi permite să se simtă liber și dezinhbat în mediu social, să se angajeze în activități de bază, să simtă schimbări în mediul social familiar, să se aprofundeze în problemele intrapersonale, spirituale, pentru a îmbogăți propria lume prin forme și metode de interacțiune mai avansate.

O altă dimensiune a subiectului prezentat se referă la problematica de adaptare a persoanei. În ceea ce privește formele dificultăților de adaptare a persoanei, acestea sunt numeroase, dar C. Enăchescu le grupează în șase categorii principale:

1. *inadaptarea* ca stare de refuz sau de incapacitate de a stabili un acord, o comunicare cu ceilalți sau cu mediul social, din cauza imposibilității de a găsi elemente comune cu acesta;

2. *dezadaptarea* ca stare caracterizată prin refuzul unor raporturi deja existente cu lumea și ieșirea din mediul în care persoana respectivă a existat și a funcționat concordant anterior; această situație se datorează fie persoanei, fie unor schimbări survenite în lume, cu care persoana, neputându-le asimila, nu se mai poate pune în acord, dezadaptându-se; această dezadaptare prin ieșirea treptată din lume apare la persoanele în vârstă, la pensionari, la profesioniștii aflați în șomaj, dar și la bolnavii psihic prezentând tulburări de conștiință și personalitate, la alcoolici și toxicomani, precum și la persoanele cu handicap sever, obligate să se retragă din viața socială și din activitatea profesională;

3. *izolarea* impusă sau acceptată voluntar este tot o formă de inadaptare; izolarea e starea de însingurare acceptată de un individ care se retrage din lume, din societate, reducând considerabil, uneori, până la completa suprimare, relațiile sale cu celelalte persoane și cu mediul social; trebuie să vedem în aceste situații fie conduite de refugiu, fie manifestări ale unor tulburări psihice, situații nevrotice, complexe etc.;

4. *supunerea forțată* cu claustrarea individului e tot o formă de conduită care solicită capacitățile de adaptare ale acestuia; adaptarea este extrem de dificilă, întrucât se face împotriva voinței persoanei respective;

5. *refuzul adaptării*, mai exact al integrării sociale, este specific unor persoane care aparțin unor comunități închise (religioase, etnice, grupuri marginale etc.); ele sunt constituite pe baza unor atitudini de autoapărare față de pericolele fantasmatică și, din aceste motive, refuzând adaptarea sau integrarea în grupurile majoritare, oamenii se simt protejați și în siguranță în afara acestora;

6. *dificultatea de integrare* este incapacitatea unei persoane sau a unui grup de indivizi de a se adapta sau integra în grupul majoritar; avem de-a face, de regulă, cu situații nevrotice, complexe, cu imposibilitatea de a asimila condițiile unui „model sociocultural” nou, diferit [1, p. 90].

Pentru înțelegerea aspectelor legate de procesul de *adaptare*, dar mai ales a formelor de *inadaptare*, sunt studiați factorii și mecanismele ce stau la baza acestora. O analiză atentă a acestor situații scoate în evidență următorii *factori incriminați în mecanismele situațiilor de inadaptare*:

- a) teama de nou, de schimbare, legată de incapacitatea de a răspunde sau de a face față; la baza acesteia se află anumite complexe de inferioritate;

- b) individul aparține unui microgrup cu o mare forță de coeziune interioară, de care se simte puternic legat și de care nu se poate separa;
- c) forța modelelor primare, tradiționale, în care individul s-a format și trăiește îl împiedică să accepte un alt tip de situație, tot în acest context, se înscrie forța valorilor morale tradiționale și a cutumelor de care persoana respectivă nu se poate desprinde;
- d) frica de pierdere a identității prin înstrăinare; nesiguranța, suspiciunea, teama de înfrângere, de eșec;
- e) teama de schimbare, de necunoscut, de nou; frica de a nu putea răspunde noilor exigențe care i se vor impune; lipsa de încredere și nesiguranța;
- f) un anumit tip de personalitate dominată de psihorigiditate și ostilitate față de ceilalți, de suspiciune, care generează o tendință de retragere, de prudență exagerată, adesea nejustificată [*Ibidem*].

Adaptarea psihosocială îmbină în sine necesitatea de a corespunde cerințelor societății, ținând cont de propriile nevoi, motive, interese; se caracterizează prin conștientizarea de către individ a necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea unor noi modalități de comportament, dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative, orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Nivelul adaptării psihosociale este în relație directă cu caracteristicile psihologice ale personalității și particularitățile sale comportamentale. De altfel, adaptarea psihosocială presupune o apreciere corectă a propriei persoane și a realității înconjurătoare, activism, flexibilitate, competență socială.

În concluzie, menționăm că aceste perspective denotă necesitatea cunoașterii atât a formelor de adaptare psihosocială, cât și celor cu privire la dificultățile de adaptare a persoanei. În contextul respectiv, sunt necesare cercetări de punere în valoare a mecanismelor inovative de intervenție psihologică, în scopul optimizării adaptării psihosociale a personalității prin componentele ce influențează și reglează acest proces.

Bibliografie:

1. Enăchescu C. *Tratat de igienă mintală. Ediția a 2-a, revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 91-92.
2. Zlate M., Mitrofan N., Crețu T., Aniței M. *Psihologie: manual pentru clasa a X-a*. București: Editura Aramis Print, 2005.
3. Бочарова Е.Е., Шамионов Р.М. Субъективное благополучие как существенный фактор социально-психологической адаптированности личности. In: *Адаптация личности в современном мире*: Межвуз. сб. науч. тр., Вып. 3. Саратов: ИЦ Наука, 2011.
4. Григорьева М.В. Роль образовательной среды в процессе развития адаптационных способностей учащихся общеобразовательной школы. In: *Адаптация личности в современном мире*: Межвуз. сб. науч. тр., Вып. 3. Саратов: ИЦ Наука, 2011.

5. Елисеев О.П. *Практикум по психологии личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
6. Мельникова Н.Н. *Социально-психологическая адаптация личности: Методические указания / Составитель: к. психол. н. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2002.*
7. Шамионов Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности. In: *Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр., Вып. 3.* Саратов: ИЦ Наука, 2011.

IMPLICAȚII ALE RELAȚIEI EGO-ALTER ÎN CADRUL CERCETĂRILOR SENSIBILE: RISCURI ȘI DILEME ETICE¹⁹

Natalia COJOCARU

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract. *Generally, sensitive research refers to studies of sensitive biographical experiences of vulnerable groups, difficult to access otherwise, using qualitative methods and, thus, piercing deeply into respondents' intimacy with potential harm both for researcher and participants in the study. In this respect, sensitive research generates some difficulties in collecting, analysing and dissemination of data. Taking into consideration the difficulties that can appear in the process of interaction with subjects while collecting the data, the sensitive research is rarely managed without added effort. This paper intends to put into discussion the risks and ethical issues that may arise along the process, based on the review of a selection of case studies.*

„...psihologul este și el un subiect social, vine la întâlnirea cu „obiectul” său de studiu (...) cu toată zestrea sa de cunoaștere și sensibilitate, încărcat, din perspectiva educației primite și a culturii dobândite, cu propriile reprezentări despre câmpul interpersonal și social, cu subiectivitatea sa” Neculau, 2010, p.7).

Note introductive. Cercetările sensibile se referă la acele cercetări care abordează „experiențe sensibile” din biografia participanților la studiu, sunt realizate pe grupuri vulnerabile de respondenți sau grupuri greu de accesat, utilizează preponderent strategii calitative, pătrunzând, astfel, adânc în intimitatea subiecților și implicând amenințări potențiale pentru cercetător și/sau participanții la cercetare. În acest sens, cercetarea sensibilă creează anumite dificultăți în culegerea, interpretarea și diseminarea datelor; prin urmare, este

¹⁹ Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul proiectului 20.80009.1606.10.

necesară o atenție deosebită în proiectarea și desfășurarea ei. Dat fiind dificultățile ce pot surveni în procesul de interacțiune și culegere a datelor, cercetările sensibile cu greu pot fi gestionate cu succes, implicând o serie de riscuri și dileme etice. Studiul experiențelor legate de COVID-19, inclusiv în mediul educațional, se cadrează prin excelență criteriilor unei cercetări sensibile, prin faptul că produc o serie de efecte de ordin afectiv-cognitiv, generate de specificul interacțiunii *cercetător-obiect-subiect*. Din aceste considerente, ne-am propus să discutăm câteva aspecte legate de „organizarea” cercetărilor sensibile, aplicabile și cercetărilor cu referire la pandemie, analizând pertinenta empirică a unor principii etice, limitele acestora în cadrul unor asemenea cercetări și riscurile care derivă în consecință.

Teme sensibile, grupuri vulnerabile, cercetări sensibile. Lee și Renzetti [1990 *apud* 4] constată că este posibil ca orice temă, în funcție de context, să fie extrem de sensibilă. Totuși, precizează autorii, există teme care au o mai mare probabilitate de a deveni teme sensibile decât altele. În primul rând, *teme sensibile* sunt acele teme care sondează adânc în experiențele și viața personală a indivizilor. Câteva exemple în acest sens ar fi: agresivitatea la locul de muncă [10]; perioada de detenție [5]; experiența migrației [11] sau practicile religioase [Lee, 1993 *apud* 7]. În condițiile actuale, experiența pandemiei COVID-19 se prezintă, la fel, ca o temă sensibilă [3].

Grupuri vulnerabile sunt grupurile de persoane care pot fi afectate emoțional de experiența participării la cercetare. De exemplu, imigranții, refugiații sau persoanele strămutate pot fi considerate categorii vulnerabile [11]. În cazul lor, vulnerabilitatea rezultă din faptul că experiența migrației poate fi destul de traumatică sau migranții ar putea avea un statut ilegal în țara de primire. În studiul lor, McLaughlin și Alfaro-Velcamp [11] descriu o serie de acțiuni pe care trebuie să le întreprindă cercetătorii pentru a nu cauza încălcări de ordin etic în relația cu participanții la studiu.

În cadrul unei lucrări recente [*cf*2], am definit *cercetarea sensibilă* drept o cercetare care: (1) abordează domenii dificile/ sensibile (de exemplu, devianța sexuală sau violul); (2) este realizată pe grupuri vulnerabile de respondenți (de exemplu, copii sau imigranți) sau grupuri greu de accesat (de exemplu, grupuri marginalizate sau grupuri excluse social) [*v.* 5]; (3) utilizează metodologii calitative, astfel pătrunzând adânc în intimitatea participanților [*v.* 4; 6] sau (4) implică o amenințare potențială pentru cercetător și/sau participanții la cercetare.

În mod frecvent, în cercetările sensibile sunt utilizate metode calitative (în special, interviuri de tip povestea vieții); astfel, gradul de intruziune al acestor metode poate să amplifice caracterul sensibil al cercetării. Dat fiind dificultățile ce pot surveni în procesul de interacțiune și culegere a datelor, cercetările sensibile cu greu pot fi gestionate cu succes, luând în considerare reticențele unor subiecți de a dezvălui ceea ce cred cu adevărat despre problema investigată [6]. Astfel, una dintre întrebările pe care și-o pune cercetătorul, inclusiv în studiile privind pandemia, ar fi: în ce măsură răspunsurile oferite de subiecți reflectă realitatea de fapt? Cu alte cuvinte, care este gradul de acuratețe al acestor răspunsuri, obținem informații care exprimă opiniile, viziunile și/sau convingerile

reale ale participanților la studiu, ce date sunt trecute „sub tăcere”? Totodată, atunci când cercetătorul și subiecții se află față în față [13] nu mai putem vorbi de anonimitate în sensul direct al cuvântului. În contextul interacțiunilor online, interacțiunii care au stat la baza multor cercetări recente realizate în timpul pandemiei, chiar dacă cercetătorul dă asigurări privind respectarea confidențialității datelor și anonimității persoanelor, acest fapt ar putea cauza oricum anumite rezerve în exprimarea opiniilor (asistă doar cercetătorul sau mai sunt prezente și alte persoane în timpul sesiunii online?).

Riscuri și dificultăți în realizarea cercetărilor sensibile. Una dintre dilemele cu care se confruntă cercetătorii în cadrul acestor studii este cum să dezvolte un raport empatic pe durata cercetării, care să fie întrerupt după realizarea acesteia [10]. Deși cercetătorul are un rol central în cadrul cercetării, el fiind cel care gestionează interacțiunea propriu-zisă, în primul rând cercetătorul trebuie să fie capabil să asculte toată povestea relatată de participantul la interviu. Cercetătorul, scrie Schutz (1992), trebuie să asculte istoria până la capăt, după care să pună întrebări, să solicite detalii sau clarificări [4]. Ce riscuri apar în acest caz? Uneori, participanții dezvoltă un gen de atașament și dependență emoțională față de cercetătorul care le-a ascultat *povestea*, care se prelungește și după finalizarea studiului, ei solicitând alte întrevederi pentru a mai povesti ceva, pentru a oferi detalii sau explicații suplimentare [10], interacțiune care transcende rolul propriu zis al cercetării, trecând dincolo, în registrul consilierii.

În mod evident, nu toate studiile sensibile generează situații tensionate [4]; totuși, unele teme au o mai mare probabilitate de a produce reacții emoționale negative decât altele, cum ar fi, de exemplu, violența conjugală sau cele cu referire la anumite boli, situații incriminatorii sau jenante. Situațiile de acest gen devin riscante dacă nu există un cod etic de care să se ghideze cercetătorul. În lipsa acestuia, el nu va reuși să le gestioneze cu succes și să culegă date relevante, în același timp protejând drepturile participanților. Pe de altă parte, unele întrebări pot fi percepute drept sensibile de către respondent [Tourangeau și Smith, 1996 *apud* 13]. De exemplu, dacă pentru cercetători identitatea rasială sau cea etnică nu sunt decât simple aspecte demografice, cu valoarea factuală și nimic mai mult, pentru unii respondenți referința la identitate poate fi o problemă sensibilă.

Pe de altă parte, nu doar vulnerabilitatea participanților la studiu trebuie luată în considerare, ci și cea a cercetătorilor care realizează asemenea studii [10]. Istoriile furnizate de participanți pot fi destul de tulburătoare din punct de vedere emoțional [5]. Acestea pot fi relatări despre situații de abuz, suferințe sau in Justiții sociale care pot provoca un intens șoc emoțional [7; 10]. Analizând un șir de studii pe subiecte sensibile, Dickson-Swift *et al.* [7] constată că în foarte multe cazuri cercetătorii trăiesc împreună cu participanții studiului stări de tristețe, furie, frustrare sau neputință.

În mod cert, relatările privind anumite evenimente din biografia subiecților ar putea să le provoace trăiri emoționale destul de puternice. Mai ales acest fapt este valabil pentru cercetările care implică interviuri calitative, care deseori

pot cauza stres, scriu J. Corbin și J. Morse [4]. Totuși, remarcă autorii citați, experiența lor de ani de zile în organizarea interviurilor relevă cazuri când participanții reacționează mai degrabă pozitiv, chiar dacă au relatat secvențe traumatiche din viața lor. Din acest punct de vedere, narațiunea are un efect terapeutic, pentru unii participanți poate fi chiar prima ocazie când ei își relatează povestea ținută sub tăcere ani de zile [8].

Pe de altă parte, există și riscul că, spunând prea multe, subiecții ar putea trăi stări de suferință intensă. De obicei, subiecții pot relata povești de viață ce nu au mai fost povestite; acest fapt necesită, inclusiv, abilități de ascultare activă și suport din partea cercetătorului [8]. În anumite secvențe ale narațiunii, nararea unor evenimente ar putea provoca suferință persoanei, sentimente de pierdere profundă, durere, mânie sau disperare. Persoana interviuată poate să plângă sau să fie prea copleșită de cele relatate. Atunci când aceasta se întâmplă, cercetătorul poate să-și întrerupă interviul până când participantul la interviu își revine, devine mai calm și mai echilibrat.

Chiar dacă cercetătorul nu a fost martorul celor relatate sau nu a avut experiențe similare cu cele ale persoanei interviuate, el, la fel, poate trăi stări de profundă întristare, furie sau disperare împreună cu participantul la studiul pe care îl realizează. Aceste momente de profundă intensitate emoțională produc o anumită apropiere între participant și cercetător. Ei pot fi copleșiți de povestea relatată, pot trăi aceleași emoții ca și participanții la studiu. Situația respectivă prezintă riscuri prin faptul că nu întotdeauna cercetătorii pot reuși cu ușurință să depășească asemenea experiențe. Un cercetător experimentat este capabil să treacă peste aceste momente, manifestând totuși empatia și suportul de care participanții au nevoie în relatarea unor experiențe dureroase. Uneori aceasta poate fi făcută în tăcere, o tăcere împărtășită cu participantul, stând pur și simplu alături.

Deoarece participanții relatează narațiuni despre anumite experiențe din biografia personală, implicit ei împărtășesc și aspecte intime din viața lor [Lipson, 1994 *apud* 4], și atunci apare riscul că ar putea fi recunoscută persoana. Chiar dacă cercetătorii nu divulgă numele participanților la studiu, nu dau detalii despre identitatea acestora, atunci când se elaborează prezentări, rapoarte de cercetare sau articole, există riscul că cineva ar putea să identifice, în citirile sau cazurile prezentate de cercetător, persoanele vizate prin povestea narată [Larossa *et al.*, 1981 *apud* 4].

În mod evident, cercetările pe teme sensibile pot genera date și rezultate sensibile, respectiv rezultatele acestor studii pot fi considerate denigratoare de către anumite grupuri sau persoane. Deseori, rezultatele care nu sunt acceptate tind să fie respinse. Una dintre modalitățile de discreditare a rezultatelor este de a nega importanța problemei studiate sau de a critica design-ul și/sau metodologia studiului [13].

În loc de concluzii: câteva reflecții privind interacțiunea Ego-Alter. Așa cum, cercetătorii se angajează într-un tip de interacțiune socială cu cei pe care îi studiază, ei trăiesc împreună cu participanții la studiu experiențe existențiale, sunt influențați de situația și problema cercetării, iar traiectoriile decizionale

sunt determinate de dilemele, îndoielile sau incertitudinile care îi marchează. În acest sens, realizarea cercetării poate fi considerată un gen de muncă emoțională (muncă care presupune de a avea de-a face cu emoțiile celorlalți) [James, 1989 *apud* 9]. Deseori, atât în timpul cercetării, cât și după, cercetătorii se confruntă cu stări de epuizare emoțională [7]. În unele cazuri, relația cu participantul la studiu trece dincolo de o interacțiune tipică dintre cercetător și participant, implicând o relație specială de încredere construită în timp, având la bază autodezvăluiri reciproce.

Tradițional se consideră că, în raport cu problema de studiu, cercetătorul social trebuie să adopte o *atitudine teoretică* – o reflecție analitică de la distanță, o investigație critică, o poziție dezangajată și dezinteresată [14]. Însă, în ce măsură această atitudine este posibilă? Cercetarea „liberă de valori” pare a fi un deziderat dificil de atins. În ultimul timp, tot mai mult se acceptă ideea că o poziție neutră și lipsită de valori este aproape imposibilă în științele sociale. N. Denzin [1970 *apud* 15] consideră că *mitul independenței față de valori* este amenințat nu doar de propriile angajamente ale cercetătorului, ci și de mediul social și politic în care se desfășoară cercetarea.

O cercetare este produsul unei relații dintre cercetător și participantul la cercetare, respectiv, înțelesurile și semnificațiile atribuite fenomenului studiat derivă din acest tip de interacțiune (Band-Winterstein *et al.*, 2014). În acest sens, efectele pe care le produce cercetătorul asupra interacțiunii se reflectă și la nivelul discursului: „un subiect-actor social dat *nu face* (la nivel comportamental), *nu gândește* (nivel cognitiv) și *nu spune* (nivelul limbajului) orice, oricum, oricui, oricând, oriunde, cu orice scop și cu orice consecință” [16, p. 390, subl.n.].

În calitate de cercetători, ar trebui să ne preocupe atât felul în care se construiește discursul interlocutorului, cât și propriile producții discursive. Una dintre dilemele cercetării calitative este faptul că, dat fiind gradul înalt de subiectivitate care influențează interpretările pe care le facem, doi cercetători ar putea avea interpretări diferite asupra aceluiași fenomen [1]. În asemenea cazuri, autorii recomandă practicarea unui gen de *autoreflexivitate* – un proces mental ce implică o analiză critică a propriei cunoașteri și a experiențelor acumulate pe parcursul cercetării, dar și *munca în cuplu* – pentru contrapunerea reflecțiilor încă din perioada de germene a primelor idei cu referire la obiectul studiat. Discursul științific și repertoriile de interpretare, analizate într-o manieră reflexivă, sunt la fel de importante pentru înțelegerea unor fenomene sociale.

Bibliografie:

1. Band-Winterstein T., Doron I., Naim S. ‘I take them with me’ – reflexivity in sensitive research. In: *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 2014, 15 (4), pp. 530-539.
2. Cojocaru N. *Obiecte sensibile, reprezentări polemice și relații intergrupuri*. Chișinău: Primex-Com, 2018.

3. Cojocaru N. Practici sociale și implicații ale reprezentării „celuilalt” în construcția reprezentării sociale a pandemiei COVID-19. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2020, nr. 11, pp. 50-58.
4. Corbin J. and Morse J. The unstructured interactive interview: issues of reciprocity and risks when dealing with sensitive topics. In: *Qualitative inquiry*, 2003, vol. 9, no. 3, pp. 335-354.
5. Davidson J. Cercetare sensibilă. In: V. JUPP (coord.). *Dicționar al metodelor de cercetare socială*. pp. 121-123. Iași: Editura Polirom, 2006/2010
6. Dickson-Swift V., James E. L., Kippen S. and Liamputtong P. Doing sensitive research: what challenges do qualitative researchers face. In: *Qualitative Research*, 2007, vol. 7, no. 3, pp. 327-353.
7. Dickson-Swift V., James E. L., Kippen S. and Liamputtong P. Risks to researchers in qualitative research on sensitive topics: issues and strategies. In: *Qualitative Health Research*, 2008a, vol. 18, no. 1, pp. 133-144.
8. Dickson-Swift V., James E. L., Kippen S. and Liamputtong P. *Undertaking sensitive research in the health and social sciences. Managing boundaries, emotions and risks*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008b.
9. Dickson-Swift V., James E. L., Kippen S. and Liamputtong P. (). Researching sensitive topics: qualitative research as emotional work. In: *Qualitative Research*, 2009, vol. 9, no. 1, pp. 67-79.
10. Fahie D. Doing sensitive research sensitively: ethical and methodological issues in researching workplace bullying. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 2014, no. 13, pp. 19-36.
11. MCLAughlin R. H. and Alfaró-Velcamp T. The vulnerability of immigrants in research: enhancing protocol development and ethics review. In: *Journal of Academic Ethics*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 27-43
12. Neculau A. *Un psiholog în Agora*. Iași: Editura Polirom, 2010.
13. Prior J. H. Conducting research on sensitive topics. In: *New Directions for Institutional Research*, 2004, no. 21, pp. 39-50.
14. Schwandt T.A. *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*. London: SAGE Publications, 2007.
15. Silverman D. *Interpretarea datelor calitative. Metode de analiză a comunicării, textului și interacțiunii* (trad. din engleză de A. Toplean). Iași: Editura Polirom, 1993/2004.
16. Windisch U. Analiza stilului de raționament social. In: A. Mucchielli (coord.). *Dicționar al metodelor calitative în științele sociale și umane* (pp. 323-325). Iași: Editura Polirom, 1996/2002.

UNELE DIRECȚII ACTUALE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ LA PSIHOLOGIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI PESTE HOTARE

Petru JELESCU

*doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă”;*

Dumitru JELESCU

*doctorand,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Abstract. *This article shows some of the current directions in scientific research in psychology in the Republic of Moldova and abroad. However, within them, multiple very current subdivisions of them can be formulated* Editura

Printre multitudinea de direcții actuale în cercetarea științifică la psihologie în Republica Moldova și peste hotare se numără, credem, și cele care țin de *domeniul alegerilor* – parlamentare, prezidențiale, locale etc. Bunăoară, la etapa actuală construirea statului de drept *Republica Moldova* necesită exercitarea unor drepturi politice fundamentale și echitabile: dreptul de vot, dreptul de a alege, dreptul de a fi ales și revocarea. Constituția RM permite realizarea acestor drepturi de bază ale cetățenilor. Urmează să le respectăm și să le traducem corect în viață. Dar, după cum ne demonstrează rezultatele alegerilor, participarea la ele a cetățenilor RM lasă mult de dorit. De exemplu, la ultimele alegeri parlamentare anticipate din 11 iulie 2021 rata participării la vot a fost de 52,30 %. Corespunzător, rata *absenteismului electoral* e de 47,70 %, aproape jumătate [7]. Această stare de lucruri perpetuează, practic, de fiecare dată, de la unele alegeri la altele. Și nu numai la cele parlamentare, dar și prezidențiale, locale, iar în cazul referendumurilor, în majoritatea cazurilor, au suferit eșec din cauza ratei de prezență joasă a alegătorilor, ș. a.

Care sunt cauzele/motivele acestei stări de lucruri? Sau, de ce unele categorii de cetățeni nu manifestă interes față de vot? De ce nu merg la vot și să îl realizeze în mod practic? Cum poate fi format interesul electoral activ la ei? Esența acestor, dar și a multor altor întrebări, lacune cognitive și/sau practice care există în această privință și care se cer a fi soluționate în cunoașterea interesului electoral la acea sau altă vârstă și constituie una din multiplele *probleme ale cercetării psihologice*, care, după cum ni se pare, este una stringentă și care trebuie rezolvată neapărat.

În contextual acestei probleme, cu mai mulți ani în urmă am inițiat o serie de cercetări ale interesului electoral la diferite etape de vârstă. În particular, sub conducerea primului dintre autorii acestui articol, doctoranda Elvira Ciobanu a început cercetarea științifică a interesului electoral la vârsta adolescentă (18-24 ani), rezultatele fiind prezentate în diverse comunicări, articole, dări de seamă etc. [1;2;3;8;9;10;11;12;13;14].

Obiectivul general al lucrării doctorandei Ana Zatușevschi constă în cercetarea științifică, teoretică și practică, a particularităților intereselor electorale ale tinerilor din RM (25 – 35 ani) și posibilitatea dezvoltării lor la ei [31;21]. Obiectivele specifice ale investigației psihologice vizează: analiza și generalizarea literaturii de specialitate privind intereselor electorale ale tinerilor; elaborarea metodologiei de cercetare și propunerea unor instrumente de sondare a intereselor electorale; selectarea eșantionului reprezentativ de subiecți; elucidarea intereselor electorale ale tinerilor; elaborarea unui program de formare și dezvoltare a intereselor electorale active la vârsta tinereții; aprobarea și implementarea programului formativ în practica electorală; evaluarea eficienței programului formativ în practica electorală; explicarea mecanismelor formării și dezvoltării intereselor electorale active la vârsta tinereții.

Asupra tezei de doctorat lucrează Igor Cojocari, care studiază dezvoltarea interesului electoral la vârsta adultă (35-65 ani). Rezultatele scontate și implementarea lor constau în stabilirea particularităților intereselor electorale a adulților în dependență de vârstă, gen, condiții sociale etc.; prezentarea programului psihologic de sporire a interesului electoral activ la adulții din RM; propunerea unor tehnici eficiente de formare și dezvoltare a interesului electoral activ la adulții din RM; implementarea programului formativ în practica electorală din RM [4].

Altă direcție actuală în cercetarea științifică la psihologie în Republica Moldova și peste hotare poate fi considerată, probabil, cea cu referire la formarea și dezvoltarea *competențelor antreprenoriale*. În particular, doctoranda Olga Elpujan investighează formarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi [5;6;15;16;17]. Doctoranda Gabriela Mihaela Lupașcu studiază dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale la elevii claselor gimnaziale [23;24;25;26], iar doctoranda Raluca Rățoi abordează dezvoltarea capacităților antreprenoriale la elevii claselor primare [27;28]. Doctoranda Florentina Vargan face tentativa de a urmări formarea și dezvoltarea premiselor de activitate antreprenorială la copiii de vârstă preșcolară.

Post-doctorandul Marcel Teleucă trudește asupra concepției privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade – locale, raionale, republicane, regionale, internaționale [29;30;20].

În condițiile pandemiei, dar nu numai, o paradigmă nouă pentru Republica Moldova și alte state în cercetarea științifică la psihologie poate fi considerată și *educația digitală* la diferite etape de vârstă, începând cu cea antepreșcolară/ prima copilărie/copilăria mică și continuând cu toate celelalte etape ontogenetice de vârstă pe tot parcursul vieții și activității umane [18;19;22]. În acest sens, a devenit foarte actuală *pregătirea specialiștilor* pentru educația digitală la anumite vârste, începând cu cea antepreșcolară, preșcolară mică, preșcolară medie și continuând cu celelalte pe tot parcursul vieții.

În general, există multiple direcții actuale în cercetarea științifică la psihologie, atât în Republica Moldova cât și peste hotare. În acest articol însă am pus în evidență doar unele dintre cele posibile. În cadrul lor, desigur, pot fi formulate încă multe și diferite alte subdiviziuni foarte actuale.

Bibliografie:

1. Ciobanu E., Jelescu P. Chestionarul de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (CEIEA) și validarea lui. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2019, nr. 2 (55), pp. 41-51. ISSN 1857- 0224.
2. Ciobanu E., Jelescu P. Problema formării intereselor electorale la adolescenți. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2018, nr 52(3). pp. 97-103. ISSN 1857- 0224.
3. Ciobanu E., Jelescu P. Problema formării interesului electoral la adolescenți și rezolvarea ei în psihologie. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Conferință științifică internațională*. Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 62-66. ISBN 978-9975-46-450-5.
4. Cojocari I. Modele explicative ale participării la vot. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Chișinău: S. n., 2019 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. 18, Partea 3, 2019, p. 99-105, 269 p. ISBN 978-9975-46-235-8.
5. Elpujan O., Jelescu P. Cercetarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. In: Ключові компетентності в моделі сучасного фахівця. Збірник наукових праць III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 29 лютого 2016 р. Частина II. Переяслав Хмельницький, 2016, сс. 34 – 38.
6. Elpujan O., Jelescu P. Dimensiuni experimentale ale formării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. In: *Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, 8-9 octombrie 2020, Seria XXII, Vol. I*, Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 51-56. ISBN 978-9975-46-449-9, ISBN 978-9975-46-450-5.
7. Hotărâre pentru aprobarea Raportului cu privire la rezultatele alegerilor parlamentare anticipate din 11 iulie 2021. Raport cu privire la rezultatele alegerilor parlamentare anticipate din 11 iulie 2021, p. 66. Aprobata prin hotărârea Comisiei Electorale Centrale nr. 5182 din 19 iulie 2021.
8. Jelescu P., Ciobanu E. Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenților (AEIEA) și validarea ei. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2016, nr 3(44). pp. 92-96. ISSN 1857-0224.
9. Jelescu P., Ciobanu E. Elaborarea sondajelor de opinie privind studiul intereselor electorale ale adolescenților. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2015, nr 3(40). pp. 77-87. ISSN 1857-0224.
10. Jelescu P., Ciobanu E. Interesele: problema conceperii lor în psihologie. In: *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane. Volumul 27. Materialele sesiunii științifice anuale din 14 – 15 noiembrie 2014. Academia Română – Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane*. Cluj-Napoca: Limes & Argonaut, 2014, pp. 158 – 166. ISBN 978-973-726-861-7.
11. Jelescu P., Ciobanu E. Problema construirii sondajelor de opinie privind studiul intereselor electorale ale adolescenților. In: *Актуальные научные исследования в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. инт.-конф., 13-14 июня 2015 г., Переяслав-Хмельницкий. // Сб. науч. тр. Переяслав-Хмельницкий, 2015. Вып. 1, ч. 1, сс. 99-103, 175 с.*

12. Jelescu P., Ciobanu E. Problema intereselor în psihologie. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr. 2(35), pp. 34 – 40. ISSN 1857-0224.
13. Jelescu P., Ciobanu E. Teenagers*s interests and the particularities of their development. In: *Sesiunea științifică anuală din 14 – 15 noiembrie 2014. Rezumatetele comunicărilor. Academia Română – Filiala Cluj-Napoca, Institutul de istorie „George Barițiu”, Departamentul de cercetări socio-umane*. Cluj-Napoca: Argonaut, 2014, p. 48. ISBN 978-973-109-530-1.
14. Jelescu P., Ciobanu E., Jelescu D. Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători. In: *Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11 – 12 decembrie 2014. Partea II, pp. 3 – 8*. Chișinău, IȘE: Cavaoli, 2014, 455 p. ISBN 978-9975-48-068-0.
15. Jelescu P., Elpujan O. Studiarea și formarea competențelor antreprenoriale la psihologii în devenire. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2016, nr 1(42), pp. 8-17. ISSN 1857-022.
16. Jelescu P., Elpujan O., Jelescu D. Antreprenoriatul: cunoaștere, soluționare, vector spre integrarea europeană. In: *Materialele conferinței științifico-practice cu participare internațională „Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane”, Chișinău: Academia de Administrare Publică, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”), pp. 132-137, 340 p. ISBN 978-9975-3492-0-8*.
17. Jelescu P., Elpujan O., Jelescu D. O paradigmă nouă pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova: educația antreprenorială. – In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități”, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Impressum”), 2016, pp. 315 –318, 370 p. ISBN 978-9975-48-104-5*.
18. Jelescu P., Jelescu D. Educația digitală: o paradigmă nouă a educației la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie. In: *Materialele Conferinței științifice internaționale de la IȘE al RM cu tema „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății, Chișinău, 09.10.2020, pp. 23-28. ISBN 978-9975-48-178-6*.
19. Jelescu P., Jelescu D. Pregătirea specialiștilor pentru educația digitală la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie. In: *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională, „Calitate în educație – imperativ al societății contemporane”, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, Vol. 2, pp. 343-349, 538 p, ISBN 978-9975-46-482-6*.
20. Jelescu P., Teleucă M. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39. ISSN 1857- 0224.
21. Jelescu P., Zatușevschi A. Cercetarea psihologică a interesului electoral la vârsta tinereții. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”*: Pedagogie, Psihologie. *Categoria B*. 2018, Nr.9 (119), pp. 149-151. ISSN 1857-2103.
22. Jelescu P., Zatușevschi A., Jelescu D. Tratarea interdisciplinară a interesului electoral. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2018, nr 51 (2), pp. 74-81. ISSN 1857- 0224.
23. Lupașcu G.-M. Aptitudini antreprenoriale la elevii de gimnaziu. In: *Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, „Calitate în educa-*

- ție-imperativ al societății contemporane*”, 4-5 decembrie 2020, Vol. II: Chișinău: S.n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020, Vol. 2, pp.174-178, ISBN 978-9975-46-482-6, ISBN 978-9975-46-484-0
24. Lupașcu G. Dezvoltarea aptitudinilor antreprenoriale la elevii claselor gimnaziale. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2018, Nr.9(119): Chișinău, 2018, pp.250-252. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025.
 25. Lupașcu G.-M. TEAM-BUILDING – contribuția la dezvoltarea calităților personale necesare unui antreprenor. In: *Materialele Conferinței Multidisciplinare Internațională, Speciali, dar...egali*”, 30-31 martie 2019, Vol. II: Petrești-Dâmbovița-România. ISBN 978-973-0-29058-5.
 26. Lupașcu G-M, Jelescu P. Conceptele de antreprenoriat, antreprenor și evoluția lor. In: *Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”*, 8-9 octombrie 2020, Seria XXII, Vol. I: Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 56-61. ISBN 978-9975-46-449-9, ISBN 978-9975-46-450-5.
 27. Rățoi R. Rolul creativității în dezvoltarea capacităților antreprenoriale la elevii din învățământul primar. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. 18, Partea 3, 2019, pp. 47-55, 269 p. ISBN 978-9975-46-235-8.
 28. Rățoi R., Jelescu P. Antreprenoriatul de la definiție la primele practici în sistemul social din România. In: *Materiale conferinței științifice internaționale „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”*, 8-9 octombrie 2020, Seria 22. Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2020. Vol. 1, pp. 66-71. ISBN 978-9975-46-450-5.
 29. Teleucă M., Jelescu P. Concepția privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 4 (22), 2020, pp. 32-38. ISSN 1857-0623. https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590
 30. Teleucă M., Jelescu P. Problema relației: intelect-dotare intelectuală- predispoziții naturale-aptitudini personale. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 1(23), 2021, pp. 26-35. ISSN 1857-0623. https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/625/611
 31. Zatușevschi A. Problema dezvoltării interesului electoral la vârsta tinereții. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. 16: Partea a 2-a. 2017, pp. 7-13, 306 p. ISSN 1857-0267.

INFLUENȚA MANIPULĂRII MEDIATICE ASUPRA STĂRII DE BINE LA TINERI DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE²⁰

Angela POTÂNG

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova;*

Marina CEBANU

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *Media manipulation is a relatively recent concept that has emerged in the context of the development of new media. This study investigates the relationship between manipulation in the media space and the well-being of young people. A special interest was directed towards psychological assistance adapted to the psycho-social context in the digital age.*

Cercetarea de față analizează efectele manipulării în mass-media asupra stării de bine la tineri, deoarece în prezent se simte mai acut decât în oricare alte timpuri necesitatea filtrării informațiilor cărora suntem supuși zilnic. Conform raportului Academiei de Pediatrie din SUA (2013) copiii între 8 și 10 ani petrec aproape 8 ore pe zi în fața ecranului (televiziune, internet, rețele sociale), iar adolescenții între 10 și 18 ani, până la 11 ore [5].

În contextul pandemiei, odată cu trecerea studiilor în mediul online tinerii au fost supuși unor riscuri sporite, inclusiv a celor de poluare informațională. Un studiu realizat de UNFPA Moldova în 2020, demonstrează că criza pandemică a contribuit la creșterea nivelului de anxietate și a stărilor depresive în rândul tinerilor [8]. Iată de ce, asistența psihologică trebuie să ia în considerare și contextul informațional în care trăiesc tinerii.

Societatea post-industrială specifică secolului XXI, poate fi explicată și prin termenul de societate informațională. După M. Hilbert „Societatea informațională este societatea unde crearea, distribuirea, utilizarea, integrarea și manipularea informațiilor reprezintă o activitate semnificativă economică, politică și culturală” [apud 1].

Analiza literaturii de specialitate elucidează mai multe definiții conceptuale ale fenomenului manipulării. Din perspectiva psihologiei sociale, Braiker și Harriet definesc manipularea psihologică ca „tip de influență socială care urmărește schimbarea percepției sau comportamentului celorlalți cu ajutorul unor tactici ascunse, amăgitoare sau chiar abuzive” [1].

Fenomenul manipulării implică o serie de procese care sunt realizate în mod conștient de către manipulator și care sunt îndreptate către grupul sau persoana-țintă. Acestea reprezintă: *relativizarea, alterarea sau distrugerea re-*

²⁰ Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul 20.80009.1606.10.

perelor cognitive, afective, axiologice care susțin atitudinile și comportamentele vizate; *selectarea unor elemente psihologice specifice* țintei care pot fi utilizate ca punct de reper pentru noile valori, idei, comportamente, etc. [2]. În plus, poluarea informațională caracteristică dimensiunii virtuale contribuie la diminuarea spiritului critic și atitudinii obiective, astfel contribuind la propulsarea fenomenului și la vulnerabilitatea subiectului în fața actului de manipulare [6].

Tipurile de manipulare. *Manipulare informațională* – se regăsește în confruntările de natură religioasă, etnică, ideologică, politică, economică și se prezintă sub forma acțiunii de dezinformare. În cadrul acestui tip, se regăsesc tehnici, procese și metode de prelucrare, prezentare, elaborare, transmitere a informațiilor cu scopul de a induce în eroare, a deruta și a manipula cu opiniile publice sau comportamentale.

Manipularea psihologică constă în influențarea fenomenelor și proceselor psihice. În cadrul acestui tip de manipulare, sunt utilizate: tendința spre echilibru cognitiv și emoțional; disonanțele cognitive; compararea socială; efectul de amorsare; angajamentul psihologic; efectul carismatic etc. [3, pag.87].

Produsele informaționale ale mass-media au și anumite funcții specifice, din punct de vedere psihologic:

- optimizarea activității sociale, pentru a i se asigura progresul și funcționalitatea;
- funcția de contact, ce are un rol important în crearea conștiinței de grup;
- funcția de control social, deoarece prin canalele mass-media se aduce la cunoștință acele norme, cerințe și comportamente dezirabile contextului socio-cultural;
- funcția de socializare sau altfel spus de educare a unor calități, caracteristice de personalitate dorite de către societate [3, pag.24].

Pe lângă cele enumerate mai sus, mai există și o serie de funcții social-psihologice realizate de către entitățile de comunicare în masă, cum ar fi: *funcția de orientare socială, funcția de implicare socială a subiecților în formarea opiniei publice, funcția identificării sociale cu grupul, funcția de contact, funcția de autocunoaștere, funcția utilitară, funcția de detensionare emoțională sau relaxare.*

Organizația Mondială a Sănătății oferă pentru conceptul de stare de bine următoarea definiție: „bunăstare totală, fizică, psihică și socială, și nu doar absența bolii” [apud 7].

Carol Ryff (1989) [apud 4, pag.55] a delimitat șase dimensiuni de bază ale stării de bine: Autoacceptarea; Stăpânirea mediului / autocontrol; Autonomie; Relații pozitive; Dezvoltare personală; Sensul în viață.

Metodologia cercetării. Scopul cercetării: Identificarea gradului de influențabilitate prin manipularea mediatică a tinerilor și determinarea relației cu dimensiunile stării de bine.

Eșantionul: 117 de subiecți cu vârsta între 18 și 35 de ani, dintre care 17 au fost excluși după criteriul de vârstă. Subiecții chestionați au constituit – 84,6% gen feminin și 15,4% – gen masculin. După activitatea de bază practică, su-

biecții reprezintă următoarele categorii: 13,7% elevi, 37,6% persoane angajate, încadrate în muncă și 47,9% persoane sunt în proces de desfășurare a studiilor superioare (studenți).

Instrumentele de măsură:

- Testul: “Cât de influențabil ești?” adaptat de Adina Chelcea.
- Testul stării de bine de Carol Ryff, ce măsoară 6 dimensiuni: autonomia, autocontrol, dezvoltare personală, relații pozitive, prezența scoului în viață și acceptarea de sine.

Analiza datelor empirice. În vederea identificării relației dintre gradul de influențabilitate și starea de bine, am utilizat coeficientul de corelație Bravais-Pearson, deoarece în cadrul cercetării sunt implicate două variabile numerice care îndeplinesc condițiile parametrice.

Rezultatele coeficientului de corelație Bravais-Pearson privind identificarea relației dintre gradul de influențabilitate și starea de bine, sunt prezentate în următorul tabel:

Tabelul 1. Corelația dintre dimensiunile stării de bine și gradul de influențabilitate

Dimensiuni ale stării de bine	Gradul de influențabilitate	
	Coeficientul de corelație Bravais-Pearson	Pragul de semnificație
Autonomie	$r = -.47$	semnificativ ($p = 0,05$)
Autocontrol	$r = -.42$	semnificativ ($p = 0,05$)
Dezvoltare personală	$r = -.40$	semnificativ ($p = 0,05$)
Relații pozitive	$r = -.23$	nesemnificativ ($p > 0,05$)
Scop în viață	$r = -.43$	semnificativ ($p = 0,05$)
Autoacceptare	$r = -.50$	semnificativ ($p = 0,05$)
Starea de bine	$r = -.55$	semnificativ ($p = 0,05$)

Analiza statistică a datelor obținute indică o corelație negativă semnificativă dintre *starea de bine* în general, în raport cu *gradul de influențabilitate*. Ceea ce înseamnă că atunci când o variabilă crește, cealaltă descrește. Însă, coeficientul de corelație Pearson nu elucidează legătura de cauzalitate, respectiv nu putem deduce dacă gradul de influențabilitate cauzează scăderea nivelului de stare de bine sau invers.

Respectiv, datele ne vorbesc și despre o corelație negativă între dimensiunile: *autonomie*, *autocontrol*, *dezvoltare personală*, *prezența scopului în viață*, *autoacceptare* și *gradul de influențabilitate* al respondenților. Ceea ce ne permite să afirmăm că nu doar autonomia și autocontrolul au coeficienți reduși, ci și alte 3 dimensiuni de asemenea prezintă scoruri scăzute: *dezvoltare personală*, *scop în viață* și *autoacceptare*.

Observăm totodată că raportul dintre dimensiunea *relații pozitive*, deși tehnic indică o corelație, poate fi neglijată ca valoare. Respectiv, vom concluziona că *gradul de influențabilitate și prezența relațiilor pozitive* sunt variabile independente, care nu se influențează reciproc.

Concluzii. Rezultatele cercetării ilustrează modul în care manipularea media-tică afectează bunăstarea bio-psiho-socială a persoanelor, fiind un factor determi-nant în modul în care individul se percepe pe sine față de ceilalți, și anume față de ceilalți în spațiul virtual. Asistența psihologică a tinerilor ar trebui să fie adaptată necesităților și contextului psiho-social în care trăiesc aceștia, pentru a putea corespunde pe deplin problemelor cu care tinerii se confruntă.

Bibliografie:

1. Braiker Harriet B. *Who's Pulling Your Strings': How to Break the Cycle of Manipulation and Regain Control of Your Life*. New York: McGraw Hill Education, 2004.
2. Carre Ch. *Arta manipulării elegante*. București: Editura Meteor Publishing, 2017.
3. Gherghinescu R. *Sinteze de psihologie socială*, vol I. București: Editura Argument, 2006.
4. Platon C., Potâng A., Turchină T. și alții, *Dimensiuni psihologice ale calității vieții în mediul educațional din perspectivă regională durabilă*. Chișinău: CEP USM, 2015.
5. Strasburger C. Victor, Hogan J. Marjorie Children, Adolescents and Media. In: *Pediatrics*, 2013, no.132 (5), pp.958-961.
6. Suci A. Presa: între manipulare și deontologie. In: *Cadran politic*, n.25, 2010.
7. Turchină T. *Psihologia sănătății*. Chișinău: Editura CEP USM, 2015.
8. Covrig N. și colab., COVID-19 și tinerii: Efectele pandemiei asupra bunăstării psiho-emoționale. Pagina web: <https://moldova.unfpa.org/>

CĂI ȘI MIJLOACE DE FORMARE A SENTIMENTELOR ADOLESCENȚILOR

Natalia DANILIUC

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
USMF „Nicolae Testemițanu” din Chișinău, Republica Moldova*

Raisa TEREȘCIUC

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Kirov (ВятГУ), Federația Rusă*

Abstract. *The article presents the reference points for the program of development in adolescents of the gratitude feeling towards parents. The empirically verified effectiveness of the psycho-pedagogical intervention program in order to form in adolescents the given feeling and other motivating affective feelings of an important social value allows its application by practicing psychologists in their psychological activity in the general educational system.*

Activitatea psihologică în sistemul de învățământ general prevede intervenția psihologică în diverse domenii de dezvoltare a elevilor: cognitiv, afectiv, psiho-comportamental. Din acest context reiese importanța și oportunitatea cercetărilor orientate spre optimizarea procesului de dezvoltare a sistemului cognitiv și a sferei afective a tinerilor, spre elaborarea, fundamentarea teoretică și coroborarea practică a modelelor de influență a procesului de formare și maturizare a sistemului afectiv-cognitiv ca factor orientativ-reglator și stimulator al comportamentului uman.

La noi în țară au fost efectuate cercetări orientate spre investigarea specificului formării afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite [11]; cercetarea defavorizărilor afective ale adolescenților [3]; determinarea impactului familiilor nefavorabile asupra dezvoltării la elevii mici a sferei afectiv-volitive [8]. Sentimentele adolescenților față de părinți au fost mai puțin studiate. Lucrările consacrate acestei probleme poartă un caracter descriptiv, iar recomandările propuse în ele cu referire la formarea sentimentelor adolescenților față de părinți nu sunt experimental verificate. În același timp savanții psihologi și pedagogi din Republica Moldova și din alte țări atestă necesitatea sentimentalizării relațiilor „părinți-copii”. Astfel, A. V. Bolboceanu [2] a constatat că în comunicarea cu părinții la preadolescenți, ca și la copiii mai mici, persistă trebuința în atenția și atitudinea lor pozitivă. Adulții de asemenea au anumite așteptări de la copiii săi. Potrivit datelor obținute de către L. Cuznetov [5] pe un lot de 290 familii din satele și orașele Moldovei peste 95% de părinți au menționat că cel mai mult în viață doresc să fie iubiți de către copiii săi.

În multe publicații [1; 6; 7 ș.a.] se marchează necesitatea elaborării programelor de sensibilizare afectivă a elevilor de diferite vârste. P. A. Graczyk, R. P. Weissberg, J. W. Payton, M. J. Elias, M. T. Greenberg și J. E. Zins [9] menționează actualitatea oferirii în școală a unor oportunități educaționale care să intensifice dezvoltarea afectivă a tuturor elevilor și necesitatea elaborării strategiilor de intervenție orientate spre copii în vederea formării la ei a competențelor afecti-

ve. J. Cosnier [4] relevă importanța formării la tânăra generație a sentimentelor față de părinți. Savantul consideră că afecțiunea, respectul, recunoștința copiilor față de părinți sunt acei factorii ce joacă rolul decisiv în salvagardarea umanității și prosperarea societății. Anume aceste sentimente de importantă valoare socială formează temelia relațiilor armonioase dintre părinți și copii. În zilele noastre, fără schimbări notabile în domeniul formării la copii a gratitudinii, datoriei, grijii față de părinți și a trebuinței de a le manifesta aceste sentimente în comportament, se poate ușor produce o ruptură între generații.

Complexitatea fenomenelor afective, dificultatea elaborării metodelor adecvate de fixare și modelare a conținutului sentimentelor în condiții experimentale a lăsat pentru mult timp în umbră problema cercetării și formării lor. Ca urmare multe dintre sentimente au rămas până în prezent fără descriere și operaționalizare științifică. După cum afirmă P. Iluț [10] dintre sentimente doar dragostea, prietenia și fenomenele adiacente lor au căpătat explicații de factură științifică în cadrul cercetării relațiilor psihosociale. Faptul dat a limitat căutarea mecanismelor psihologice de formare planificată la copiii de diferite vârste a sentimentelor. Dificultățile cercetării empirice a fenomenelor afective complexe sunt determinate de multitudinea trăirilor afective ce intră în structura unui sentiment concret și de faptul că sentimentele nu apar izolat unul de altul. În viața reală trăirile afective sunt strâns legate între ele. Doar în cercetările științifice dezmembrăm sentimentele, analizăm elementele lor ca fenomene separate și căutăm mecanisme ce contribuie la formarea lor. În schimb, stabilirea mecanismelor psihologice ce favorizează formarea unui anume sentiment deschide posibilități de formare și a altor sentimente. De aceea în studiul realizat ne-am concentrat atenția asupra mecanismelor psihologice de formare la adolescenți a unui sentiment concret – a sentimentului de grațitudine față de părinți [6]. Gradul de cercetare a sentimentului în cauză este mult mai scăzut în comparație cu alte trăiri afective. Până la momentul actual în țara noastră nu s-au realizat investigații științifice care ar fi abordat teoretic și investigat empiric procesul de formare la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți, nu s-au propus modele argumentate și experimental verificate de formare la ei a sentimentului dat.

În scopul formării la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți am alcătuit un program de activități formative care au fost organizate cu adolescenții în afara orelor de clasă. Activitățile au avut durata de circa 40-50 min. fiecare. Programul a inclus 20 de activități, a câte două la fiecare din următoarele 10 teme: „O, mamă, dulce mamă...”; „Tată, eu nu știu de ce nu te-au pus în cântece”; „Mi-e dor de voi, părinți”; „Mama și copilul”; „Amintiri din copilărie”; „Voi ne așteptați mereu”; „Fiul rătăcit”; „Asfințitul unei inimi”; „Rugă pentru părinți”; „Iubiți părinți cât mai sunt”. Pentru fiecare activitate în corespundere cu genericul ei au fost alese opere artistice (cântece, poezii, proză, picturi, fotografii). Printre obiectivele activităților de formare la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți se enumeră: generarea trăirilor afective prin perceperea operelor artistice; dezvoltarea deprinderilor de audiere atentă a operelor de artă; sensibilizarea contaminării afective; evidențierea obiectului sentimentelor și conștientizarea motivelor lor; identificarea și

etichetarea trăirilor afective ale altor persoane; detectarea cuvintelor ce semnifică trăiri afective; verbalizarea propriilor trăiri afective apărute prin contaminare afectivă; compararea sentimentelor avute față de mamă și față de tată; dezvoltarea aptitudinii de a se transpune imaginar în timp și spațiu și de a verbaliza trăirile afective vis-a-vis de părinți avute în trecut; dezvoltarea reflexiei, retrospectivității și decenterării afective; dezvoltarea caracterului ideator al trăirilor afective; dezvoltarea competențelor afective, a compasiunii și a tendinței de a fi atent, binevoitor, milos; obiectivarea așteptărilor părintești și formarea tendințelor de a manifesta grijă, milă, grațitudine față de părinți; conștientizarea binelui primit de la părinți.

Genericul activităților, logica consecutivității lor și conținutul operelor artistice selectate și utilizate reies din obiectivele lansate și din scopul principal al programului – formarea la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți. Astfel, ideea principală a primelor două activități, care trecea ca un fir roșu prin lucrările artistice folosite, era următoarea: mama este „începutul vieții”, „ea ne naște și ne crește”, ea devine „cea mai scumpă pe pământ”, „cea mai bună prietenă a mea, niciodată nu o voi uita”. La următoarele două activități cu genericul „Tată, eu nu știu de ce nu te-au pus în cântece” a fost marcat gândul potrivit căruia tata „mai mult tace decât vorbește, dar noi știm că ne iubește”, mâna și umărul lui mereu ne servesc drept scut și sprijin. Activitățile la tema „Mi-e dor de voi, părinți” au avut drept scop să marcheze ideea că ambii părinți „fac totul oricând pentru copii”, că de la fiecare părinte copiii primesc ceva foarte important: de la tată „minte trează, calcul rece ca un scut”, de la mamă „dor tăcut, inimă ce sângerează”. Ideea principală a următoarelor două activități la tema „Mama și copilul” constă în aceea, că părinții au anumite datorii față de copii, dar și aceștia din urmă nu sunt scutiți de obligațiuni față de părinți. Pentru a accentua rolul părinților în viața copiilor într-o activitate a fost inclus cântecul „Dor de părinți” pe versurile lui A. Păunescu în care sunt redată sentimentele trăite de copiii ce nu au părinți. Sentimentele față de bunei au devenit ideea de bază a activităților cu genericul „Amintiri din copilărie” care a început cu un cântec („Fuga, fuga”) interpretat de către A. Lazariuc. Fotografii publicate de către M. Potârniche în culegerea „ACASĂ. Amintiri...” și utilizate în activitatea dată au avut menirea de a provoca cât mai multe amintiri și sentimente față de bunei și părinți. Copiii cresc, pleacă în lumea mare, devin și ei părinți. E lucru firesc, dar uneori copiii uită de părinții săi. De aceea următoarele activități au inclus în conținutul său material artistic supus tematicii „Voi ne așteptați mereu” și „Fiul rătăcit”. În operele artistice incluse în aceste activități sunt redată trăirile de vină și remușcările copiilor care s-au întors la părinți, dar prea târziu. Egoismul, ingratitudea și insensibilitatea afectivă a unor copii față de părinții săi este ideea centrală a nuvelei lui S. Zweig „Asfințitul unei inimi” care a devenit denumire pentru activitățile următoare. În calitate de motto pentru aceste activități am ales citatul din piesa „Regele Lear” de W. Shakespeare: „O, nerecunoștință, chip de piatră / Cioplită după chipul lui Satan, / Ești, mai dezgustătoare-ntr-un copil / Ca monstrul mărilor.” Fragmentul dat a fost scris pe o coală de hârtie și afișat pe peretele din față. Copiii încep a-și

înțelege mai bine părinții atunci, când singuri devin părinți și bune. Această maturizare psihologică are loc în cazul în care omul conștientizează gândul trăit și expus de către A. Păunescu în poezia „Repetabila povară”: „Că din toate ce sunt, cel mai greu e să fii / Nu copil de părinți, ci părinte de fii”. Conștientizarea acestei legități și a faptului că părinții sunt muritori îi face pe copii să se adreseze cu rugăciuni „pentru cei ce ne-au făcut”. De aceea la începutul activităților ulterioare am inclus cântecul „Rugă pentru părinți”, această denumire fiind folosită drept generic al acestor activități. În cadrul următoarelor două activități a fost utilizată poezia „Părinții” de D. Matcovschi care conține întrebările: „De ce nu știm să ne iubim părinții? / De ce nu știm, copii, să-i prețuim?”. Ca răspuns la aceste întrebări în ultimele activități a fost promovată chemarea expusă în poezia lui S. Ghimpu „Iubiți părinții cât mai sunt”.

Menționăm că ideile activităților nu se declarau în cadrul întâlnirilor. După salut ele începeau cu un cântec, uneori cu recitarea expresivă de către psiholog a unei poezii. În așa fel, ideile activităților erau promovate prin muzică, vers, tablou, citate sau fragmente din operele artistice. După audierea lor adolescenții din grupul formativ își verbalizau pe rând impresiile, gândurile și trăirile apărute în procesul perceperii lucrărilor artistice. Pentru a le facilita verbalizarea trăirilor avute în trecut sau apărute în cadrul activităților, după perceperea operei artistice adolescenților li se propunea să-și imagineze că se află în fața a două uși. După ușa din mâna dreaptă se află sentimentele pozitive pe care ei le numesc față de părinți, iar după ușa din mâna stângă se află reproșurile și evenimentele neplăcute pe care le-au avut în raport cu părinții. Fiecare participant „deschidea” imaginar fiecare ușă și povestea ce se află după ea. După perceperea unor lucrări artistice adolescenții erau întrebați: „Dacă ar fi să scrieți acum o scrisoare părinților, ce le-ați scrie?”

În cadrul activităților se revenea la cântecul sau la poezia ascultată. Înainte de reaudierea operelor artistice subiecților li se propuneau cuvintele cântecului sau textul poeziei scrise pe foi. Ei le citeau și meditau în tăcere. După aceasta poezia se recitea, iar cântecul se interpreta a doua oară. La sfârșitul activității adolescenții discutau și propuneau un generic pentru activitatea formativă desfășurată. La finele întâlnirii adolescenților li se propunea să selecteze și să prezinte la următoarele activități maxime, proverbe, cântece și poezii despre părinți din propria bibliotecă și colecție de discuri. Fiecare a doua activitate la tema respectivă se începea cu prezentarea materialelor selectate de către adolescenți, apoi se prezentau unele opere artistice de la activitatea precedentă și se propuneau spre audiere noi lucrări. În așa fel, fiecare cântec, poezie erau audiate la întruniri nu mai mult de 2-3 ori.

Pentru activitățile cu genericul „Asfințitul unei inimi” adolescenților din timp li s-a oferit textul nuvelei cu aceeași denumire de S. Zweig. În cadrul acestor activități elevii își împărtășeau impresiile, povesteau ce i-a impresionat mai mult în această nuvelă, citeau fragmentele care le-au trezit cele mai puternice trăiri, le verbalizau. La penultima întâlnire elevii au fost familiarizați cu poezia lui S. Ghimpu „Iubiți părinții cât mai sunt”. La finele activității, ca temă pentru acasă, lor li s-a propus s-o învețe pe de rost pentru a o recita la ultima activitate.

Toate activitățile au inclus în structura sa trei etape care convențional au fost întitulate: 1) Să ascultăm, să auzim, să vedem și să „citim” trăirile afective ale altor persoane; 2) Să medităm și să verbalizăm trăirile proprii; 3) Să co-trăim și să etichetăm trăirile altor persoane. Implementat în așa mod programul elaborat a avut drept impact formarea la adolescenți a sentimentului de grațitudine și a altor trăiri afective motivante de importantă valoare socială față de părinți.

În încheiere menționăm că formarea orientată la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți reclamă activarea mecanismului psihologic de contaminare afectivă și co-trăire. Pentru activarea acestui mecanism pot fi utilizate operele de artă perceperea cărora duc la îmbogățirea experienței afective proprii prin co-trăirea, obiectivarea și conștientizarea sentimentelor altor persoane.

Bibliografie:

1. Bar-On R., Parker J. D. A. *Manual de Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche, 2011.
2. Bolboceanu A. Mecanisme și legități ale impactului comunicării copilului cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în ontogeneză. In: *Aspecte psiho-sociale ale procesului educațional*. Chișinău, 2006. pp. 9-17.
3. Calancea A. *Psihocorecția sferei afective a adolescenților*. Chișinău: ASEM, 2003.
4. Cosnier J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Editura Polirom, 2007.
5. Cuznețov L. Viziune asupra sentimentalizării relațiilor „părinți-copii”. In: *Investigații pedagogice și psihologice, ediția – IV*. Chișinău: Institutul de științe pedagogice și psihologice. 1999. pp. 3-6.
6. Daniliuc N., Tereșciuc R. *Sentimentul de grațitudine*. Chișinău, 2020.
7. Elias M. J., Tobias S. E., Friendlander B. S. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Curtea Veche, 2007.
8. Gîngota N. Dezvoltarea sferei afectiv-volitivă la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare. Autoref. tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2003.
9. Graczyk P. A. ș.a. Criterii de evaluare a calității programelor școlare de învățare socială și emoțională. In: *Manual de Inteligență emoțională de Bar-On R., Parker J. D. A.* București: Curtea Veche, 2011. pp. 383-400.
10. Iluț P. Atitudine și comportament. In: *Valori, atitudini și comportamente sociale. Teme actuale de psihosociologie*. București: Editura Polirom, 2004. p. 43-78.
11. Racu I., Verdeș A. Particularitățile dezvoltării afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. nr. 3 (16), Chișinău: 2009. pp. 78-83.

ANXIETATEA ȘI STĂRILE DEPRESIVE ALE ADOLESCENȚILOR

Diana CECAN

psiholog,

Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

Iulia RACU

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract. *The article presents the results of experimental research of anxiety and depressive states in adolescence. In our research were included 87 adolescents. As results we established that 24,14% and 4,50% of adolescents have moderate and high level of anxiety – state. Also we underline that for 34,48% of adolescents anxiety is already a trait of their personality. At the same time we identify that 18,39% and 1,15% of adolescents have a moderate and high level of depressive states. Girls are characterized by a high level of anxiety – state, anxiety – trait and depressive states.*

Adolența este privită și tratată foarte diferit în literatura de psihologie. Conform J. Arnett, S. Hall și M. Underwood adolența este etapa marilor schimbări și modificări emoționale. Se consideră că odată cu trecerea de la copilărie la maturitate se intensifică emoțiile, experiențele și manifestarea lăbilității emoționale sau a „capriciilor” și o accentuare a emoțiilor cu valență negativă [apud 1]. Actualmente pentru a descrie adolenței, în special viața lăuntrică a acestora, sunt utilizați așa termeni cum ar fi: „înstrăinat”, „disperat” și „copleșit” [apud 1]. Autorii G. Rosenblum și M. Lewis explică adolența drept perioada marilor transformări. Evenimentele evolutive ale adolenței sunt o „treaptă” spre viața de adult. Nivelele hormonale, capacitatea cognitivă și experiențele sociale suferă modificări, parcurgând de la formele din copilărie la cele tipice vieții de adult. Pentru prima dată, anume în adolență, tinerii se întâlnesc cu caracteristicile corpului adult legate de atracția sexuală, cogniție și aspect fizic. Transformările în statutul cognitiv și fizic apar în adolență și continuă în viața de adult. Reieșind din cele expuse vom menționa că ineditul fenomenelor descrise precum și lipsa de experiență a adolențului la momentul apariției lor face ca experiența emoțională a acestuia să fie impregnată cu anxietate, neliniște și agitație [apud 1, 2, 3].

Pornind de la cele expuse am întreprins un demers experimental al emoțiilor negative (anxietate și stările depressive) la adolenței. Eșantionul cercetării a fost format din 87 de adolenți din clasele a X-a și a XII-a dintr-un liceu din municipiul Chișinău, dintre care 28 adolenți și 59 adolente. Pentru studiul emoțiilor negative (*anxietate și stările depressive*) pe întregul eșantion de adolenți am administrat următoarele inventare: *Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger și Inventarul de depresie Zung.*

Studiul anxietății la adolescenți a fost realizat prin aplicarea *Inventarului de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger*. Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură evidențiază anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură la adolescenți.

Anxietatea – stare, este un răspuns tranzitoriu la o situație stresantă, răspuns ce implică senzații de tensiune, frică și diferite modificări fiziologice. Spre deosebire de anxietatea – stare, anxietatea – trăsătură, este o caracteristică cronică și stabilă a personalității care predispune persoana la starea de anxietate atunci când este sub stres [4].

Nivelurile anxietății – stare și anxietății – trăsătură la adolescenți sunt prezentate în continuare.

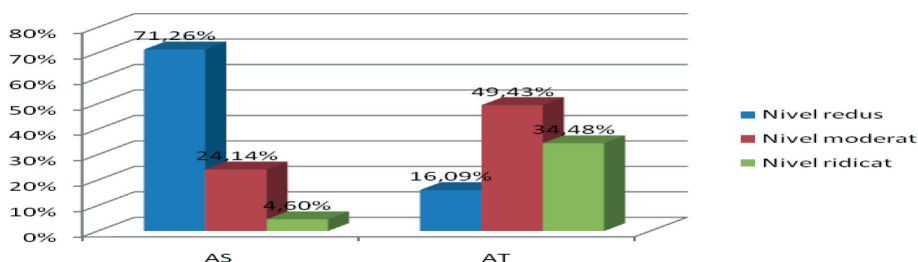


Fig. 1. Nivelurile anxietății – stare și anxietății – trăsătură la adolescenți

Pentru anxietate – stare obținem următoarele frecvențe: 71,26% din adolescenți au nivel redus de anxietate – stare, 24,14% din adolescenți manifestă nivel moderat de anxietate – stare și doar 4,60% din adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate – stare.

Pentru anxietate – trăsătură evidențiem că: 16,09% din adolescenți se caracterizează prin nivel redus de anxietate – trăsătură, la 49,43% din adolescenți constatăm nivel moderat de anxietate – trăsătură, în timp ce la 34,48% din adolescenți deja se evidențiază nivelul ridicat de anxietate – trăsătură.

Studiul nostru a cuprins stabilirea corelațiilor între anxietate – stare și anxietate – trăsătură după *coeficientul de corelație liniară Pearson*.

Tabelul 1. Studiul corelației între anxietate – stare și anxietate – trăsătură după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Anxietate – stare / anxietate – Trăsătură	$r=0,7355$	$p \leq 0,01$

Tabelul 1 ilustrează un coeficient de corelație pozitiv între anxietate – stare și anxietate – trăsătură ($r=0,7355$, $p \leq 0,01$). În conformitate cu coeficientul de corelație evidențiem că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate – stare dau dovadă și de nivel ridicat de anxietate – trăsătură.

Nivelurile anxietății – stare și anxietății – trăsătură la adolescenți și adolescente sunt ilustrate în figura 2.

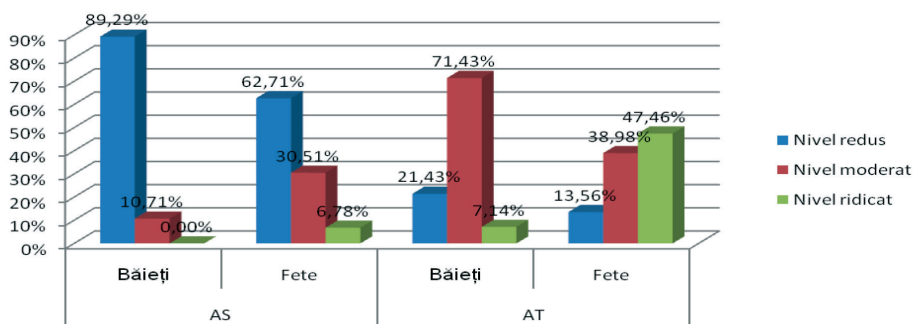


Fig. 2. Nivelurile anxietății – stare și anxietății – trăsătură la adolescenți în dependență de gen

Adolescenții prezintă următoarele frecvențe pentru anxietatea – stare: cei mai mulți adolescenți (82,29%) au nivel redus de anxietate – stare, în timp ce 10,71% din adolescenți prezintă nivel moderat de anxietate – stare.

Pentru adolescente atestăm toate cele trei nivele de anxietate – stare: 62,71% din adolescente se caracterizează prin nivel redus de anxietate – stare, la 30,51% din adolescente întâlnim nivel moderat de anxietate – stare și la 6,78% din adolescente observăm nivel ridicat de anxietate – stare.

Comparând frecvențele pentru anxietatea – stare vom menționa că nivelul redus de anxietate – stare prevalează la adolescenți (82,29%) decât la adolescente (62,71%). Nivelul moderat și nivelul ridicat de anxietate – stare sunt mai intense la adolescente (30,51% și 6,78%) în raport cu adolescenții (10,71%).

Statistic conform *testului T-student* atestăm diferențe semnificative pentru anxietate – stare între rezultatele adolescenților și rezultatele adolescentelor (M adolescenți: 22,5, M adolescente: 28,7) ($T=2,6$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescente. Adolescencele se caracterizează prin anxietate – stare mai ridicată spre deosebire de adolescenți.

Pentru anxietatea – trăsătură frecvențele adolescenților se repartizează: 21,43% din adolescenți demonstrează nivel redus de anxietate – trăsătură, la 71,43% din adolescenți observăm nivel moderat de anxietate – trăsătură și la 7,14% din adolescenți evidențiem nivel ridicat de anxietate – trăsătură.

La adolescente pentru anxietatea – trăsătură: 13,56% din adolescente dau dovadă de nivel redus de anxietate – trăsătură, 38,98% din adolescente prezintă nivel moderat de anxietate – trăsătură și la 47,46% din adolescente atentăm nivel ridicat de anxietate – trăsătură.

Studiul comparativ a frecvențelor pentru anxietatea – trăsătură evidențiază: nivelul redus și nivel ridicat de anxietate – trăsătură este cu frecvențe mai mari în rândul adolescenților (21,43% și 71,43%) spre deosebire de adolescente (13,56% și 38,98%). Nivelul ridicat de anxietate – trăsătură predomină la adolescente (47,46%) comparativ cu adolescenții (7,14%).

După *testul T-student* identificăm diferențe statistic semnificative pentru anxietate – trăsătură între rezultatele adolescenților și rezultatele adolescen-

telor (M adolescenți: 35,36, M adolescente: 43,1) ($T=3,4$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescente. Adolescencele prezintă anxietatea – trăsătură mai ridicată spre deosebire de adolescenți.

Investigarea stărilor depresive la adolescenți a fost realizat prin aplicarea *Inventarului de depresie Zung*.

Frecvențele pentru stările depresive la adolescenți sunt ilustrate în figura 3.

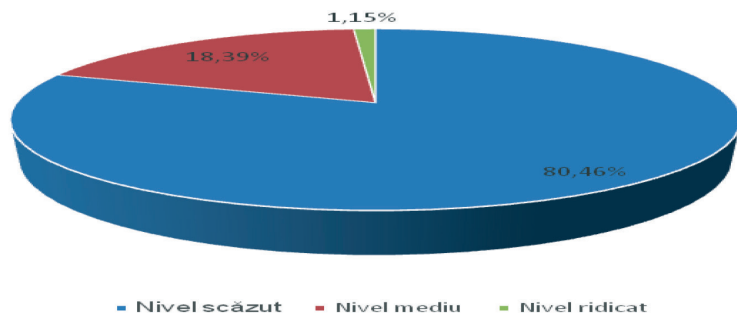


Fig. 3. Nivelurile depresiei la adolescenți

Constatăm că 80,46% din adolescenți prezintă nivel redus de stări depresive. Acestor adolescenți le este caracteristic uneori stări de tristețe și tulburări de dispoziție, gânduri neliniștitoare, dificultăți în concentrare, focalizare și memorare cauzate de procesele de gândire sau de alte simptome fizice. Aceste manifestări sunt prezente foarte rar și doar în situații care servesc drept declanșatoare. De obicei, aceste simptome nu persistă mult timp și nu afectează însemnat activitățile lor cotidiene.

18,39% din adolescenți manifestă nivel mediu de stări depresive. Ei se caracterizează prin sentimente de tristețe vagă, nedefinită, acompaniată cu unele frici nediferențiate, lipsa tendinței de a solicita și accepta susținerea, consolația, compasiunea persoanelor apropiate; ameliorarea matinală a stării afective; durata redusă a episoadelor depresive.

1,15% din adolescenți obțin nivel ridicat de stări depresive. La acești adolescenți sunt prezente schimbări în ce privește obiceiurile de somn, apetitul și greutatea, precum și sentimente de disperare, deznădejde, tristețe și lipsa propriei valori. Izolarea socială, problemele de concentrare sau de memorie, furie, performanțe scăzute la școală și absenteism, sentimentul că nu sunt înțeleși, hipersensibilitatea. Pe lângă caracteristicile enumerate acești adolescenți mai dau dovadă și de pierderea interesului pentru activitățile normale și evitarea interacțiunilor sociale.

Tabелul 2 conține corelațiile între stările depresive și anxietate – stare / anxietate – trăsătură conform *coeficientului de corelație liniară Pearson*.

Tabelul 2. Studiul corelației între stările depresive și anxietate – stare / anxietate – trăsătură după Pearson

Variabilele	Coeficientul de corelații	Pragul de semnificații
Stările depresive / anxietate – Stare	$r=0,7809$	$p\leq 0,01$
Stările depresive / anxietate – Trăsătură	$r=0,7696$	$p\leq 0,01$

Tabelul 2 ilustrează doi coeficienți de corelație semnificativi pozitivi între stările depresive (Inventarul de depresie Zung) și anxietate – stare (Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger) ($r=0,7809$, $p\leq 0,01$), între stările depresive (Inventarul de depresie Zung) și anxietate – trăsătură (Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură Ch. Spilberger) ($r=0,7696$, $p\leq 0,01$). Conform coeficienților de corelație de mai sus vom menționa că pentru adolescenții cu nivel ridicat de stări depresive sunt particulare și niveluri ridicate de anxietate – stare și anxietate – trăsătură.

Frecvențele pentru stările depresive la adolescenți și adolescente urmează în figura 4.

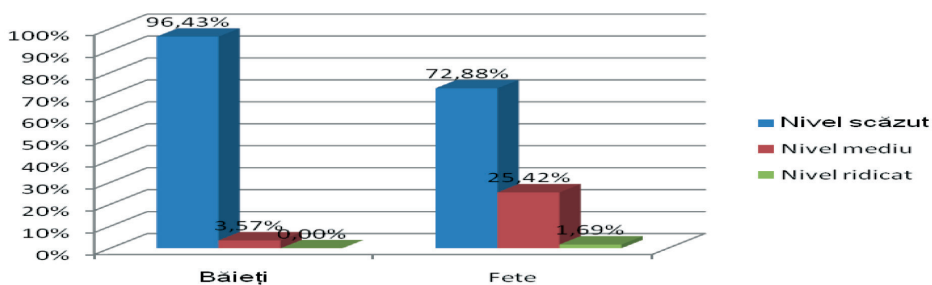


Fig. 4. Nivelurile depresiei la adolescenți în dependență de gen

Examenul frecvențelor în figura de mai sus ne permite să menționăm că: 96,43% din adolescenți se caracterizează prin nivel redus de stări depresive și 3,57% din adolescenți manifestă nivel moderat de stări depresive.

Adolescentele au frecvențe distincte: la 72,88% din adolescente întâlnim nivel redus de stări depresive, la 25,42% din adolescente constatăm nivel mediu de stări depresive și la 1,69% din adolescente consemnăm nivel ridicat de stări depresive.

Comparând frecvențele adolescenților cu cele ale adolescentelor vom menționa că nivelul redus de stări depresive prevalează la adolescenți (96,43%) spre deosebire de adolescente (72,88%). Invers este pentru nivelul mediu de stări depresive: 25,42% din adolescente și 3,57% din adolescenți manifestă acest nivel. Nivelul ridicat de stări depresive îl observăm doar la adolescente (1,69%).

După *testul T-student* identificăm diferențe statistic semnificative pentru depresie între rezultatele adolescenților și rezultatele adolescentelor (M adolescenți: 34,93, M adolescente: 42,8) ($T=3,9$, $p\leq 0,01$) cu rezultate mai mari pen-

tru adolescente. Adolescencele manifestă depresie mai ridicată comparativ cu adolescenții.

Demersul de constatare a emoțiilor negative (anxietate – stare, anxietate – trăsătură și stările depresive) la adolescenți ne permite să formulăm următoarele concluzii:

Pentru cele două tipuri de manifestare a anxietății (anxietatea ca stare și anxietatea ca trăsătură) atestăm tendințe asemănătoare. 24,14% din adolescenți și 4,50% din adolescenți se caracterizează prin nivel moderat și ridicat de anxietate – stare. Anxietatea – stare resimțită de adolescenți este determinată de situații, circumstanțe și evenimente noi. Anxietatea – stare este mai accentuată la adolescente comparativ cu adolescenții. 34,48% din adolescenți au anxietatea deja ca formațiune stabilă de personalitate. Anxietatea – trăsătură este un element al personalității care condiționează modul de a răspunde în permanență cu anxietate la fenomenele exterioare cât și la cele interioare. Atestăm o prevalență a anxietății – trăsătură la adolescente.

La stările depresive vom menționa că 18,39% din adolescenți și 1,15% din adolescenți au nivel moderat și ridicat al acestora. Stările depresive sunt mai intense la adolescente.

Prezența anxietății – stare, a anxietății – trăsătură și a stărilor depresive mai ridicate la adolescente pot fi explicate printr-o fragilitate a sistemului nervos, o sensibilitate mai mare a adolescentelor față de stilul educațional al adulților, problemele de la liceu, precum și modificările biologice din adolescență, provocările legate de cristalizarea identității, a relațiilor cu semenii, în special cu cei de sex opus și alegerile cu referire la propriul viitor.

Bibliografie:

1. Adams G., Berzonsky M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Editura Polirom, 2009, 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. Papalia D., Wendkos Olds S., Duskin Fieldman R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: Editura Trei, 2010, 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
3. Pănișoara G., Sălăvastru D., Mitrofan L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
4. Racu IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți: Monografie*. Editura a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: Racu Ig. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2021, 309 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х И 11-Х КЛАССОВ, ГОТОВЯЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ И ОГЭ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Людмила ДОНОГА

доктор психологии, кафедра психологии,

Кировский филиал АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», Россия, Киров

Abstract. *The article touches upon the problem of psychological support of graduates of general education Russian schools during the preparation and delivery of the state final certification. An analysis of the concept of psychological readiness is presented on the example of a screening diagnostic study of students in the 9th and 11th grades of Municipal budgetary educational institution „Secondary School No. 59” of Kirov, and also provides a set of measures that can be used by school psychologists as an algorithm in the work to increase the level of psychological readiness of students.*

Период завершения обучения в общеобразовательной школе, подготовка и сдача экзаменов у обучающихся выпускных классов вызывает высокое напряжение, связанное с интенсивной умственной деятельностью, эмоциональными переживаниями. Известно, что стресс, в том числе и экзаменационный, может оказывать двойное воздействие: а) положительное, мобилизуя силы обучающегося и повышая его работоспособность; б) негативное, снижая не только работоспособность, но и сопротивляемость организма в целом [5]. Период сдачи экзаменов вызывает особую трудность, так как психологически представляет собой первое взрослое испытание, которое демонстрирует, насколько обучающиеся готовы к взрослой жизни, насколько их уровень притязаний соответствует возможностям.

В толковом словаре В. И. Даль определяет понятие «экзамен как испытание; предложенье вопросов, для узнания степени чьих-либо сведений» [1]. С. И. Ожегов поясняет это понятие так: «экзамен – это проверочное испытание по какому-либо учебному предмету» [3]. По мнению М. Ю. Чибисовой, в школьной реальности экзамен – это оценка конечного результата, анализ соответствия уровня развития выпускников образовательному стандарту [6, с. 12]. На сегодняшний день во всех российских общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях обучающиеся готовятся к Государственной итоговой аттестации (ГИА), которая проходит в форме ОГЭ (основной государственный экзамен) для девятиклассников и ЕГЭ (единый государственный экзамен) для одиннадцатиклассников.

Безусловно, успешная сдача ГИА зависит от множества факторов, одним из которых является психологическая готовность обучающихся к этому испытанию. Исследования, посвященные проблеме психологиче-

ской готовности к выполнению какой-либо деятельности, условно можно разделить на два направления: одни авторы утверждают, что психологическая готовность является особым психическим состоянием, другие говорят об устойчивой характеристике личности, которая охватывает ее взгляды, убеждения, интеллектуальные качества, знания, умения, установки. Так, К.К. Платонов определяет психологическую мобилизацию как временную активизацию свойств личности, главным образом моральных и волевых, которые способствуют качественному выполнению деятельности в определенных условиях [4]. В структуру психологической готовности М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и В.А. Пономаренко включают такие структурные компоненты: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный [2]. М.Ю. Чибисова трактует психологическую готовность к сдаче экзаменов как интегральный результат работы школы и определяет ее как «сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ» [6, с. 25].

Для определения уровня психологической готовности выпускников школ к сдаче экзамена школьные психологи используют разный психодиагностический инструментарий, который позволяет измерить все составные данного сложного психологического образования. В данной статье приводим результаты, полученные с помощью анкеты, «Готовность к ЕГЭ», разработанной М. Ю. Чибисовой [6, с. 88-90]. Анкета имеет ориентировочный характер и позволяет оценить готовность к ЕГЭ глазами самих выпускников. Она затрагивает такие составляющие, как способность к самоорганизации (познавательный компонент), уровень тревоги (личностный компонент) и знакомство с процедурой экзамена (процессуальный компонент).

Указанная выше анкета использовалась нами для скрининговой диагностики в выпускных классах муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 59» г. Кирова. Она позволила определить три уровня психологической готовности (низкий, средний и высокий) у обучающихся девярых классов (65 человек) и обучающихся одиннадцатых классов (41 человек).

Представленный в таблице 1 количественный анализ данных у обучающихся указанных классов показал, что одна из составляющих психологической готовности, а именно, владение навыками самоконтроля, самоорганизации у обучающихся 9-х классов представлен тремя уровнями (59% – высокий; 39% – средний и 3% – низкий), а у обучающихся 11-х классов – двумя уровнями (80% – высокий; 20% – средний). Следовательно, высокий уровень познавательного компонента, который подразумевает не столько знания, сколько сформированность учебной деятельности и навыки самоорганизации у одиннадцатиклассников встречается чаще, чем у девятиклассников. Известно, что формирование этого компонента происходит на протяжении всего времени обучения ребенка в школе, начиная с начальной школы. Автор использованной нами методики,

выделяет основные составляющие познавательного компонента, которые способствуют успешной сдаче экзаменов: высокая мобильность, переключаемость; высокий уровень организации деятельности; высокая устойчивость и работоспособность; высокий уровень концентрации внимания, произвольности; четкость и структурированность мышления, комбинаторность; сформированность внутреннего плана. Таким образом, экстренно корректировать данный компонент не представляется возможным, но психолог в школе может помочь обучающемуся (в нашем случае, девятиклассникам (3%) с низким уровнем владения навыками самоконтроля, самоорганизации) максимально продуктивно использовать уже сформированные навыки.

Таблица 1. Доля обучающихся с разными уровнями психологической готовности к сдаче выпускных экзаменов

Класс	Уровень психологической готовности						Всего
	Высокий		Высокий		Высокий		
	абс. кол-во	абс. кол-во	абс. кол-во	абс. кол-во	абс. кол-во	абс. кол-во	
	Владение навыками самоконтроля, самоорганизации						
9	38	59	25	39	2	3	65 (100%)
11	33	80	8	20	0	0	41 (100%)
	Уровень тревоги						
9	12	18	38	59	15	23	65 (100%)
11	6	15	18	44	17	41	41 (100%)
	Знакомство с процедурой						
9	40	62	21	32	4	6	65 (100%)
11	35	85	6	15	0	0	41 (100%)

Следующая составляющая психологической готовности – уровень тревоги, представлен тремя уровнями как среди девятиклассников (18% – высокий; 59% – средний и 23% – низкий), так и одиннадцатиклассников (15% – высокий; 44% – средний и 41% – низкий). Следует напомнить, что уровень тревоги относится к личностному компоненту и подразумевает наличие у выпускника определенной личностно-смысловой позиции, которая позволяет выстроить стратегию деятельности на экзамене. Данный показатель тесно связан с общим настроем обучающегося на экзамен. Он включает такие составляющие как: наличие собственного адекватного мнения об итоговой аттестации; адекватную самооценку, т.е. умение адекватно оценить свои знания, умения, способности; самостоятельность мышления и действий; оптимальный уровень тревоги (отсутствие как чрезмерного уровня, который дезорганизует деятельность, так и заниженной тревоги, которая может снизить мотивацию). Следовательно, у обучающихся 9-х и 11-х классов с низким уровнем тревоги может быть снижена мотивация, а отношение к сдаче экзамена может оказаться формальным.

Знакомство с процедурой сдачи экзамена представляет собой процессуальный компонент психологической готовности, который включает такие составляющие, как: знакомство с процедурой; навыки работы с тестовым материалом; умение устанавливать контакты в незнакомой обстановке и с незнакомыми людьми; владение способами управления своим состоянием (саморегуляция, релаксация). Следует отметить, что этот компонент легче поддается коррекции. Количественный анализ показал, что параметр знакомство с процедурой среди 9-х классов представлен тремя уровнями (62% – высокий; 32% – средний и 6% – низкий), а среди 11-х классов двумя уровнями (85% – высокий; 15% – средний). Это говорит о том, что одиннадцатиклассники более осведомлены в процессуальных вопросах проведения экзаменов, т.к. у них уже имеется личный опыт сдачи экзаменов в девятом классе.

В заключение, можно сделать вывод о том, что девятиклассники обладают меньшей психологической готовностью, нежели одиннадцатиклассники. Вероятно, это связано и с личным опытом сдачи экзаменов обучающимися 11-х классов, и с их сформированностью составляющих психологической готовности. Глубокое понимание проблемы психологической готовности позволяет сделать акценты в психологическом сопровождении выпускников в общеобразовательных школах психологической службой. Понятно, что формирование готовности обучающегося к сдаче экзамена происходит в течение всего обучения в школе, однако психолог может оказать так называемую «скорую помощь» на основе уже сформированных навыков и функций.

Итак, в качестве «скорой помощи», которую могут применить школьные психологи, можно предложить комплекс мер, включающий следующие шаги:

- ознакомление обучающихся с процедурой итоговой аттестации;
- формирование у обучающихся адекватного мнения об экзамене (ценностно-смыслового отношения);
- формирование у обучающихся продуктивной стратегии деятельности на экзамене;
- обучение техникам снижения эмоциональной напряженности (мышечная и дыхательная релаксация);
- памятки, которые содержат четкие инструкции (что и в какой последовательности нужно делать в период подготовки к экзамену, при работе с учебным материалом, во время сдачи экзамена);

Следует отметить, что в период подготовки к сдаче ГИА не только обучающиеся, но и их родители, переживают состояние тревоги и беспокойства. В связи с этой процедурой и учителя испытывают ощущение бессилия и неуверенности в себе, поскольку это влияет на оценку их профессиональной компетентности. Психологическое сопровождение в школе предполагает взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, поэтому школьным психологам очень важно охватить своим вниманием не только обучающихся, но и их родителей, а также учителей.

Библиография:

1. Даль В. *Толковый словарь русского языка*, 2015.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект*. Минск: Изд-во «Университет», 1985.
3. Ожегов С. И. *Толковый словарь русского языка*, 2016.
4. Платонов К.К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986.
5. Селье Г. *Стресс без дистресса*. – Москва: Наука, 1979.
6. Чибисова М.Ю. *Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями*. – М.: Генезис, 2009.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ВОСПРИЯТИЯ ДОХОДОВ****Людмила АНЦИБОР***doctor, conferențiar universitar,*
Universitatea de Stat din Moldova;**Игорь ДОНЧЕНКО**

Centrul tehnico-criminalistic și expertize judiciare al IGP al MAI

Abstract. *People's perception about their own financial situation is determining their psychological state as well as the character of interactions within the social system. The self-image is much more meaningful than identity itself – it is the source of all mental processes. It is reflecting and filtering the personality's knowledge and life experience. In a broad sense, the self-image comprises everything a person can think it belongs to him/her including: physical body, material (income, property, etc.), psychological (inner world, ideas, reasons, etc.) and social aspects (family, friends, colleagues, etc.), activity (work, hobby, etc.) and other. In this article we will analyse the general structure which is influencing on income perception.*

Восприятие доходов характеризуется субъективной оценкой человеком дифференциации в доходах с определенной группой людей. Исходя из знания о том, что восприятие является достаточно сложным процессом и с ним связаны когнитивные особенности, образ «Я» и образ мира, можно отметить, что восприятие дохода (как своего, так и дохода других людей) происходит через множество фильтров, убеждений и представлений о себе и о мире, отчего результат такого сравнения может переживаться человеком очень серьезно и иметь различные психологические эффекты. Например, в случаях, когда результат такого сравнения приятен, человек укрепляет позитивное самовосприятие и свое эго, улучшает его настроение, работоспособность, укрепляется чувство собственного достоинства. С другой стороны, согласно исследованию Л.Аспинвалля и Ш.Тайлера (L.G. Aspinwall, S.E. Taylor), при негативном результате оценки

люди с меньшей охотой идут на риск, хуже справляются с плохим настроением и меньше испытывают чувство общего благополучия.

Восприятие доходов на разных уровнях (микрoгруппы, социальном, этнокультурном, в рамках конкретного государства) может отличаться, как и фактическая разница в доходах. Люди обладают разными навыками, компетенциями, прикладывают разное количество усилий и своего времени на выполнение различной деятельности, что, безусловно, должно оплачиваться соответственно их стараниям. И помимо соразмерной оплаты труда человека, важную роль играет также и восприятие своего дохода самим человеком.

С точки зрения А.Н. Фоминовой, ядром личности является образ «Я», индивидуальность является глубиной личности, а интегративной характеристикой индивидуальности с точки зрения автора является жизнестойкость [1]. Н.В. Шарова отмечает, что каждой личности свойственен индивидуальный принцип организации восприятия и мышления, эмоций, установок и т.д. как целостной структуры, которая является ядром личности [2]. Н.В. Шарова и Р.Бернс выделяли 3 основных компонента, свойственных я-концепции: 1) когнитивный компонент – это реальное представление о самом себе, своих знаниях, ценностях, убеждениях, здесь также локализуются и когнитивные искажения; 2) эмоционально-оценочный компонент – к нему относится самооценка и переживание своих представлений о самом себе; 3) поведенческий компонент – потенциальные действия, предпринимаемые исходя из представлений о самом себе и о своей самооценке [2; 3].

Образ «Я» человека может меняться ввиду из переживаемых им событий, накапливающегося опыта и рефлексии. Со временем человек усваивает и осознает оценочный смысл различных качеств своего «Я». Источниками формирования оценки могут быть:

- 1) сравнения своего образа «Я» со своим я-идеальным;
- 2) соотнесение представлений о самом себе с социальными реакциями и ожиданиями;
- 3) оценка эффективности своей деятельности с позиции своей идентичности [3].

Наше исследование было направлено на выявление влияния на восприятие доходов жизнестойкости и социально-психологической идентичности личности.

Понятие жизнестойкости определяется Д.А. Леонтьевым как интегративная характеристика личности, ответственной за успешность преодоления ею жизненных трудностей. Остановимся на понимании жизнестойкости как психологической живучести и расширенной эффективности человека, что является также показателем его психического здоровья. С.Мадди выделяет 3 важных переменных жизнестойкости: вовлеченность в процесс жизни, контроль (т.е. вера в то, что конечный результат зависит, в том числе, и от действий самого человека) и принятие вызовов жизни (т.е. убежденность человека в том, что все происхо-

дящее с ним способствует его развитию и накоплению бесценного опыта и тесно связано и с возможностью человека изменяться).

Некоторые исследования показали, что высокий уровень «вовлеченности» и «контроля» положительно влияют на психическое здоровье, снижают оценку угрозы и стимулируют к использованию копинг-стратегий, направленных на решение проблем и поиск поддержки [1]. Жизнестойкость предполагает психологическую живучесть, которая проявляется в осознании человеком своих реальных возможностей и признании собственной уязвимости.

В структуре жизнестойкости значимость социально-психологического уровня велика, так как проявление жизнестойкости в данном случае связано с организацией собственной деятельности и собственной жизни посредством усвоения социальных навыков, оптимальных моделей поведения, выработки эффективных стилей мышления, стратегий совладания со стрессом и способов саморегуляции [4].

С другой стороны, целостность личности связана с такими понятиями, как идентификация, идентичность личности и кризис идентичности. Идентичность крайне важна для личности; именно благодаря ей осуществляется интегративная функция посредством конвертации знаний и опыта человека в его эго; идентичность подготавливает человека к опасностям, защищает от воздействий внешней среды. Э.Эриксон называл идентичность неким синтезом общественного и личного, особо акцентируя социальный аспект [5]. Возможно, восприятие доходов также тесно связано с идентичностью личности и играет большую роль в определении мировоззрения, жизненной направленности и сферы ценностей человека.

Теоретический анализ и полученные в эксперименте данные позволяют нам предложить следующую модель процесса *восприятия доходов* в зависимости от уровня жизнестойкости и степени сформированности социально-психологической идентичности личности (рис. 1).

Жизнестойкость и сформированность социально-психологической идентичности могут быть высоки и вне зависимости от уровня фактического дохода, а именно тогда, когда удовлетворены «базовые потребности» человека и сам человек считает, что находится на своем месте в свое время: так, домохозяйка, чей уровень доходов зависит на 100% от мужа, занимаясь «своим» делом (по дому и хозяйству, воспитанием детей и т.д.) может отлично себя чувствовать. В другом случае, человек с высоким уровнем дохода может чувствовать, что занимается «не тем»: иметь высокий доход, но при этом чувствовать, что «загоняет» себя до изнеможения (соответственно, может иметь более низкие показатели по жизнестойкости и сформированности идентичности). Отношение к восприятию доходов может быть важным для понимания психологического состояния человека.

На восприятие процесса получения доходов человеком влияет также ряд социально-экономических факторов [6].

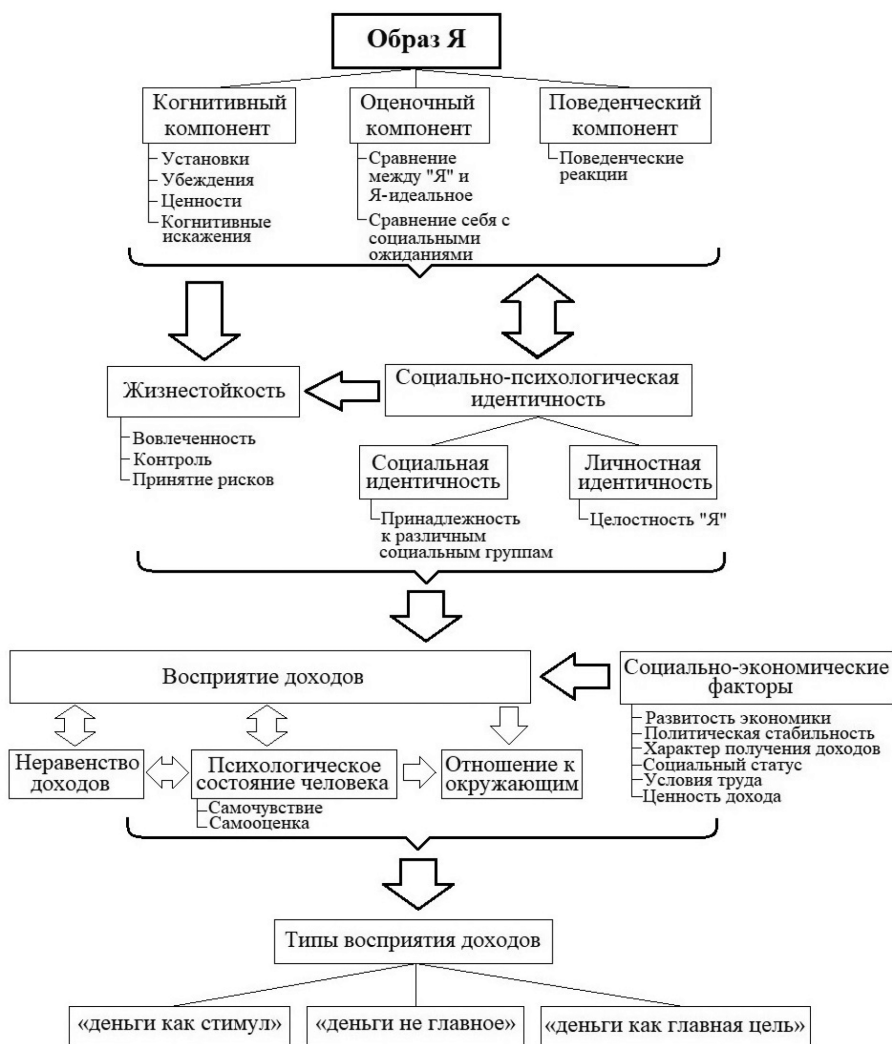


Рис. 1. Психологическая модель анализа восприятия и отношения к проблеме неравенства доходов.

1. Степень политической стабильности общества. Снижение доходов в ситуации политической нестабильности влечет за собой крайне резкое недовольство, которое может перерасти в социальный конфликт.
2. Общекультурная система ценностей, существующая в конкретном обществе. Эта система формирует у человека стратегию преодоления возникающих экономических проблем, в том числе и по поводу дифференциации в доходах различных субъектов деятельности.

3. Сравнение своих доходов с другими величинами, а именно: с затраченными усилиями, условиями труда, с доходами других людей, а также с информацией о встречном предложении товаров и услуг.
4. Характер ожидания доходов. Существуют как позитивные (предвкушение приобретения товаров и услуг), так и негативные (необходимость погашения кредита) реакции, связанные с процессом ожидания получения доходов.
5. Характер получения доходов. Влияние оказывает не только частота или непосредственный уровень доходов, но и постоянность, регулярность их получения.
6. С развитием общества доходы воспринимаются человеком все меньше как средство приобретения благ (экономические позиции) и все больше – как фактор социального престижа (психологические позиции).
7. Наконец, по мере роста доходов индивида отмечается тенденция к удовлетворению более высоких потребностей, выражаемых уже в духовных, а не в материальных, денежных характеристиках.

Соответственно из анализа комплекса факторов, влияющих на восприятие доход, мы выделили 3 типа восприятия доходов:

1. «Деньги как стимул» – человек относится к доходу с точки зрения дополнительной мотивации труда. Деньги как стимул могут быть интерпретированы и как потребность в большем заработке для удовлетворения своих нужд, а также и в социально-психологическом плане (к примеру, изменение своего социального статуса).
2. «Деньги не главное»: человек относится к деньгам как к чему-то второстепенному, у таких людей спокойное отношение к доходу, и во главу своих жизненных приоритетов они не ставят заработок, но это не означает, что они отказываются от зарабатывания денег.
3. «Деньги как главная ценность»: такой человек готов тратить свое время и силы в большей мере только ради заработка. Подобные люди считают, что за деньги можно купить практически все: соответственно, будь у них большее их количество, они бы могли решить все свои проблемы.

Активное совладание с трудностями предполагает разрешение проблемы на уровне оценочно-поведенческого компонента и на уровне содержательно-когнитивного компонента связано с интрапунитивной направленностью реакции (уход в себя, самообвинение), интервальным локусом контроля. Т.е. когда человек считает себя причиной своих проблем, у него возникает возможность активно все исправить. Индивид, стремящийся к решению, а не к избеганию проблем, склонен к поиску положительных сторон в происходящем и адекватно воспринимает потенциальные и реальные негативные последствия сложных жизненных ситуаций. Зрелая целостная идентичность с высоким уровнем жизне-

стойкости может не только адекватно воспринимать и реагировать на изменяющиеся социальные условия, но и, переходить от жизнедеятельности к жизнестроительству, от смысловой регуляции к регулированию смыслов, от психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» – к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир.

Библиография:

1. Фоминова А.Н. *Жизнестойкость личности*. Монография – Москва: Прометей, 2012. – 152 с. – ISBN 978-5-4263-0110-8.
2. Шарова Н.В. *Общая психология: Психология личности; Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского*. Ярославль [Изд-во ЯГПУ], 2007. – 79 с.; ISBN 978-5-87555-387-2.
3. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва, 1986. – 420 с.
4. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Дис. -канд. психол. наук: 19.00.05, Челябинск, 2006. 175 с.
5. Пузько В.И. Кризис идентичности личности в условиях глобализации. In: *Философия и общество*, 2007, №4, с. 98–113.
6. Калачева И.В. *Учебно-методический комплекс*. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2010. – 216 с.

FORMAREA CALITĂȚILOR VOLITIVE LA ELEVI – CONDIȚIE PENTRU ASIGURAREA SUCCESULUI ȘCOLAR

Oxana PALADI

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației;*

Tatiana LUNGU

*cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *This article presents a theoretical synthesis of the volitional qualities of students, the basic condition of ensuring school success, being a current and widespread theme in the educational context. Certainly, the efficiency of school learning and students' results do not depend only on their skills, capabilities and intellectual skills, but they also depend on their motivational, affective and volitional size. In this context, the will's role is extremely important in the act of learning, being a regulatory psychic process that lies in the ability to act to achieve a conscious awareness, by overcoming interior or exterior obstacles.*

Din perspectiva abordărilor societale contemporane, problema succesului și a insuccesului școlar este o preocupare esențială atât pentru sistemul educațional, cât și pentru părinți, elevi. Actualmente tot mai frecvent se discută despre

problemele învățării și exercitarea presiunii asupra elevilor pentru a-i determina să obțină rezultate școlare bune și foarte bune, în vederea dobândirii succesului la nivel superior. Situația actuală ne determină să nuanțăm răspunsuri la o multitudine de întrebări care generează controverse dintre familie și școală privind învățarea și succesul școlar al elevilor. Totuși, de ce unii elevi au succes, în timp ce alții nu-l obțin niciodată? Ce-i determină pe unii elevi să învețe? De ce unii elevi nu pot să învețe mai bine? Care este relația dintre voință și succesul școlar? Ce trebuie să facă părinții și cadrele didactice ca să-i motiveze pe elevi să învețe?

În conformitate cu prevederile articolul 6 din Codul Educației " *Idealul educațional al școlii din Republica Moldova, constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate*"[4]. Pornind de la aceste considerente, școala și cadrele didactice trebuie să-și asume un rol activ și responsabil în formarea și educarea elevilor, oferindu-le acestora oportunități de implicare și participare în propriul proces de dezvoltare, astfel încât să-și descopere identitatea. Dincolo de latura informativă a educației, este necesar să se pună accent pe aspectul formativ, astfel încât elevii să poată face față ușor situațiilor noi și incerte, care necesită nu doar cunoștințe temeinice, ci și aptitudini, abilități și calități personale consolidate. Este de menționat faptul, că în procesul de învățare sunt implicate toate mecanismele psihice, atât cele de receptare și de prelucrare primară cât și cele de transformare a informațiilor, de susținere energetică și dinamizare a comportamentului (motivația și afectivitatea, cu toate structurile lor simple sau complexe, cu toate legile dinamicii lor speciale), de reglare psihică elementară sau complexă (voința) și, nu în ultimul rând personalitatea elevului, cu constructele sale specifice și cu nivelurile sale de structurare (inclusiv așteptările și aspirațiile, imaginea și respectul de sine) [2; 3]. E bine știut faptul, că dintr-o dorință se naște scopul, care susținut de acțiuni, calități și abilități personale asigură rezultatul dorit. Adler susține că nici un om nu poate gândi, simți, voi sau chiar visa fără ca toate acestea să fie determinate, condiționate, limitate, dirijate de un scop. În viață realizăm diverse activități care urmăresc un anumit scop, dar care nu necesită neapărat efort volitiv [1]. Perseverența și voința sunt doi factori decisivi ai succesului. Succesul școlar se definește ca formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe) operaționale (priciperi, capacități, abilități), psihomotrice (deprinderi) afectiv-motivaționale și sociomorale (atitudini, trăsături de voință și de caracter). Pornind de la aceste considerente, succesul este rezultatul autorealizării de sine, cu eforturi mari, cu sacrificii, cu muncă continuă, din dorința de autoexprimare și autorealizare și de a fi recunoscut. Identificarea factorilor care condiționează rezultatele școlare permite stabilirea căilor prin care creează premisele succesului școlar, asigurându-se reușita școlară a elevilor. În acest sens, cadrul didactic devine resursă, producător, facilitator, cu alte cuvinte participant activ în procesul de învățare a elevului. Cercetările efectuate au conturat faptul că un nivel de as-

pirație înalt atrage după sine performanțe ridicate și invers, nivelul scăzut al aspirației determină scăderea performanțelor. Totodată, relația dintre nivelul de aspirație și performanță este de intercondiționare, în sensul că nivelul de aspirație influențează performanțele viitoare, iar, la rândul lor, performanța și experiența anterioară contribuie și influențează un anumit nivel de aspirație. În cele din urmă, eficiența învățării depinde nu numai de capacitățile și deprinderile intelectuale, structurile afectiv-motivaționale, dar și de calitățile volitive: puterea de voință, perseverența, independența, promptitudinea, stăpânirea de sine, fermitatea, spiritul de disciplină, curajul.

Conceptiile științifice asupra voinței subliniază rolul deosebit de important al acesteia în activitatea de învățare. Astfel, voința apare ca un integrator de funcții, ca un sistem de procese structurate, organizate în vederea unei finalități: înlăturarea obstacolului în vederea realizării obiectivului. Mecanismele prin care se realizează reglajul voluntar sunt tocmai componentele care intră în structura voinței: percepție, gândire, limbaj, atenție, motivație, cuprinse în raporturi complexe de intercondiționare și interacțiune funcțională. Deci, voința nu reprezintă altceva decât un impuls de a trece de la un sentiment de neîmplinire la sentimentul împlinirii. În acest context, orice act de voință se întemeiază pe sentimentul de neîmplinire, de inferioritate, aspirând spre o stare de satisfacție, de mulțumire, de împlinire axiologică. Totodată, voința, presupune înlăturarea obstacolelor interne și externe, lupta motivelor, luarea deciziei, controlul comportamentului, acțiunilor și/sau abținerea de la realizarea unor activități mai mult sau mai puțin plăcute. Cercetătorii subliniază că voința presupune lupta pentru învingerea obstacolelor prin efort voluntar, „*nu este suficient să dorești, trebuie să și vrei*”. Astfel, obstacolul devine pilonul central în jurul căruia se structurează și se dezvoltă mecanismul reglării de tip voluntar și voința ca dimensiune psihică. Obstacolul în activitatea voluntară nu are un sens fizic, obiectual, ci unul psihologic, relațional, reprezentând o confruntare între posibilitățile persoanei și condițiile obiective ale respectivei activități [7]. Prin urmare, pentru depășirea obstacolului, persoana își mobilizează efortul voluntar. În cele din urmă, efortul voluntar presupune mobilizarea și direcționarea resurselor fizice, intelectuale și emoționale ale persoanei pentru atingerea scopurilor propuse. Totul se concentrează pe linia realizării scopurilor și, astfel, voința devine o condiție subiectivă esențială pentru obținerea succesului și a performanțelor înalte în orice fel de activitate. Din punct de vedere operațional-instrumental, „vreau” presupune un nivel psihologic superior de integrare a acțiunii, în raport cu „doresc”, întrucât el reprezintă fixarea deja pe o variantă concretă a demersului pentru atingerea scopului și activarea pentru aceasta a disponibilităților interne ale persoanei [5]. Înainte de a alege o acțiune, de a hotărî să o îndeplinească, persoana trebuie să-i înțeleagă sensurile, condițiile desfășurării ei, să planifice mintal realizarea, să prevadă și să identifice cele mai optime căi de învingere a dificultăților. De altfel, alături de aceste procese un rol deosebit îi revine laturii afective – sentimentelor.

Conform *Dicționarului de Psihologie Larousse*, voința este aptitudinea de a-și actualiza și realiza intențiile. Actul voluntar, precedat de o idee și deter-

minat de ea, presupune o reflecție și o angajare. Conduitele care nu răspund acestui criteriu nu depind de voință. Potrivit schemei clasice, aceasta ar implica: 1) conceperea unui proiect; 2) o deliberare (aprecierea acțiunii optime); 3) decizia; 4) executarea acțiunii până la capăt. Actul realizat este dovada autenticității unui proiect. Voința este expresia Eului dar și a personalității totale, a motivațiilor inconștiente, ca și a educației sociale, a învățării și a inteligenței. Totodată, voința reprezintă o formă superioară de autoreglare a comportamentului și activității, bazată pe mobilizarea și direcționarea conștientă, intenționată, deliberată a efortului psihic și fizic, pentru depășirea obstacolelor și realizarea scopului propus [6; 8]. Autori precum Popescu-Neveanu (1978), Roșca (1971), Tucicov-Bogdan (1973), Zlate (1994), susțin că voința nu este numai o „componentă executorie a caracterului”, „un nivel de auto-organizare și reglaj psihic superior”, sau „o capacitate declanșatoare de atitudini și acțiuni”, ci și una dintre cele mai importante condiții ale activității de învățare [12].

J. Sutter definește conceptul de voință drept oricare activitate a omului în care dorința sa joacă un rol determinant și, prin extensie, orice conduită în care acesta își propune un plan și își angajează resursele cunoașterii și energiei sale pentru a-l îndeplini [8; 9].

Autorul P. Janet susține ideea că voința este o caracteristică a acțiunilor complicate social, care necesită un mare grad de mobilizare și se execută cu dificultate. În acest sens, voința raportează acțiunea la tendințele sociale și morale, reținând-o prin amânare și pregătind-o mental prin intermediul limbajului intern [8; 9].

Subliniem faptul că voința este expresia personalității, a caracterului și a educației noastre. Totodată, voința este capacitatea de a transforma intenția în acțiune, chiar dacă apar dificultăți în obținerea lucrului dorit; este puterea care dă impulsul de a porni la drum și concentrarea de forțe fizice și psihice pentru a pune lucrurile în mișcare.

În acest sens, dezvoltarea sferei volitive permite persoanei să stabilească obiective clare, să le realizeze și să obțină rezultatul dorit. Astfel, învățarea lecțiilor este facilitată nu numai de motivația intrinsecă pentru învățare și de atenție, ci și de voința de a reține, de a memora informațiile. Creativitatea elevilor este stimulată nu doar de aptitudinile lor pentru un domeniu, ci și de voința fermă și perseverentă, care-i înarmează cu răbdare și cu energia determinării celor mai inovatoare soluții. Voința este implicată, de asemenea, în concentrarea atenției, în mobilizarea tuturor resurselor cognitive, afective și de personalitate ale elevului pentru a face față solicitărilor școlare.

Calitățile voinței. În contextul celor enunțate, voința nu este înnăscută, ci se formează pe parcursul vieții prin activități și exercitare permanentă de eforturi voluntare de diversă intensitate, conturându-se anumite calități care se manifestă în trăsături de personalitate. Prin urmare, voința este condiționată, la fel precum afectivitatea, atât de calitățile neurofiziologice ale persoanei, cât și de învățare. Întregul proces al dezvoltării voinței depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor cărora trebuie să le facem față și de particularitățile individuale (tipul de sistem nervos, stabilitate emoțională, tipul de

deschidere, temperament, particularități ale motivației) [7; 14]. Interesul față de studiul calităților volitive ale elevilor în procesul educațional este abordat în lucrările autorilor: N.I. Gutkina, V.A. Ivannikov, E.P. Ilyin, O.A. Konopkin, V.A. Kruzhetsky, A.M. Prikhozhan, V.I. Selivanov, N.N. Tolstyykh, T.I. Shulgi, B.C. Yurkevich. O contribuție aparte în dezvoltarea calităților volitive ale elevilor din școala primară este reflectată în lucrările cercetătorilor: L.I. Bozhovich, N.I. Gutkina, A.M. Prikhozhan, T.I. Shulgi etc. Cunoscut este faptul că dezvoltarea slabă a calităților volitive în această perioadă se asociază cu nepregătirea copiilor pentru învățare la școală. De regulă, aceasta se manifestă în incapacitatea elevului de a se impune să lucreze sistematic, de a aduce activitatea începută la bun sfârșit, de a asculta cu atenție cadrul didactic, respectându-i cerințele pe parcursul lecției etc. Printre semnele voinței slabe se pot identifica următoarele caracteristici: concentrarea scăzută a atenției, tendința de a fi distras, lipsa perseverenței, problemele de control a impulsurilor, hiperactivitatea, tendința cronică de a întârzia (planificarea deficitară a timpului), dezorganizarea, impulsul de a amâna etc.

Analiza literaturii ne permite să identificăm cele mai importante calitățile ale voinței, printre care:

- **Fermitatea sau Puterea voinței** (forța) – reprezintă intensitatea efortului realizat pentru învingerea obstacolelor și rezidă în funcție de valoarea scopului urmărit de către persoană. Forța voinței se dobândește prin educație, începând din familie, unde copilul ia contact pentru prima dată de semnificațiile lui *trebuie/nu trebuie, se poate/nu se poate, drept/obligatie* etc. și i se creează acele situații-obstacol care să-l determine la efort, la automobilizare și autocontrol, continuând apoi în cadrul celorlalte sisteme de socializare. La polul opus se află slăbiciunea voinței sau incapacitatea persoanei de a realiza efortul voluntar solicitat de o activitate (de ex: elevul începe o acțiune și nu o finalizează, o abandonează foarte ușor, fie că renunță la luptă imediat după primul impediment, sau pe parcursul acțiunii, fie când scopul e aproape realizat).
- **Perseverența**, presupune realizarea efortului voluntar pe o durată mai mare de timp, chiar în condiții nefavorabile, ostile, de desfășurare a activității. Este tendința de a finaliza întotdeauna lucrul început, capacitatea de a urma scopul timp îndelungat, fără a micșora energia în lupta cu obstacolele. Perseverența se poate măsura după numărul tentativelor pe care o persoană le face pentru a realiza o activitate care prevede mai multe obstacole. De asemenea, perseverența este rezultatul educației, îmbinat cu rezervele energetice de care dispune persoana. Opusul perseverenței este delăsarea, lenea și încăpăținarea, acțiunea de urmărire a unui scop în absența șanselor reale de realizare a acestuia.
- **Independența și inițiativa voinței**, se exprimă în tendința persoanei de a lua decizii pe baza propriilor trebuințe, interese, aspirații, judecăți și raționamente și în asumarea de responsabilități. Este persoana care își organizează activitatea de sine stătător, fără ajutorul și controlul din exterior (de ex: pregătirea lecțiilor, deservirea proprie, determinarea

modalității de a se odihni etc.). Opusul acestora este dependența și sugestibilitatea, care constă în absența unui orizont și a unor repere existențiale clare, în dificultatea sau imposibilitatea de a lua o hotărâre sau de a trece la acțiune fără un sprijin din partea altcuiva. Totodată, aceasta presupune adoptarea necritică a influențelor exterioare și diminuarea propriilor răspunderi.

- **Promptitudinea deciziei**, reprezintă rapiditatea și corectitudinea cu care persoana deliberează în situații complexe și urgente și adoptarea celei mai optime soluții. Promptitudinea cere precizie, gândire pozitivă, curaj, executarea încrezută fără ezitare a acțiunii, lipsa perplexității în luarea deciziilor, atât în condiții dificile, cât și în timpul exploziei emoționale. Opusul promptitudinii este nehotărârea, tergiversarea și se manifestă prin oscilații îndelungate și nejustificate ale persoanei între mai multe motive, scopuri și mijloace [7; 10; 11].

Sunt cunoscute și alte calități ale voinței precum: stăpânirea de sine, fermitatea, consecvența în urmărirea scopurilor propuse, capacitatea de a lucra în mod planificat [7]. Calitățile voinței, integrate în structuri mai complexe, devin trăsături de caracter. Totodată, calitățile voinței se afla într-o permanentă relație de interdependență și condiționare reciprocă. Între ele se constată existența unei corelații pozitive semnificative, astfel că dacă una are valori ridicate și celelalte vor tinde să ia valori proporțional mari, și invers. Elevii care au dezvoltată o voință puternică nu se lasă învinși de dificultăți, luptă cu multă energie împotriva acestora, pe când cei cu o voință slabă cedează ușor, chiar și în fața unor piedici mai mărunte. Formarea voinței contribuie la dezvoltarea personalității, deoarece pe măsură ce obstacolele sunt depășite, ele își pierd sau se diminuează caracterul de obstacol. Întregul proces al formării și dezvoltării voinței depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor și solicitărilor la care este supus elevul, de tactul cu care adultul intervine asupra copilului, de consensul solicitărilor din partea adulților, cât și de particularitățile individuale ale elevului.

Voința se dezvoltă în condițiile în care elevul se confruntă cu dificultăți și depune eforturi pentru a le învinge. V. Negovan recomandă unele modalități de stimulare a reglajului voluntar al învățării școlare:

- asigurarea raportului optim între dirijare și respectarea independenței elevilor;
- antrenarea treptată în sarcini cu dificultăți crescânde;
- implicarea elevilor în sarcini care să prezinte un anumit grad de dificultate și pentru îndeplinirea cărora ei să fie solicitați să depășească „bariera internă a propriului inactivism”;
- recompensarea efortului de a depăși obstacolele intervenite în situațiile de învățare;
- recurgerea frecventă la discuții și dezbateri pe tema valorii trăsăturilor de voință (la elevii de vârste mai mari).

De menționat este că exercițiul de voință nu se realizează neapărat prin fapte mari, ieșite din comun, ci prin acțiuni zilnice, obișnuite, organizate cu re-

gularitate, fără nici o abatere. Pentru început se pot stabili obiective pe termen mediu (1-2 ani) și pe termen scurt (o lună) – un program de realizare a acestora. Este recomandabil ca programul să fie structurat pe săptămâni [14].

Totodată, în educarea voinței se pune accentul pe câteva aspecte importante:

- *întărirea motivației* (care se face prin acordarea unor recompense sau pedepse – care la început vor întări motivația extrinsecă);
- *sublinierea importanței scopului* (definirea clară a scopului, a ceea ce își dorește elevul; stabilirea unor obiective realizabile și identificarea modalităților optime prin care se va ajunge la rezultatul dorit);
- *încurajarea elevului*, deoarece optimismul ajută de a învinge obstacolele reale și cele ireale (concentrarea pe valorile și calitățile elevului valorificându-le în activități; conștientizarea nevoilor, gândurilor și emoțiilor elevului, dezvoltarea încrederii și stimei de sine etc.) [11].

Sintetizând cele relatate concluzionăm faptul că voința are un rol deosebit de important în activitatea de învățare a elevului și în consecință în formarea și autoreglarea personalității acestuia. În acest sens, dezvoltarea voinței și a deprinderilor corespunzătoare sunt componente de bază pentru reușita școlară, pentru creșterea autonomiei și independenței în realizarea diverselor activități în viața cotidiană, condiție de bază în gradul personal de pregătire pentru societate. De aceea, este necesară formarea și dezvoltarea calităților volitive ale elevilor pentru a asigura succesul școlar.

Bibliografie:

1. Adler, A. *Cunoașterea omului*. București: Iri, 1996. ISBN 973-97229-6-2.
2. Cosmovici, A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 2005, 253 p. ISBN 973-9248-27-6.
3. Crețu, T. *Psihologia vârștelor*. Iași: Editura Polirom, 2004, 408 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
4. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17 iulie 2014 [Accesat:12.06.2021]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>.
5. Mc Gonigal K. *Puterea voinței. Cum funcționează autocontrolul și ce putem face pentru a-l îmbunătăți*. București: Litera, 2019, 336 p. ISBN: 978-606-33-0163-6.
6. Marele dicționar al psihologiei. LAROUSSE. Trad. Ardeleanu A., Dorneanu S. ș.a. București: Editura Trei, 2006, 1358 p. ISBN (13) 978-973-707-099-9.
7. Neculau A., Iacob L., Sălăvăștru D. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*. București: Editura Polirom, 2005, 168 p. ISBN: 973-46-0027-3.
8. Paladi O., Lungu T. *Rolul voinței în dirijarea comportamentelor și activității de învățare la elevi*. In: Studia Universitatis Moldaviae, 2020, nr. 11, pp. 63 – 68. ISSN 1857-2103.
9. Paladi, O. Adaptarea psihosocială și voința la adolescenți. In: Materialele Conferinței științifice *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, ediția a XVI-a, Volumul XXXVI. Iași: Editura Performantica, 2020, pp. 81-87. ISBN 978-606-685-744-4.
10. Rusnac, S. *Psihologia dreptului*. Chișinău: ARC, 2000, 311 p. ISBN 9975-61-125-7.

11. Ștefăneț D., Bîta L., Raru O., Lungu T. *Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală*. Chișinău: Totex-Lux, 2016, 379 p. ISBN 978-9975-3060-8-9.
12. Zlate M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura Polirom, 2009, 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.
13. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл, 2005. 1136 с.
14. Селиванов В.И. *Воля и ее воспитание*. Москва: Знание, 1976.
15. Шульга Т.И. *Психологические основы формирования воли*. Пятигорск: Пятигорский ГПИ иностранных языков, 1993, 123 с.

MANIFESTAREA EMPATIEI ADOLESCENȚILOR

Elena LOSÎI

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Abstract. *The priority objective of education is the developing of well-competitive human resources and also personal growth. The modern realities require from children the abilities to adapt and integrate. The interactions between them presuppose the ability and availability of each human being to understand the state of mind and the mental state of others. The empathy influences all human behaviours, facilitates the relationship with others, interpersonal communication, understanding others and building an own strategies of actions in society. Empathy development is very significant during adolescence when moral values and life prospects, new perspectives on life and relationship between people are increasing intensely. The article contains the results of empathy development in adolescence depending on gender and age.*

Cerințele de calitate solicitate de învățământul contemporan revendică formarea unor generații emancipate intelectual, purtătoare de valori autentice durabile, a modelelor social cultural competitive. Obiectivul primordial al învățământului modern constă în formarea resurselor umane bine competitive, dar și dezvoltate personal. Realitățile contemporane solicită din partea copiilor resurse de adaptare și integrare. Interacțiunile dintre ei presupun abilitatea și disponibilitatea fiecărui individ de a înțelege și a interpreta perspectiva, punctul de vedere, starea sufletească și chiar cea mentală a celuilalt. Abilitatea de a face față problemelor interpersonale întâmpinate în procesul de comunicare, de a gestiona stresul și de a folosi abilități de comunicare eficiente sunt abilități importante în viața unui individ. Pentru adaptarea continuă la condițiile schimbătoare de mediu omul trebuie să posede și capacitate empatică. Aceasta își pune amprenta pe toate conduitele omului pe parcursul întregii vieți, îi facilitează relația cu cei din jur, comunicarea interpersonală, înțelegerea celorlalți și construirea unei strategii proprii de acțiune în societate. Empatia este un fenomen psihic prezent în conduitele omului, în relațiile cu semenii săi, fenomen

psihic de identificare parțială sau totală, conștientă sau inconștientă, aparentă sau inaparentă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput sau evocat, favorizând un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită „contaminare” afectivă [1, 6]. Empatia nu presupune trăirea emoțiilor altor persoane, ci înțelegerea acestor emoții, pornind de la propriile experiențe, nu exprimă o identificare cu celălalt prin suprimarea propriei personalități, ci transpunerea în mintea și sufletul altuia, pentru a înțelege cum distinge acesta realitatea. În literatura de specialitate conceptul de empatie este tratat diferit. În viziunea lui Rogers, empatia este procesul „când o persoană privește evenimentele din punctul său de vedere, punându-se în locul celeilalte persoane, iar persoana respectivă înțelege, simte și îi transmite această situație” [7]. Înțelegerea empatică are caracteristica de a apropia oamenii unii de alții și de a facilita comunicarea în aproape fiecare parte a vieții de zi cu zi.

Interesul larg pentru studiul problemei empatiei și, în special, a empatiei adolescenților, este dictat de importanța enormă a acestui fenomen în dezvoltarea personalității și a sentimentelor morale ale unei persoane, comunicarea. Ne-am propus să studiem manifestarea empatiei la adolescenți deoarece adolescența este o perioadă dificilă, în care persistă fluctuații emoționale precum bucuria, frica, tristețea, furia etc. În această perioadă, ei se dezvoltă și se maturizează psihologic, mental și social. În adolescență, nevoia de relații de prietenie este deosebit de mare, ceea ce presupune dorința de înțelegere deplină și acceptare a celuilalt, determinând natura intim-personală a comunicării cu colegii și, ulterior, cu adulții semnificativi [4,9,10]. În același timp, empatia în majoritatea studiilor este considerată ca o condiție necesară pentru implementarea cu succes a procesului de interacțiune interpersonală. Dezvoltarea empatiei este deosebit de importantă în timpul adolescenței, când valorile morale, perspectivele de viață, noile perspective asupra vieții și a relațiilor dintre oameni se dezvoltă intens.

Cu scopul studierii empatiei la adolescenți am aplicat *Testul „Diagnosticarea nivelului capacităților empatică”*, elaborat de V.V. Boico. În cercetarea experimentală au participat 90 de elevi (45 de băieți și 45 de fete), cu vârsta cuprinsă între 16-18 ani, din clasele a X-a, a XI-a și a XII-a. Am presupus că manifestarea empatiei la adolescenți este determinată de gen și vârstă. Astfel, în urma cercetării experimentale am obținut următoarele rezultate, ilustrate în figura 1.

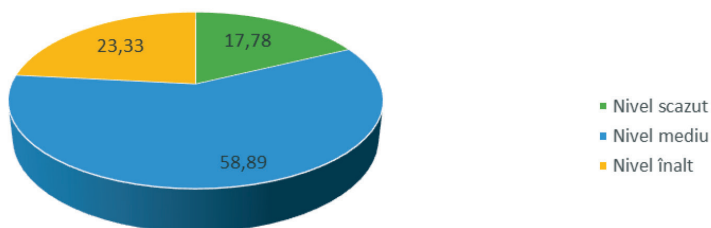


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacităților empatică la adolescenți

Din rezultatele obținute putem constata că 23.33% (21) din adolescenți dau dovadă de un nivel înalt al empatiei. Ei sunt pot identifica cu ușurință emoțiile altora, au un comportament pro-social afectiv, altruist, generos și bine dezvoltat. 58.89% (53) din adolescenți denotă un nivel mediu de dezvoltare al capacităților empatice. Aceștia sunt mai sensibili la nevoile celorlalți, au tendința de a ierta, exprima și împărtăși sentimentele lor, își fac ușor prieteni, socializează și rezolvă conflicte, dar uneori au dificultăți în identificarea emoțională a celor din jur. Dar, cu regret, 17.78% (16) din adolescenții supuși testării prezintă un nivel scăzut al capacităților empatice. Acești adolescenți nu acordă atenție stării emoționale a oamenilor din jurul lor și nu se înțeleg bine cu oamenii din jur.

În figura 2 sunt prezentate rezultatele cercetării capacităților empatice la adolescenți în funcție de gen.

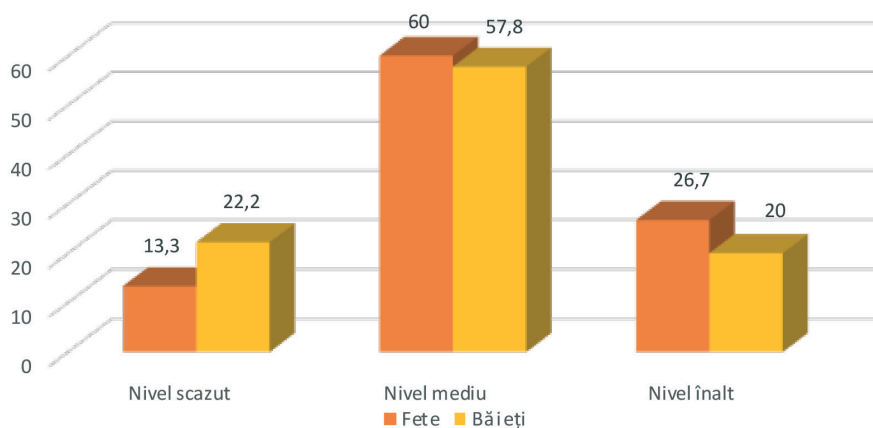


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacităților empatice la adolescenți în funcție de gen

Astfel, putem afirma că datele care reprezintă nivelul capacităților empatice la subiecții de sex masculin s-au repartizat în felul următorul: 22,2% (10) se caracterizează printr-un nivel scăzut, 57,8% (26) au nivel mediu și doar 20,0% (9) manifestă nivel înalt. Subiecții de sex feminin au demonstrat dezvoltarea capacităților empatice la nivel scăzut – 13,3% (6), nivel mediu – 60,0% (27) și nivel înalt 26,7% (12). Datele obținute ne permit să constatăm că fetele au un nivel mai înalt (26,7%) al capacităților empatice, spre deosebire de băieți (20,0%).

În continuare, vom analiza rezultatele obținute pentru capacitățile empatice la adolescenți în funcție de clasă.

Datele prezentate în figura 3 ne permit să afirmăm că 23,3% (7) din elevii din clasa al X-lea a au nivel scăzut, 66,7% (20) au nivel mediu și 10,0% (3) elevi au un nivel înalt al capacităților empatice. Adolescenții din clasa a XI-lea înregistrează următoarele frecvențe: 20,0% (6) au un nivel scăzut al capacităților empatice, 53,3% (16) au nivel mediu și 26,7% (8) denotă nivel înalt. În clasa a XII-lea se atestă următoarea distribuție: 10,0% (3) din elevi prezintă un nivel scăzut al capacităților empatice, 56,7% (17) – nivel mediu și 33,3% (10) – nivel înalt.

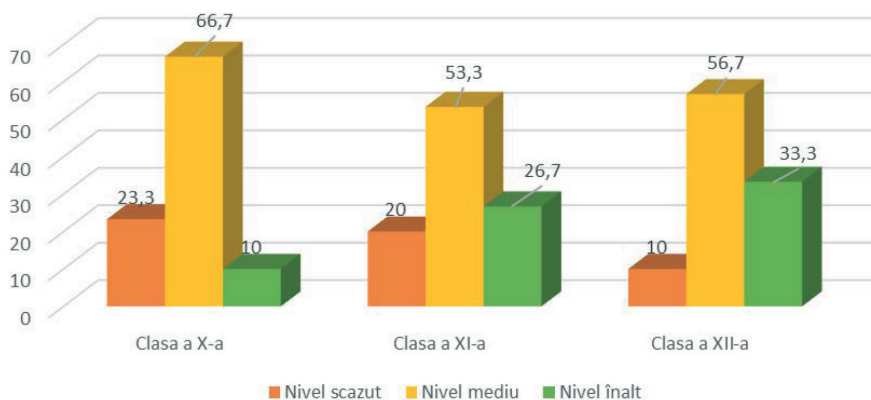


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind nivelul capacităților empatice la adolescenți în funcție de clasă

Analiza comparativă a datelor ne permite să afirmăm că nivelul scăzut al capacităților empatice variază pe parcursul vârstei adolescente, fiind în descreștere: de la 23,3% în clasa a X-lea la 20,0% în clasa a XI-lea și 10,0% în clasa a XII-lea. În cazul nivelului mediu, rezultatele, de asemenea, variază pe tot parcursul vârstei, de la o clasă la alta, după cum urmează: 66,7% – nivel mediu al capacităților empatice pentru elevii din clasa a X-a, în timp ce 53,3% se înregistrează în cazul elevilor din clasa a XI-a și 56,7% – în clasa a XII-a. Nivelul înalt al capacităților empatice crește pe parcursul vârstei adolescente: 10,0% din adolescenți din clasa a X-a prezintă un nivel înalt al capacităților empatice, 26,7% de adolescenți din clasa a XI-a și 33,3% de adolescenți din clasa a XII-a.

În concluzie, menționăm că în literaturii de specialitate empatia este prezentată ca un fenomen psihic de retrăire a stărilor, gândurilor și acțiunilor celuilalt, dobândit prin transpunerea psihologică a „Eu-lui” într-un model obiectiv de comportament uman, care ar permite înțelegerea modului în care celălalt interpretează lumea [7, 13, 17]. În urma studiului experimental am constatat că empatia le este mai mult caracteristică fetelor, care oferă mai multă grijă și compasiune și este mai dezvoltată la finele vârstei adolescente (18 ani). După cum ne demonstrează analiza științifică a literaturii, mecanismul procesului empatic este unul destul de complex și este favorizat de diverse categorii de condiții, implicând un șir de componente, dar este cert faptul că este o abilitate ce poate fi dezvoltată pe parcursul vieții.

Bibliografie:

1. Andre C. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Editura Trei, 2003, 368 p.
2. Bohart A., Greenberg L. *Empatia în psihoterapie*. București: Editura Trei, 2011, 592 p.
3. Calancea A. *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012, 272 p.

4. Pâslari S. Empatia și trăsăturile de personalitate la preadolescenți. In: *Psihologie*, 2017, nr.1, p. 9-19.
5. Pâslari S. Studiul empatiei la preadolescenți. In: *Univers Pedagogic*, 2017, nr.1, p.30-42.
6. Pîslari S. Inteligența emoțională la preadolescenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. Ediția I. Materialele Conferinței științifico – practice cu participare internațională. Bălți: Tipogr. Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, 2017, p. 260.
7. Marcus S. *Empatie și personalitate*. București: Atos, 1997, 192 p.
8. Соников А. П. Механизмы эмпатии. Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: сб. ст. Краснодар: Издательство Кубан ун-та, 1999, 89-95 с.
9. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и старшего школьного возраста. In: *Вопросы психологии*. 1974, № 5., сс.107–114.
10. Гущина У. В. Развитие эмпатии у детей. In: *Концепт*, 2015, №10, сс. 256–260.

PARTICULARITĂȚI ALE IMAGINII DE SINE ȘI A STATUTULUI SOCIAL ÎN ADOLESCENȚĂ²¹

Ana TARNOVSCHI

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *A teenager's central problem is finding identity, a sense of self in relation to the outside world. The teenager is concerned about the level at which he is on a lot of dimensions (financial, esthetic, social, relational) and especially about the possibility of meeting the standards of his moral conscience. Human personality is built through interaction with others, beginning with childhood and continuing throughout the life. Family, group of friends, school requires individuals to comply with rules of conduct, positions, roles and statues, and the different groups they meet act as social integration bodies as a means of transmitting/assimilating relational models.*

Adolescența este o etapă determinantă pentru evoluția ulterioară a ființei umane și înțelegerea acestei vârste, din punct de vedere psihologic, este cheia pentru determinarea condițiilor unei dezvoltări armonioase a individului și a dezvoltării sănătoase a societății. Un aspect important al personalității care se cristalizează anume în această perioadă este imaginea de sine. Cu toate că formarea imaginii de sine începe încă din copilăria timpurie și continuă pe tot parcursul vieții, în adolescență ea se află într-o perioadă critică. Adolescentul

²¹ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul: 20.80009.1606.10.

de azi se confruntă cu un șir de probleme, iar imaginea de sine o putem considera ca factor decisiv al asigurării confortului intern și al adaptării sociale. Această concluzie este accentuată de către mulți cercetători. Or, Mead consideră că imaginea de sine este puternic influențată de contextul social și de modul în care alte persoane reacționează față de noi, mai ales în adolescență, când ceilalți (grupul de semeni) devin pentru adolescent o a doua familie. În acest sens devine importantă poziția pe care o ocupă individul într-un anumit grup, adică statutul social [1; 3].

Conturarea imaginii de sine în adolescență este precedată de un lung și complex proces ce se desfășoară în etape anterioare acesteia, copilăria și preadolescența, fiind marcate nu numai de modificări de natură fiziologică ci și psihologică, în contextul cărora interesul pentru autocunoaștere și cunoaștere de altul capătă semnificații deosebite. Evoluția ulterioară a individului va fi marcată în această perioadă și de modul în care imaginea de sine s-a conturat în adolescență.

Totodată, particularitățile personalității umane se construiesc prin interacțiune cu alții, începând cu copilăria și continuând de-a lungul întregii vieți. Familia, grupul de prieteni, școala solicită individul să se conformeze unor norme de conduită, poziții, roluri și statusuri. Diferitele grupuri pe care adolescentul le întâlnește acționează ca instanțe de integrare socială, ca mijloace de transmitere/asimilare a unor modele relaționale. Individul este legat de diferite instanțe culturale sau sociale, de structuri grupale și învață să se comporte ca un actor social în interiorul acestor structuri [2; 4].

Vârsta adolescentină este caracterizată prin apartenența la grupul social. Iată câteva caracteristici ale anturajului [2; 5]:

- Atracția către grupul de prieteni provine atât din nevoia de identificare a adolescentului cu o colectivitate care îi oferă identitate și poziții recunoscute, cât și din trebuința lui presantă de a căuta rezolvări ale unor probleme comune de viață, diferite de cele oferite de adulți.
- Grupul îi conferă, în același timp, adolescentului accesul la o serie de informații considerate „tabu” de familie sau școală, cum sunt cele legate de sexualitate, pornografie, droguri, etc.
- Prin intermediul anturajului, adolescenții învață de asemenea cum să evite constrângerile și tutela părinților și chiar modalitățile de manipulare a acestora.
- Grupul de prieteni înlătură ambiguitatea statutului de adolescent, oferindu-i recunoaștere, identitate și autonomie, adică tocmai acele calități pe care le vizează orice proces de socializare adecvat.
- Dacă nu există control parental, anturajul poate fi o „familie paralelă” definită prin raporturi informale care stimulează creativitatea adolescenților.

Adolescenții, fiind în situația de a face față nenumăratelor împrejurări în care acționează sau sunt nevoiți să acționeze, se implică și se comportă în situație într-un fel propriu în funcție de multiple cauze. Printre acestea, un loc aparte îl ocupă, fără îndoială, statutul pe care îl are și pe care-l asumă.

Nu toți adolescenții au același statut în cadrul grupului. Unii sunt foarte populari, iar alții sunt mai puțin plăcuți de către ceilalți, adică sunt neglijați sau ignorați. Statutul de respins tinde să se stabilească la vârsta preadolescenței și autoevaluările negative ale acestor copii constituie un factor de predicție a problemelor ulterioare în dezvoltare.

Cercetările care și-au propus să identifice tipurile de copii pentru fiecare categorie (populari-nepopulari), demonstrează că popularitatea și statutul în grup țin de relaționarea unor caracteristici ca stima de sine, bunătatea, spirit vesel, cunostințe despre inițierea relațiilor de prietenie [3; 5].

Odată ce un preadolescent dobândește un anumit statut în grup, comportamentul ce rezultă tinde să întărească atitudinea prietenilor din grup față de el și, astfel, se perpetuează nivelul respectiv al popularității. Copii respinși petrec mai mult timp izolați, sau se angajează în comportamente negative (agresive) iar cei neglijați îi observă pe ceilalți, nu participă la jocurile lor. Copiii populari, în schimb, petrec mult timp angajându-se în jocuri de grup. Nu se poate afirma cu certitudine că stilurile comportamentale diferite ale acestor copii cauzează diferențele de statut în grupul de prieteni. Este evident însă că moduri diferite de acțiune pot întări atitudinile existente ale grupului față de acești copii [1; 4].

Grupul școlar antrenează un sistem complex de interacțiuni ce duce la stabilirea unei rețele de relații (fie formale, fie informale) corespunzătoare; el constituie un subsistem social care se relaționează cu alte subsisteme și se integrează în sistemul social [5]. Grupul de colegi are însă la rândul-i anumite cerințe care pot influența imaginea de sine a adolescentului. Viața trăită alături de colegi îi aduce adolescentului adevărate invazii ale intimității și astfel se ajunge la presiuni puternice de a acționa contrar conștiinței lui. Grupul îi oferă totuși o anumită identitate, atât în termenii acceptării cât și prin definirea rolurilor. Reputația vocațională contribuie la structurarea rolului, statutului adolescentului, se știe că statutul este emancipația evaluării și competenței, având, deci, altă condiționare și structură psihogenetică decât rolul, deși la fiecare rol se tinde spre dobândirea unui statut [2; 5].

Cercetătorii menționează o idee importantă vis-a-vis de statutul adolescentului în grupul social și anume că fiecare adolescent are conștiința unui rol, a unei poziții pe care o ocupă în societate. De aceea înțelesul de eu este individual legat de poziția pe care o ocupă în societate. Dacă statutul social și rolul s-ar schimba de la o zi la alta s-ar cădea într-un haos psihologic. Ceea ce îi face pe adolescenți să se regăsească și să se recunoască este în mare măsură aceeași atmosferă socială pe care o respiră, stabilitatea familiei, a aspirațiilor etc. Echilibrul lor intelectual reflectă echilibrul grupului social din care fac parte [1; 3].

Problema imaginii de sine este una fundamentală pentru personalitatea umană. Acest aspect prezintă o actualitate maximă deoarece adolescența este perioada „marilor schimbări” și de modul în care se percepe adolescentul în această perioadă va depinde evoluția lui ulterioară. Totodată, imaginea de sine este un construct mental care se elaborează continuu, pe parcursul dezvoltării individului, de la naștere până la sfârșitul vieții și se supune influențelor educative. Imaginea de sine se formează încă din stadiile anterioare adolescenței, dar

în această perioadă ea se reorganizează și se consolidează. Stima de sine este o componentă afectiv-evaluativă a imaginii de sine și reprezintă modul în care ne evaluăm pe noi înșine în raport cu propriile așteptări.

În adolescență grupul are o influență majoră asupra membrilor săi, el asigurându-i adolescentului un suport psiho-afectiv și un mediu care poate lua în unele cazuri locul familiei. Statutul fiecărui adolescent în cadrul grupului este diferit, astfel se identifică diferite categorii (statuturi) de la cei mai populari până la cei marginalizați și izolați. Cercetările experimentale au constatat că nu există o corelație între imaginea de sine și statutul social în adolescență, ele coexistă, nu neapărat influențându-se. Imaginea de sine ridicată nu este echivalentă cu o popularitate sporită în cadrul grupului, respectiv imaginea de sine scăzută nu neapărat presupune și un statut social scăzut. Iar statutul social al adolescenților nu depinde neapărat de autoestimarea propriei persoane, ci mai curând de modul lor de a interacționa cu ceilalți, de atitudinea față de ei, de valorile comune împărtășite [4].

Studierea imaginii de sine în adolescență este impotrântă prin faptul că, așa cum susține Ursula Șchiopu, problema principală a perioadei pubertății și adolescenței este aceea a identificării de sine (personale) sau a dezvoltării conștiinței de sine. Un alt motiv, care face importanta studiarea acestei etape din viața omului, rezidă în faptul că în această perioadă se întâmplă cele mai multe schimbări sub toate aspectele, unele componente se consolidează și se amplifică, altele se formează acum. Imaginea de sine este un construct influența caruia se resimte la mai multe nivele ale personalității și important e faptul că imaginea de sine se cristalizează la această vârstă și va influența asupra evoluției ulterioare a individului [5].

Astfel, problematica imaginii de sine și a statutului social în adolescență se impune ca una cu valoare de impact decisiv asupra constituirii armonioase a personalității adolescentului.

Bibliografie:

1. Bonchiș E. *Studierea Imaginii de sine în copilărie și preadolescență*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1997.
2. Crețu T. *Psihologia vârștelor*. Iași: Editura Polirom, 2009.
3. Modrea M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență*. Focșani: Editura ALITER, 2006.
4. Neculau A. *Dinamica grupurilor*. Iași: Editura Polirom, Iași, 2007.
5. Șchiopu U. *Psihologia vârștelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.

STRATEGII COGNITIV-COMPORTAMENTALE DE MODIFICARE A DISTORSIUNILOR COGNITIVE²²

Raisa CERLAT

*doctor în psihologie, lector universitar,
Universitatea de Stat din Moldova*

Abstract. *This article presents the most common cognitive distortions, capable to affect a person's well-being and endangering his interpersonal relationships. Likewise, they describe cognitive-behavioral strategies, effective in combating them and in optimizing the thinking.*

Gândurile noastre se pot traduce în cuvinte, fraze și discursuri, dar și în sunete, muzică sau imagini mentale. Cel mai frecvent însă, gândurile condiționează monologul sau dialogul interior.

Ce este un monolog interior? Opriți-vă pentru un moment din lectură, închideți ochii și concentrați-vă câteva secunde asupra gândurilor pe care le aveți... deschideți apoi din nou ochii... fără îndoială, ceea ce ați *auzit* a fost monologul dumneavoastră interior, care poate fi un dialog dintre dumneavoastră și dumneavoastră, dintre dumneavoastră și cineva imaginar sau un flux de imagini. Acest continuum de gânduri și imagini este caracterizat de un sens și o nuanță emoțională, cea a sentimentelor care vă încearcă pe moment: tristețe, veselie, anxietate, furie sau calm. Nu putem opri șirul gândurilor decât printr-un efort voluntar, dar el va reapărea într-un plan secundar, sau se va reține în inconștient, continuând să ne influențeze. Procesul gândirii nu se oprește nici măcar în timpul somnului – lucrările din domeniul neurofiziologiei au arătat că omul, după ce se trezește își poate aminti gândurile pe care le-a avut în timpul unui somn profund la fel de bine ca și pe cele din faza de vis, diferența constând în faptul că starea de vis implică mai multe gânduri, imagini, senzații și emoții, care nu se regăsesc în timpul unui somn profund [2].

Cu toate că gândirea echivalează de multe ori cu cunoașterea, psihologii iau în considerație cu multă fermitate posibilitățile de eroare sau de distorsiune care se întâlnesc în mod normal atât în cursul constituirii sau dezvoltării reprezentărilor mentale, cât și al manipulării lor: ei sunt de părerea că acestea se înscriu printre fenomenele naturale [7]. **Distorsiunile cognitive** reprezintă erori de logică, prin intermediul cărora oamenii alterează frecvent datele realității. Aceste erori de logică pot fi specifice majorității oamenilor și nu au nicio legătură cu nivelul de inteligență al acestora. Atunci când analizăm gândurile distorsionate ne referim la gândurile automate – acele gânduri relevante care produc disconfort, stări emoționale negative, repetitive, atât de perturbatoare, încât viața zilnică este afectată.

Prezentăm, în cele ce urmează, cel mai frecvent întâlnite distorsiuni cognitive [2; 3; 5; 6]:

²² Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul: 20.80009.1606.10.

- **Gândirea de tip dihotomic** (alb-negru; totul sau nimic). Se caracterizează prin aceea că subiectul se evaluează pe sine însuși, pe ceilalți, împrejurările și lumea în general în culori extreme. Gândești în termeni de eșec total sau succes complet, de bine sau rău, o situație este albă sau neagră, fără a lua în calcul alte variante posibile, intermediare. Varianta funcțională este gândirea nuanțată.
- **Catastrofizarea** are loc în situația în care persoana prevede faptul că evenimentele vor lua o întorsătură negativă: se va produce o catastrofă, se va întâmpla o nenorocire, viitorul e sumbru etc., fapt ceea ce duce la stări emoționale de anxietate, teamă, comportamente de izolare și de evitare.
- **Minimalizarea și maximalizarea** – evaluarea eronată a semnificației și magnitudinii unui eveniment, într-o măsură suficient de mare pentru a constitui o distorsiune. Varianta funcțională este evaluarea adecvată a semnificației sau magnitudinii unui eveniment.
- **Personalizarea și blamarea.** Personalizarea caracterizează modul de gândire al unei persoane care se blamează pe sine pentru toate lucrurile care merg prost, asumându-și responsabilitatea pentru evenimente pe care nu le poate controla pe deplin. (Exemplu: O femeie consideră că este vinovată doar ea pentru eșecul căsniciei). Atitudinea opusă constă în blamarea celorlalți sau a împrejurărilor, ignorând contribuția persoanei la producerea problemei. Varianta funcțională este asumarea responsabilității atunci când este cazul.
- **Gândirea emoțională.** Oamenii cred că ceva trebuie să fie adevărat fiindcă „așa simt ei”, ignorând dovezile. Valoarea funcțională este evaluarea valorii de adevăr prin dovezi.
- **Abstracțiunea selectivă.** Centrarea pe un detaliu scos din context, ignorând totodată aspectele mai relevante ale situației și conceptualizarea întregii experiențe pe baza segmentului respectiv. Spre exemplu, un autor care a primit o serie de cronici pozitive ale cărții sale și doar una negativă, va tinde să se concentreze doar asupra celei negative. Varianta funcțională aici este abstracțiunea susținută logic.
- **Supra generalizarea** (generalizarea excesivă). Extragerea unei reguli generale sau concluzii pe baza uneia sau mai multor incidente izolate și utilizarea acestor reguli în alte situații asociate sau nu cu incidentul respectiv. Varianta funcțională este generalizarea susținută logic.
- **Etichetarea.** Se atașează o etichetă globală propriei persoane și/sau altora, fără a ține seama de dovezi care sunt incompatibile cu această etichetă. Varianta funcțională este evitarea etichetării și focalizarea pe concret.
- **Vederea „în tunel”**- se notează doar aspectele negative sau doar cele pozitive. Varianta funcțională este înregistrarea tuturor dovezilor și elementelor existente.
- **Inferența arbitrară.** Acest tip de gândire se caracterizează prin aceea că subiectul trage concluzii negative, fără a avea suficiente dovezi.

Poate avea două forme: – *Citirea gândurilor*, când persoana crede că știe ce gândesc ceilalți, ignorând alte explicații posibile ale unor comportamente sau atitudini și – *Ghicirea viitorului*: persoana prezice faptul că evenimentele viitoare vor avea un final negativ.

- **Gândirea de tip absolutist** (*trebuie neapărat să...*). Subiectul se conduce după niște imperative categorice, care îi spun cum trebuie să fie el, alte persoane sau lumea înconjurătoare. (Exemplu: Trebuie neapărat să obțin întotdeauna și cu orice preț afecțiunea celorlalți). Atunci când așteptările unei astfel de persoane nu sunt îndeplinite, aceasta va deveni perturbată emoțional, simțind depresie, furie și frustrare.

Trebuie de subliniat faptul că un gând negativ sau o convingere disfuncțională poate include mai multe tipuri de distorsionări cognitive. La fel, este important să cunoaștem că, odată apărut, gândul nu funcționează independent, ci influențează sau determină stările afective, comportamentele și chiar reacțiile fiziologice ale individului. În asemenea cazuri este util să ne adresăm nouă înșine, sau persoanelor ce prezintă distorsionări cognitive următoarele întrebări [5; 4]:

- Care este dovada că respectiva convingere este adevărată? Sau, unde este scris că acest lucru este corect?
- Oare un om de știință ar fi de acord cu punctul tău de vedere? Ar fi de acord colegii sau prietenii tăi cu ideile tale?
- Ce anume face ca această situație să fie atât de îngrozitoare?
- Nu cumva te stresezi din cauza modului în care vor evolua lucrurile, în loc să le iei ca atare și să încerci să rezolvi situația?
- Oare nu privești evoluția evenimentelor în mod prea personal?
- Oare nu dai vina în mod excesiv pe ceilalți, pentru a te simți bine pe moment?
- De unde rezultă că, doar pentru că îți dorești ca un lucru să fie adevărat și ar fi foarte convenabil să fie, *trebuie* cu necesitate să se întâmple?

Drept tehnici eficiente în combaterea gândirii distorsionate pot fi următoarele [6]:

1. *Identificarea contradicțiilor*. Ai gânduri care vin în contradicție unul cu altul, ca de pildă „Aș dori să cunosc cât mai mulți oameni, dar nu suport să fiu respins în nici o situație”.
2. *Identificarea cercului vicios*: fii atent dacă nu cumva te învârtești într-un cerc vicios din care nu poți scăpa, ca de exemplu: „Cred că sunt un ratat pentru că sunt depresiv și sunt depresiv pentru că mă simt un ratat” [4].
3. *Combaterea gândirii magice*. Dacă, spre exemplu, afirmi că este periculos să zbori cu avionul pentru că ai citit de curând un articol despre o catastrofă aeriană, ar trebui să verifici de câte milioane de ori oamenii au efectuat zboruri fără să se întâmple nimic.
4. *Combaterea falselor alegeri cu caracter dihotomic*. Se oferă ajutor în analiza alternativelor, precizându-se atât costurile, cât și beneficiile fiecărei variante și explicându-se avantajele renunțării la stilul de gân-

dire „totul sau nimic”. Spre exemplu: *Maria, o tânără în vârstă de 28 de ani cu o căsnicie nefericită și aflată într-o relație cu un bărbat căsătorit, era convinsă că nu are altă variantă decât alegerea între cele două relații, ambele indezirabile. Mariei nu-i trecea prin minte că mai are și alte alternative pentru a se simți bine: să întâlnească un bărbat liber, să-și petreacă timpul cu prietenii, să se înscrie la un curs postuniversitar etc.*

Alte strategii cognitiv – comportamentale utile în combaterea stilului distorsionat de gândire și schimbarea perspectivei din care sunt privite evenimentele:

- **Folosirea modelelor.** Alegeți o persoană pe care o cunoașteți, sau un personaj despre care ați citit sau ați auzit și pe care îl admirați și ați vrea să-l aveți drept model. Numiți-i calitățile persoanei (sau personajului) respective. Folosiți persoana identificată ca pe un punct de referință în analiza și lucrul cu cognițiile dvs. disfuncționale: *Ce-ar gândi ea în asemenea situație?*
- **Pune-ți întrebarea „Cum de am ajuns să cred acest lucru?”** Când ne aflăm sub apăsarea unui proces de gândire negativă, răspunsul nostru instinctiv la această întrebare ar putea să fie „Pentru că este adevărat, bineînțeles!” Este însă evident că originile convingerilor noastre se bazează de obicei pe anumite expectanțe, experiențe de viață, cunoștințe limitate, mesaje care ne-au fost frecvent repetate în copilărie, valori colective etc., care ne-au învățat să gândim într-un anumit fel. Reflecția asupra propriei gândiri este foarte importantă aici. Uneori, este suficient chiar și acest singur pas pentru a face o schimbare de percepție care să slăbească din puterea gândurilor negative [1].
- **Tehnica unui caz similar.** Este binevenită întrebarea „Oare ce sfat aș da unui prieten apropiat care seamănă mult cu mine și are o problemă asemănătoare?”. De obicei, veți fi surprinși să constatați că manifestă o loialitate sporită pentru alte persoane, reacționând mult mai suportiv [5, 6].
- **Analiza costurilor și a beneficiilor.** Această tehnică abordează gândurile negative din perspectiva motivației și nu a veridicității respective lor gânduri. Este necesar să ne întrebăm ce vom avea de câștigat și ce vom pierde dacă vom menține gândul negativ. Analiza costurilor și beneficiilor face posibilă evaluarea avantajelor și dezavantajelor stărilor afective patologice, a gândurilor negative, precum și a convingerilor disfuncționale în legătură cu propria persoană [3].

Ce să faci dacă totuși nu merge [1]?

1. Ești sigur că ai luat în vizor convingerile care trebuie? Încearcă întotdeauna să-ți precizezi convingerile cât mai clar. Pătrunde în profunzime pentru a găsi convingerea care îți afectează cu adevărat starea.
2. Crezi într-adevăr că poți face această schimbare? Este foarte greu să faci ceva să meargă dacă o parte din tine îți spune că nu este posibil. Poate ar fi bine să te gândești la alte obiective, care să fie și destul de importante ca să-ți dea o motivație, dar și destul de realiste încât să poți avea încredere că le vei atinge.

3. Cum îți măsoari progresul. Ai nevoie de o metodă prin care să-ți monitorizezi progresul. Aceasta poate să fie un jurnal, o fișă, sau o metodă personalizată, pe care o găsești chiar tu și care îți este de ajutor.
4. Încă mai scrii? Se recomandă notarea gândurilor negative. Aceasta te va ajuta să identifici erorile de gândire și să vii cu alternative echilibrate.
5. Cât de mult îți repeți în minte noile tale convingeri? Este necesar să repeți mereu noile convingeri pentru a le consolida, ca să poată deveni niște rivali puternici gândurilor tale negative.
6. Stilul tău de viață vine în sprijinul noilor tale convingeri? Influența dintre gânduri, emoții și acțiuni funcționează în ambele sensuri, așa că trebuie să fii consecvent.
7. Dacă încă nu ai făcut progrese, poți cere ajutor. Dacă ți se pare că te-ai blocat, nu suferi în tăcere. Cere sfatul unui psiholog practician, care te poate ajuta.

În concluzie, menționăm faptul că, majoritatea oamenilor, indiferent de inteligența lor, pot prezenta, ocazional, distorsiuni cognitive în abordarea vieții cotidiene. Unele dintre ele ar putea fi adevărate sau funcționale, importantă fiind identificarea dovezilor care le vin în sprijin. În situațiile când distorsiunile cognitive sunt o prezență frecventă sau permanentă și nu pot fi argumentate logic, pot constitui o problemă serioasă, capabilă să afecteze starea de bine a persoanei și să pericliteze relațiile cu cei din jur. Tehnicile expuse în acest articol sunt utile în lucrul cu gândirea distorsionată. Totuși, persistența în timp sau generalizarea distorsiunilor cognitive necesită solicitarea ajutorului unui psiholog.

Bibliografie:

1. Briers S. *Terapia cognitiv-comportamentală. Cum să-ți îmbunătățești gândirea și viața prin TCC*. București: Editura ALL, 2015.
2. Cottraux J. *Terapiile cognitive. Cum acționăm asupra propriilor gânduri*. Iași: Editura Polirom, 2021.
3. David D. *Tratat de psihoterapie cognitivă și comportamentale*. Iași: Editura Polirom, 2017.
4. Ellis A., MacLaren C. *Terapia rațional-emoțională și comportamentală*. București: Editura All, 2018.
5. Holdevici I. *Psihoterapie de scurtă durată*. București: Editura Trei, 2011.
6. Holdevici I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Editura Trei, 2011.
7. Larousse. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006.

ATAȘAMENTUL ȘI STILUL PARENTAL – FACTORI INFLUENȚI ASUPRA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Angela CUCER

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației;*

Gabriela LEUȚANU

psiholog-psihoterapeut,

Cabinetul individual de psihologie „Leuțanu Gabriela”, Constanța, România

Abstract. *People are born with the need to look for the most significant person in their life. This need is an evolutionary one that develops in childhood, when the child needs to feel safe both emotionally and physically to survive. Due to the great impact that parenting styles have on the psychological health of children, their analysis is a great challenge. The society has been concerned lately to ensure favorable conditions for the role of parent to be approached in a manner as natural as possible. Assuming the role of parent comes with emotions that connect the parent and the child and that depending on the type of attachment and parenting style takes place and the development of the child's emotional intelligence.*

Introducere. Oamenii se nasc cu nevoia de a căuta apropierea de persoanele semnificative din viața lor. Această nevoie este una evolutivă care se dezvoltă în copilărie, atunci când copilul are nevoie să se simtă în siguranță atât din punct de vedere emoțional, cât și fizic pentru a supraviețui.

Inițial s-a considerat că apropierea fizică ar fi elementul de bază în formarea atașamentului, însă ulterior s-a constatat că și gradul de disponibilitate al figurii de atașament, atât din punct de vedere fizic cât și emoțional are o importanță majoră.

Așadar, în funcție de disponibilitate, responsivitatea și suportul oferit de părinți atunci când copilul are nevoie, se formează anumite stiluri de atașament care persistă și la vârsta adultă și care reprezintă tipare referitoare la așteptările față de ceilalți, la felul în care căutăm sau nu căutăm apropierea în relații și gradul în care suntem conștienți atât de nevoile noastre, cât și ale celorlalți și credem că suntem capabili să le satisfacem.

Datorită impactului mare pe care îl au stilurile parentale asupra sănătății psihologice a copiilor, analiza acestora constituie o mare provocare. Cercetările au indicat două elemente principale, și anume căldura și controlul în funcție de care pot fi definite stilurile parentale.

Căldura părintească reprezintă apropierea afectivă a părintelui față de copil, fiind atent la nevoile și la emoțiile lui arătându-i acest lucru, în timp ce controlul parental încorporează comportamente de disciplină, precum și învățarea copiilor să acționeze conform unor reguli precise, a unor limite, cu o implicare emoțională neutră.

Societatea s-a preocupat în ultima perioadă să asigure condiții prielnice pentru ca rolul de părinte să fie abordat într-o manieră cât mai naturală. Asumarea rolului de părinte vine la pachet cu emoții care fac legătura între pă-

rinite și copil și care, în funcție de tipul de atașament și stilul parental, are loc și dezvoltarea inteligenței emoționale a copilului.

Calitatea relației dintre părinte și copil variază în sensul că la un capăt întâlnim părinții care prin stilul parental nu țin cont de personalitatea și de dorințele copilului, iar la polul opus se află acei părinți care sunt dornici să îndeplinească toate dorințele copiilor.

Inteligența emoțională reprezintă capacitatea de a înțelege și gestiona atât propriile emoții cât și pe ale celor din jur. O parte din specialiștii în domeniu consideră că oamenii care dau dovadă de inteligență emoțională au abilitatea de a-și adapta gândirea și comportamentul în funcție de context și situație, cu scopul de a atinge anumite obiective propuse.

Termenul de atașament definește o legătură emoțională puternică între oameni. Această relație se dezvoltă încă de la nașterea copilului, când între acesta și părinți se naște o relație specială. Atașamentul determină copilul să caute sprijin, protecție, siguranță și afecțiune la persoana de referință, atunci când simte o amenințare sau când are o nevoie. Persoana de referință este persoana de care copilul se atașează, persoana cu care copilul a avut cel mai intens contact în primele sale luni de viață [13].

Atașamentul cuprinde o serie de comportamente sociale, precum plânsul, țipătul, zâmbetul, iar toate aceste manifestări sunt rezultatul unei programări genetice, la fel precum cele întâlnite la fiecare pui de mamifer. Aceste manifestări sunt activate atunci când copilul are o nevoie fizică sau o nevoie de apropiere emoțională, o teamă sau o durere, și se manifestă atunci când se află în preajma persoanei de referință.

Atașamentul face referire la un tipar de relaționare pe termen lung, stabilit între două persoane, sau între o persoană și altele, iar teoria atașamentului reprezintă un model psihologic care explică dinamica relației dintre oameni. Această teorie este importantă atunci când trebuie să înțelegem dinamica interacțiunii dintre oameni, în special atunci când apar rănilor emoționale, critica, sau când separarea de o persoană dragă intervine [13].

Atunci când atașamentul este unul nesigur, el va predispune viitorul adult la dezvoltarea unor relații disfuncționale, care au la bază strategii de relaționare disfuncționale, precum relațiile de dependență emoțională.

Atașamentul reprezintă relația emoțională specială, care implică un schimb de îngrijire, plăcere și confort, iar cercetările legate de acest concept sunt legate de Freud și Bowlby. Freud a elaborat o serie de teorii despre dragoste, iar Bowlby este cel considerat părintele teoriei atașamentului, care a împărtășit opiniile lui Freud, considerând că experiențele timpurii ale copilăriei au un mare impact asupra dezvoltării, comportamentului și atașamentului ulterior în viață. Astfel, în copilărie fiecare își formează un stil de atașament, prin intermediul relației copil-persoană de referință.

Credința lui Bowlby era aceea că atașamentul are un puternic element evoluționist, ajutând individul să supraviețuiască, și că predilecția de a face legături emoționale puternice față de anumite persoane este o componentă de bază a naturii umane [13].

Bowlby a creat și descris conceptul de atașament, pe care l-a caracterizat ca fiind “o conexiune psihologică de durată între ființele umane”, care influențează dezvoltarea și comportamentul din viața adultă (Johnson apud Bowlby, 2020).

Așa cum nota Bowlby, conceptul de atașament cuprinde o componentă evolutivă, care ajută individul să supraviețuiască, pe lângă formarea legăturilor intime și emoționale cu cei din jur.

Teoria atașamentului a fost dezvoltată de către Bowlby atunci când acesta studia comportamentul copiilor, în perioadele în care aceștia trăiau o perioadă de timp separați de părinții lor. Bowlby descrie comportamentele de atașament utilizate de bebeluși pentru a se asigura că le sunt satisfăcute nevoile de bază, comportamente precum plânsul, țipătul, agățarea sau căutarea părintelui, încercând astfel să prevină separarea de persoana de referință, astfel dezvoltându-se și tipurile de atașament.

Studiul realizat de Bowlby în ceea ce privește copiii a pus bazele dezvoltării teoriei atașamentului. Atunci când nu vorbim despre copii, ci despre adulți, ne referim la descrierea tipurilor de atașament în cadrul relațiilor de dragoste/romantice sau de prietenie.

Odată cu înaintarea în vârstă, se dezvoltă și un stil propriu de atașament, stil care este bazat în cea mai mare parte pe comportamentele de atașament pe care copilul le-a învățat în copilărie. Stilul propriu de atașament influențează semnificativ modul în care relațiile se formează în viața de adult, dar și starea de fericire.

Bowlby spunea că “tendența de a realiza legături emoționale puternice cu anumite persoane este o componentă de bază a naturii umane” (Levine apud Bowlby, 2020).

Atașamentul influențează o serie de capacități ale indivizilor, precum [13]:

- capacitatea dezvoltării relațiilor satisfăcătoare cu cei din jur;
- capacitatea menținerii echilibrului emoțional;
- capacitatea explorării lumii exterioare;
- capacitatea de a face față stresului;
- capacitatea de a se simți în siguranță;
- capacitatea de autoapreciere și de împlinire alături de ceilalți;
- capacitatea de a reveni după dezamăgiri sau evenimente neplăcute și stresante. Atașamentul are și o serie de caracteristici, precum:
- dorința apropierii de oamenii dragi;
- dorința unui loc sigur, revenirea la o persoană de referință atunci când apare nevoia de confort și siguranță, ca urmare a unei amenințări;
- un cadru sigur, persoana de atașament este un cadru sigur pentru copilul care dorește să exploreze lumea, știind că se poate întoarce oricând înapoi, de oricâte ori va avea nevoie de ajutor, îndrumare sau siguranță;
- teama și tristețea legată de separarea de persoana dragă.

Atunci când copilul are încredere în părinți sau în persoana de atașament, nu simte frică față de aceștia, spre deosebire de ceilalți copii, care nu au crescut

cu această încredere. De asemenea, s-a dovedit că așteptările formate în perioada copilăriei sunt stabile de-a lungul vieții adulte, rămânând neschimbate. Așteptările formate în copilărie sunt determinate în mod direct de experiențele pe care aceștia le au. De exemplu, dacă unui copil i-au fost satisfăcute nevoile în câteva ocazii, el își va forma așteptarea ca părinții să îi răspundă nevoilor (Johnson apud Bowlby, 2020).

Cercetările lui Bowlby au fost continuate de Mary Ainsworth, iar cercetările realizate prin intermediul experimentului, care a urmărit modul în care copiii reacționează după plecarea părintelui de lângă el, și contactul cu un om străin, au arătat că există mai multe tipuri de atașament, care la rândul lor au fost împărțite în 2 subcategorii:

1. atașamente sigure. Copiii care au un atașament sigur au mai multă empatie, mai puțină agresivitate, sunt mai maturi și mai puțin gălăgioși decât copiii care au un stil de atașament evitant sau ambivalent. Acești copii văd în părinte un cadru sigur, care îi ajută să fie independenți în lungul proces de explorare a vieții. Acești copii sunt iritați în mod vizibil când părintele pleacă și sunt fericiți atunci când aceștia se întorc, iar atunci când sunt speriați, deși vor căuta atenție de la părinți, aceștia pot fi alinați și de alte persoane adulte, chiar dacă își preferă părinții. Aceștia din urmă se vor juca mai mult cu copiii lor, reacționând mai rapid și fiind mai atenți la nevoile acestora [11]. Adulții care au un tip de atașament sigur sunt cei care au relații de durată și de încredere, sunt mai conectați cu partenerii lor, le oferă libertate, își exprimă cu ușurință sentimentele și au o stimă de sine crescută. Relațiile acestora sunt sincere și deschise, aceste persoane fiind independente și se simt iubite. Cercetările au arătat faptul că există o serie de factori care contribuie la dezvoltarea atașamentului nesigur, iar principalul este răspunsul mamei la nevoile copilului, în special în primul an din viața copilului. Tot studiile realizate sunt cele care ne arată faptul că femeile care au un stil de atașament sigur privesc în mod pozitiv relațiile lor romantice, având preponderent emoții pozitive, comparativ cu femeile care au un stil de atașament nesigur.

2. atașamente nesigure:

a. atașamentul nesigur anxios. Copiii care au un stil de atașament anxios, au o mai mare dorință de siguranță și afecțiune, iar adulții cu acest stil de atașament sunt fie geloși, fie își idolatrizează partenerii de cuplu, având frecvent nevoia de a li se reconfirma constant dragostea. Partenerul cu un stil de atașament nesigur anxios va avea mereu dubii legate de sentimentele și fidelitatea partenerului, și va căuta în partener un salvator, o completare, fiind deseori anxios, posesiv, interpretând uneori acțiunile acestuia ca o afirmare a propriilor temeri și limitări [11].

b. atașamentul nesigur evitant. Copiii care au un atașament nesigur evitant ajung ca după o perioadă mai mare de absență să își respingă părinții, evitând mai degrabă să intre în contact cu ei, decât să îi respingă, și pot ajunge să nu mai facă diferențe între o persoană străină și aceștia. Stilul de atașament evitant la adulți aduce cu sine probleme legate în relațiile intime, aceste persoane investind foarte puțin în relațiile intime și în relațiile sociale în general, ei nefiind

capabili să își exprime sentimentele sau gândurile cu cei din jur, astfel că relațiile le sunt afectate. Pot ajunge să evite intimitatea, preferând relațiile sexuale pasagere, nereușind să creeze relații bazate pe intimitate, pasiune și angajament, care să dureze și în care să crească [11].

c. atașamentul nesigur ambivalent. Stilul de atașament nesigur anxios la copii se manifestă prin suspiciune față de străini, tristețe la separarea de părinți, care nu se ameliorează după întoarcerea acestora. Acești copii pot respinge în mod pasiv părinții, fie refuzând gesturi, comportamente sau daruri, fie fiind agresivi față de aceștia. Cercetările au arătat că acest tip de atașament corelează pozitiv din punct de vedere statistic cu disponibilitatea scăzută a mamei față de nevoile copilului, acesta devenind anxios, în căutare de atenție și are mari nevoi de afecțiune, siguranță și stabilitate afectivă. Persoanele adulte care au un stil de atașament nesigur ambivalent sunt caracterizați de reticență și teama ca sentimentele să nu fie împărtășite în cadrul relațiilor, astfel că vor ajunge să se despartă frecvent, având mai degrabă relații pasagere. Relațiile intense și de durată de regulă au loc cu persoane nepotrivite, lăsând persoanele cu atașament ambivalent mereu dezamăgite și nemulțumite.

La baza atașamentelor nesigure, s-a observat că se află o serie de cauze. Printre acestea menționăm [22]:

- Neglijare emoțională;
- Neglijare fizică;
- Abuz:
 - Verbal;
 - Fizic;
 - Sexual.
- Separarea de persoana de atașament;
- Schimbările frecvente;
- Experiențele de viață traumatizante;
- Depresia mamei;
- Dependența de diferite substanțe a părinților, în special a mamei;
- Lipsa de experiență (exemplu: o mamă foarte tânără, fără maturitatea necesară pentru creșterea unui copil).

Termenul de tulburare de atașament face referire la problemele emoționale de natură să determine indivizii să întâmpine probleme de relaționare, conectare și formare a unor relații profunde cu ceilalți. Printre simptomele tulburărilor de atașament enumerăm: evitarea contactului (exemplu: contactul vizual), superficialitatea, incapacitatea de a primi afecțiune, incapacitatea de a oferi afecțiune, lipsa de control a impulsurilor, incapacitatea de a avea încredere în cei din jur, comportament distructiv pentru ceilalți, dar și pentru sine, anxietate, depresie, stimă de sine scăzută. Aceste simptome pot apărea independent sau pot coexista cu simptomele altor tulburări asociate.

Tipurile de atașament sunt factori care influențează în mod semnificativ paternul de relaționare cu cei din jur, tocmai de aceea este importantă atenția acordată creării unui stil de atașament sigur, încă din primul an de viață al copilului, iar acest lucru înseamnă, în mod special, ca părinții să fie disponibili din punct de vedere emoțional pentru a satisface nevoile copilului.

Atașamentul romantic. La fel ca și relațiile dintre copii și figurile de atașament, și relațiile dintre adulți sunt tot relații de atașament, dragostea romantică fiind o proprietate a sistemului comportamental de atașament, la fel ca sistemele motivaționale, care stau la baza îngrijirii și sexualității [22].

La începuturile cercetării teoriei atașamentului, cercetătorii au identificat trei categorii pentru iubire: atașamentul care implică apropierea; stresul de separare; utilizarea figurii de atașament ca „rai sigur” în fața stresului (Turliuc apud Shaver, Hazan și Bradshaw, 2015).

Toate aceste trei sisteme sunt diferite, însă se află într-o strânsă conexiune, iar cel axat pe siguranță și conectare emoțională cu o altă persoană reprezintă baza pentru dezvoltarea celorlalte două. Atunci când conexiunea cu figura de atașament este pusă în pericol, primează sistemul de atașament în organizarea unei strategii comportamentale care va avea ca scop reconectarea emoțională și restaurarea sentimentului de siguranță și securitate [22].

Atașamentul sigur, la vârsta adultă, este asociat cu [15]: evaluarea pozitivă a evenimentelor potențial amenințătoare; încredere în capacitatea proprie de a face față evenimentului stresor; exprimarea autentică și sănătoasă a emoțiilor.

Cercetările realizate au indicat faptul că indivizii cu un atașament securizant sunt mai puțin predispuși la tulburări de dispoziție, mai creative, curioase, au un sentiment mai stabil al propriei valori, sunt mai empatici și au mai multă compasiune, în comparație cu indivizii care au un atașament nesigur [6].

În centrul atașamentului se află emoția, iar disponibilitatea emoțională și accesibilitatea sunt elemente esențiale ale unei legături securizate cu o altă persoană. Teoria atașamentului este cea care ajută la normalizarea emoțiilor extreme care apar atunci când în cuplu au loc evenimente stresante. Unul dintre mecanismele de reglare din cadrul unei relații de cuplu este sentimentul de conectare cu partenerul. Atunci când atașamentul, prin intermediul comportamentelor sale nu reușește să declanșeze sensibilitatea partenerului, apare așa-numitul stres de separare, care nu este altceva decât un protest la ceea ce detașarea emoțională aduce cu sine, și anume deconectare, depresie și disperare [18].

Conform psihologiei cuplului, conectarea emoțională include o legătură emoțională securizată între cei doi parteneri de cuplu. Aceștia, atunci când conectarea există, au capacitatea de „a auzi” nevoile celuilalt de conectare și apropiere, și de a satisface această nevoie într-un mod afectuos, liniștitor, creând astfel o legătură puternică, care nivelează diferențele dintre ei, relația rezistând la testul timpului [10].

Din punctul de vedere al terapiei centrate pe emoții, conectarea emoțională este punctul central al securității și confortului partenerilor de cuplu, un element care îi ajută pe aceștia să-și evalueze propriile nevoi emoționale și propria relație, într-un mod real și autentic. În cadrul aceleiași terapii, au fost descrise trei dimensiuni ale conectării emoționale din cadrul cuplului: disponibilitatea; accesibilitatea; implicarea emoțională. Accesibilitatea se referă la deschiderea față de partener, indiferent de existența sentimentului de îndoială sau nesiguranță. Un atașament romantic securizat ajută la întărirea abilității unei persoane de a reflecta la propriile nevoi, dar și la nevoile partenerului și

la comportamentele sale [10]. Disponibilitatea face referire la atenția acordată nevoilor și răspunsurilor comportamentale și emoționale ale partenerului, cu alte cuvinte este important ca partenerul să fie disponibil pentru a vedea, auzi și înțelege nevoile partenerului, de a-i transmite faptul că are un rol prioritar în viața sa, dar și confort, iubire și grijă, atunci când acesta are nevoie. Implicarea emoțională se referă la grija și atenția pe care o persoană o arată partenerului, prin intermediul cărora acesta se simte special.

Dimensiunile conectării emoționale au fost îndelung studiate, rezultatele obținute subliniind rolul acestora în [9]: trăirea intimității; satisfacția maritală; percepția partenerilor privind calitatea relației de cuplu.

Inteligența emoțională. Atașamentul, dependența și inteligența emoțională se află într-o interconectare. Printre cele mai importante condiții pentru inteligența emoțională enumerăm patru condiții care alcătuiesc ansamblul inteligenței emoționale: cunoașterea de sine (identificarea propriilor dorințe, emoții, valori), conștiința socială (abilitatea de a recepționa emoțiile și gândurile persoanelor din jur), stăpânirea de sine (capacitatea de a controla emoțiile negative, recunoașterea greșelilor, flexibilitatea) și gestionarea. Așadar, cum ar putea o persoană să îndeplinească aceste condiții, având la bază un stil de atașament nesigur? Această întrebare stă și la baza uneia dintre ipotezele lucrării, care va fi prezentată în capitolul de metodologie, și este motivul pentru prezența acestui subcapitol.

În multe cercetări realizate de-a lungul timpului s-a observat faptul că, deși unele persoane aveau un coeficient de inteligență ridicat, nu reușeau să obțină rezultatele așteptate, în timp ce, în mod surprinzător, persoane cu un IQ semnificativ mai mic, reușeau să obțină rezultate mai bune. Acest fapt a atras atenția cercetătorilor, care au dorit să afle explicația pentru acest fapt. Astfel, în urma unor noi cercetări realizate au ajuns la concluzia că la bază stă ceea ce astăzi numim inteligență emoțională și inteligență socială, concepte care alăturate unei pregătiri academice, cresc șansele de reușită în viață [8].

Inteligența emoțională reprezintă un set de abilități în baza cărora un individ poate discrimina și monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și capacitatea acestuia de a utiliza informațiile deținute pentru a-și ghida propria gândire și comportamentul, abilitatea de a percepe, înțelege și exprima emoțiile într-un mod adecvat, și de a le gestiona astfel încât să faciliteze atingerea scopurilor propuse [3].

Shapiro definea inteligența emoțională ca fiind un substrat al inteligenței sociale care include capacitatea de a monitoriza sentimentele și emoțiile proprii, și pe cele ale altora, de a face distincție între ele și de a folosi aceste informații ca ghid al gândirii și al acțiunilor [19].

Salovey menționa cinci domenii importante care compun inteligența emoțională (Goleman apud Salovey, 2008):

- Cunoașterea propriilor emoții;
- Gestionarea propriilor emoții;
- Motivarea de sine;
- Recunoașterea emoțiilor la ceilalți;
- Manevrarea emoțiilor.

Inteligența emoțională este definită și ca fiind capacitatea care asigură adaptarea unei persoane la un mediu din ce în ce mai complex, păstrându-i echilibrul, ajutând persoana să depășească evenimentele critice este practic un set de abilități care îl predispun pe individ către obținerea echilibrului și succesului în viață [4].

Un concept aflat în strânsă legătură cu inteligența emoțională este reglarea emoțională, definită de Gross ca fiind încercarea indivizilor de a-și influența emoțiile pe care le experimentează, atunci când acestea apar și modul de experiențiere și exprimare a acestor emoții [8].

Material și metode

Obiectivul general al lucrării este reprezentat de realizarea evaluării psihologice a persoanelor dependente emoțional și identificarea metodelor de intervenție specifice.

Obiectivele specifice ale lucrării au ca scop identificarea relațiilor dintre variabilele dependente și cele independente. Astfel obiectivele specifice sunt identificarea relației dintre dependența emoțională și tipul de atașament, dependența emoțională și inteligența emoțională.

Prima ipoteză a lucrării este următoarea: se prezumă că există o relație între dependența emoțională și tipul de atașament, cel evitant și anxios-ambivalent corelând cu dependența emoțională crescută. A doua ipoteză este: se prezumă că există o relație între dependența emoțională și inteligența emoțională.

Variabile utilizate în lucrare sunt dependența emoțională, stilul de atașament, stima de sine, inteligența emoțională, satisfacția în cuplu. În cadrul verificării fiecărei ipoteze sunt descrise variabilele, în funcție de presupunția privind sensul de determinare a fiecărei variabile.

Eșantionul cercetării este cuprins din 40 de subiecți, cu vârste cuprinse între 18 și 60 de ani, 20 de subiecți de gen masculin, și 20 de subiecți de gen feminin.

Instrumentele utilizate în evaluarea psihologică:

1. Chestionarul dependenței emoționale (adaptat de M. Roco după R. Bar-On și D. Goleman);
2. Chestionarul Rosenberg – evaluarea stimei de sine;
3. ASS – Adult Attachment Scale – Chestionarul pentru depistarea atașamentului (Collins, Read);
4. EQ – Evaluarea Inteligenței Emoționale (D. Goleman)

Rezultate. Prima ipoteză a lucrării este următoarea: se prezumă că există o relație între dependența emoțională și tipul de atașament, cel evitant și anxios-ambivalent corelând cu dependența emoțională crescută.

Pentru analiza datelor s-a utilizat testul Anova, deoarece avem de comparat scorurile pentru mai mult de două categorii (caz în care utilizăm testul t), mai exact patru categorii: securizant; evitant; anxios; ambivalent. Aceste patru categorii ale stilului de atașament urmează a fi comparate cu scorul total al dependenței emoționale. Astfel, vom cerceta testul Anova, între cele patru tipuri de atașament și dependența emoțională. Testul măsoară media dependenței emoționale, în funcție de stilul de atașament, indicând și nivelul de semnificație al diferențelor mediilor.

Fiecare test Anova generează două tabele și 1 grafic care arată traiectoria scorurilor în funcție de **variabila independentă**, care este stilul de atașament, iar **variabila dependentă** este dependența emoțională.

Analizând tabelul nr. 1 observăm că media dependenței emoționale pentru stilul de atașament securizant este egală cu 8.70, abaterea standard fiind egală cu 2.35, iar eroarea medie este 74. Scorul minim este 7, iar scorul maxim este 14.

Media dependenței emoționale pentru stilul de atașament evitant este egală cu 20.64, abaterea standard fiind egală cu 15.15, iar eroarea medie este 3.67. Scorul minim este 7, iar scorul maxim este 48.

Media dependenței emoționale pentru stilul de atașament anxios ambivalent este egală cu 39.84, abaterea standard fiind egală cu 7.57 iar eroarea medie este 2.09. Scorul minim este 29, iar scorul maxim este 49.

Tabelul 1. Anova – mediile obținute pentru dependența emoțională

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Securizant	10	8.7000	2.35938	.74610	7.0122	10.3878	7.00	14.00
evitant	17	20.6471	15.15726	3.67618	12.8539	28.4402	7.00	48.00
anxios	13	39.8462	7.57018	2.09959	35.2715	44.4208	29.00	49.00
ambivalent								
Total	40	23.9000	16.17976	2.55824	18.7255	29.0745	7.00	49.00

Tabelul nr. 1 prezintă nivelul semnificației diferențelor dintre medii, care este egal cu .000, deci $p < .050$. Astfel, între cele trei medii există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic, ceea ce confirmă relația dintre stilul de atașament și dependența emoțională, un stil de atașament nesigur creând premisele pentru dezvoltarea unei dependențe emoționale semnificativă clinic. Ipoteza se verifică.

Așa cum bine cunoaștem din literatura de specialitate, cel mai bun context în care viitorul adult se poate dezvolta este cel care conține un stil de atașament securizant, în care toate nevoile copilului, inclusiv cele emoționale și de relaționare cu persoanele de atașament sunt satisfăcute.

Tabelul 2. Nivelul de semnificație al testului Anova – Ipoteza 1

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5795.925	2	2897.963	24.294	.000
Within Groups	4413.675	37	119.289		
Total	10209.600	39			

Adulții care au un tip de atașament sigur sunt cei care au relații de durată și de încredere, sunt mai conectați cu partenerii lor, le oferă libertate, își exprimă cu ușurință sentimentele și au o stimă de sine crescută. Relațiile acestora sunt sincere și deschise, aceste persoane fiind independente (independență emoțională, profesională, financiară) și se simt iubite.

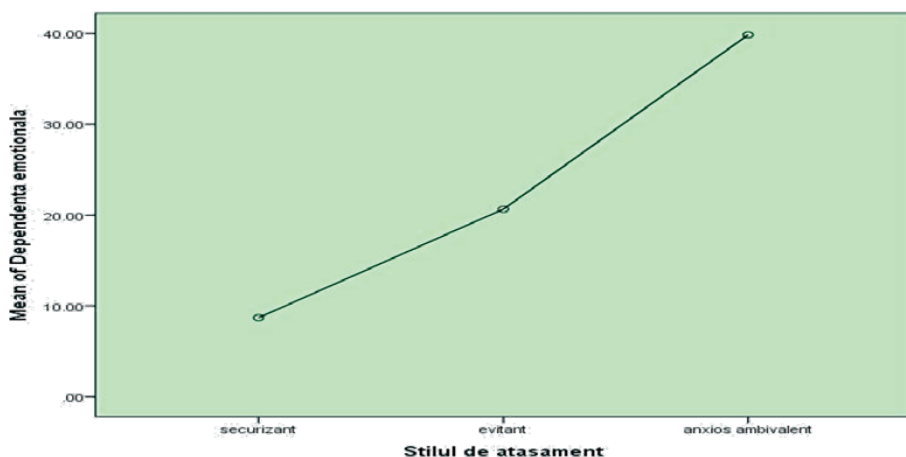


Figura 1. Scorurile dependenței emoționale și stilurile de atașament

A doua ipoteză este: se prezumă că există o relație între dependența emoțională și inteligența emoțională. Pentru analiza datelor s-a utilizat testul Anova, deoarece avem de comparat scorurile pentru mai mult de două categorii (caz în care utilizăm testul t), mai exact patru categorii:

- Inteligență emoțională sub medie
- Inteligență emoțională medie
- Inteligență emoțională peste medie
- Inteligență emoțională excepțională.

Aceste patru categorii ale dependenței emoționale urmează a fi comparate cu scorul total al dependenței emoționale.

Fiecare test Anova generează două tabele și primul grafic care arată traectoria scorurilor în funcție de variabila independentă, care este inteligența emoțională, iar variabila dependentă este dependența emoțională. Inteligența emoțională este în acest caz variabila independentă datorită determinării sale genetice, cu o puternică bază în funcționarea neurobiologică a creierului. Dezvoltarea inteligenței emoționale poate fi totuși influențată de factorii de mediu, în special în mica copilărie, concomitent cu dezvoltarea limbajului și a abilităților de socializare ale copilului. Această predispoziție genetică poate fi dezvoltată prin intermediul modului în care persoanele semnificative din viața copilului știu să stimuleze adecvat dezvoltarea competențelor emoționale, de comunicare și socializare ale copilului.

Analizând tabelul nr. 3 observăm mediile dependenței emoționale, în funcție de nivelul inteligenței emoționale. Astfel, media dependenței emoționale pentru persoanele care au o inteligență emoțională sub medie este egală cu 46.20. Media dependenței emoționale pentru persoanele care o inteligență emoțională medie este egală cu 22.30, pentru persoanele cu o EQ peste medie este egală cu 19, iar media dependenței emoționale pentru persoanele cu EQ excepțională este egală cu 8.10.

Tabelul 3. Anova – mediile obținute pentru dependența emoțională

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
sub medie	10	46.2000	2.04396	.64636	44.7378	47.6622	42.00	49.00
Medie	10	22.3000	12.02821	3.80365	13.6955	30.9045	13.00	44.00
peste medie	10	19.0000	11.13553	3.52136	11.0341	26.9659	7.00	33.00
Excepțională	10	8.1000	1.44914	.45826	7.0633	9.1367	7.00	12.00
Total	40	23.9000	16.17976	2.55824	18.7255	29.0745	7.00	49.00

S-a observat faptul că dependența emoțională cea mai redusă este pentru persoanele care au o inteligență emoțională excepțională, dezvoltată ca urmare a îmbinării factorilor genetici cu factorii de mediu, în special prin stimularea dezvoltării competențelor emoționale, de comunicare și socializare ale copilului.

Tabelul 4. Nivelul de semnificație al testului Anova – Ipoteza 2

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7735.000	3	2578.333	37.509	.000
Within Groups	2474.600	36	68.739		
Total	10209.600	39			

Tabelul nr. 4 ne arată dacă diferențele dintre mediile prezentate mai sus sunt semnificative din punct de vedere statistic, astfel încât să confirme legătura dintre cele două variabile. Pragul p este egal cu.000, fiind un prag mai mic de.050, ceea ce confirmă ipoteza a doua, conform căreia între dependența și inteligența emoțională există o corelație semnificativă.

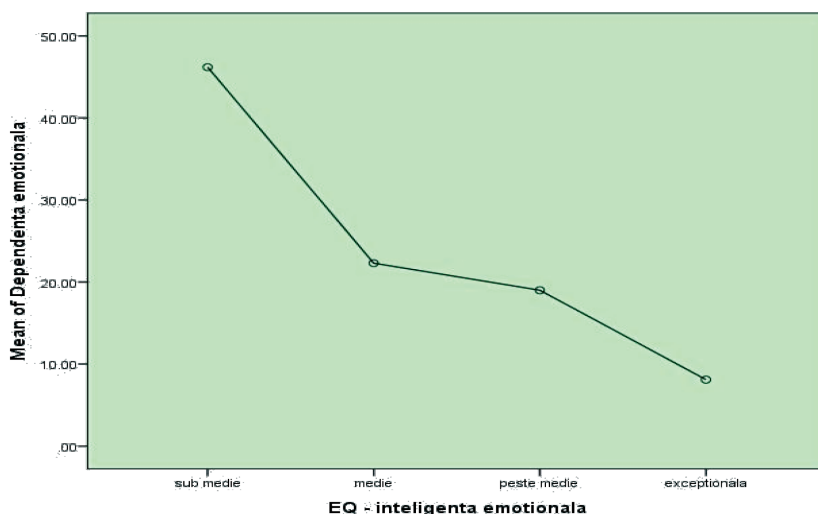


Fig. 2. Scorurile dependenței emoționale și inteligența emoțională

O componentă importantă a inteligenței emoționale este identificarea emoțiilor. Identificarea emoțiilor se referă la conștientizarea, recunoașterea și înțelegerea propriilor emoții, sentimente și trăiri. Adulții cu un scor înalt al inteligenței emoționale au mai puține șanse să dezvolte o dependență emoțională de-a lungul vieții, așa cum ne indică și panta descendentă a scorurilor dependenței emoționale din figura nr. 2, fiind într-o mai mare măsură ca ceilalți conștienți de starea lor interioară, de capacitatea de recunoaștere și înțelegere a propriilor emoții și de propriile resurse și abilități, care îi permit să facă față provocărilor vieții.

Concluzii. În urma evaluării realizate prin intermediul aplicării instrumentelor cercetării și în urma aplicării unor metode de intervenție specifice pentru dependența emoțională, am obținut următoarele corelații pozitive:

- între dependența emoțională și tipul de atașament, cel evitant și anxios-ambivalent corelând cu dependența emoțională crescută;
- între dependența emoțională și inteligența emoțională, o inteligență emoțională scăzută corelând cu o dependență emoțională crescută; persoanele care au o inteligență emoțională scăzută, prezintă un risc mai mare de a dezvolta dependența emoțională.

În concluzie, copiii cu un nivel mai ridicat al coeficientului de inteligență emoțională se vor dezvolta mai armonios din punct de vedere psihic și comportamental, părinții fiind cei care îi pot ajuta în acest demers prin discuții despre emoții și sentimente și practicarea de jocuri și exerciții prin care aceștia își pot dezvolta inteligența emoțională. În plus față de aceasta, inteligența emoțională îi ajută totodată pe copii să se înțeleagă atât pe ei înșiși, cât și pe ceilalți, să comunice și să își gestioneze sentimentele, indiferent de natura acestora. Toate aceste achiziții îi vor ajuta pe parcursul vieții să dezvolte și să mențină relații armonioase, atât la nivel personal, cât și profesional, astfel încât să ajungă adulți asumați și responsabili pentru propria viață și pentru a gestiona situații de viață socială în mod ecologic.

Bibliografie:

1. Beck Aaron T., Freeman A., Denise D. Davis, *Cognitive Therapy of Personality Disorders, Second Edition*. The Guilford. 2006. Press. ISBN 978-1593854768.
2. Beck A. T; Freeman A., *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York: Guilford Press. 1990. ISBN 978-0-89862-434-2.
3. Catrinel A.Șt., Kallay E. *Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. ISBN 978-973-7973-99-3.
4. Dumitru I. *Inteligența emoțională și convingeri iraționale*. București: Editura SITECH, 2016. ISBN 978-606-1153-97-8.
5. DSM – IV, American Psychiatric Association, and American Psychiatric Association. Task Force on DSM-IV, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Amer Psychiatric Pub Inc, 1994, ISBN 0-89042-064-5.
6. Feeney J. A., Hohaus L. *Attachment and spousal caregiving, Personal Relationships*, 8, 3, 2001, pp. 21–39.

7. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2008.
8. Gross J.J. *The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review*, Review of General Psychology 1998, Vol. 2, No. 5, 1998, pp. 271-299.
9. Huston T. L., Caughlin, J. P., Houts R. M., Smith S. E., George L. J., The conjugal crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 2, 2001, pp. 237-252.
10. Johnson S. M. *Hold Me Tight: Seven Conversations for a Lifetime of Love*. New York: Little Brown, 2008. ISBN 978-149-1513-81-1.
11. Johnson S., *Teoria atașamentului în practică*. București: Editura Trei, 2020. ISBN 978-606-4007-61-2.
12. Lelord F., Andre C. *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*. București: Editura Trei, 2001. ISBN 978-973-8291-76-8.
13. Levine A., Heller R.S.F. *Stilurile de atașament*. București: Editura ASCR, 2020. ISBN 978-606-8244-86-0.
14. Millon Th., Davis R.D. *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond*. New York: Wiley, 1996. ISBN 978-0-471-01186-6.
15. Mikulincer M., Shaver P.R. *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press, 2007. ISBN 978-146-2533-81-7.
16. Perry J. C. Dependent personality disorder. In: Gabbard, Glen O., Atkinson Sarah D. *Synopsis of Treatments of Psychiatric Disorders*. American Psychiatric Press, 1996, pp. 995-998. ISBN 978-088-0488-59-4.
17. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. ISBN 973-681-630-3.
18. Shaver P., Hazan C., Bradshaw D. Love as an attachment: The integration of three behavioral systems. In: Sternberg, R. J., & Barnes, M. (Eds.), *The Psychology of Love*, New Haven, CT, Yale University Press, 1988, pp. 68-99. ISBN 978-030-0045-89-5.
19. Shapiro L. *Inteligența emoțională a copiilor. Jocuri și recomandări pentru un IQ ridicat*. Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN 978-973-4661-19-0.
20. Stancu I. *Mecanismele intimității în relația de cuplu. Evaluare și intervenție terapeutică*. București: Editura Sper, 2011. ISBN 978-973-8383-87-6.
21. Stancu I. *Mic tratat de consiliere psihologică și școlară*. București: Editura Sper, 2005, pp. 85-94. ISBN 978-973-8383-26-5.
22. Turliuc M.N., Herb S. Atașament romantic și satisfacție față de relație: rolul mediator al conectării emoționale. In: *Revista de psihologie*, 61(3), 2015, pp. 187-202. ISSN: 2344-4665, ISSN-L: 0034-8759.
23. Young J. E., Klosko J. S., Weishaar M. E. *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press, 2003. ISBN 978-160-6238-34-9.
24. *How Your Attachment Style Impacts Your Relationship* [citată 21.04.2021]. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/compassion-matters/201307/how-your-attachment-style-impacts-your-relationship>

DOMENIUL AFECTIVITĂȚII: CERCETĂRI MODERNE ÎN PSIHLOGIE²³

Mariana BATOG
cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *In this article we present an incursion in the field of scientific research in psychology, carried out in the national context with reference to affectivity. Next, we will present relevant topics studied regarding affectivity and list the scientific products obtained in recent years, as a result of research carried out in the country.*

De la mijlocul anilor '90 ai secolului XX până în prezent, în cadrul științei psihologice din Republica Moldova cercetarea psihologică a fost efectuată în contextul nevoilor moderne ale societății și sub influența tendințelor globale în perioada de tranziție în spațiul european [10, p.115]. Cercetarea psihologică la nivel național actualmente este în continuă dezvoltare, iar dimensiunea afectivității constituie un subiect relevant al cercetărilor științifice de excelență realizate în psihologia socială, psihologia generală, psihologie specială, psihologia dezvoltării și educațională.

Afectivitatea a constituit un domeniu de interes al psihologilor practicieni și a cercetătorilor psihologi în diverse perioade de dezvoltare a psihologiei în context național, în special a sporit atenția specialiștilor psihologi pentru această tematică, în perioada crizei pandemice. În prezent dimensiunea psihologică ce vizează afectivitatea, devine subiect al discuțiilor și cercetărilor în varii domenii ale științei, cum ar fi: filosofie, pedagogie, sociologie, medicină, religie etc.

M. Golu și A. Dicu (1972) definesc afectivitatea ca „un ansamblu valorizat de transformări, care asigură elaborarea gradului de utilitate sau a valorii diferitelor situații posibile din planul extern sau intern al individului, în concordanță cu criteriile generale ale echilibrului” [Apud 8]. Afectivitatea denotă o permanentă alarmă în procesul de adaptare, dar și o expresie a confortului sau disconfortului provocat de situații și de starea generală psihică concomitent. Ori ce senzație sau percepție are și o încărcătură de confort sau disconfort psihic, adesea foarte complex, datorită implicării afectivității [Apud 1, p.180]. În accepțiunea psihologului român V. Pavelcu, conceptul de afectivitate integrează trei tipuri de fenomene: reacții afective, ceea ce numim obișnuit emoții; stările afective sau sentimentele; atitudinile afective, de factura sentimentelor, tendințe, cum sunt iubirea, îndoiala, recunoștința, admirația s.a., care presupun anticipativ și prelungirea trăirilor, dincoace și dincolo de acțiunea propriu-zisă a stimulilor afectogeni respectivi. În același timp, el surprinde locul afectivității în conștiință dintr-o perspectiva integratoare, dinamică și individuală [Apud 8].

²³ Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, 20.80009.1606.10.

Un loc prioritar în știința psihologică modernă ocupă cercetările științifice de înaltă calitate, realizate și coordonate de promotorul cercetărilor științifice în domeniul psihologiei **Nicolae Bucun**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, academician. Enumerăm unele dintre aceste lucrări științifice cu referire la afectivitate, pe care le prezentăm în *Figura 1*.

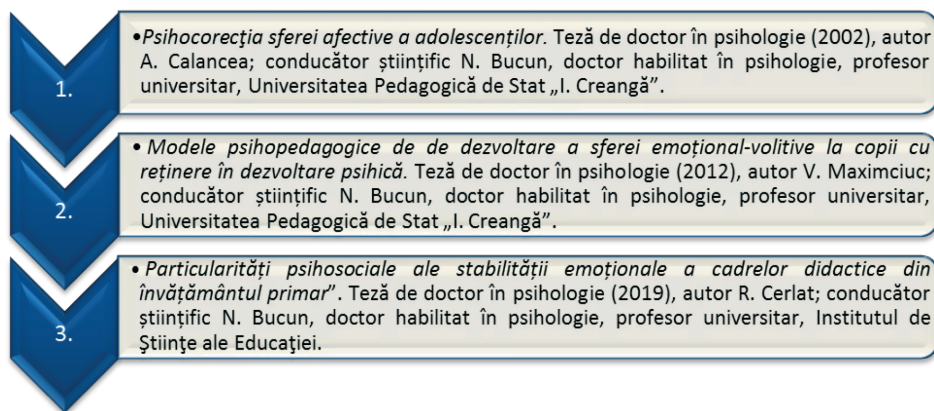


Fig. 1. Cercetări psihologice vizând afectivitatea, coordonate de N. Bucun

De asemenea, menționăm unele articole științifice cu referire la sfera emoțional-volitivă, reglajul emoțional, stabilitatea emoțională, stresul profesional, sindromul burnout elaborate de savantul și profesorul Nicolae Bucun în colaborare cu doctoranzii:

- BUCUN, N.; MAXIMCIUC, V. Particularitățile dezvoltării sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2010, nr. 2, p.p.10-17. ISSN 1811-5470.
- BUCUN, N.; COROI, O. Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică. În: *Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități*. Materialele Conferinței științifice internaționale din 20-21 octombrie, 2016. Chișinău: IȘE, tipografia „Impressum”, 2016, p.13-16. ISBN 978-9975-48-104-5.
- BUCUN, N.; CERLAT, R. Nivelul stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar în funcție de vârstă, vechimea în muncă și mediul de trai. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, nr. 2 (54), p.p.82-95. ISSN 1815-7041.
- BUCUN N.; CERLAT R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3(55), p.p.64-74. ISSN 1815-7041.

Dimensiunea afectivității elevilor din sistemul de învățământ general constituie unul dintre obiectivele de cercetare științifică elucidate în cadrul Sectorului *Psihologie* din incinta Institutului de Științe ale Educației (IȘE), ce activează în baza Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psi-*

hologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane [5, p.298]. Produsele științifice obținute în cadrul acestui proiect de cercetare fundamentală au fost publicate în monografii, în reviste științifice, culegeri de articole naționale și internaționale, dar și în lucrări de popularizare a științei. Menționăm în continuare unele dintre articole (Figura 2), ce reflectă rezultatele obținute în acest proiect de cercetare, vizând afectivitatea:

BATOG, M. Problemele afective ale elevilor din instituțiile de învățământ general: opinii și constatări. În: *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă / A. Bolboceanu, O. Paladi, A. Potâng [et al.]; coord. șt.: O. Paladi, A. Potâng. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM,

BATOG, M. Dimensiunea afectivității reflectată în actele de politici naționale în educație. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, (categoria B), 2020, nr.11, pp.108-116. ISSN 1857-2103. DOI: 10.5281/zenodo.4557261.

BATOG, M. Afectivitatea elevilor în condiții pandemice: dimensiuni și caracteristici. În: *Restructurări psihologice în criză. Lucrări conferința A.P.A.R. Ediția XVI-a*. Coord. V. Jardan. Brașov: editura A.P.A.R, 2021, pp.116-128. ISBN: 978-606-94584-9-5.

BATOG, M. Atribuții parentale în dezvoltarea afectivității pozitive a copiilor: viziuni și dileme psihologice. În: *Calitate în educație – imperativ al societății contemporane*. Materialele Conferinței Științifice naționale cu participare internațională, 4-5 decembrie 2020. Comitetul științific: Ginju S.[etal.]. Vol 1. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, pp.424-430. ISBN 978-9975-46-483-3.

BATOG, M. Cadrele didactice despre afectivitatea elevilor în condiții pandemice. În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*. Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier, 14 mai 2021. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Vicol, O. Paladi. Chișinău: IȘE, (Tipogr. „Totex-Lux”), 2021, pp.298-303. ISBN 978-9975-3336-2-7. – ISBN 978-9975-3336-3-4.

BATOG, M. Managementul afectivității elevilor în contextul provocărilor societale: abordări psihologice. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Vol. XXXVI. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, 30 octombrie 2020, Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”. Iași: Performantica, Institutul de Inventică, 2020, pp.179-185. ISBN: 978-606-685-744-4.

Fig. 2. Produse științifice vizând dimensiunea afectivă [2]

Cercetări cu referire la afectivitatea elevilor au fost promovate anterior în sectoarele de *Psihologie școlară* și *Psihologie Corecțională*, IȘE, în perioada anilor 2006-2010, de către cercetătorul științific Raisa Jelescu. Astfel, au fost stabilite și analizate trăirile emoționale și valorile atitudinale ale elevilor în procesul evaluării, cercetării la care au participat părinți, elevi din clasele primare, învățători din școlile rurale și urbane, cu limba de instruire română și rusă; au fost constatați factorii de disconfort psihologic resimțiți de elevi la școală. De asemenea, au fost determinate strategiile de diminuare a stresului școlar în interacțiunea dintre părinți, copii și cadre didactice și elaborate materiale aplicative pentru psihologii școlari, cadre didactice [Apud 3; 4; 7]. Astfel, autoarea diseminează rezultatele cercetărilor sale pentru comunitatea academică, elaborând următoarele lucrări de valoare:

- Jelescu, R. Motivele disconfortului emoțional în procesul evaluării. În: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale. 2009. Chișinău: IȘE (Print-Caro SRL), 2009, pp. 300-302.

- Jelescu, R.; Savca, L. Profilaxia și terapia stresului școlar. În: *Psihologie. Revistă științifico-practică*, 2009, nr. 2, pp.55-66.
- Jelescu, R. Strategii de coping al stresului școlar. În: *Perspectiva psihosocială a asigurării calității în învățământ*. Chișinău: 2010, pp. 25-39.

Cercetări științifice valoroase s-au realizat în context național cu referire la multiple aspecte ale afectivității preșcolarilor, școlarii mici, preadolescenților și a adolescenților. Astfel, au fost elucidate particularități ale proceselor și stărilor afective la diferite etape de vârstă; specificată diferența de gen în manifestarea stărilor emoționale; analizată dezvoltarea afectivității copiilor, elevilor în situații sociale de dezvoltare diferite; stabilite problemele în sfera afectivă; conturate metode de diagnosticare, consiliere și intervenție psihologică în acest sens etc. Abordarea psihologică a afectivității este prezentată în lucrări științifice complexe atribuite diverselor specialități psihologice, expuse în formă de teze de doctor și doctor habilitat în psihologie, printre care menționăm următoarele:

- *Dezvoltarea afectivității la preșcolari educați în diferite situații sociale de dezvoltare*. Teză de doctor în psihologie (2001), autor C. Perjan, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- *Dezvoltarea sferei afectiv-volitive la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare*. Teză de doctor în psihologie (2003), autor N. Gîncota; Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- *Diferențe de gen în stările depresive la vârsta adolescentină*. Teză de doctor în psihologie (2008), autor Z. Bolea; conducător științific C. Platon, Universitatea de Stat din Moldova.
- *Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite*. Teză de doctor în psihologie (2009), autor A. Verdeș; conducător științific Ig. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- *Formarea toleranței personalității la adolescenți*. Teză de doctor în psihologie (2009), autor V. Adascalită; conducător științific O. Stamatina, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie (2011), autor Iu. Racu; conducător științific R. Tereșciuc, Universitatea de Stat din Moldova.
- *Formarea la adolescenți a sentimentului de grațitudine față de părinți*. Teză de doctor în psihologie (2013), autor N. Daniliuc; conducător științific R. Tereșciuc, Universitatea de Stat din Moldova.
- *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă*. Teză de doctor în psihologie (2018), autor S. Pislari; conducător științific Ig. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie (2020), autor Iu. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.

Dimensiuni și caracteristici ale afectivității la tineri și adulți sunt reflectate și în alte cercetări științifice autohtone [11], printre care remarcăm următoarele:

- **la tineri** (sentimentul de singurătate) – „Trăirea sentimentului de singurătate la tineri”. Teză de doctor în psihologie (2018), autor V. Plămădeală; conducător științific C. Perjan, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- **la adulți** (particularitățile afectivității în perioada de criză a sănătății; dimensiuni afective în manifestarea conflictului muncă-familie; echilibrul profesional ca stare psiho-emoțională de bine a angajatului) – „Particularitățile afectivității și comportamentului persoanelor adulte în perioada de criză a sănătății”. Teză de doctor în psihologie (2018), autor V. Calancea; conducător științific J. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”; „Dimensiuni cognitive, afective și comportamentale în manifestarea conflictului muncă-familie”. Teză de doctor în psihologie (2021), autor V. Șaitan; conducător științific N. Cojocaru, Universitatea de Stat din Moldova; „Ancorele carierei ca factor de asigurare a echilibrului profesional”. Teză de doctor în psihologie (2021), autor M. Zubenschi; conducător științific M. Șlehtițchi, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

De asemenea, au fost inițiate și dezvoltate cercetări psihologice în context autohton vizând sfera afectivă, stările afective, particularități ale afectivității la varii categorii de formabili și categorii profesionale [10; 11], pe care le enumerăm în cele ce urmează:

- **studenții** (anxietatea academică) – „Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți”. Teză de doctor în psihologie (2018), autor N. Toma; conducător științific C. Platon, Universitatea de Stat din Moldova..
- **educatorii** (reglajul emoțional) – „Impactul reglajului emoțional asupra activității de succes a educatorului. Teză de doctor în psihologie (2009), autor O. Coroi; conducător științific J. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.
- **cadrele didactice** (particularități ale afectivității, sindromul arderii emoționale, pasiunea profesională, burnout) – „Particularități ale afectivității cadrului didactic în perioada restructurării sociale”. Teză de doctor în psihologie (2001), autor Iu. Baxan; conducător științific A. Bolboceanu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”; „Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen”. Teză de doctor în psihologie (2015), autor V. Gorincioi; conducător științific C. Platon, Universitatea de Stat din Moldova; „Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor. Teză de doctor în psihologie (2018), autor N. Buraga; conducător științific C. Platon, Universitatea de Stat din Moldova; „Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic școlar”. Teză de doctor în psihologie (2020), autor N. Balode, conducător științific S. Rusnac, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.
- **ostașii în serviciul militar** (stresul) – „Relația dintre însușirile de personalitate și stresul la ostașii în serviciul militar”. Teză de doctor în

psihologie (2020), autor V. Kraskovskaia; conducător științific J. Racu, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.

O radiografie a cercetărilor în știința psihologică din țară a fost reflectată în articolul *Dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova în ultimele decenii* (2021), autori Ig. Racu, J. Racu [10]. În acest context sunt valorificate studii și cercetări moderne, inclusiv cele ce pun în evidență dimensiunea afectivității.

Prezintă interes cercetarea ce vizează **formarea sentimentului de gratitudine față de părinți la adolescenți**, realizată de N. Daniliuc (2013). Complexitatea fenomenului de gratitudine, lipsa metodelor adecvate de fixare în condiții experimentale a trăirilor afective ce intră în arhitectura acestui sentiment a lăsat pentru mult timp în afară preocupărilor problema cercetării și formării lui. Ca urmare, sentimentul de gratitudine nu a cunoscut o operaționalizare științifică [6]. Gratiudinea ca sentiment apare la subiect față de oamenii care i-au acordat atenție sau un serviciu. Sentimentul de gratitudine sau recunoștința include în structura sa trăiri afective evaluative pozitive, ce constituie atitudinea subiectului față de binefăcător și trăiri afective motivante, care îl impulsionează spre acțiunea de răspuns. Cercetătoarea a demonstrat prin studiile promovate că formarea orientată la adolescenți a sentimentului de gratitudine față de părinți reclamă activarea mecanismului psihologic de contaminare afectivă și co-trăire.

O nouă abordarea integrată a anxietății la diferite etape de vârstă este trasată prin cercetările sale (2020) de Iu. Racu, doctor habilitat în psihologie [9]. Este importantă valoarea aplicativă a lucrării sale științifice, care constă în conceptualizarea unei metodologii de diagnosticare și examinare a anxietății; validarea modelului de intervenții psihologice bazat pe implicațiile asupra factorilor condiționați ai anxietății, pentru diminuarea într-o manieră originală și inovativă atât a anxietății cât și a diverselor probleme în aria sferei afective și cea a personalității la preșcolari și copiii de altă vârstă; posibilitatea de valorificare în sistemul național de asistență psihologică a modelului psihodiagnostic și cel de intervenții psihologice în vederea studiului și diminuării anxietății la diferite etape de vârstă; determinarea direcțiilor esențiale de optimizare a dezvoltării emoționale și a personalității copiilor și adolescenților; formularea unui set de recomandări pentru părinți și cadre didactice.

În concluzie menționăm că importanța sferei afective este incontestabilă pentru dezvoltarea personalității la varii etape de vârstă și pentru îmbunătățirea calității vieții. Cercetările științifice moderne cu referire la domeniul afectivității promovate în cadrul național, implică un spectru larg și variat de tematici, ce pot contribui la soluționarea eficientă a problemelor actuale ce apar în acest sens. Produsele științifice obținute în urma realizării acestor cercetări științifice vor servi ca un suport considerabil în formarea specialiștilor de calitate din sistemul educațional, în vederea cunoașterii și dezvoltării afectivității copiilor, școlărilor mici, preadolescenților, adolescenților, or și a tinerilor și adulților.

Bibliografie:

1. Batog M. Afectivitatea elevilor în condiții pandemice: dimensiuni și caracteristici. In: *Restructurări psihologice în criză. Lucrări conferința A.P.A.R. Ediția XVI-a*. Coord. V. Jardan. Brașov: Editura A.P.A.R, 2021, pp.116-128. ISBN: 978-606-94584-9-5.
2. Batog M. *Lista publicațiilor științifice (2011-2021)* [citat 14.08.2021]. Disponibil: https://www.academia.edu/49444927/Batog_M_Lista_publica%C8%9Biiilor_%C8%99tiin%C8%9
3. Bolboceanu A., Negură I. Scurtă istorie a psihologiei la IȘE (1941-2011). In: *Univers Pedagogic*, 2011, p.70-77. ISSN 1811-5470.
4. Bolboceanu A. Incursiune în istoria psihologiei. Rolul Institutului de Științe ale Educației. In: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Materialele Conferinței științifice internaționale ULLIM, 4 mai 2018. Iași: Pan Europe, 2018, p.139-155. ISBN: 978-973-8483-84-2.
5. *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova*. Monografie colectivă. Coord. șt.: O. PALADI, A. POTÎNG. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: CEP USM, 2021. 211 p. ISBN 978-9975-152-16-7.
6. Daniliuc N. *Formarea la adolescenți a gratitudinii față de părinți*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2013, 211 p.
7. Jelescu R. [citat 15.08.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/author_articles/24961
8. *Procese afective implicate în activitatea educațională* [citat 15.08.2021]. Disponibil: <https://www.qreferat.com/referate/pedagogie/PROCESE-AFECTIVE-IMPLICATE-IN-433.php>
9. Racu Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2020. 351 p.
10. Racu Ig., Racu J. Dezvoltarea științei psihologice în Republica Moldova în ultimele decenii. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2021, nr.5 (145), pp.115-118. ISSN 1857-2103. *Teze Psihologie* [citat 15.08.2021]. Disponibil: <http://www.cnaa.md/theses/psychology/>

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI MOTIVAȚIA PENTRU SUCCES: CARACTERISTICI GENERALE

Victoria CHEPTENE

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract. *The article presents some general characteristics regarding the notions of emotional intelligence and motivation for success. There are described the models of emotional intelligence and the relations of this concept with the motivation for success of the personality.*

În literatura de specialitate, în ultimii ani, întâlnim tot mai multe studii realizate cu referire la subiectul inteligenței emoționale și a motivației pentru succes a personalității. Acestea prezintă conceptele respective din diferite perspective.

Inteligența emoțională este un construct complex care se poate modifica și modela în timp. În multiple cercetări autorii prezintă câteva modele ale inteligenței emoționale și anume: 1. Modelul inteligenței emoționale propus de P. Salovey și J.D. Mayer; 2. Modelul lui R. Bar-On; 3. Modelul operațional al inteligenței emoționale (D. Goleman); 4. Modelul lui A. Bandura [4]. D. Goleman definește inteligența emoțională ca o *intelență specifică* vizând emoțiile și ca o *metaintelență* care reglează celelalte inteligențe. Remarca dată ne amintește de faptul că inteligența – privită ca aptitudinea cu gradul cel mai mare de generalitate – este pusă în funcție de factorii emotiv-activi ai personalității. Conform *modelului competențelor inteligenței emoționale* prezentat de D. Goleman (2001), se desprinde rolul pe care îl au în viața socială a persoanei, respectiv în comportamentele prosoziale *conștiința de sine, motivația, empatia, capacitatea de relaționare, autocenzurarea și autocontrolul* [3].

Modelul inteligenței emoționale restructurat de Steven J. Stein și Horward E. Book (2000), precizează următoarele domenii de manifestare a acesteia: domeniul intrapersonal (conștiința emoțională de sine; caracterul asertiv; independența; împlinirea de sine); domeniul interpersonal (empatia, responsabilitatea socială; relațiile interpersonale); domeniul adaptabilității (testarea realității; flexibilitatea, soluționarea problemelor sociale); domeniul gestiunii stresului (toleranța la stres; controlul impulsurilor); domeniul stării psihice generale (optimismul, fericirea). Astăzi se consideră din ce în ce mai mult că inteligența emoțională, respectiv viața afectivă, influențează strategiile noastre de adaptare la situațiile noi, fiind totodată un parametru important al reușitei diverselor obiective personale, nu numai la nivelul sentimentelor, ci, în general, la nivelul numeroaselor acțiuni pe plan familial, școlar, profesional și social [4].

După H. Pitariu inteligența emoțională vizează capacitatea de a recunoaște propriile emoții și sentimente și pe cele ale celorlalți, de a ne motiva și de a face un management adecvat impulsurilor noastre spontane, cât și al celor apărute în relațiile cu ceilalți; descrie calități complementare, dar distincte de inteligen-

ță academică, de acele capacități cognitive cuantificabile prin coeficientul de inteligență. Se consideră că inteligența emoțională este mai importantă decât orice alt factor în determinarea performanțelor remarcabile [7].

Modelul inteligenței emoționale propus de P. Salovey și J.D. Mayer (1990) este centrat pe capacitatea persoanei de a utiliza inteligența emoțională pe baza a două dimensiuni: dimensiunea experiențială și dimensiunea strategică. În cadrul teoriei lui A. Bandura privind autoeficacitatea, sunt analizate șapte competențe emoționale. Astfel, persoana trebuie să fie capabilă: 1) să perceapă corect propriile emoții; 2) să perceapă emoțiile altora; 3) să înțeleagă emoțiile pe care le are; 4) să se simtă capabilă de a utiliza propriile emoții; 5) să înțeleagă emoțiile altora; 6) să își gestioneze emoțiile; 7) să gestioneze emoțiile altora [4].

D. Caruso susține ca inteligența emoțională este adevărata formă de inteligență, care, însă nu a fost măsurată în mod științific până când nu a fost începută munca de cercetare. Una dintre definițiile inteligenței emoționale pe care Caruso, împreună cu predecesorii săi, o propun este abilitatea de a procesa informațiile emoționale, în special pe cele ce presupun percepția, asimilarea, înțelegerea și controlul emoțiilor. În managementul stresului controlul emoțiilor este una din conduitele ce favorizează ieșirea din impas, orientarea spre soluție și spre depășirea cu succes a situației de viață. Autorul susține că inteligența emoțională cuprinde următoarele patru ramuri: *Identificarea emoțională*, percepția și exprimarea (include abilități precum: identificarea emoțiilor pe fețe, în muzică și din povestiri). *Facilitarea emoțională a gândurilor* (include abilități precum: conectarea emoțiilor cu alte senzații mentale cum ar fi gustul sau culoarea, conexiuni care pot da naștere la lucrări de artă și folosirea emoțiilor în argumentarea și rezolvarea de probleme). *Înțelegerea emoțională* (include rezolvarea problemelor emoționale, cum ar fi care dintre emoții sunt similare, care sunt opuse și ce relații există între ele). *Managementul emoțional* include înțelegerea implicațiilor acțiunilor sociale asupra emoțiilor și controlarea emoțiilor proprii și ale celor din jur [2].

Autoarea A.-R. Stepan în lucrarea *Inteligența emoțională și stadiile carierei la profesori* afirmă că rolul inteligenței emoționale în activitatea unui profesor este deosebit de important ținând seama de faptul că activitatea didactică se bazează pe interacțiunea directă între cei doi poli: profesor – elev [9, p. 107]. Profesorii cu un nivel înalt de inteligență emoțională își cunosc emoțiile și știu cum să se automotiveze, își arată interesul pentru activitatea de predare și pot contribui la conținutul educațional prin entuziasmul lor. P.R. Burden (2010) susține că acest entuziasm este perceput direct de către elevi și adesea le determină acestora un interes mai mare pentru învățare. M. Zeidner și I. Kloda (2013) afirmă că profesorii competenți din punct de vedere social și emoțional acceptă diferențele dintre studenți și nevoile lor diferite, știu să le recunoască emoțiile și lucrurile care îi motivează și prin urmare încearcă să proiecteze un mediu adecvat de învățare bazat pe teorii ale învățării, care conduc la motivarea elevilor și îmbunătățirea performanțelor acestora [Apud 9, p. 108].

C.D. Cobb și J.D. Mayer (2000) consideră că inteligența emoțională constituie un predictor semnificativ al succesului în viață și că indivizii cu un nivel

ridicat al inteligenței emoționale sunt mai performanți în procesul de luare a deciziilor (Yitshaki, 2012) [Apud 10, p. 249].

Precum am menționat, sunt multiple studii care descriu conceptul de motivație, în general, și conceptul de motivație pentru succes, în special. Noțiunea de motivație este definită drept ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ. Motivația poate fi considerată primul element cronologic al conduitei; ea este aceea care pune în mișcare organismul, persistând până la reducerea tensiunii. Psihologia clasică face distincție între motive și mobiluri, primele fiind cauzele intelectuale ale actelor noastre, iar celelalte – cauzele afective [8, p. 119].

J. Nuttin menționează că motivația este aspectul dinamic al intrării în relație a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferențială de situații sau obiecte. Grație funcțiilor cognitive, care penetrează dinamismul relațiilor dintre subiect și lume, motivația devine o structură cognitiv-dinamică care dirijează acțiunea spre scopuri concrete. J. Nuttin se bazează în definirea motivației pe conceperea relațională a comportamentului, plasând punctul de plecare al motivației nici în stimuli intraorganici, nici în mediu, ci în caracterul dinamic al relației care unește individual cu mediul său [11, p. 185].

Motivația desemnează atât aspectul dinamic și direcțional al comportamentului – cât și pe cel cognitiv, valoric, și normative-responsabil. Motivația este cea care în ultima analiză, este responsabilă de faptul că un comportament se orientează spre ceva – spre o anumită acțiune, și nu spre alta. Din perspectivă psihosociologică, motivația este definită ca un proces ce desemnează „un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” [Apud. 5, p. 165].

Motivația reprezintă o sursă generatoare de emoții care la rândul lor acționează asupra structurilor motivaționale cu rol în reglarea activității de învățare [136, p. 238].

În literatura de specialitate sunt studii care prezintă conceptul de inteligență emoțională în relație cu cel de motivație pentru succes. Astfel, în contextul dat, un studiu recent este realizat de către I. Așevschi în teza de doctor cu tema *Reprezentarea succesului social în mediul studentesc* [1]. În cadrul acesteia autoarea menționează că formarea comportamentului motivat pentru succes social are loc, în mod nemijlocit, în institutele sociale – familie, școală, grup de semeni. Stabilite sub influența grupului primar, motivația pentru succes social își schimbă conținutul, transferându-se de la modelul oferit de grupul de apartenență la cel prezentat de grupurile de referință, capătă caracter de prescripții universale și se înscriu în structurile de personalitate, corespunzând cerințelor personalității. Autoarea definește succesul social drept rezultatul aprobat de comunitate al activității persoanei, în contextul solicitărilor și dezideratelor sociale și în conformitate cu aspirațiile proprii, orientat de motivația pentru succes, determinat de influența factorilor de natură psihosocială – locul controlului intern, inteligență emoțională, credințele privind autoeficacitatea în activitate și relații interpersonale, influențat de anumite determinante sociale:

statutul social individual și statutul perceput al grupului social de apartenență, genul, mediul de proveniență, vârsta etc.

Motivația pentru succes sau pentru evitarea eșecului determină configurația motivației pentru succes social, abordate de către cercetători ca o necesitate stabilă de a căpăta rezultate în activitate, dorință de realizare oportună a scopurilor, de trăire a stării de satisfacție și mândrie de atingerea rezultatelor. Subiecții motivați pentru succes sunt siguri de finalul reușit al celor planificate, se informează pentru a-și afirma raționamentele cu privire la activitate, preferă sarcini și acceptă situații de risc într-un mod rezonabil, își asumă responsabilități, dau dovadă de perseverență în atingerea obiectivelor. Subiecții motivați pentru evitarea eșecului dezvoltă temeri neîntemeiate, nu pot alege între sarcinile cu dificultate diferită, nu-și pot atribui rezultatele activității, fie aceasta reușită sau nu, evită competiția și responsabilitățile [1]. Motivația pentru succes social se formează în cele mai timpurii perioade de viață, în special în relațiile copilului cu mama, dar și cu tata, sub influența contactelor emoționale pozitive, a comunicării eficiente și stilului educațional democratic cu oferirea de autonomie și încredere din partea părinților. În asemenea condiții persoana dezvoltă inteligența emoțională și inteligența socială, care sunt tratate ca factori ai motivației pentru succes și constituirii unei personalități de succes.

Modificarea orientării motivaționale, educarea motivației pentru succes are loc în condiții de învățare, dezvoltare a capacităților și formare a atitudinilor constructive în raport cu sarcinile curente și scopurile de viață, prin cultivarea deprinderilor de transformare a problemelor în scopuri, planificare a activității în vederea realizării obiectivelor, consolidarea credințelor privind autoeficiența și poziției pozitive de viață, înțelegerea importanței și sporirea inteligenței emoționale [1].

În concluzie subliniem că studiul de față și-a propus să stabilească relațiile existente, la nivel teoretic, dintre conceptele de inteligență emoțională și motivație pentru succes a personalității. Aceste două constructe sunt cercetate împreună în puține studii, respectiv considerăm necesare studiile teoretice ample la subiectele date pentru a facilita intervențiile în scopul dezvoltării lor.

Bibliografie:

1. Așevschi I. *Reprezentarea succesului social în mediul studentesc*. Teza de doctor. SȘP. Chișinău, 2021.
2. Carusso D. *Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă*. București, 1999.
3. Goleman D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Editura ALLFA, 2008.
4. Iluț P. (coord.) *Dragoste, familie și fericire: spre o sociologie a seninătății*. Iași: Editura Polirom, 2015.
5. Jude I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, 363 p.
6. Pânișoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. *Copilăria și adolescența: provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.

7. Pitariu H. Stresul profesional la manageri: corelative ale personalității în contextual tranziției socioeconomic din România. In: *Revista de psihologie organizațională*, nr. 3-4, 2003.
8. Sillamy N. *Dicționar de psihologie. Larousse*. București: Editura Univers Enciclopedic, 2000, 351 p.
9. Stepan A.-R. Inteligența emoțională și stadiile carierei la profesori. In: *Revista de Psihologie*, volumul 65, nr. 2. București: Editura Academiei Române, 2019. p. 107-118.
10. Stepan A.-R. Relațiile dintre inteligența emoțională, autoeficacitate și comportamentul civic organizațional. In: *Revista de Psihologie*, volumul 65, nr. 4. București: Editura Academiei Române, 2019, p. 250-266.
11. Zlate M. *Fundamentele psihologiei*. Ediția A IV-a. Iași: Editura Polirom, 2009, 334 p. ISBN 978-973-46-1520-9.

PARTICULARITĂȚILE RESURSELOR PERSONALE²⁴

Elena PUZUR

doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *Personal resources represent the system of a person's abilities to eliminate the contradictions with the living environment, to overcome difficult situations in life by transforming the value-semantic dimensions of the personality, which gives him direction and creates conditions for self-realization. Thus, in the context of continuous change and the need to adapt to new conditions, resilience is the integrative characteristic of a person, responsible for the success of overcoming life difficulties, ensuring psychological vitality and extended human effectiveness, being an indicator of his/her mental health.*

Ritmul vieții societății moderne, actualele transformări socioeconomice, situația politică, starea de mediu, precum și impactul sporit al informațiilor la care suntem expuși în mod involuntar, afectează sănătatea psihologică a omului, bunăstarea sa emoțională, puterea și mecanismul de activitate a resurselor personale.

Psihologul E. Fromm a identificat trei categorii psihologice, desemnate ca resurse umane specifice în depășirea situațiilor de viață dificile:

- **speranța** – ceea ce asigură disponibilitatea de a face față viitorului, autodezvoltare și o viziune a perspectivelor sale;
- **crența rațională** – conștientizarea numeroaselor oportunități și a necesității de a găsi și de a folosi aceste oportunități în timp;
- **forța mentală** (curajul) – capacitatea de a rezista încercărilor de a

²⁴ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul: 20.80009.1606.10.

pune în pericol speranța și credința și de a le distruge, „capacitatea de a spune „NU” atunci când întreaga lume vrea să audă „DA” [2].

În acest context, aspectul fundamental al abordării resurselor este principiul „conservării” resurselor, care implică capacitatea unei persoane de a primi, conserva, restabili, dezvolta și redistribui resursele în conformitate cu propriile valori. Printr-o astfel de distribuție a resurselor, o persoană are capacitatea de a se adapta la diverse condiții ale mediului.

Multitudinea tipurilor de resurse existente asigură diverse roluri specifice în procesul de adaptare umană și în depășirea evenimentelor dificile din viață [4]. În acest context, cele mai semnificative din ele sunt resursele personale și psihologice. Autorul Л. В. Куликов evidențiază cele mai semnificative resurse personale, printre care:

- motivația activă pentru depășirea atitudinii față de stres ca o oportunitate de a acumula experiență personală și oportunitatea de creștere personală;
- puterea conceptului de sine, a respectului de sine, autoaprecierii, simțului valorii personale, „autosuficiența”;
- atitudine activă față de viață;
- pozitivitatea și raționalitatea gândirii; calități emoțional – volitive; starea generală de sănătate [8].

Majoritatea calităților enumerate reflectă caracteristicile unei personalități armonioase, sănătoase din punct de vedere psihologic, identificate de psihologul И. В. Дубровина: autosuficiența, interesul unei persoane pentru viață, libertatea de gândire și inițiativă, pasiunea pentru orice domeniu de activitate științifică și practică, activism și independență, responsabilitatea și capacitatea de a-și asuma riscuri, încredere în sine și respectul față de celălalt, inteligibilitate în mijloacele de atingere a obiectivelor, capacitatea de a trăi sentimente și experiențe profunde, conștientizarea individualității sale și acceptarea tuturor oamenilor din jur, creativitatea în diverse sfere de viață și activitate [9].

Astfel, în contextul schimbărilor continue și a necesității de adaptare la noile condiții, reziliența reprezintă caracteristica integrativă a unei persoane, responsabilă pentru succesul depășirii dificultăților de viață, asigurând vitalitate psihologică și eficacitate umană extinsă, fiind un indicator al sănătății ei mentale.

A fi rezilient înseamnă a poseda anumite resurse personale pentru a rezista la anumite șocuri ale vieții. Aici subliniem că reziliența reprezintă adaptarea la situațiile foarte stresante, traumatice sau potențial traumatice cu care o persoană se confruntă de-a lungul vieții. În pofida faptului că unii trăiesc emoții negative, oamenii rezilienți nu se lasă copleșiți de acestea, se recuperează mai repede și cu mai puține traume emoționale în urma unui stres major. Însă acest lucru nu înseamnă că persoanele reziliente își resping emoțiile, ci doar că acestea nu le lasă să preia controlul și să le influențeze deciziile. Persoanele reziliente fac mai bine față stresului, deoarece posedă anumite resurse personale și prezintă trăsături specifice, precum capacitatea de a reacționa rapid la stres, maturitate emoțională, capacitatea de a se distanța de afectele intense. Totoda-

tă, acestea sunt cele care vor căuta activ și insistent soluții și informații, având abilitatea de a crea relații de sprijin, chiar și în situații de criză.

În literatura de specialitate există mai mulți termeni care sunt asociați rezilienței, fie pentru a descrie caracteristicile ei, fie pentru a fi folosiți ca „sinonime”, precum:

- coping adaptativ;
- inteligenta emoțională (D. Goleman);
- optimism învățat (M. Seligman);
- descoperirea resurselor (Rosenbaum);
- orientare în viață;
- resurse;
- stima de sine, autoeficiență, încredere în sine;
- personalitate autovindecătoare (H. Friedman);
- sentimentul coerenței (A. Antonovsky).

Analizând mecanismul de activitate al rezilienței, determinăm că ea constituie rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii de risc și factorii de protecție [3]:

- factorii de risc includ condiții care influențează probabilitatea apariției și evoluției unei probleme, pe de o parte, și reducerea rezistenței la stres, pe de altă parte. Putem menționa aici factori individuali (ereditatea, temperamentul, unele particularități ale personalității etc.), genetici (ADHD, boli mentale etc.) și psihosociali (stilul parental, divorțul părinților, violența, stresul, inegalitățile sociale, abuzul fizic etc.).
- factorii protectivi ajută unei persoane să nu dezvolte o problemă într-o situație de risc, ei reduc efectul reacțiilor negative și oferă oportunități pentru obținerea succesului. Din această categorie fac parte stima și conștiința de sine, inteligența, susținerea familiei, suportul moral, sentimentul propriei valori, suportul material/financiar etc.

Autorii Wagnild și Young au determinat 5 calități esențiale ale rezilienței:

- *Seninătatea* sau starea de calm, care se exprimă prin tendința de a lua lucrurile așa cum sunt, reducând reacțiile extreme și având o perspectivă echilibrată asupra vieții.
- *Perseverența* determină rezistența în pofida adversității, a continua lupta, a rămâne implicat, a nu renunța, a da dovadă de autodisciplină.
- *Încrederea în sine* reprezintă abilitatea de a conta pe sine, de a-ți cunoaște punctele forte, dar și limitele.
- *Capacitatea de a oferi sens* susține conștientizarea scopurilor de realizat, oferă motivații și sens de viață, pentru care merită să trăiești.
- *Solitudinea existențială* determină prezența unui sentiment de libertate și unicitate în diverse situații pentru fiecare în parte.

Trebuie de subliniat faptul că astfel de calități sunt îmbunătățite, susținute și de altruism, optimism și speranță, îmbogățind continuu calitatea resurselor personale [1].

În interpretarea lui S. Maddi, reziliența include trei componente relativ autonome, axate pe resursele personale:

- **implicarea în procesul vieții** – convingerea în faptul că participarea activă la ceea ce se întâmplă oferă șanse maxime de a găsi ceva util și interesant pentru fiecare în parte. Încrederea în sine reprezintă fundamentul implicării – percepția unei persoane asupra capacității sale de a acționa eficient și cu succes într-o anumită situație (autoeficacitate);
- **încrederea în monitorizarea evenimentelor** semnificative din viața cuiva și disponibilitatea de a le controla – convingerea că lupta vă permite să influențezi rezultatul a ceea ce se întâmplă. Nivelul de control este influențat de stilul de gândire (un mod individual de a explica cauzele evenimentelor);
- **acceptarea provocărilor vieții** – convingerea unei persoane că toate evenimentele care au loc cu el contribuie la dezvoltarea sa prin dobândirea experienței. Acceptarea unei provocări (risc) este atitudinea unei persoane față de capacitatea fundamentală de a se schimba [10].

În literatura de specialitate se disting anumite resurse personale, care dezvăluie conținutul conceptului de „reziliență”. Astfel, în calitate de resurse importante informaționale și instrumentale ale unei persoane, evidențiem: capacitatea de a controla situația; utilizarea metodelor sau modalităților de realizare a obiectivului dorit; abilitatea de adaptare, tehnici interactive pentru a se schimba pe sine și situația din jur; capacitatea de structurare cognitivă și conștientizare a situației [5].

De concluzionat, fenomenul complex al rezilienței este calificat și prezentat în cadrul Ghidului American Psychological Association (APA) drept o „călătorie personală” [6], un proces profund individual, de evoluție personală, de utilizare eficientă a resurselor individuale și sociale.

Analizând sănătatea ca echilibrul armonios al aspectelor fiziologice, mentale, sociale ale existenței umane, cercetătoarea Я. В. Малыхина indică asupra oportunității de a evidenția resurse preventive personale (aparținând unui individ într-un sens fenomenal, specific), și nu personale (apartenență pentru un individ numai în sens fenomenal, social).

Resursa preventivă personală (individuală) este analizată ca un complex de abilități ale individului, implementarea cărora permite menținerea unui echilibru între mecanismele adaptative și compensatorii. Mecanismul de funcționare a acestui complex asigură optimizarea resurselor mentale, somatice și sociale ale unei persoane și, în conformitate cu orientarea personalității, îi creează condiții pentru descoperirea identității sale unice și autorealizării ulterioare [11].

Există o corelație specifică între factorii *competența personală* (încrederea în sine, independența, hotărârea, controlul, deținerea de resurse pentru a face față situațiilor dificile și perseverența) și *acceptarea vieții și a sinelui* (adaptabilitate, echilibru, flexibilitate și o perspectivă echilibrată asupra vieții), aceștia fiind axați pe conținutul și calitatea resurselor personale.

Autoarea Л. А. Александрова determină în calitate de component fundamental al rezilienței **resursele personale**, evidențiate de S. Maddi, care la nivelul implementării sunt asigurate de strategii de coping dezvoltate. Al doilea component îl reprezintă **sensul, semnificația** care predetermină vectorul

acestei reziliențe și al vieții umane în ansamblu. Ca o componentă separată a rezilienței, Л. А. Александрова evidențiază **etica umanistă**, care stabilește criteriile de alegere a sensului, modalității de realizare și rezolvare a problemelor de viață, orientându-ne la problema sănătății psihologice, care asigură întreaga activitate umană [6].

Sănătatea mentală „ar trebui percepută ca un construct neomogen, cu o structură complexă, asigurată pe nivele” [8]. Astfel, **nivelul sănătății personale** este desemnat ca fiind cel mai înalt nivel de sănătate mentală, care este determinat de calitatea relațiilor semantice (смысловых отношений человека) ale unei persoane. **Nivelul sănătății individual-psihologice** se manifestă prin capacitatea unei persoane de a construi modalități adecvate de realizare a aspirațiilor semantice (смысловых устремлений). **Nivelul sănătății psihofiziologice** este determinat de caracteristicile organizării interne, cerebrale, neurofiziologice ale acțiunilor activității mentale.

Conform opiniei cercetătorului Б. С. Братусь, fiecare dintre aceste niveluri are propriile sale criterii și mecanisme de evoluare. Așadar, interacțiunea activității sinergetice între niveluri asigură gradul și calitatea sănătății individuale.

În concluzie, resursele personale pot fi prezentate ca un sistem al capacităților unei persoane de a elimina contradicțiile cu mediul de viață, de a depăși situațiile dificile din viață prin transformarea dimensiunii valorice-semantice a personalității, care îi oferă direcția și-i creează condiții pentru autorealizare.

Bibliografie:

1. Greitens E. *Reziliența*. București: Act și Politon, 2017, 381p.
2. Frankl V. *Omul în căutarea sensului vieții*. București: Vellant, 2018. 176 p.
3. Năstase V., Cozman D., ș. a. *Factori de protecție și reziliență în structurarea personalității*, 2009 (www.arpcapa.ro/wp-content/uploads/)
4. Puzur E. *Particularitățile resurselor personale*. În materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice”. IȘE, Chișinău, 2021. pp.286-289
5. The Road to Resilience, APA Guide Online, American Psychological Association, 2014. (<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>)
6. Александрова Л. А. *О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире*// Известия Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. 2005. Т. 51.№ 7. С. 83–84.
7. Братусь Б. С. *Аномалии личности*. М.: Мысль, 1988. 302 с.
8. Куликов Л. В. *Психогигиена личности*. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.
9. *Практическая психология образования: учеб. пособие* / под ред. И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 592 с.
10. Мадди С. Р. *Смыслообразование в процессе принятия решений* // Психологический журнал. 7. 2005. Т. 1. № 6. С. 87–101.
11. Малыгина Я. В. *Социально-психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома»*: автореф. ... канд. дис. психол. наук. Санкт-Петербург: РПГУ. 2004.

STUDIUL COMPARATIV AL PERSONALITĂȚII ADOLESCENTELOR CU COMPORTAMENT ALIMENTAR RESTRICTIV

Rodica BIVOL

master în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;

Iulia RACU

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Abstract: *The article presents an experimental research of personality of adolescent women with restrictive eating behavior. The research included 150 female teenagers aged 14, 15, 16, 17, 18 and 19 years. By applying The Dutch Eating Behavior Questionnaire, we noticed the lack or manifestation of restrictive eating behavior in adolescents. Applying the Cash's Body-Image Assessment Questionnaire and the Cash's Importance of Appearance Questionnaire, we have established the link between restrictive eating behaviour and body-image in adolescents. Girls featuring the possibility of restrictive eating behavior have a high level of total non-acceptance of body image and a high level of appearance importance.*

Comportamentul alimentar reprezintă atitudinea valorică față de alimente și consumul acestora, un stereotip de a mânca, în condiții de zi cu zi și într-o situație stresantă, comportament axat pe imaginea propriului corp și activități de formare a acestei imagini [4; 6].

Comportamentul alimentar restrictiv se manifestă prin reținere nutrițională excesivă și diete întâmplătoare. Perioadele de comportament alimentar restricționat sunt urmate de altele de supraalimentare, cu o nouă creștere intensă în greutate. Aceste perioade duc la instabilitate emoțională, chiar la depresie alimentară [4]. În ultimii 30 de ani, regimul alimentar a devenit foarte popular, în special, în societatea occidentală printre femeile tinere și poate fi considerat unul dintre factorii de bază ce contribuie la supraalimentare. Persoanele care sunt restrictive în alimentarea lor ignoră semnalele interne ale foamei (ori setei) și se țin de o dietă cu conținut scăzut de calorii care ar trebui să ducă la pierderea în greutate [5].

Obsesia greutateii afectează milioane de adolescenți, în special, fetele. Astăzi, fiecare a doua femeie își impune anumite restricții alimentare, cu scopul de a scădea în greutate sau pentru a o menține pe cea existentă. Un studiu de profil a constatat că 36% dintre adolescente – mai mult decât una din trei – credeau că sunt supraponderale, în timp ce 59% dintre ele încercau să slăbească. Peste 90% dintre persoanele cu o tulburare alimentară sunt fete [1; 2; 3].

Cercetările privind comportamentul alimentar și problemele generate de acesta prezintă rezultate din ce în ce mai îngrijorătoare, fapt ce ne-a motivat să realizăm un studiu comparativ privind personalitatea adolescentelor cu comportament alimentar restrictiv.

Studiul nostru se referă la adolescentele cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani, cu un eșantion format din 150 de subiecți. În acest scop, am aplicat teste și chestionare pentru respondenți dintr-un centru de excelență, o universitate din municipiul Chișinău și un liceu din raionul Ialoveni. În cadrul studiului personalității adolescentelor cu comportament alimentar restrictiv, am utilizat următoarele instrumente: *Chestionarul olandez despre comportamentul alimentar* (DEBQ), *Chestionarul de evaluare a propriei imagini corporale* (T. Cash), *Chestionarul privind importanța înfățișării* (T. Cash).

Cercetarea experimentală a comportamentului alimentar la adolescente a început cu examinarea comportamentului alimentar restrictiv. Pentru a investiga comportamentul alimentar restrictiv la adolescente, am aplicat *Chestionarul olandez despre comportamentul alimentar* (DEBQ). Lipsa ori posibilitatea comportamentului alimentar restrictiv (CAR) la adolescente pot fi analizate în *Figura 1*.

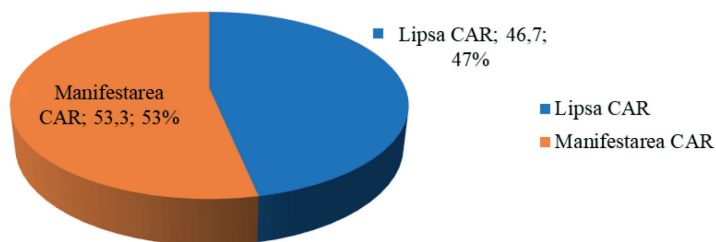


Fig. 1. Rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescente

Astfel, observăm că 47% dintre adolescente nu au un comportament alimentar restrictiv, iar 53% dintre acestea manifestă un asemenea comportament. Apreciem rezultatele drept îngrijorătoare, dat fiind faptul că mai mult de jumătate dintre adolescente au un comportament alimentar restrictiv, asta însemnând că ele depun eforturi deliberate pentru a atinge sau a menține o greutate dorită, prin limitarea strictă în alimentație.

Pentru obținerea unui tablou mai detaliat, am considerat necesară analiza comportamentului alimentar restrictiv la adolescente în dependență de vârsta acestora. Rezultatele pot fi văzute în *Figura 2*.

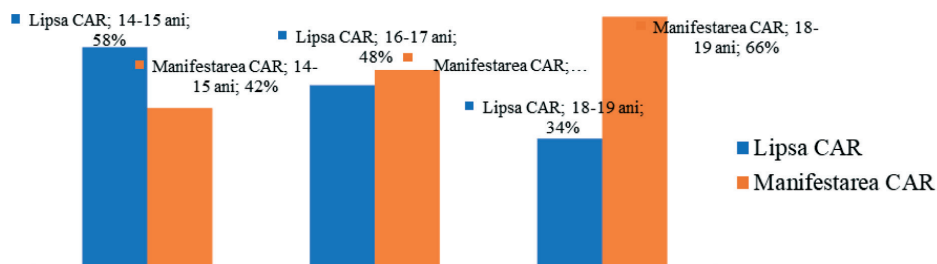


Fig. 2. Rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescente, în dependență de vârstă

Dintre adolescentele de 14-15 ani, 58% dintre ele nu prezintă comportament alimentar restrictiv, iar 42% din respondente demonstrează un comportament alimentar restrictiv. Pentru adolescentele de 16-17 ani, rezultatele sunt următoarele: 48% dintre ele nu manifestă comportament alimentar restrictiv, în timp ce 52% din respondente dau dovadă de comportament alimentar restrictiv. Dintre adolescentele cu vârste de 18-19 ani, 34% nu își impun restricții severe legate de alimentație, pe când cele mai multe (66%) se alimentează restrictiv. Putem observa că lipsa comportamentului alimentar restrictiv o manifestă 58% dintre adolescentele de 14-15 ani, urmate fiind de cele de 16-17 ani (48%) și apoi de fetele de 18 – 19 ani (34%). Caracteristic pentru aceste adolescente este încrederea în propriul corp, alimentarea intuitivă (fără interdicții dure). Un comportament alimentar restrictiv o au circa 66% dintre adolescentele de 18-19 ani, 52% dintre cele de 16-17 ani și 42% cu vârste de 14-15 ani. Acest tip de comportament prevede urmarea unui regim alimentar strict în scopul menținerii sau scăderii în greutate, excluderea alimentelor ce conțin grăsimi, preocuparea pentru conținutul de calorii al produselor.

Am obținut diferențe statistic semnificative după testul T-Student între rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescentele de 14-15 (m=117) ani și cele de 18-19 ani (m=141,8), (t=2,8, la $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru adolescentele din al doilea grup, ceea ce înseamnă că adolescentele de 18-19 ani prezintă valori mai mari pentru comportamentul alimentar restrictiv, decât fetele de 14-15 ani. Explicăm aceasta prin faptul că, odată cu înaintarea în vârstă, înfățișarea capătă mai multă importanță în procesul de autoafirmare a adolescentelor, acestea recurgând la restricții alimentare, în scopul obținerii unui corp „ideal”.

În *Figura 3*, sunt prezentate rezultatele pentru autoevaluarea imaginii corporale la adolescente, în dependență de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv.

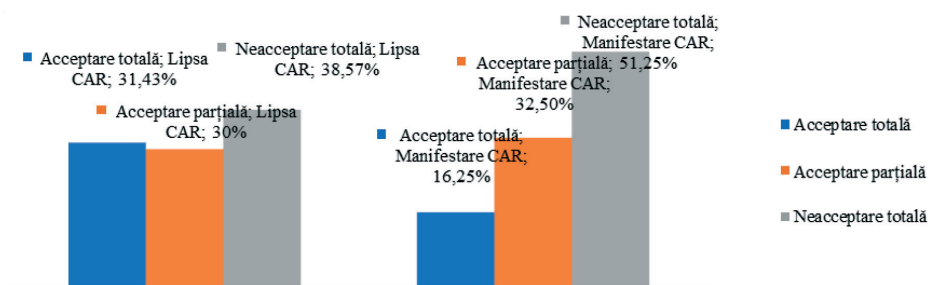


Fig. 3. Rezultatele pentru autoevaluarea propriei imagini corporale la adolescente, în dependență de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv

Astfel, observăm că adolescentele fără comportament alimentar restrictiv și cele cu comportament alimentar restrictiv înregistrează rezultate diferite pentru autoevaluarea propriei imagini corporale. Dintre adolescentele fără

comportament alimentar restrictiv, 31,43% își acceptă total imaginea corporală, 30% își acceptă parțial propria imagine corporală, iar 38,57% dintre ele nu își acceptă imaginea corporală. Adolescencele cu un comportament alimentar restrictiv înregistrează următoarele rezultate: 16,25% prezintă acceptare totală a imaginii corporale, 32,50% demonstrează acceptare parțială a imaginii corporale și cele mai multe adolescente (51,25%) dau dovadă de neacceptare totală a imaginii corporale.

Efectuând o analiză comparativă a rezultatelor din *Figura 3*, stabilim că acceptarea totală a propriei imagini corporale este caracteristică, în mai mare parte, adolescențelor fără CAR (31,43%), față de adolescentele cu CAR (16,25%). Pentru acceptarea parțială a imaginii corporale, rezultatele diferă: aceasta este proprie pentru 32,50% dintre adolescentele ce manifestă CAR și pentru 30% dintre cele fără CAR. Neacceptare totală a propriei imagini corporale manifestă 51,25% dintre adolescentele cu CAR, urmate fiind de 38,57% din respondentele fără CAR.

Tabelul 1. Corelația dintre comportamentul alimentar restrictiv și autoevaluarea imaginii corporale, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Comportament alimentar restrictiv / Autoevaluarea imaginii corporale	r=0,5556	p<0,01

Prin intermediul coeficientului de corelație *Bravais-Pearson*, am identificat existența corelației pozitive semnificative între comportamentul alimentar restrictiv și autoevaluarea imaginii corporale la adolescente ($r=0,5556$, $p<0,01$). Astfel, cu cât sunt mai mari valorile pentru comportamentul alimentar restrictiv, cu atât sunt mai mari și scorurile pentru autoevaluarea imaginii corporale, ceea ce înseamnă că adolescentele care manifestă un comportament alimentar restrictiv, prezintă, în cele mai dese cazuri, un nivel înalt de neacceptare a propriei imagini corporale.

În continuare, prezentăm rezultatele pentru importanța acordată înfățișării la adolescente, în dependență de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv la respondentele noastre (*Figura 4*).

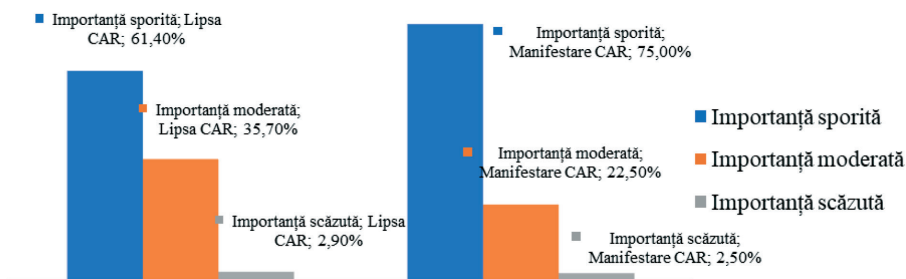


Fig. 4. Rezultatele pentru importanța acordată înfățișării la adolescente, în dependență de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv

Adolescentele cu CAR acordă înfățișării o importanță diferită față de cele fără CAR. Analizând *Figura 4*, observăm că dintre adolescentele fără CAR, 61,40% acordă o importanță sporită înfățișării, 35,70% din această categorie se caracterizează prin atenție moderată față de aspectul exterior, în timp ce pentru 2,90% acesta nu are nicio însemnătate. 75% dintre respondentele cu CAR au interes major pentru înfățișare, 22,50% dintre adolescente manifestă importanță moderată acestui lucru, iar 2,50% – scăzută.

Analiza comparativă a datelor ne permite să observăm că o importanță sporită a înfățișării este caracteristică într-o mai mare măsură pentru adolescentele cu CAR (75%), decât pentru cele fără CAR (61,40%). Importanță moderată pentru aspectul exterior acordă 35,70% dintre adolescentele fără CAR și 22,50% din respondentele ce manifestă CAR. Un interes minor pentru propria imagine fizică dovedesc 2,90% dintre adolescentele fără CAR și 2,50% – dintre cele cu CAR.

Tabelul 2. Corelația dintre comportamentul alimentar restrictiv și importanța acordată înfățișării, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
Comportament alimentar restrictiv / Importanța acordată înfățișării	r=0,5215	p<0,01

Prin aplicarea coeficientului de corelație *Bravais-Pearson*, am stabilit că există o corelație pozitivă semnificativă între comportamentul alimentar restrictiv și importanța acordată înfățișării ($r=0,5215$, $p<0,01$). Acest fapt înseamnă că adolescentele cu un comportament alimentar restrictiv, de cele mai multe ori, manifestă un interes major pentru imaginea lor fizică.

În urma realizării studiului experimental, am stabilit că 53% dintre adolescente manifestă un comportament alimentar restrictiv. Apreciem rezultatele drept îngrijorătoare, dat fiind faptul că mai mult de jumătate dintre adolescente au un comportament alimentar restrictiv, aceasta însemnând că ele depun eforturi considerabile pentru a atinge sau a menține o greutate dorită, prin limitarea strictă în alimentație. Comportamentul alimentar restrictiv este propriu într-o mai mare măsură adolescentelor de 18-19 ani (66%).

Am identificat interrelații între comportamentul alimentar restrictiv și autoevaluarea acceptării corporale și importanța acordată înfățișării la adolescente. Menționăm că adolescentele cu comportament alimentar restrictiv se caracterizează prin nivel înalt de neacceptare a propriei imagini corporale și manifestă un interes major față de aspectul exterior.

Bibliografie:

1. Adams G.R., Berzonsky M.D. *Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell*. Iași: Editura Polirom, 2009.
2. Avram E. *Psihologia sănătății*, vol. 2. București: Editura Universitară, 2010.
3. Eagles J.M., Johnston M.I., Hunter D. et al. Increasing incidence of anorexia nervosa in the female population of northeast Scotland. In: *American Journal of Psychiatry*, vol. 152, no. 9. 1995. pp. 1266–1271.

4. Van Strien T., Frijters J.E.R., Bergers G.P.A. et al. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior. In: *International Journal of Eating Disorders*, 5. 1986, pp. 295-315.
5. Малкина-Пых И.Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: Издательство ЭКСМО, 2007.
6. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. *Психология зависимой личности, или Подросток в окружении соблазнов*. Казань: Издательство „Марево”, 2002.

RELAȚIA DINTRE ILUZIILE POZITIVE ȘI SATISFAȚIA MARITALĂ

Cristina DOLINSCHI

asistent universitar,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Our everyday experiences of marital interactions are based, in part at least, on perceptions and cognitions that deviate from reality. Such cognitive biases termed „positive illusions” are operationalized as the tendency for people to perceive their partner and relationship more positively than would be expected. This article examines the link between positive illusions and couple’s satisfaction that may be a central indicator of marital quality in general.*

În ultimii ani a crescut vădit interesul față de studierea relațiilor maritale din partea specialiștilor în domeniu, interes ce se datorează numărului alarmant al divorțurilor și preferința pentru alte forme de conviețuire. În societatea actuală schimbările socio-politico-economice dezvoltă o vulnerabilitate maritală, care afectează întreg sistemul relațiilor intrafamiliale. Astfel, asistăm la o devalorizare a căsătoriei, relații conjugale mai libertine, accentuarea aspectului material în întemeierea unei familii, cu creșterea semnificativă a vârstei medii de căsătorie, tendința de a modifica rolurile maritale și, în consecință, insuccesul pe arena maritală. Cercetările timpurii vizând relațiile conjugale s-au axat în primul rând pe descrierea și dezvoltarea relațiilor romantice. Doar în ultimele decenii, cercetarea s-a schimbat treptat spre studierea calității acestor relații de cuplu. În condițiile unor transformări complexe și profunde, a crizei de care este afectată diada maritală contemporană, apare necesitatea cercetării mai detaliate a diversilor potențiali factori care ar putea influența funcționalitatea optimă a cuplului, precum și calitatea vieții conjugale. În acest context, ne-am propus să determinăm relația dintre iluziile pozitive și satisfacția maritală. Acest interes științific a fost condiționat de cercetările de peste hotare care încearcă să contureze rolul iluziilor pozitive în relațiile de cuplu. [1, 2, 5, 6, 7, 8].

În cadrul cercetării au participat 100 cupluri maritale, care au completat următoarele teste: *Testul iluziilor pozitive despre relația conjugală*, elaborat de S. Murray (1996) și *Testul satisfacției conjugale*, după Stolin V., Romanova T., Butenco G.

Vom prezenta în continuare rezultatele obținute de către participanții în cadrul acestui studiu. Valorile obținute de către respondenți la *Testul iluziilor pozitive despre relația conjugală* sunt reflectate în Figura 1.

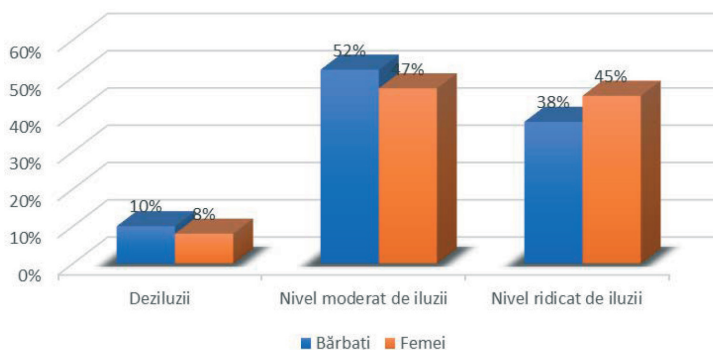


Fig. 1. Reprezentarea grafică a rezultatelor privind nivelul de iluzii pozitive în funcție de genul subiecților

Din Figura 1 observăm că aproximativ jumătate din respondenți au un nivel moderat de iluzii pozitive (52% bărbați și 47% femei). Totodată, un nivel ridicat de iluzii se atestă la 38% bărbați și 45% femei. Potrivit lui Murray, Holmes și Griffin (1996) [8], iluzia pozitivă este, de obicei, definită ca o tendință de a vedea într-o lumină mai favorabilă atât relația, cât și partenerul conjugal. Astfel, o persoană care are un nivel ridicat de iluzii pozitive percepe mai pozitiv partenerul marital încercând să transforme anumite trăsături negative ale partenerilor în trăsături pozitive. De obicei, el își vede soțul/soția mai pozitiv în comparație cu un partener tipic. Dacă ne referim nemijlocit la relație, aceste persoane, comparând relația sa cu una tipică, emit o probabilitate mai mică de a experiența un divorț sau de a avea conflicte serioase cu partenerul marital.

Nivelul moderat de iluzii pozitive poate fi explicat prin prisma abordării integrative, potrivit căreia acuratețea și bias-ul pot coexista. Într-o relație maritală, în diverse situații cotidiene percepția acurată și bias-ul pozitivității sunt complementare, astfel încât să asigure funcția adaptativă în mariaj. Mai mult ca atât, în relațiile intime o iluzie pozitivă moderată e un fenomen dezirabil [10], spre deosebire de o iluzie excesiv de pozitivă care creează niște imagini supraidealizate ale partenerilor maritali și a relației în general, transpunând persoana într-o lume fantastică.

Respectiv, 8% femei și 10% bărbați au înregistrat deziluzii, care reprezintă niște construcții cognitive negative asupra diverselor aspecte relaționale (de ex., accentuarea trăsăturilor negative ale partenerului marital, perceperea mai acută a disensiunilor și conflictelor intraconjugale, persistența ideii de separare și/sau divorț etc.).

În continuare prezentăm rezultatele obținute de către respondenți la *Testul satisfacției conjugale*, după Stolin V., Romanova T., Butenco G. (Figura 2)

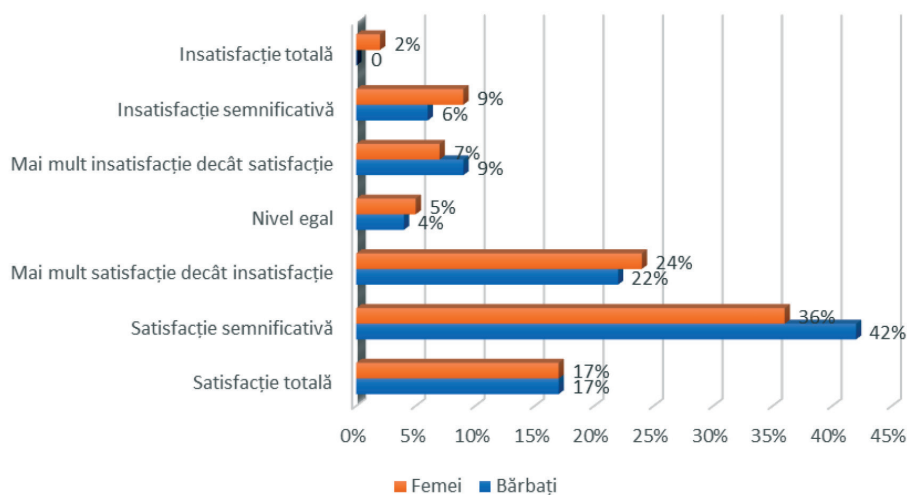


Fig. 2. Reprezentarea grafică a rezultatelor privind nivelul de satisfacție conjugală în funcție de genul subiecților

Analizând datele prezentate în Figura 2, putem conchide că majoritatea participanților la studiu au obținut cote mai mari de nivel egal de satisfacție și insatisfacție conjugală. Respectiv, 53% femei și 59% bărbați au raportat satisfacție semnificativă și totală, iar la 24% femei și 22% bărbați se atestă mai mult satisfacție decât insatisfacție în relația de cuplu. Cumulativ doar 18% femei și 15% bărbați raportează diverse grade de insatisfacție conjugală.

Majoritatea cercetătorilor definesc satisfacția maritală ca fiind o evaluare subiectivă internă, o atitudine a soților față de propria căsătorie, iar studiile în domeniu indică anumite particularități care se regăsesc la indivizii cu un nivel înalt al satisfacției în cuplu. Astfel, aceste persoane experiențiază mai puține evenimente negative intrarelaționale, comunicare pozitivă, un nivel mai înalt de suport mutual și coping diadic, mai puține simptome de distres psihologic, precum și o sănătate mai bună [4].

Deci, dacă analizăm comparativ din perspectivă gender rezultatele cu referire la iluziile pozitive și satisfacția conjugală, observăm că nu se atestă diferențe de gen.

Tabelul 1. Semnificația statistică a diferențelor dintre bărbați și femei

Variabile	Valorile medii		Testul t	p
	Bărbați	Femei		
Iluziile pozitive	33,25	34,43	1,144	nesemnificativ
Satisfacția conjugală	33,05	32,44	-0,689	nesemnificativ

Continuăm prin a expune datele ce permit determinarea relației dintre iluziile pozitive și satisfacția în căsnicie.

Tabelul 2. Corelația dintre iluziile pozitive și satisfacția conjugală

	Iluzii pozitive
Satisfacție conjugală	$r = 0,642, p=0,001$

Conform datelor indicate în Tabelul 2, constatăm că există o corelație semnificativă între iluziile pozitive și satisfacția în cuplu. Deoarece coeficientul de corelație obținut este pozitiv, s-a confirmat legătura direct proporțională, adică nivelul ridicat al iluziilor pozitive asigură un nivel mai înalt de satisfacție conjugală. Aceste rezultate sunt concludente cu studiile anterioare. De ex., Le (2010) consideră că iluzia pozitivă este cel mai bun predictor pentru menținerea sentimentelor subiective de dragoste romantică în comparație cu alte variabile legate de relație, cum ar fi angajamentul și dragostea [9], iar principala asumție a modelului iluziilor pozitive în relațiile conjugale, elaborat de către Murray și Holmes (1996), se rezumă la faptul că persoanele tind să-și idealizeze partenerul conjugal și să aibă o viziune optimistă despre relație, astfel asigurându-se un nivel crescut al calității conjugale.

În concluzie, putem menționa că iluziile pozitive sunt niște construcții relativ stabile generate și revizuite de experiența personală a fiecăruia dintre partenerii de cuplu care interferează în echilibrul marital, prin alocarea unor resurse suplimentare de accentuare a aspectelor pozitive cu privire la partener și relație. Totodată, luând în considerare faptul că relațiile maritale sunt dinamice și progresive, iluziile pozitive permit persoanelor să mențină o conexiune relațională favorabilă și un nivel optim al sentimentului de securitate. Iar în cazul în care apar unele incertitudini și disensiuni în diada maritală, se recurge la aceste bias-uri ale pozitivității pentru a reduce din ambivalență și a soluționa divergențele și conflictele intraconjugale.

Bibliografie:

1. Barelds D., Dijkstra P. Positive illusions about a partner's personality and relationship quality. In: *Journal of Research in Personality*, 2011, vol. 45, no 1, pp. 37-43.
2. Conley T., Roesch S., Peplau L., Gold M. A test of positive illusions versus shared reality models of relationship satisfaction among gay, lesbian and heterosexual couples. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 2009, vol. 39, no 6, pp. 1471-1431.
3. Dobrowolska M. et al. Global Perspective on Marital Satisfaction. In: *Sustainability* 2020, 12. Doi: 10.3390/su12218817
4. King M. Marital Satisfaction. In: *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies*, 2016. Doi:10.1002/9781119085621.wbefs054
5. Martz J., Verette J., Arriaga X., Slovik L., Cox C., Rusbult C. Positive illusion in close relationships. In: *Personal Relationships*, 1998, vol. 5, pp. 159-181.
6. Miller P., Niehuis S., Huston T. Positive illusions in marital relationships: a 13-year longitudinal study. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006, vol. 32, no 12, pp. 1579-1594.

7. Murray S., Holmes J., Griffin D. The benefits of positive illusions: idealization and the construction of satisfaction in close relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 70, no 1, pp. 79-98.
8. Murray S., Holmes J., Griffin D. The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: love is not blind, but prescient. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 71, no 6, pp. 1155-1180.
9. Song H., Zhang Y., Zuo L., Chen X., Cao G., Uquillas F., Zhang X. Improving relationships by elevating positive illusion and the underlying psychological and neural mechanisms. In: *Frontiers Human Neuroscience*, 2018. Doi: 10.3390/su12218817.
10. Tomlinson J., Aron A., Carmichael C., Reis H., Holmes J. The costs of being put on a pedestal: effects of feeling over-idealized. In: *Personal Relationships*, 2014, vol.31, no 3, pp. 384-409.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE OBEZITĂȚII

Victoria CONDREA

doctorandă,

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The purpose of our theoretical study is to address the phenomenon of obesity from a psychological and psychotherapeutic point of view. This pathology needs to be studied due to the ever-increasing global and national incidence of people suffering from this pathology. The study focuses on the cause and the problem of relapses in weight loss from the perspective of psychoanalytic theory and how gender differences affect weight and self-esteem.*

Introducere. Scopul studiului nostru teoretic este de-a aborda fenomenul obezității din punct de vedere psihologic și psihoterapeutic. Patologia analizată necesită studii ample, în condițiile incidenței în continuă creștere la acest capitol, la nivel global, dar și național. Studiul de față se focusează pe cauzele problemelor apărute în procesul de pierdere în greutate, din perspectiva teoriei psihodinamice și a modului în care diferențele de gen afectează greutatea și respectul de sine.

Actualmente, circa 56% din populația Republicii Moldova este supraponderală, iar circa 23% dintre cetățenii noștri sunt obezi, potrivit studiului STEPS (o inițiativă globală a Organizației Mondiale a Sănătății, un instrument de cercetare important în domeniul bolilor netransmisibile, elaborat cu scopul de-a ajuta țările să evalueze răspândirea factorilor de risc ai acestora) [5]. Persoanele obeze sunt dezavantajate în societatea noastră, stigmatizate la locul de muncă, în circumstanțe sociale și chiar în cadrul propriilor familii. Ele sunt mai ușor supuse denigrării decât reprezentanții celorlalte grupuri defavorizate. Într-o societate ale cărei rădăcini puritane ne fac să credem că orice este realizabil dacă cineva depune eforturi, obezitatea este percepută drept un eșec moral.

Mai mult, oamenii obezi se văd adesea cu eșecuri și se simt în afara controlului propriilor vieți. Ei sunt ostracizați, începând din copilăria timpurie, apoi, treptat, la maturitate, subtil izolați de societate. Totodată, statisticile arată că abilitatea de a scădea în greutate și de a menține această pierdere se poate solda cu șanse minime.

În acest studiu, analizăm semnificațiile psihologice ale mâncării, apetitului și greutateii, precum și motivațiile de bază care se aplică tulburărilor alimentare. Abordăm problema recidivării în timpul procesului de pierdere în greutate, din perspectiva teoriei psihanalitice. Deoarece problemele legate de comportamentul alimentar perturbat apar predominant la femei, diferențele de sex sunt, de asemenea, explorate. Aducem în atenție, de asemenea, scopurile și metodele modelului freudian contemporan. Considerațiile genetice, fiziologice, nutriționale și sociale sunt esențiale pentru înțelegerea obezității, dar pentru acest articol vom izola problemele psihologice.

Diferențele de gen în obezitate, substratul istoric. Cel puțin, de la povestea lui Adam și a Evei, femeile au fost subordonate bărbaților, care le tratau ca fiindu-le inferioare din punct de vedere moral. Datorită nașterii și creșterii copiilor, în context istoric, corpul femeii a fost și este perceput ca scopul ei definitoriu. Dualismul minte-corp, care este piatra de temelie a multor filosofii occidentale, atribuie mintea – personalității masculine, iar corpul – femeii. După cum subliniază Spelman [4], atitudinea față de corp are implicații profunde pentru atitudinea față de femei. Înălțarea spre divinitate se face prin intermediul minții și a sufletului, iar corpul este cel care ne fixează de pământ și de activități umile; este ideea ce reprezintă povara acestei realități istorice care stabilește scena pentru care femeile își disprețuiesc propriul corp și creează un teren fertil în ceea ce privește fetișul dietei și lupta pentru controlul corpului.

Presiunea socială și diferențele de gen – stereotiparea obezității. Există un „asediu” zilnic de publicitate mass-media care încurajează cumpărarea unor varii produse de înfrumusețare, indiferent dacă este vorba de cea mai recentă dietă de slăbit, de creme ce întârzie îmbătrânirea sau de aparate anticelulitice. Toate aceste reclame se adresează femeilor, principalele ținte ale marketingului, cărora li se transmit mesaje subliminale de a-și îmbunătăți presupusele imperfecțiuni. Numărul total al acestor mesaje care ne atacă zilnic creează o presiune copleșitoare pentru a ne conforma dacă nu la un anumit model corporal, atunci măcar la achiziționarea produselor comercializate pentru a încuraja *insecuritățile* imaginii corporale. Individul se autodefineste prin aprecieri vizuale reflectate din societate, în general. Femeile sunt vulnerabile la stigmatizarea obezității și ideile despre sine gravitează în jurul disprețului real sau potențial pe care îl percep sau îl prezic.

Aspecte psihologice ale bolii. În timp ce fiziologia pune accentul pe funcționarea biologică a corpului și efectele nocive ale obezității asupra sănătății, abordarea psihologică se concentrează pe rolul pe care mintea îl joacă în cazul unei asemenea boli, ca semn al nevoilor sau conflictelor psihice. Mai mult, terapeutul înțelege dificultatea pacientului, ca fiind o încercare de soluționare a unei probleme care poate să nu fie conștientă. Astfel, ceea ce este inadapativ

în ceea ce privește sănătatea, ar putea fi adaptativ în funcționarea psihologică. Există numeroase formulări psihodinamice ce abordează utilizarea alimentelor, ca răspuns adaptativ expres la anumite stări; lipsa sincronizării mama-copil, în timpul îngrijirii timpurii, în special, privind hrănirea; utilizarea mâncării ca obiect de tranziție (un obiect autoliniștitor care este impregnat de convingerea copilului că are control total asupra mediului său) sau eforturi competitive cu mama. Rolul psihologului este de-a ajuta pacientul să înțeleagă că această afecțiune, în ciuda tuturor sancțiunilor împotriva obezității, poate fi utilă în menținerea echilibrului psihic. Din acest punct de vedere dinamic, deși pierderea în greutate este obiectivul principal al tratamentului, mecanismul prin care are loc se realizează prin înțelegerea simptomelor și reconsiderarea acestora dintr-o perspectivă mai pozitivă. Utilizarea necorespunzătoare a alimentelor, actul de a mânca în exces și obezitatea în sine sunt văzute ca simboluri ale conflictelor sau deficitelor subconștiente. Aducerea acestor conflicte în planul conștient și înțelegerea răspunsurilor automate la situații stresante este nucleul muncii psihodinamice. Sub aspect intrapsihic, rezistența la schimbare nu se referă la punctul sanogen la care se tinde, ci la renunțarea la o metodă de adaptare sau defensivă la o situație încărcată emoțional din etapele de dezvoltare timpurie [1].

Abordări teoretice și terapeutice. Tratarea acestei probleme se bazează pe numeroase conceptualizări teoretice. Deși există numeroase abordări terapeutice, toate se concentrează, în special, pe etiologie și tratament. Fie că este vorba de un conflict intern, bazat pe impulsuri sexuale și agresive, o problemă relațională sau compensarea pentru un deficit, mâncarea, mâncatul și greutatea pot deveni simboluri ale unor probleme subconștiente. Teoria pe care o invocăm în acest articol este modelul freudian contemporan intrapsihic.

Modelul freudian contemporan (intrapsihic). Teoriile lui Freud au fost numite „o biologie a minții”, întrucât el considera viața mintală și dezvoltarea acesteia ca fiind intrapsihice (care decurg din factori constituționali interni). Astfel, viața mintală este văzută ca fiind autonomă, rezistentă la influențele exterioare, **autosușținută**, adăpostind fanteziile inconștiente. Cererile sociale necesită reprimarea expresiei inacceptabile a impulsurilor sexuale și agresive care își au originea în etapele timpurii ale vieții noastre, permițând în același timp descărcarea lor prin mijloace indirecte sau simbolice. În decursul vieții de adult, aceste adaptări compromise pot fi exprimate ca sublimări acceptabile din punct de vedere social sau într-o serie de simptome nevrotice, de exemplu, utilizarea mâncării în evitarea unor afecte neplăcute.

Atunci când o pacientă se prezintă pentru tratament psihologic, s-ar putea să-și vadă obezitatea ca fiind dovada rușinoasă și dureroasă a eșecului ei ca femeie. În contextul social, ea s-a autostigmatizat și autoblamat pentru faptul că este obeză. Scopul unei asemenea paciente este să găsească o modalitate de a slăbi. Este frustrată și furioasă din cauza imposibilității de a se alimenta eficient, deși nu vrea nimic altceva decât să fie „slabă”. Ea repetă aceleași comportamente de a pierde și de-a adăuga în greutate. Uneori, este conștientă de anxietate și disconfort, chiar și atunci când a slăbit.

Psihologul vede tulburarea de comportament alimentar ca pe un simptom al unui conflict de care s-ar putea să nu fie pe deplin conștientă. Problema nu constă în dietă, ci în mintea pacientului. Terapeutul este asemenea unui arheolog interesat, un detectiv chiar, analizând narațiunea vieții pacientului și încercând să localizeze sursa conflictului. În această abordare, mecanismul prin care se lucrează este transferul (un fenomen în terapie în care pacientul proiectează experiențe ale unor relații timpurii importante asupra terapeutului). Întâlnirea terapeutică este un mediu sigur pentru deplasarea acestor sentimente și asociații asupra medicului, care ajută suferindul să analizeze și să interpreteze semnificațiile lor.

Neutralitatea (o poziție analitică în care terapeutul nu impune aprobarea sau dezaprobarea gândurilor, sentimentelor sau acțiunilor pacientului și nu ia parte la conflictele lor) este un instrument important pentru terapeut. Încurajează un mediu în care suferindul simte că este sigur să-și exprime dorințele interzise. Conform acestei teorii, pacientul se apără împotriva descoperirii dorințelor inacceptabile ce constituie sursele conflictului și simptomele încep să fie înțelese prin intermediul rezistenței (sabotarea inconștientă atât a memoriei, cât și a *insightului*). Simptomul este un compromis între aceste dorințe inacceptabile (ca în fanteziile oedipiene ale unui copil) și cerințele realității.

În abordarea freudiană, interpretarea este considerată curativă. Încurajează focusarea pe amintirile care aduc dorințe și temeri inconștiente în conștiință și astfel eliberează pacientul în a-și reexamina comportamentele sale inadapative de pe pozițiile unui adult, mai degrabă, decât al unui copil [3].

Exemple de abordare freudiană: neutralitatea ca poziție terapeutică.

Glucksman descrie un caz al unei paciente care s-a tratat, timp de 14 ani. Ea lua și pierdea în greutate în timpul tratamentului, dar în momentul înregistrării datelor, cântărea cam la fel ca la început. Terapeutul era neutru față de creșterea și pierderea în greutate a femeii. Pacienta se înfură pe terapeut, pentru că nu o susținea și nu o ajuta în asemenea eforturi, ci insista să-și accepte oricare greutate. Astfel, medicul se abținea în a se implica în proiectele ei de slăbire. În opinia medicului, pacienta sa se dedublase în „sinele gras” inacceptabil, indubitabil și plin de ură și „sinele fantezie, subțire”, la care tindea. Acest *eu* subțire i-ar fi permis realizarea fanteziilor sexuale interzise. Cu toate acestea, ori de câte ori, se apropia de „greutatea ideală”, anxietatea și frica îi înăbușea încercările de a deține controlul echilibrat asupra mâncării. O reducere a detestării de sine, o viziune pragmatică a imaginii corpului ei și o integrare a percepției sale de sine erau, în cele din urmă, mai importante decât laudele pentru micile succese în pierderea în greutate, conform terapeutului [2].

Supraponderabilitatea, ca simptom al unui conflict subconștient: studiu de caz (Emilia):

Emilia a venit la tratament pentru depresie. Era furioasă și reținută, extrem de timidă în situații sociale. Era plină de ură de sine, dar abia își exprima acest lucru. Deși era destul de supraponderală, nu a considerat niciodată că mâncarea și greutatea ei erau legate de conflictele și confuziile sale interne. De-a lungul tratamentului, ea s-a plâns amarnic de situația și de neputința ei de a face ceva

în acest sens. Era supărată și furioasă, pentru că medicul nu o ajuta să slăbească. Cu toate acestea, ea era un bancher de succes și extrem de competentă în munca ei. Era o masă de contradicții, capabilă să gestioneze conturi de milioane de dolari, dar incapabilă să navigheze în situații sociale simple. Alegea să nu se confrunte cu nimeni, permanent cedând, se abținea de la orice relație mai apropiată, astfel se apăra de umilința de a dori ceva ce nu poate obține.

Emilia era al treilea din cei cinci copii, crescuți într-o casă foarte organizată și bine condusă. Această calitate a mamei sale, care se ocupa de gestionarea gospodăriei fără să participe la viața emoțională a copiilor ei, a lăsat-o pe Emilia să se simtă goală în interior și singură. Își amintește că s-a strecurat în cămară, pentru a mânca biscuiți și a-i înghiți ca în transă. Mama ei nu părea să observe niciodată mîncarea lipsă. Din cauza cerințelor de muncă ale tatălui ei, familia s-a mutat frecvent, compromițând posibilitatea de a forma prietenii strânse. Era interesant faptul că în ciuda acestui mediu, surorile nu se bazau una pe cealaltă. Emilia se simțea ca fiind unicul copil. Nu s-a bazat niciodată pe frații ei pentru confort și înțelegere.

Era un copil model care se potrivea perfect în gospodăria ei organizată, niciodată opozantă, întotdeauna se conforma. Sub această cochilie, i-au apărut sentimente de furie. Mîncarea a devenit pentru ea o expresie simbolică a acelei furii îndreptate spre interior. Este interesant de observat că alimentele care au mulțumit-o cel mai mult au fost „lucruri crocante în care își putea scufunda dinții”. La un alt nivel, mai conștient, mîncarea era calmantul durerii, posibilitatea unui prieten și echivalentul psihic al unei atingeri materne.

Pe măsură ce tratamentul a progresat, Emilia a început să-și exploreze poziția de „fată exemplară” în familie și modul în care aceasta a reprezentat o evitare a expresiilor agresive și competitive ale personalității sale. Acest lucru a servit pentru a îndepărta periculoasa posibilitate de a o înstrăina pe mama ei, a cărei toleranță la eșecuri în casa ei bine administrată era minimă. Ea a înțeles modul în care mîncarea a salvat-o de anxietatea ei de a fi abandonată și a început să se afirme în multe situații care anterior ar fi determinat-o să se retragă.

Empatia ei pentru ea însăși, ca un copil înspăimântat și confuz, a crescut și a devenit mai acceptantă pentru corpul ei. A început să frecventeze o sală de sport și să apeleze la ajutorul unui nutriționist. La încetarea tratamentului, a pierdut 23 kg, timp de trei ani. Acesta nu a fost scopul tratamentului, ci o consecință a acestuia. Acceptarea de sine și aprecierea reacției ei „adaptative” la o educație dificilă au ajutat-o să facă această schimbare. Mai mult, această pacientă a fost capabilă să ia decizii necesare și să-și respecte propriile eforturi și nevoi [2].

În concluzie, putem afirma că obezitatea este simptomul unei grave probleme intrapsihice, iar soluția la excesul de greutate prin simpla slăbire a pacienților s-a dovedit a fi puțin eficientă. Din punct de vedere psihodinamic, greutatea este doar un semnal de alarmă ieșit la suprafață, un punct de plecare, al unei analize psihologice. Scopul pierderii în greutate susținut din această perspectivă este, în cel mai bun caz, secundar obiectivului de autoînțelegere și acceptare. În pofida acestui fapt, acceptarea de sine are multiple beneficii: un sentiment mai mare de autocontrol, scăderea anxietății sociale și a presiunii de a se conforma etc.

Bibliografie:

1. Akabas S. R., Lederman S. A., Moore B. J. *Textbook of Obesity: Biological, Psychological and Cultural Influences*. Chichester: John Wiley & Sons. 2012, pp. 84-86.
2. Gluckman P., Nishtar S., Armstrong T. *Ending Childhood Obesity: a Multidimensional Challenge*, 2015. Disponibil: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(15\)60509-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(15)60509-8/fulltext).
3. Shill M.A. (2007). Intrapyschic Intersubjective Conflict and Defense in Modern Freudian Theory: A response to Stolorow (2005). In: *Psychoanalytic Psychology*, 24(3), pp. 525-538.
4. Spelman E.V. *Woman as Body: Ancient and Contemporary Views*. *Feminist Studies*, vol. 8, no. 1, 1982, pp. 109-131.
5. http://www.old2.ms.gov.md/sites/default/files/prevalenta_factorilor_de_risc_bolile_netransmisibile_in_republica_moldova_studiul_steps_2013.pdf

CONSIDERAȚII PRIVIND CONSILIEREA PSIHOLICĂ A PĂRINȚILOR COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

Tatiana VASIAN
doctor în psihologie

Abstract. *The present article reflects important issues that need to be solved in organizing the psychological assistance of the family of the child with disabilities in the educational institution. Here are reflected the counselor's tasks in working with the family of the child with disabilities, the work stages in the psychological counseling, the recommended diagnostic tools.*

Asistența psihologică a părinților copiilor cu dizabilități reprezintă o direcție specifică în activitatea psihologului școlar, care are ca scop sprijinirea părinților în a înțelege nevoile educaționale speciale ale copiilor, oferirea informațiilor necesare privind dezvoltarea copilului și a potențialului său, motivarea pentru implicarea lor nemijlocită în procesul de incluziune educațională și socială. Este bine cunoscut faptul că orice copil se dezvoltă prin prisma interacțiunilor cu cei care-i sunt alături de la primele momente de viață și aceștia, de regulă, sunt părinții. De experiențele pe care le trăiește în familie și de oportunitățile de învățare pe care i le creează mediul familial depinde întregul parcurs de dezvoltare al copilului. De aici și rolul esențial al specialiștilor care interacționează cu familia la diferite etape de evoluție a copilului în oferirea suportului de care are nevoie, pentru a depăși stările de confuzie, incertitudine și a accepta dizabilitatea copilului.

Consilierea psihologică a părinților se realizează pentru a preveni și diminua dificultățile de învățare, relaționare, comportament cu care se confruntă copilul, dezvoltarea abilităților parentale, optimizarea relațiilor părinte-copil etc [2]. Desigur, fiind realizată într-o instituție de învățământ, acest gen de consiliere vizează, mai întâi de toate, problemele ce apar în procesul de incluziune

ne educațională a copilului. Experiența, însă, demonstrează faptul că în procesul consilierii de foarte multe ori apare necesitatea soluționării și a multor probleme de ordin familial. Întrebările ce vizează atitudinea parentală față de dizabilitatea copilului, evoluția lui, poziția altor persoane din mediul familiei în raport cu această problemă, relațiile din interiorul familiei sunt câteva dintre aspectele examinate în cadrul consilierii de familie, care în acest caz devin parte integrantă a activității de asistență psihologică din instituția de învățământ. Consilierea psihologică a familiei permite stabilirea cauzelor problemelor intrafamiliale, depășirea acestora și, prin urmare, asigurarea unei evoluții favorabile copilului.

În activitatea de consiliere a părinților copiilor cu dizabilități psihologul urmărește multiple sarcini:

- să-i sprijine emoțional și social în procesul de adaptare, încurajându-i în tot ceea ce fac;
- să le crească stima de sine, ajutându-i să gândească pozitiv despre sine;
- să-i ghideze în explorarea situației copilului, astfel încât să fie capabili să înțeleagă și să anticipeze unele evenimente ce țin de dizabilitatea copilului și de consecințele acesteia;
- să-i sprijine în construirea comunicării sale cu copilul, astfel încât să-i crească acestuia starea de bine și confortul psihologic;
- să-i ajute să-și dezvolte propriile strategii de coping, asistându-i în analiza problemelor cu care se confruntă, a opțiunilor făcute și a modalităților de a le face față pentru care optează;
- să-i încurajeze să ia decizii independente;
- să-i susțină în a căuta propriile sisteme de suport fie în familie, fie în afara ei;
- să-i ajute să comunice eficient cu ceilalți profesioniști (A. Donellan, 1994) [apud 1, p. 177]. Reprezentând un proces complex, consilierea psihologică a familiei copilului cu dizabilități se realizează în mai multe etape, desfășurându-se uneori și pe parcursul a mai multor ședințe de lucru.

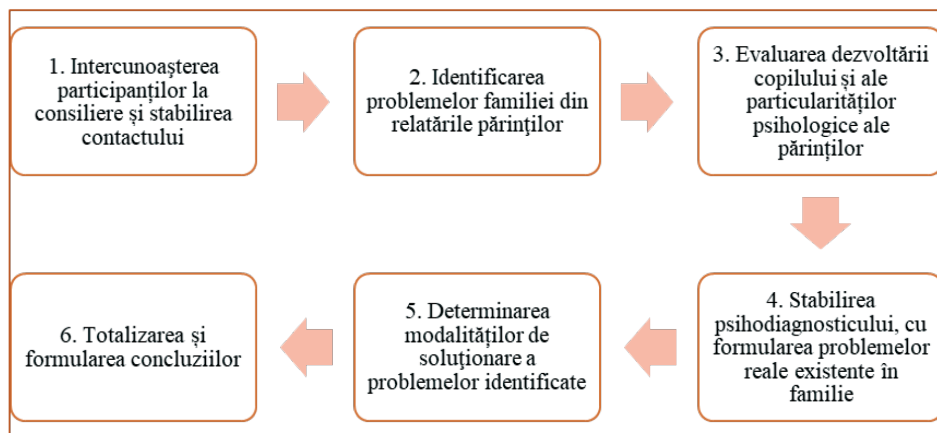


Fig. 1. Etapele consilierii psihologice a familiei copilului cu dizabilități

Prima ședință de consiliere începe cu prezentarea participanților, stabilirea contactului și a unui nivel optim de încredere și înțelegere reciprocă. De regulă, la prima întâlnire părintele se confruntă cu stări de neliniște și tensiune, generate de așteptările pe care și le pune pe seama acestei activități, dar și de frustrările în raport cu relația pe care urmează să o construiască cu consilierul. Acestea pot fi alimentate de mai multe surse interioare: lipsa de încredere în specialiști generată de o posibilă experiență anterioară negativă; frica de stigmatizare, de a nu fi înțeles și apreciat obiectiv; dificultatea de a discuta deschis mai multe probleme delicate; frica de a primi noi sugestii, care să nu-l ajute la nimic, ba din contra, să-i sporească și mai mult vulnerabilitatea; insuficiența sau lipsa informațiilor adecvate cu privire la asistența psihologică și necesitatea acesteia. De fapt, relatarea în sine a istoriei de viață pentru părintele unui copil cu dizabilități reprezintă de fiecare dată o experiență traumatizantă, fapt care îl face să încerce să evite la maxim o astfel de provocare. Totodată, o vizită la psiholog înseamnă pentru părintele unui copil cu dizabilități încă o încercare de a găsi un sprijin, care să sporească șansele de schimbare în bine a situației copilului și să genereze o stare de echilibru intern. De aici și sarcina deloc ușoară a psihologului de a organiza astfel prima ședință, încât să reducă la maxim stările tensionante resimțite de părinte.

Urmează identificarea problemelor care-l frământă pe părinte și care l-au determinat să se adreseze consilierului. Sigur, optimă ar fi prezența ambilor părinți, care ar permite obținerea unei informații mai complexe.

Cele mai frecvente probleme cu care se adresează părinții copilului cu dizabilități la psiholog, de regulă, vizează:

- dificultățile ce apar în procesul educațional, în special, cele legate de activitatea de învățare;
- managementul defectuos al comportamentului copilului;
- problemele ce apar în relațiile interpersonale dintre copii, care sunt alimentate de percepțiile eronate despre dizabilitate, pe care și le pot construi cei ce interacționează cu copilul;
- relațiile copilului cu dizabilități cu alți membri ai familiei și atitudinea acestora în raport cu copilul;
- atitudinile nefavorabile manifestate în raport cu copilul cu dizabilități de către specialiștii ce interacționează cu el la grădiniță sau școală, acestea fiind, de multe ori, discriminatorii și generând subaprecierea potențialului copilului;
- problemele în relațiile de cuplu, apărute din cauza dizabilității copilului;
- respingerea emoțională a copilului de către unul dintre părinți (de cele mai dese ori, de către tatăl), refuzul de a se implica în viața lui, de a-l asigura din punct de vedere material [6, p.p. 58-59].

În cadrul convorbirilor individuale cu fiecare dintre părinți, psihologul colectează informații despre familie: îi cunoaște istoria de viață, determină componența ei, condițiile de viață, identifică aspecte legate de evenimentele marcante din viața acesteia. Treptat, se conturează o primă impresie cu privire la problemele cu care se confruntă copilul și familia, bazată pe mai multe ipoteze,

ce necesită a fi verificate ulterior. Acestea s-ar putea referi la mai multe aspecte: fie că copilul cu adevărat prezintă limitări în dezvoltare și are nevoie de asistență specializată; fie că părinții aplică modele educaționale inadecvate, care influențează negativ dezvoltarea copilului; fie că părinții, ca urmare a traumatizării psihologice pe care o trăiesc din cauza situației de dezvoltare a copilului, generate de dizabilitate, acumulează un șir de probleme nerezolvate, cărora nu le pot face față în mod independent și au nevoie de sprijin.

Cea de-a a treia etapă este consacrată verificării autenticității ipotezelor înaintate prin evaluarea dezvoltării copilului, a particularităților psihologice ale părinților, stilurilor parentale, modelelor educaționale aplicate în familie. Modalitățile de organizare și desfășurare a evaluării psihologice a copilului cu dizabilități variază în dependență de vârsta și particularitățile individuale de dezvoltare a acestuia.

Evaluarea psihologică a părinților poate răspunde mai multor sarcini: determinarea particularităților de personalitate ale părinților, stabilirea caracterului reacțiilor lor la situația traumatizantă creată de dizabilitatea copilului, examinarea atitudinilor parentale în raport cu copilul, a stilurilor parentale și modelelor educaționale adoptate. În acest scop, pe lângă observare și convorbire, sunt recomandate mai multe instrumente de diagnostic. Cele mai frecvente sunt cele bazate pe chestionare sau proiecție:

- *Scala FQLS (The Family Quality of Life Scale) – Scala de evaluare a calității vieții familiei*, propusă pentru măsurarea mai multor aspecte ale satisfacției, percepute de către părinții copiilor cu dizabilități în ceea ce privește calitatea vieții lor de familie [3, p.p. 141-145];
- *PICCOLO – Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (L.A. Roggman, G.A. Cook, M.S. Innocenti, V.J. Norman, K. Chiristiansen)*, -instrument aplicat pentru evaluarea interacțiunii dintre părinte și copilul mic (1-3 ani) [3, p. 267-270];
- Chestionarul „*Tipul de personalitate al părintelui*” (V. Tkaceva), care permite diferențierea mai multor însușiri de personalitate ale părintelui, influențate de experiența traumatizantă a existenței copilului cu dizabilități [5];
- *Testul de determinare a atitudinilor parentale (A. Varga și V. Stolin)*, utilizat pentru determinarea atitudinilor favorabile sau nefavorabile în raport cu copilul cu dizabilități [4];
- „*Sociograma familiei*” (varianta adaptată de V. Tkaceva), care include studierea familiei la câteva etape de viață, începând cu perioada de înaintea apariției copilului cu dizabilități, pentru a stabili dinamica evoluției relațiilor din cadrul familiei [6].

În urma evaluării, urmează stabilirea psihodiagnosticului, cu formularea problemelor reale existente în familie. Această etapă este consacrată examinării în echipă a problemelor care au fost identificate până la moment. Problemele determinate sunt precizate, reformulate, astfel încât atenția părintelui să fie focalizată pe aspecte cu adevărat importante ale acestora. În cadrul discuției părintele este sprijinit să identifice posibilele căi de soluționare a problemei, iar

în cazul unei abordări incorecte, este ajutat să-și schimbe atitudinea. În acest sens este utilizată tehnica ”pașilor mici” [6], prin care psihologul schimbă viziunea părintelui asupra problemei, utilizând în calitate de argumente rezultatele evaluării psihologice. Aceasta reprezintă cea mai dificilă și epuizantă parte a consilierii. De multe ori, este nevoie de analiza unei diversități mai mari de argumente pentru regândirea situației, părintele fiind invitat în câteva ședințe de consiliere, pentru atingerea acestui obiectiv.

Odată stabilită problema și sincronizate abordările psihologului și părintelui, urmează etapa identificării modalităților de soluționare. Experiența de lucru cu familiile copiilor cu dizabilități demonstrează că cele mai reușite modalități se referă la:

- selectarea unor programe educaționale și de asistență individualizată potrivite pentru copil;
- asigurarea suportului educațional pentru copil la domiciliu, prin oferirea de recomandări pentru părinți privind condițiile și modalitățile de realizare;
- dezvoltarea unui model adecvat de relaționare a părintelui cu copilul, prin sporirea competențelor parentale;
- schimbarea viziunii parentale pesimiste privind perspectiva de dezvoltare a copilului;
- dezvoltarea unor atitudini adecvate a copilului cu dizabilități în raport cu ceilalți membri ai familiei, alte rude, cadre didactice, colegi, prin care să se schimbe și dinamica evoluției relațiilor lui interpersonale;
- stabilirea unor relații favorabile în cadrul familiei, menite să potențeze menținerea unui climat psihologic favorabil.

În corespundere cu modalitatea de soluționare a problemei selectate, se stabilește un plan de acțiuni, cu evidențierea de comun acord a responsabilităților pentru fiecare persoană implicată, a termenelor de realizare. La final, se face un bilanț al celor realizate, cu formulare de concluzii privind problemele identificate, cu trasare de acțiuni, ce urmează a fi întreprinse, în vederea schimbării situației. Astfel se reușește acordarea suportului familiei pentru depășirea dificultăților de ordin psihologic cu care se confruntă, ceea ce, prin sprijinire și capacitate, poate crea în continuare condiții favorabile pentru dezvoltarea copilului, rămânând plener implicat în acest proces.

Bibliografie:

1. Bonchiș E. ș. a. *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Editura Polirom, 2011, 419 p.
2. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile din învățământul general. pct. 19. 3) a). Aprobate prin Ord. MECC nr. 02 din 02.01.2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf
3. Revenco N., Hadjiu S., Holban A. [et.al] *Intervenția Timpurie a Copilului. Suport de curs*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2019, 296 p.
4. Savca L. *Psihoteste. Vol. II: Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor ei cu alții*. Chișinău: Univers pedagogic, 2008, 164 p.

5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии*. Москва: Просвещение, 2008, 239 с.
6. Ткачева В.В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007, 139 р.

OPȚIUNI NEUROPSIHOLOGICE ÎN COMBATEREA TULBURĂRILOR COGNITIVE RESTANTE ACCIDENTULUI VASCULAR CEREBRAL

Aurelia GLAVAN

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
neurolog IMU

Abstract. *Neuropsychological options in the fight against cognitive disorders after stroke. According to the World Health Organization (WHO), stroke is the first and most representative of their disabling pathology in Europe. Cognitive deficits of stroke manifest outstanding with a prevalence of 20% to 80%. If cognitive deficits are not identified and compensated they will lead to restrictions in daily activities even when cognitive deficits are mild. Intervention of cognitive optimization of quality of life of the person suffering a stroke provides creation of a picture of cognitive deficits after stroke, systematic ways to measure cognitive deficits, creating a tool for organizing information obtained from the psychological evaluation, building a working protocol for the intervention of cognitive optimization, definition of functional and participatory capacity of the person suffering a stroke, thereby improving quality of life is a priority focus.*

Introducere. Accidentul vascular cerebral (AVC) reprezintă un eveniment traumatic în viața individului [20]. Este momentul în care acesta pierde controlul asupra propriei persoane, asupra motricității, cogniției, asupra simțurilor, trăind totul cu un alt grad de intensitate decât până atunci. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), accidentul vascular cerebral este prima și cea mai reprezentativă patologie generatoare de dizabilitate din Europa. Numărul pacienților ce suferă un AVC a crescut uimitor în ultimii ani, iar vârsta producerii acestuia a scăzut considerabil față de anii anteriori. Studiile arată că, din 1990 până în 2010, incidența vârstei producerii AVC-ului a scăzut cu 12% în țările cu venituri ridicate și a crescut cu 12% în țările cu venituri mici și medii. Rata mortalității a scăzut semnificativ în ambele situații: cu 37% – în țările cu venituri mari și cu 20% – în țările cu venituri mici și medii [7]. Pacienții care supraviețuiesc unui AVC prezintă dizabilități cu un grad mai mic sau mai mare de afectare din punct de vedere motrice și cognitiv, majoritatea neputând să-și reia activitatea pe care o desfășurau înaintea debutului bolii [12].

Factori de solicitare implicați în patologia generatoare de accident vascular cerebral. Etiologia accidentului vascular cerebral este un domeniu extrem de

controversat. Specialiștii din domeniul medical consideră că producerea unui AVC se datorează cauzelor medicale, însă factorii de risc generatori de stres psihologic, tipul de personalitate și stilul de viață al persoanei fac parte din ceea ce numim factori de solicitare implicați în patologia generatoare de accident vascular cerebral. Etiologia AVC-ului trebuie privită din perspectivă biopsihosocială deoarece acesta apare în urma interacțiunii dintre cei trei factori de risc: biologici, psihologici și sociali. Modificarea factorilor de risc multipli, prin combinarea unor intervenții comprehensive de schimbare a stilului de viață al individului, deține un rol foarte important în prevenția AVC. Cunoașterea factorilor de risc, a măsurilor de prevenție și recunoașterea semnalelor specifice declanșării unui AVC, o conduită adecvată și accesarea rapidă a sistemului medical, reprezintă elemente pozitive în ceea ce privește o primă intervenție în cazul producerii unui accident vascular cerebral. Instruirea persoanelor cu privire la prevenție, informarea acestora cu privire la factorii de risc și semnalele de alarmă ale unui AVC, dar și în ceea ce privește abordarea terapeutică, tipurile de intervenție cu referire la reabilitarea cognitivă și motrică, sunt necesare și reprezintă un bun predictor pentru un nivel ridicat al calității vieții. Funcțiile cognitive sunt active în toate aspectele existenței ființei umane. Funcționalitatea cognitivă optimă [20] asigură desfășurarea eficientă a tuturor activităților zilnice și integrarea persoanei în mediul socioeconomic. Funcțiile cognitive ale psihicului uman, ce pot fi supuse unui proces de evaluare obiectiv, se descriu ca abilități, dar și ca act, și se înscriu unuia dintre următoarele domenii cognitive: atenție, memorie, funcții executive, percepție și praxis, limbaj.

Deficitele cognitive restante unui AVC se manifestă cu o prevalență de 20% până la 80% post accident vascular cerebral [26] și pot interesa una sau mai multe arii cognitive, fiind în relație directă de dependență cu severitatea accidentului vascular cerebral. Deficitul cognitiv restant unui AVC este întâlnit în literatura de specialitate sub denumirea de deficit cognitiv vascular (VCI = Vascular Cognitive Impairment), termen generic ce a fost introdus pentru a descrie un spectru larg de modificări cognitive relaționate cu afecțiuni vasculare, ce nu sunt incluse în diagnosticul de demență [24]. Deficitul cognitiv restant unui AVC este reversibil, spre deosebire de deficitul cognitiv cu referire la stadiul preclinic al demenței (MCI) [16]. Aproximativ 16% până la 20% dintre supraviețuitorii unui AVC, deficitul cognitiv se ameliorează spontan în primele trei luni, recuperarea putând continua cel puțin timp de un an de la producerea accidentului vascular cerebral [31]. Studiile efectuate până în prezent, ce au drept scop identificarea domeniilor cognitive afectate cu precădere în urma unui AVC, sunt numeroase. Tatemichi [28] și alți specialiști [5, 11, 31, 34], au delimitat un profil general al problemelor apărute cu referire la domeniile cognitive de interes, afectate în urma unui AVC. Domeniile cognitive afectate post accident vascular cerebral cuantificabile sunt [31]:

- *Atenția*: atenția concentrată, atenția susținută, atenția selectivă, atenția distributivă;
- *Memoria*: memoria vizuală, memoria auditivă, memoria de lucru, memoria semantică, memoria procedurală, memoria episodică;

- *Funcțiile executive*: inițierea acțiunii, viteza de procesare a informației, planificarea și rezolvarea de probleme;
- *Percepție*: vizuo-spațială, vizuo-perceptuală, neglijența, apraxie, agnozie, neatenție;
- *Limbar*: afazie Broca, Wernicke, transcorticală, de conducție, globală etc.

Dacă deficitul cognitiv nu sunt identificate și compensate, ele vor duce la restricții în activitatea de zi cu zi [30] chiar când deficitul cognitiv sunt ușoare [21]. Este un fapt recunoscut că există factorii psihici și sociali care au un impact asupra recuperării fizice și emoționale după un AVC [14, 25]. Evaluarea psihologică post AVC presupune evaluarea funcțiilor mentale prin diferite metode psihometrice, clinice, cognitive și neuropsihologice. Funcționalitatea și integritatea acestora este verificată de către psihologul clinician, cu scopul de a identifica pe de o parte natura disfuncțiilor și pe de altă parte specificitatea acestora. Investigarea psihometrică și psihopatologică utilizează instrumente uni- și multi-dimensionale, bateriile de teste neuropsihologice putând indica precoce o alterare a funcțiilor cognitive, lucru extrem de important pentru abordarea terapeutică globală. Indiferent de gradul de afectare, deficitul cognitiv restant accidentului vascular cerebral poate fi o piedică în procesul de recuperare medicală și necesită intervenție imediată.

Principii, strategii și metode de recuperare a deficitului cognitiv post AVC. Se cunoaște deja că și creierul uman adult beneficiază de pe urma fenomenelor de plasticitate neuronală adaptativă [10]. Se constată modificări în activitate la nivelul întregului creier: fenomene de reorganizare a zonelor preinfarct, se dezactivează arii funcționale asociate cu cele afectate de leziune și se activează hărțile din cortexul motor – reorganizare vicariană, prin care funcțiile ariilor cerebrale lezate sunt preluate de arii cerebrale indemne. Fenomenele se constată nu doar în cadrul emisferei cerebrale în care se află leziunea, ci și în emisfera cerebrală contralaterală, precoce după producerea accidentului vascular cerebral [10, 13, 22]. Funcțiile cognitive se pare că se recuperează mai lent decât funcțiile motorii asociate sarcinilor din cadrul activităților zilnice. Deficitul de memorie persistă la 3 luni post AVC la 29% dintre participanți, în cadrul unui studiu [33]. Termenul de „recuperare cognitivă” sau „antrenament cognitiv” este folosit, într-un sens restrâns, pentru a face referire la exerciții cu efect de stimulare asupra unuia sau mai multor domenii cognitive, deficitare post accident vascular cerebral. Deși nu există un suport pentru utilizarea unui anumit tip de exerciții de memorie, raționament logic sau gândire abstractă, există totuși studii, restrânse, cu număr mic de pacienți, care aduc în discuție efectul benefic al acestui tip de antrenament asupra funcțiilor cognitive deficitare. Scopul acestui tip de antrenament constă în dezvoltarea unor noi strategii ce au rolul de a compensa deficitul restant și de a susține persoana ce a suferit un accident vascular cerebral, în formarea de noi deprinderi cu rol compensator sau, de ce nu, ameliorarea gradului de afectare până la atingerea unui nivel optim de performanță, atât în ceea ce privește capacitatea cognitivă, cât și cea participativă [27].

Strategii directe si compensatorii de recuperare a deficitului cognitiv restant unui AVC. Strategiile directe de recuperare a deficitului cognitiv restant unui accident vascular cerebral pun accent pe restaurarea funcțiilor cognitive deficitare (atenție, memorie, funcții executive, raționament logic, limbaj), modalitățile de intervenție fiind diferite după cum urmează: intervenție farmacologică, utilizată pentru a modula procesul de neuroplasticitate cerebrală și pentru a îmbunătăți potențialul de recuperare neurologică; intervenții non-farmacologice, precum: terapie de stimulare magnetică transcraniană, terapie de stimulare cognitivă, terapie ocupațională, art-terapie, meloterapie, terapie multisenzorială etc. Terapia de stimulare cognitivă este una dintre tehnicile de recuperare neurocognitivă, nonfarmacologică, de interes pentru cercetătorii în domeniu, ce are drept obiectiv stimularea, unitară sau concomitentă, a uneia sau mai multor arii cognitive deficitare. Stadiul actual al cercetărilor privind eficacitatea terapierilor de stimulare cognitivă indică atât randamentul crescut al operativității post intervenție, cât și existența unor instrumente de evaluare cognitivă valide. Una dintre limitele terapiei de stimulare cognitivă este generată de tulburarea de limbaj restantă accidentului vascular cerebral. Organizația Mondială a Sănătății evidențiază importanța integrării terapiei de optimizare cognitivă în programul de recuperare medicală și evidențiază existența mai multor abordări terapeutice de stimulare cognitivă dintre care, cel mai frecvent menționate în literatura de specialitate sunt: „Reminiscence Therapy” (terapia prin reminiscență), „Validation Therapy” (terapia de validare), „Reality Orientation Therapy” (terapia de orientare în realitate), „Cognitive Stimulation Therapy” (CST), „Cognitive Rehabilitation Therapy” (CRT), „Attention Process Training” (APT), „Program Stimulare Cognitivă SC- ART” [12]. *Strategiile compensatorii* au ca scop îmbunătățirea capacității de a desfășura diferite activități și a capacității de participare la viața comunității, prin modificarea factorilor personali și de mediu, în speță, prin utilizarea de dispozitive asistive pentru diferitele funcții cognitive afectate. Strategiile compensatorii pot avea efecte restaurative, ca urmare a fluidizării funcționalității cognitive a persoanei [31]. Numeroase studii susțin eficiența și eficacitatea utilizării de dispozitive asistive pentru creșterea nivelului de independență și a capacității participative a persoanelor cu deficite cognitive și, ca urmare, îmbunătățirea calității vieții acestora. Dispozitivele asistive pentru funcțiile cognitive au fost denumite orteze cognitive, proteze cognitive, tehnologie asistivă [4], mai recent, tehnologie asistivă pentru cogniție [17].

Literatura cu privire la tehnologia asistivă descrie o gamă variată de dispozitive mergând de la instrumente de tehnologie joasă dezvoltate pentru ghidarea unui singur tip de sarcini, până la instrumente de înaltă tehnologie, care compensează deficite cognitive complexe pe domenii de sarcini și pentru anumite tipuri de mediu [23]. În scopul fluidizării și asigurării comprehensibilității procesului de alegere a tehnologiei pentru intervenții directe și/sau indirecte de reabilitare cognitivă, este utilizată schemă de flux logic, prezentată în figura următoare.

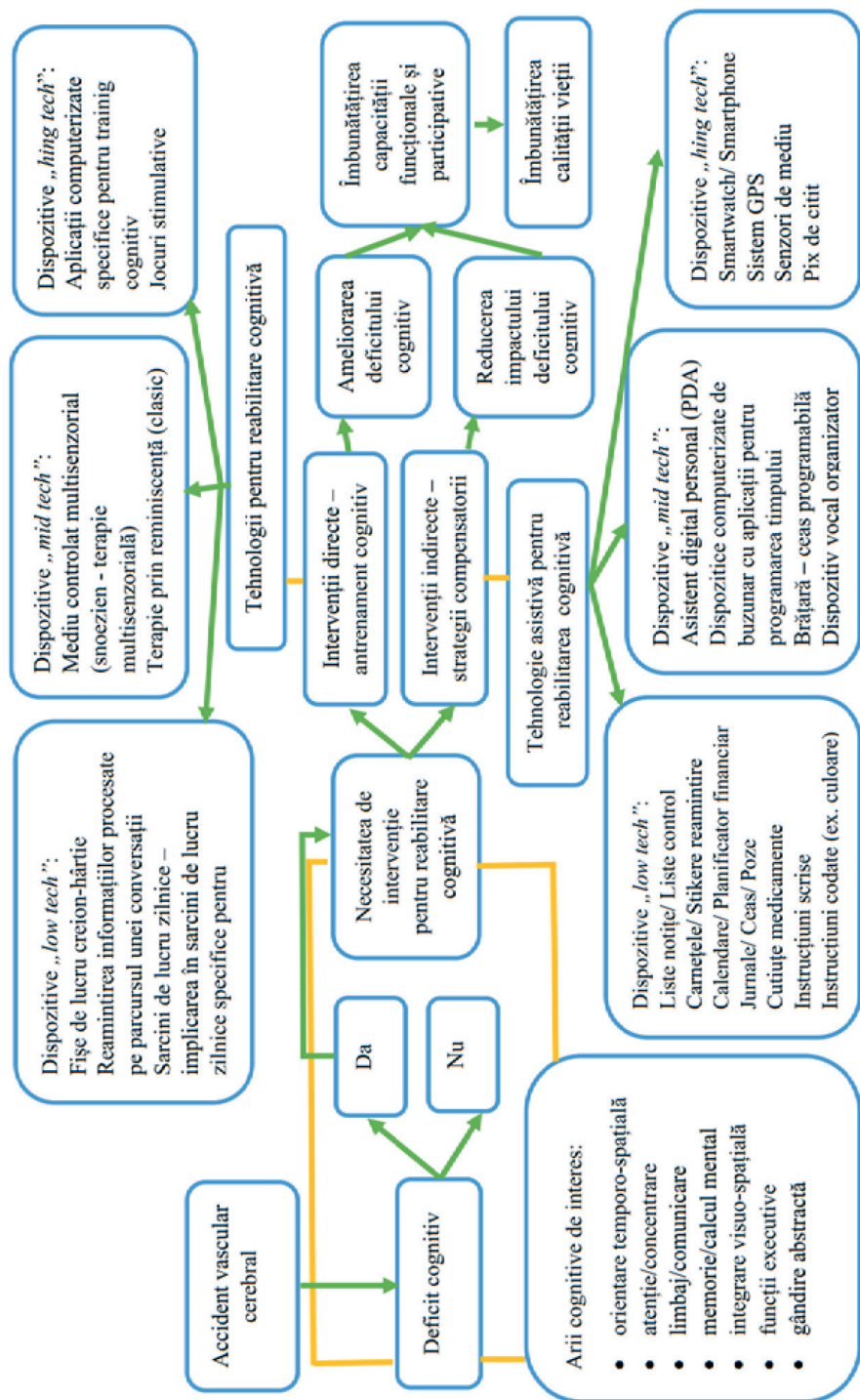


Fig. 1. Raționament pentru alegerea tehnologiei potrivite pentru reabilitare cognitivă [18]

În domeniul psihologiei clinice aplicate, delimitările între instrument de evaluare, instrument de monitorizare, dispozitiv de antrenament și dispozitiv asistiv nu sunt stricte [28]. De exemplu, instrumente de tipul cuburilor Yerkes și testul ceasului desenat pot fi utilizate atât pentru evaluare cât și pentru antrenament. Unele programe de reabilitare cognitivă se bazează pe o singură strategie de lucru (antrenament cognitiv bazat pe aplicații computerizate) în timp ce altele aplică o abordare integrată, restaurativ-compensativă sau chiar o abordare interdisciplinară [31]. Activitatea de stimulare cognitivă susținută și consistentă protejează funcționalitatea cognitivă și încetinește declinul cognitiv. Pe de altă parte, ca urmare a stimulării diferitelor structuri cerebrale ce implică memoria și funcțiile executive, antrenamentul cognitiv eficientizează funcțiile cognitive și potențează reziliența acestor procese, contribuind la o mai bună rezervă cognitivă și reducând riscul de demență [32].

Factorii care influențează calitatea vieții post AVC. Conform definiției Organizației Mondiale a Sănătății, „calitatea vieții este dată de percepțiile indivizilor asupra situațiilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc, ținând seama de propriile trebuințe, standarde și aspirații” (1997) [35]. Calitatea vieții este asociată în mod frecvent cu satisfacția de viață și este deseori împărțită în câteva dimensiuni: socială, fizică/motrice, emoțională și cognitivă [19]. Accidentul vascular cerebral, ca urmare a debutului brusc, surprinde persoana într-o situație în care este complet nepregătită pentru a face față deficitelor fizice și mentale restante și funcțiilor sociale afectate. Pentru persoana ce a suferit un AVC, percepția răspunsurilor corporale automate nu mai este un simplu exercițiu al conceptualizării cognitive, ci implică un proces de conștientizare al înțelegerii modului în care toate acestea funcționează la unison, dificultățile de coordonare și de menținere a echilibrului afectând în mod semnificativ calitatea vieții acesteia [29]. Calitatea vieții este un scop, dar și un etalon al serviciilor de care beneficiază un pacient. Există foarte puține date care descriu recuperarea pe termen lung și evoluția pacienților după AVC în Republica Moldova, prin urmare se știe destul de puțin și despre calitatea vieții. Problema aceasta este comună și altor țări Est-Europene [30]. Majoritatea literaturii științifice pe această temă se referă la Statele Unite și țări din Europa de Vest, ori circumstanțele socioeconomice din Republica Moldova sunt foarte diferite, iar acestea au un impact semnificativ în recuperarea după AVC. Înțelegerea factorilor psihici și sociali asociați handicapului fizic și limitărilor în viața de zi cu zi, sunt esențiali pentru asigurarea unei îngrijiri medicale și sociale adecvate a pacienților care au suferit un AVC. Evaluarea calității vieții este importantă atunci când facem referire la monitorizarea în timp a evoluției în ceea ce privește recuperarea deficitelor funcționale, cognitive și participative ale persoanei ce se află într-un proces de reabilitare medicală post AVC. Factorii care determină aspectele de calitate a vieții legate de condiția de sănătate cel mai frecvent întâlniți sunt: depresia [3], dizabilitatea [8] și funcționarea socială [9]. Studiile arată că, din punct de vedere calitativ, calitatea vieții este influențată de: activitate, capacitatea de deplasare, abilitățile de comunicare, gradul de dependență, gradul de interacțiune socială și satisfacerea performanțelor

profesionale [8]. Sănătatea fizică și psihică a persoanei ce a suferit un AVC reprezintă factori predictivi în ceea ce privește participarea socială post accident vascular cerebral [15]. În țările cu nivel ridicat de trai, un nivel crescut al calității vieții este asociat cu un nivel crescut de independență, studii superioare, un statut socio-economic crescut și un bun suport social [1], în timp ce, un nivel redus al calității vieții este asociat cu anxietate, depresie și oboseală [2, 27].

Calitatea vieții este asociată în mod frecvent cu satisfacția de viață și este deseori subîmpărțită în câteva dimensiuni: socială, emoțională și cognitivă. Calitatea vieții este un scop, dar și un etalon al serviciilor de reabilitare de care beneficiază un pacient care a suferit un AVC. Organizația Mondială a Sănătății definește reabilitarea că fiind un proces activ, prin care persoanele cu dizabilități datorită unor leziuni sau boli, obțin recuperarea completă sau dacă aceasta nu este posibilă – atingerea unui potențial optim fizic, mental și social urmată de integrarea lor în mediul cel mai potrivit.

Recuperarea cognitivă a bolnavului după un AVC reprezintă o specialitate care necesită atât aptitudini în neurologie, recuperare, cât și în psihologie clinică. Starea pacienților după AVC tinde să se îmbunătățească în timp, dar gradul de recuperare a funcțiilor cognitive și durata recuperării depinde în primul rând de suportul extern oferit bolnavului, sarcina de bază a psihologului clinician fiind conceperea și aplicarea cât mai devreme a intervenției de optimizare cognitivă pacienților care au suferit un AVC și care manifestă tulburări ale funcțiilor cognitive: limbaj și comunicare, atenție, concentrare, gândire, memorie, calcul mental. Intervenția de optimizare cognitivă asupra calității vieții persoanei ce a suferit un AVC prevede crearea unui tablou al deficitelor cognitive post accident vascular cerebral, sistematizarea modalităților de evaluare a deficitelor cognitive, crearea unui instrument de organizare a informației obținute în urmă evaluării psihologice, construirea unui protocol de lucru pentru intervenția de optimizare cognitivă, definirea capacității funcționale și participative a persoanei ce a suferit un AVC, astfel ameliorarea calității vieții fiind un scop prioritar

Bibliografie:

1. Baumann M., Couffignal S., Le Bihan E., Chau N. Life satisfaction two-years after stroke onset: The effects of gender, sex occupational status, memory function and quality of life among stroke patients (Newsqol) and their family caregivers (Whoqol-bref) in Luxembourg. In: *BMC Neurology*, 2012, pp.105-108.
2. Baumann M., Lurbe K., Leandro ME., Chau N. Life satisfaction of two-year post stroke survivors: Effects of socio-economic factors, motor impairment, Newcastle stroke-specific quality of life measure and world health organization quality of life: Bref of informal caregivers in Luxembourg and a rural area in Portugal. In: *Cerebrovascular Diseases*, 2012, 33(3), pp. 219–230.
3. Buijck B.I. et al., Determinants of geriatric patients quality of life after stroke rehabilitation. In: *Aging and Mental Health*, 2014, Vol.18 (8), pp. 980-985.
4. Cole E. Cognitive prosthetics: An overview to a method of treatment In: *Neuro-rehabilitation*, 1999, Vol.12, pp. 39-51.

5. Conti J, Sterr A, Brucki SMD, Conforto AB. Diversity of approaches in assessment of executive functions in stroke: limited evidence? In: *eNeurologicalSci*, 2015, 1(1) pp.12-20.
6. Cuice M., Worrall L., Hickson L. Health-related Quality of Life in people with aphasia: implications for fluency disorders quality of life research. In: *Journal of fluency disorders*, 2010, Vol.35, pp. 173-189.
7. Delcourt C. et al. Determinants of quality of life after stroke in China: the ChinaQUEST (Quality Evaluation of Stroke care and Treatment) study. In: *Stroke*, 2011, Feb., 42(2) pp. 433-438.
8. Feigin VL, Forouzanfar MH, Krishnamurthi R, et al. Global and regional burden of stroke during 1990–2010: findings from the Global Burden of Disease Study 2010. In: *The Lancet*, 2014, pp. 245–254.
9. Hamza A.M., Al-Sadat N., Loh S.Y., Jahan N.K. Predictors of Poststroke Health Related Quality of Life in Nigerian Stroke Survivors: A 1-Year Follow-Up Study. In: *BioMed Research International*, 2014, pp. 714-805.
10. Harvey R, Roth E., Yu D, Celnik P. C50-Stroke Syndromes, Randal L, Braddom et al. In: *Physical Medicine and Rehabilitation* Fourth Edition, 2011, pp. 260.
11. Hochstenbach J., Mulder T., van Limbeek J., Donders R., Schoonderwaldt H. Cognitive decline following stroke: a comprehensive study of cognitive decline following stroke. In: *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 1998, pp. 03–517.
12. http://www.who.int/mental_health/mhgap/evidence/resource/dementia_q5.pdf) – Noble AJ, Schenk T. Posttraumatic stress disorder in the family and friends of patients who have suffered spontaneous subarachnoid hemorrhage. In: *Journal of Neurosurgery*, 2008, 109, pp.1027–1033.
13. Jorgensen H.S., Nakayama H. et al. Stroke Rehabilitation: Outcome and speed of recovery. Part II Speed of recovery: the Copenhagen Stroke Study. In: *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 1995, pp. 406-412.
14. Kaplan E. A process approach to neuropsychological assessment. In: *Clinical neuropsychology and brain function: Research, measurement, and practice*. Washington, D.C: American Psychological Association, 1988.
15. King R.B. Quality 10.1161/01.STR.27.9.1467, Jonkman EJ, de Weerd AW, Vrijens NL. Quality of life after a first ischemic stroke. Long-term developments and correlations with changes in neurological deficit, mood and cognitive impairment. In: *Acta Neurologica Scandinavica*, 1998, Nr. 98(3), pp. 169–175.
16. LaTang W.K., Chen Y.K., Lu J.Y., Wong A., Mok V., Chu W.C., Ungvari G.S., Wong K.S. Absence of cerebral microbleeds predicts reversion of vascular cognitive impairment no dementia' in stroke. In: *International Journal of Stroke*, 2011 Dec, 6(6) pp. 498-505.
17. LoPresti E.F., Mihailidis A., Kirsch N.L. Assistive technology for cognitive rehabilitation: State of the art. In: *Neuropsychological Rehabilitation*, 2004, Vol.14, pp. 5-39.
18. Marin A.G., Seiciu P.L., Popescu A.M., Bighea A., Berteanu M. Technology for post-stroke cognitive rehabilitation. In: *International Journal of Pharma Medicine and Biological Sciences*, Vol.4, Nr. 2, 2015. ISSN: 2278-5221, pp. 146 – 150.
19. McKevitt C., Redfern J., La-Placa V., Wolfe CDA. Defining and using quality of life: a survey of health care professionals. In: *Clinical Rehabilitation*, 2003, pp. 865–870.

20. Noble A.J., Schenk T. Posttraumatic stress disorder in the family and friends of patients who have suffered spontaneous subarachnoid hemorrhage. In: *Journal of Neurosurgery*, 2008, 109, pp. 1027–1033.
21. Rabin L.A. et al. Assessment practices of clinical neuropsychologists in the United States and Canada: a survey of INS, NAN, and APA Division 40 members. In: *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2005, Nr. 20(1), pp. 33-65.
22. Ruxandra I.I.B. *Corelații între structura mușchiului triceps sural și severitatea disfuncției de mers la pacientul cu hemipareză spastică restantă accidentului vascular cerebral*. București: UMF Carol Davila, 2014, p. 22.
23. Sohlberg M.M. Assistive Technology for Cognition. In: *The ASHA Leader*, Feb., 2011.
24. Stephan B.C., Matthews F.E., Khaw K-T, Dufouil C., Brayne C. Beyond mild cognitive impairment: vascular cognitive impairment, no dementia (VCIND). In: *Alzheimer's Research & Therapy*, 2009, 1(1), pp. 44-79.
25. Suhr J. et al. Quantitative and qualitative performance of stroke versus normal elderly on six clock drawing systems. In: *Archives of Clinical Neuropsychology*, 1998, pp. 495–502.
26. Sun J-H., Tan L., Yu J-T. Post-stroke cognitive impairment: epidemiology, mechanisms and management". In: *Annals of Translational Medicine*. 2014, 2(8), p. 80.
27. Tang W.K., Lu J.Y., Chen Y.K., Mok V.C., Ungvari G.S., Wong K.S. Is fatigue associated with short-term health-related quality of life in stroke? In: *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2010, 91(10), pp. 1511–1515.
28. Tatemichi et al., Cognitive impairment after stroke: frequency, patterns and relationship to functional abilities". In: *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 1994, pp. 202 – 207.
29. Taylor J.B. *Revelații despre creier*. București: Editura Curtea Veche, 2011, p. 43.
30. Teasell R., Hussein N. Clinical Consequences of Stroke. In: *Evidence-Based Review of Stroke Rehabilitation*, Nov. 2013, www.ebrsr.com.
31. Teasell R., Hussein N. Rehabilitation of cognitive impairment post stroke. In: *Stroke Rehabilitation Clinician Handbook*, 2014, pp. 8-41, www.ebrsr.com.
32. Teixeira J.C., Freitas S., Alecrim P., Cardoso V., Costa J., Caridade L., Mano T. Cognitive stimulation, maintenance and rehabilitation. In: *Procedia Technology* 9(2013) pp. 1335-1343.
33. Wade DT, Parker V, Langton-Hewer RL: Memory losses after stroke: Frequency and associated losses. In: *International Rehabilitation Medicine*, 1986, pp. 68-74.
34. Wong G.K.C., Lam S.W., Ngai K., et al. Cognitive domain deficits in patients with aneurysmal subarachnoid haemorrhage at 1 year. In: *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 2013, pp. 1054–1059.
35. World Health Organization (1997). Programme on Mental Health: WHOQOL – Measuring Quality of Life, WHO/MSA/MNH/PSF/97.4, pp. 1-13 (http://www.who.int/mental_health/)

AMELIORAREA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU UNELE PATOLOGII GENETICE

Mariana SPRINCEAN

*doctor în științe psihologice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,
IMSP Institutul Mamei și Copilului*

Abstract. *In this study we analyzed several aspects concerning development of children till three years old with Down and Martin-Bell (fragil-X) syndromes in the context of applying of medical resources (psychological and pedagogic). Scope of research consists in studying of development process of children with Down and Martin-Bell syndromes in first three years of their life, using medical, psychological and pedagogic resources of amelioration. Our conclusions consist of the following arguments: development of psycho-motional sphere represents an important premise for achieving sustainable increasing of formation-development of other neuro-psychic spheres. Earlier applying of medical, psychological and pedagogical resources determines the success in rehabilitation and improvement of development of children with Down and Martin-Bell syndromes. Increasing awareness and informing of families, parents and relatives of children with neurogenetic diseases represents a relevant issue for facilitating the development process of these children.*

Problematika dezvoltării copiilor cu boli genetice ce afectează preponderent sistemul nervos central (SNC) rămâne actuală și a fost de maxim interes, pe parcursul ultimului secol, din momentul elaborării suportului teoretico-aplicativ al noțiunii de patologie neurogenetică și al domeniului de cercetare a tulburărilor neurologice, determinate genetic și de cel al maladiilor neurologice, în general [1, 2]. Apariția teoriilor psihogenetice în cadrul științelor socio-medicale este bazată pe argumentarea și fundamentarea științifică a cauzelor ereditare ale unor boli, precum: sindromul *X-fragil*, fenilcetonuria, sindromul *Prader-Willi*, sindromul *Cornelia de Lange*, distrofiile musculare progresive *Duchenne* și *Becker*, sindromul *Down*, boala *Willson*, neurofibromatoza etc [4; 11].

Corecția și ameliorarea stării pacienților cu astfel de maladii este insuficientă și incompletă, în cazul în care se recurge doar la unul dintre tipurile cunoscute de resurse de ameliorare, precum: cele medicale (cel mai frecvent), cele pedagogico-educative sau psihologice [8; 9]. Pentru păstrarea șanselor la o recuperare profundă și durabilă a acestor maladii, se impune utilizarea paralelă a tuturor resurselor de corecție și ameliorare cunoscute. Din totalitatea formelor clinice ale bolilor genetice merită evidențiată una dintre cele mai frecvent întâlnite afecțiuni genetice, însoțite de retard mental: sindromul *X-fragil* (sau maladia *Martin-Bell*), ce reprezintă o afecțiune ereditară dominantă, lincată de cromozomul X. Se atestă că indiferent de zona geografică, originea etnică și starea socioeconomică, un bărbat din 4000 și o femeie din 6500 sunt afectați de sindromul *X-fragil* [5; 10]. Această rată a frecvenței plasează sindromul *X-fragil* pe poziția a doua, după sindromul *Down*, în ierarhia cauzelor întârzierii mentale ereditare și, totodată, printre cele mai răspândite afecțiuni genetice. Dintre

toate anomaliile cromozomiale însoțite de tulburări psihoneurologice, merită a fi evidențiat sindromul *Down*, considerat a fi și cea mai des întâlnită anomalie cromozomială numerică, având drept factori etiologici mutații cromozomiale – non-disjuncțiile în procesul meiozei și mitozei, ca și unele mutații genomice [3; 6]. Cercetările citogenetice descriu trei variante de cariotip anormal al acestei maladii: trisomia omogenă, translocția neechilibrată și în mozaic.

Resursele de ameliorare ale dezvoltării copiilor cu patologii genetice (PG), reprezintă un aspect de o deosebită actualitate pentru medicina contemporană și constituie un obiect extrem de valoros al studiului științific [7]. Este cunoscut că în perioada de vârstă de până la trei ani, copiii cu unele patologii genetice sunt mai receptivi la efortul de recuperare și psihocorecție.

Scopul lucrării constă în determinarea particularităților de dezvoltare a copiilor de până la trei ani cu sindromul *Down* și sindromul *X-fragil* și stabilirea strategiei medico-psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării acestor mici pacienți prin utilizarea resurselor medicale, psihologice și pedagogice.

În lotul de studiu, a fost inclus un eșantion de 168 de copii cu vârstă între o lună și trei ani, cu sindromul *Down* (85 copii) și *Martin-Bell* (83 copii).

Potrivit criteriului de vârstă, cei 83 copii cu sindromul *X-fragil* au fost repartizați astfel:

- a) 0-1 an – 29 copii;
- b) 1-2 ani – 28 copii;
- c) 2-3 ani – 26 copii.

Copiii din fiecare grupă de vârstă au fost împărțiți în două subgrupuri, aproximativ egale ca număr:

- a) eșantionul de control (E. C.),
- b) eșantionul de formare (E. F.).

Studiul experimental și de diagnostic s-a realizat în cadrul consultului medico-genetic și s-a desfășurat în trei stadii:

- identificarea grupului țintă,
- testarea,
- retestarea și monitorizarea.

S-au utilizat metode practice precum:

1. consultul medico-genetic, care a avut drept obiectiv identificarea grupului-țintă – copii cu sindromul *Martin-Bell* și sindromul *Down*;
2. anamneza eredocolaterală a familiilor copiilor cercetați, culegerea informațiilor primare;
3. testarea-evaluarea inițială a aspectelor psihomotoare, socioafective și cognitiv-verbale ale copiilor incluși în studiu;
4. consilierea psiho-medicală a familiilor copiilor cu sindromul *Martin-Bell* și sindromul *Down* și stimularea diferențiată a dezvoltării comportamentelor psihice de bază: cognitiv-verbal, psihomotor și socioafectiv;
5. retestarea copiilor studiați și compararea rezultatelor experimentale;
6. metodele statistice neparametrice de prelucrare a datelor – testul *Mann-Whitney U* și testul *Wilcoxon*.

Experimentul de constatare (EC) s-a desfășurat, la Institutul Mamei și Copilului (IMȘIC), Centrul de Sănătate a Reproduserii și Genetică Medicală (CS-RGM, timp de zece zile, cu aceeași durată, ca și experimentul de control. Majoritatea copiilor examinați în cadrul experimentului de constatare, erau, o dată la trei luni, internați în secțiile de Neurologie ale IMȘIC, pentru tratament și reabilitare, fapt ce a facilitat organizarea experimentelor de constatare și control. În cadrul EC, au fost aplicate șase probe generale și două probe suplimentare, în funcție de specificul PG (sindromul *X-fragil*), cu scopul de a evalua detaliat tulburările comportamentale și analiza dizabilitățile prezente în vederea corecției acestora, prin intermediul aplicării unor metode de ameliorare.

Programul psihopedagogic experimental de formare a fost aplicat individual. A inclus 41 copii, cu sindromul *X-fragil*, repartizați în trei subgrupuri de vârstă:

1. 5-9 luni;
2. 1 an – 1 an și 9 luni;
3. 2 ani – 2 ani și 9 luni.

Programul psihopedagogic a cuprins: un sistem de exerciții și tehnici, orientat spre ameliorarea procesului de dezvoltare a acestor copii, segmentat pe trei direcții psihocomportamentale: psihomotorie, socioafectivă și cognitiv-verbală.

În prima etapă a EC, prin intermediul consultului medico-genetic, am identificat grupul țintă – copiii cu *Down* și *X-fragil*, până la trei ani. Rezultatele experimentale au confirmat faptul că dintre toți pacienții cu PG, micuții cu *Down* și *X-fragil* au constituit grupul cel mai semnificativ. Examinarea particularităților de dezvoltare a copiilor cu aceste sindroame, în cadrul experimentului de constatare, s-a realizat în baza a opt probe specifice, de evaluare a dezvoltării celor trei comportamente psihice de bază, stabilite pentru fiecare sferă psihică, categorie de vârstă și formă clinică a patologiei genetice. Datele obținute în baza realizării probelor au fost analizate și comparate cu normati-vele internaționale ale dezvoltării neuropsihice.

În primul an de viață, la copilul cu patologii genetice, retardul neuropsihic nu este evident, comparativ cu copiii normali, ceea ce se datorează resurselor biologice, potențialului înnăscut al fiecărui individ. După vârsta de un an, deficiențele copiilor cu *Down* și *X-fragil* devin tot mai evidente. La copiii cu sindroamele respective cel mai grav afectat este comportamentul cognitiv-verbal, urmat de cel psihomotor și socioafectiv.

Comparând cele două forme de PG, observăm că micuții cu *Down*, în vârste de până la trei ani, prezintă, în primul rând, retard motor, urmat de imaturitatea sferei emoțional-volitive. La copiii cu *X-fragil* se constată, prioritar, imaturitatea sferei emoțional-volitive, în timp ce motricitatea este mai puțin afectată. Se atestă că acești copii cu *X-fragil* pot fi mai recuperabili decât cei cu *Down*, fapt confirmat printr-o dezvoltare naturală, până la vârstele de 2-3 ani, spre deosebire de cei cu *Down*, care nu se dezvoltă aproape deloc după primul an de viață.

Dezvoltarea naturală a comportamentului psihomotor la copiii afectați de PG constituie o premisă importantă în vederea atingerii unor progrese în

Tabelul 1. Datele experimentului de constatare: nivelul de dezvoltare a celor trei comportamente de bază la copiii cu sindromul Down și sindromul X-fragil, cu vârsta de până la trei ani

Vârsta, ani	Comportamente	Psiho-motor		Socio-afectiv		Cognitiv-verbal		Psiho-motor și cognitiv-verbal	Socio-afectiv și cognitiv-verbal	Psiho-motor și cognitiv-verbal		Socio-afectiv și cognitiv-verbal
		1	2	3	4	5	6			s. Down	7	
	Probe Eșantion											
0-1	Standard	3,5	3,4	3,4	3,2	3,5	3,5	3,3	3,5	3,4	3,5	3,5
0-1	s. Down	0,27	0,2	0,33	0,27	0,2	0,2		0,17		0,13	0,13
0-1	s. X-fragil	1,41	1,38	0,17	0,24	0,14	0,21		0,17		0,17	0,17
1-2	Standard	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,4	3,4
1-2	s. Down	0,27	0,31	0,34	0,31	0,34	0,2		0,1		0,13	0,13
1-2	s. X-fragil	1,40	140	0,25	0,18	0,32	0,32		0,22		0,18	0,18
2-3	Standard	3,6	3,3	3,4	3,3	3,6	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4
2-3	s. Down	0,39	0,31	0,27	0,15	0,23	0,11		0,15		0,19	0,19
2-3	s. X-fragil	1,39	1,35	0,31	0,23	0,31	0,19		0,12		0,15	0,15

cea ce privește formarea-dezvoltarea altor sfere psihice. Dezvoltând și diversificând sfera motorie la copiii cu *Down* și *X-fragil*, se aprofundează evoluția și a celorlalte structuri psihice, întâi de toate, a sferei socioafective. Aspectele psihomotorie și socioafective ale copilului cu PG contribuie, în mod direct, la integrarea și adaptarea optimă a acestuia la mediul de viață. Integrarea socială a unor astfel de copii trebuie concepută dintr-o perspectivă dinamică și complexă, ca un proces continuu, de lungă durată, ce implică principalele direcții în sfera dezvoltării psihice a copilului. În acest context, importanța rolului familiei, și anume al mamei, în realizarea unor rezultate semnificative în stimularea dezvoltării copilului este indiscutabilă.

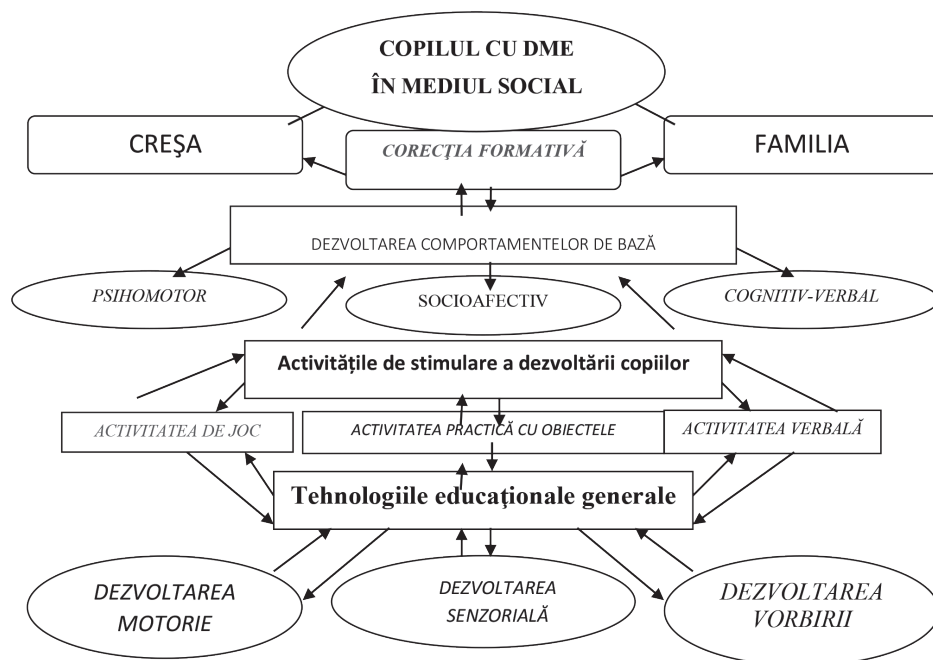


Fig. 1. Modelul utilizării resurselor psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficient mental ereditare (DME)

Aplicarea metodică a resurselor de ameliorare a dezvoltării copiilor cu PG este mai eficientă, dacă este întreprinsă de timpuriu de către o echipă de specialiști, în colaborare cu rudele și cu familia copilului. Utilizarea resurselor psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării copilului cu DME se bazează, astfel, pe trei axe fundamentale, vizând în final dezvoltarea celor trei sfere psihocomportamentale, diferențiate pe trei nivele: 1) formarea tehnologiilor educaționale generale, 2) amplificarea activităților de stimulare a dezvoltării copilului, 3) dezvoltarea comportamentelor psihice de bază și integrarea lui socială mai eficace.

Programul psihopedagogic individual reprezintă un sistem de exerciții de ameliorare a dezvoltării psihocomportamentale a copiilor de vârstă fragedă cu

Down și *X-fragil*, adaptate după metoda *Portage*, dar modificate în funcție de caz, în dependență de forma clinică, vârsta copilului și gradul de dezvoltare. Fiecare exercițiu este în concordanță cu obiectivul general de ameliorare a dezvoltării, dar și cu specificul individual al fiecărui copil. Ședința tip din cadrul programului individual psihopedagogic a inclus trei etape:

1. Etapa introductivă, inițială;
2. Etapa formativă, de aplicare a zece probe;
3. Etapa de consolidare a deprinderilor și de evaluare a abilităților.

Rezultatele experimentale de control sunt analizate prin comparație, cu rezultatele experimentului de control (retest) și ale experimentului de constatare (test). Veridicitatea rezultatelor obținute a fost confirmată prin analiza statistică a datelor (testarea semnificației statistice a rezultatelor după *Mann-Whitney U* și după *Wilcoxon*).

Tablelul 2. Rezultate comparative în experimentul de control (retest), ale eșantioanelor de formare și de control (testul Mann – Whitney U)

Comportament	Proba	Vârsta, ani	Standard	Forma DME	Eșantion de formare	Eșantion de control	P
Psiho-motor	1	0-1	3,5	s. <i>Down</i>	0,87	0,73	0,461
				s. <i>X-fragil</i>	2,14	1,4	0,001
		1-2	3,4	s. <i>Down</i>	0,72	0,47	0,275
				s. <i>X-fragil</i>	2,14	1,36	0,001
		2-3	3,6	s. <i>Down</i>	0,85	0,69	0,373
				s. <i>X-fragil</i>	2,15	1,77	0,060
	2	0-1	3,4	s. <i>Down</i>	0,87	0,73	0,483
				s. <i>X-fragil</i>	1,86	1,53	0,064
		1-2	3,5	s. <i>Down</i>	0,86	0,47	0,030
				s. <i>X-fragil</i>	2,07	1,64	0,011
		2-3	3,3	s. <i>Down</i>	1	0,39	0,011
				s. <i>X-fragil</i>	2	1,46	0,010
Socio-afectiv	3	0-1	3,4	s. <i>Down</i>	0,8	0,6	0,237
				s. <i>X-fragil</i>	0,86	0,47	0,128
		1-2	3,5	s. <i>Down</i>	0,86	0,47	0,030
				s. <i>X-fragil</i>	0,93	0,29	0,002
		2-3	3,4	s. <i>Down</i>	1	0,39	0,004
				s. <i>X-fragil</i>	1	0,31	0,001
	4	0-1	3,2	s. <i>Down</i>	0,67	0,53	0,464
				s. <i>X-fragil</i>	0,86	0,47	0,061
		1-2	3,4	s. <i>Down</i>	0,79	0,47	0,082
				s. <i>X-fragil</i>	0,86	0,43	0,020
		2-3	3,3	s. <i>Down</i>	0,77	0,23	0,007
				s. <i>X-fragil</i>	1	0,46	0,010

Cognitiv-verbal	5	0-1	3,5	s. Down	0,6	0,47	0,472
				s. X-fragil	0,93	0,4	0,003
		1-2	3,5	s. Down	0,93	0,6	0,089
				s. X-fragil	1	0,43	0,004
		2-3	3,6	s. Down	0,69	0,46	0,243
				s. X-fragil	1	0,54	0,006
	6	0-1	3,5	s. Down	0,67	0,53	0,464
				s. X-fragil	1,14	0,47	0,003
		1-2	3,5	s. Down	0,72	0,47	0,184
				s. X-fragil	1	0,29	0,001
		2-3	3,3	s. Down	1	0,54	0,022
				s. X-fragil	1	0,46	0,010
Probe suplimentare	7	0-1	3,3	s. Down	0,67	0,6	0,710
			3,5	s. X-fragil	0,79	0,53	0,160
		1-2	3,4	s. Down	0,79	0,67	0,481
			3,6	s. X-fragil	0,86	0,72	0,382
		2-3	3,4	s. Down	0,69	0,46	0,211
			3,5	s. X-fragil	0,69	0,46	0,243
	8	0-1	3,4	s. Down	0,8	0,8	0,936
			3,5	s. X-fragil	0,72	0,47	0,184
		1-2	3,5	s. Down	0,64	0,6	0,815
			3,4	s. X-fragil	0,93	0,36	0,006
		2-3	3,4	s. Down	0,77	0,46	0,114
			3,4	s. X-fragil	0,85	0,46	0,048

În genere, la toate grupele de vârstă, în cazul comparației rezultatelor obținute în experimentul de control (retest) a eșantioanelor de control și de formare, incluzând copiii cu *Down*, se atestă valori mult mai mari decât în experimentul de constare (test) (*Tablelul 3*).

Tablelul 3. Rezultate comparative între experimentele de constatare (test) și de control (retest), ale Eșantionului de Formare (testul Wilcoxon)

Comportament	Proba	Vârsta, ani	Standard	Forma DME	Test	Retest	p
Psiho-motor	1	0-1	3,5	s. Down	0,27	0,87	0,007
				s. X-fragil	1,36	2,14	0,002
		1-2	3,4	s. Down	0,36	0,72	0,166
				s. X-fragil	1,36	2,14	0,002
		2-3	3,6	s. Down	0,38	0,85	0,014
				s. X-fragil	1,31	2,15	0,002
	2	0-1	3,4	s. Down	0,2	0,87	0,008
				s. X-fragil	1,36	1,86	0,020
		1-2	3,5	s. Down	0,29	0,86	0,011
				s. X-fragil	1,36	2,07	0,004
		2-3	3,3	s. Down	0,31	1	0,013
				s. X-fragil	1,39	2	0,011

Socio-afectiv	3	0-1	3,4	s. Down	0,27	0,8	0,011
				s. X-fragil	0,29	0,86	0,005
		1-2	3,5	s. Down	0,36	0,86	0,020
				s. X-fragil	0,29	0,93	0,007
		2-3	3,4	s. Down	0,23	1	0,008
				s. X-fragil	0,39	1	0,005
	4	0-1	3,2	s. Down	0,4	0,67	0,157
				s. X-fragil	0,36	0,86	0,020
		1-2	3,4	s. Down	0,29	0,79	0,035
				s. X-fragil	0,22	0,86	0,007
		2-3	3,3	s. Down	0,23	0,77	0,020
				s. X-fragil	0,31	1	0,007
Cognitiv-verbal	5	0-1	3,5	s. Down	0,2	0,6	0,058
				s. X-fragil	0,14	0,93	0,001
		1-2	3,5	s. Down	0,36	0,93	0,021
				s. X-fragil	0,29	1	0,004
		2-3	3,6	s. Down	0,23	0,69	0,034
				s. X-fragil	0,31	1	0,003
	6	0-1	3,5	s. Down	0,13	0,67	0,011
				s. X-fragil	0,22	1,14	0,001
		1-2	3,5	s. Down	0,21	0,72	0,020
				s. X-fragil	0,29	1	0,002
		2-3	3,3	s. Down	0,08	1	0,001
				s. X-fragil	0,23	1	0,004
Probe suplimentare	7	0-1	3,3	s. Down	0,2	0,67	0,035
			3,5	s. X-fragil	0,22	0,79	0,005
		1-2	3,4	s. Down	0,14	0,79	0,007
			3,6	s. X-fragil	0,22	0,86	0,007
		2-3	3,4	s. Down	0,15	0,69	0,008
			3,5	s. X-fragil	0,15	0,69	0,008
	8	0-1	3,4	s. Down	0,13	0,8	0,004
			3,5	s. X-fragil	0,22	0,72	0,020
		1-2	3,5	s. Down	0,14	0,64	0,020
			3,4	s. X-fragil	0,22	0,93	0,002
		2-3	3,4	s. Down	0,15	0,77	0,005
			3,4	s. X-fragil	0,23	0,85	0,011

Dezvoltarea copiilor cu PG. Rezultatele studiului complex al particularităților psihice, formelor clinice, metodelor de diagnostic și modelelor de ameliorare au demonstrat că la copiii cu *Down* și *X-fragil* rămân nedezvoltate, întâi de toate, motricitatea, sfera socioafectivă și limbajul (gradul de afectare variază, în dependență de tipul bolii și vârsta copilului). Dezvoltarea naturală a comportamentului psihomotor la copiii afectați de *X-fragil* reprezintă un aspect important în vederea integrării cu succes a acestora în mediul profesional și cel social.

Aceasta poate constitui un motiv important pentru progresul în recuperarea și dezvoltarea altor comportamente, realizarea reducerii spectaculoase a handicapului și a rămânerii în urmă în dezvoltare, inclusiv mintală, față de copiii normali.

În concluzie putem afirma:

1. Dezvoltarea domeniului psihomotor constituie o premisă importantă în vederea atingerii unor optimizări în ceea ce privește formarea și dezvoltarea altor aspecte de neurodezvoltare.
2. Modelele psihopedagogice de dezvoltare timpurie diferențiată care au inclus un program psihopedagogic individual formativ au contribuit la dezvoltarea motricității, sferei socioafective și a limbajului.
3. Aplicarea timpurie a resurselor medicale și psihopedagogice la copiii cu sindroamele *Down* și *X-fragil* determină corecția, ameliorarea dezvoltării și succesul în reabilitare, în perioadele următoare de viață.
4. Sporirea nivelului de informare a familiilor care au copii cu patologii neurogenetice reprezintă un aspect relevant pentru optimizarea proceselor de recuperare, facilitând corecția dezvoltării acestor copii.
5. Educarea și stimularea dezvoltării psihocomportamentale la copiii cu sindroamele *Down* și *X-fragil* reduce diferența dintre copiii normali și cei afectați.

Bibliografie:

1. Bucun N. *Strategia Națională – Educația pentru toți 2004-2015*. Chișinău: Editura ONU, 2003.
2. Bucun N., Danii A., Andronache N. et al. *Bazele curriculare și standardele învățământului special*. Chișinău: Editura Pontos, 2002.
3. Cuznețov L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2002.
4. Golu M. *Fundamentele Psihologiei*. București: Fundația România de Măine, 2000.
5. Haheu E. *Formarea comportamentului socio-afectiv în baza reprezentărilor despre viu a preșcolarilor de vârstă mare. Indicații Metodice*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2002.
6. Neamțu C., Gherguț A. *Psihopedagogie specială, Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Editura Polirom, 2000.
7. Olărescu V. *Psihoneurologia: Suport de curs*. Chișinău: Elena VI, 2000.
8. Puiu I. (coord.), Cojocar A. et al. *Copilul cu dizabilități. Aspecte de dezvoltare și comportament*. Chișinău: Centru Editura Medicina, 2004.
9. Racu I. *Psihologia conștiinței de sine: studiu teoretico-experimental*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005.
10. Secară-Cemortan S. *Formarea personalității copilului în cadrul activității verbal-artistice*. Chișinău: Editura Muzeum, 1999.
11. Zlate M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura Polirom, 2000.

EDUCAȚIA – ÎNVĂȚAREA – TERAPIA PSIHOMOTRICITĂȚII COPILOR CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ

Valentina OLĂRESCU

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Abstract. *The paper focuses on revealing the most important techniques for developing the main parameters of psychomotor skills.*

Recuperarea psihomotoriciei se numără printre cele mai recente metode utilizate în domeniul psihopedagogiei speciale. Rene Zazzo consideră că a educa motricitatea înseamnă a-i oferi copilului gestul, înseamnă a-l pregăti pentru sarcini profesionale, dar în același timp, înseamnă a-i ameliora echilibrul fizic și mintal, a-i da gradat stăpânirea pe corpul său, a-i multiplica relațiile eficiente cu lucrurile, precum și relațiile armonioase cu alți indivizi.

Chiar de la început ținem să menționăm următorul moment: corelația existentă între noțiunile de educație-învățare – terapie, și însemnătatea lor finală, care, atunci când sunt consecvent și tenacic abordate și respectate, se soldează cu recuperarea integrală a personalității copilului, iar la particular – cu recuperarea, reeducarea psihomotricității copilului.

Prezența lacunelor în cunoștințele și reprezentările copilului despre ambianță, orientarea imperfectă în timp și spațiu, prevalarea activității ludice constituită la cele mai joase niveluri, fapt ce relevă gradul maturității școlare și implicarea superficială în activitatea de învățare a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică (RDP), toate acestea fiind aureolate de dereglările în vorbire și vocabularul sărac – solicită reeducarea psihomotoriciei la/prin orice activitate – orar cu includerea elementelor ludice.

Paleta variată a tulburărilor psihomotorii ne-a orientat spre nevoia elaborării unor modele recuperatorii, ținându-se cont de relația dintre psihic și motoric ce înglobează diverse manifestări:

- relația paralelă, după care tulburările psihice și cele motorii sunt simultane;
- relația centrifugă, în care tulburările psihice determină pe cele motorii;
- relația centripetă în care tulburările motorii sunt dominante, iar cele psihice nu sunt decât reflectarea acestora.

Cercetările pe care le-am efectuat asupra psihomotricității copiilor cu RDP ne-au dat posibilitate să desemnăm metodologia recuperării dereglărilor psihomotorii, luându-se în considerație principiile: corecțional, al antrenării, individual- tipologic, complexității ș.a. „Terapia psihomotricității” devine un obiect comun în realizare. La orice activitate – orar, implicit matematica, limba română, arta plastică, ora de muzică, e binevenită legătura interdisciplinară, coexistența și influențarea reciprocă, iar perfecționarea psihomotricității să fie verigă comună între instruire, educație, recuperare. Desigur, nu insistăm ca educația psihomotoriciei să evolueze într-un panaceu universal. Oricum, menționăm

eficiența incontestabilă pentru achiziția dexterităților grafice, lexice, aritmetice, constructive – ca expediente psihopedagogice pentru dezvoltarea globală a personalității copilului. Reeducarea psihomotoriciei nu poate fi rezumată numai la achiziția unor deprinderi igienice și vestimentare, ea se începe prin explorarea lumii imediate, a mediului, prin formarea unui complex larg de capacități psihice și motorice, prin recuperarea fiecărei componente ale psihomotoriciei: a motoriciei globale, a motoriciei orale și motoriciei de finețe a mâinilor și degetelor.

Sunt cunoscute diverse taxonomii, programe recuperatorii a psihomotricității, elaborate de Suzanne Naville (1970), George Langrage (1974), numeroși tineri cercetători ai psihomotricității care și-au elaborat metode, programe, planuri proprii de reeducare, pe care le-au implementat în activități cu copii cu dizabilitate mintală. În baza metodelor aplicate la examinarea diferențială a elevilor liminari și a performanțelor atestate, am alcătuit modele recuperatorii proprii a motoriciei de finețe a degetelor și a mâinilor. În organizarea procesului de recuperare se va ține seamă de ritmul de execuție care cunoaște o mare variabilitate ca urmare a infantilismului motoriu, caracteristic copilului cu RDP. El se caracterizează prin viteză de execuție și diferențiere lentă, determinată de dezvoltarea somatofiziologică generală. Totodată, viteza de execuție nu este constantă, prezintă fluctuații, neregularități, oscilații și un paralelism între curbele de viteză și cele de inexactitate, accelerarea vitezei conducând întotdeauna la creșterea erorilor. Ritmul și viteza de execuție constituie parametrii importanți în organizarea procesului reeducațional, urmărindu-se formarea unor ritmuri progresive până la cel apropiat de normal, asigurându-se concomitent corelații între rapiditate și precizie.

Analiza rezultatelor obținute la cercetarea nivelului de constituire a psihomotricității copiilor cu RDP relevă eterogenitatea ei în dependență de starea psihofuncțională a creierului în organizarea și reglarea acțiunilor umane.

Modelele recuperatorii dețin obiective care solicită implicarea diferitelor niveluri psiho-funcționale ale creierului în organizarea acțiunilor motorii, prin intermediul degetelor și mâinilor:

- perfecționarea funcționalității mâinilor;
- perfecționarea integrității chinesteze;
- perfecționarea mișcărilor vizuo-chinesteze;
- perfecționarea mișcărilor vizuo-spațiale;
- perfecționarea mișcărilor în dinamică;
- perfecționarea coordonării audio-motorii;
- perfecționarea mișcărilor condiționate, programate;
- perfecționarea praxiei constructive și complexe;
- perfecționarea vitezei mișcărilor.

Astfel, prin îndeplinirea obiectivelor trasate întrevădem atingerea obiectivelor finale de ordin major:

- dezvoltarea general-psihologică a personalității copilului
- îmbunătățirea performanțelor în activitatea de învățare, la scris, citit, calcul, lucru manual, educație fizică, cunoașterea cu mediul și dezvoltarea vorbirii;
- depășirea retardului psihomotoric al copilului.

Pentru trasarea și implementarea practică a obiectivelor înaintate, am elaborat un model de recuperare al psihomotricității, care cuprinde nouă parametri ai psihomotoriciei, componentele parametrilor fiind aplicabili la diverse discipline școlare. Ponderea în recuperarea motricității, desigur revine orelor de lucru manual (educație tehnologică), educație fizică, însă structura modelelor, așa cum am mai menționat, permite efectuarea lor la orice lecție, în timpul plimbărilor și jocului. Majoritatea componentelor se efectuează reproducându-se mișcărilor și ale degetelor după modelul demonstrat de pedagog. Pentru exercitarea parametrilor praxiei constructive și vitezei mișcărilor, pedagogul trebuie anticipat să pregătească ustensilele necesare: imprimante, foarfece, ace, mozaicuri, bile, nasturi, carton, hârtie, textile, jocuri de construcție, bețișoare ș.a. O parte din componentele acestor parametri vor fi executate mai târziu după patru săptămâni, atunci când copilul lejer îndeplinește parametrii de psihomotricitate mai simpli. În continuare sunt prezentate detaliat componentele parametrilor de psihomotricitate, constituenții ale modelului de recuperare a psihomotricității, cu instrucțiunile și explicațiile de rigoare.

I. Pentru perfecționarea **funcționalității mâinilor** recomandăm următoarele componente:

1. Extensia și flexia antebrațelor mâinilor și degetelor.
2. Strângerea și destinderea inelului elastic.
3. Rotirea pumnilor cu degetele crispate în sensuri opuse.
4. Destinderea și strângerea degetelor în pumn.
5. Depărtarea și alipirea degetelor.
6. Exerciții de aruncare și prindere (cu o mână – cu ambele).

Fiecare componentă se exercită de câte cinci ori. La etapa inițială, timp de două săptămâni, se efectuează în tempou lent, ulterior tempoul se accelerează. Componentele se îndeplinesc în timpul lecțiilor la “minuta fizică, de relaxare”. La orele de scris, artă plastică, educație fizică, educație tehnologică ele se exercită de două ori, la începutul și la mijlocul lecției.

Dezvoltarea integrității kinestezice. Îndeplinirea acestui parametru solicită capacitatea de a avea conștiința integrității corpului propriu.

1. Postarea mâinii sub un unghi.

Poziția inițială – mâinile relaxate în jos, de-a lungul trunchiului. Apoi, pedagogul postează copilului o mână sau ambele mâini sub un unghi față de corp (unghiurile se modifică). Ulterior, copilul este rugat să reproducă mărimea unghiului fie cu ochii deschiși, fie cu ochii închiși.

2. Plasarea mâinii copilului în diverse poziții inventate de pedagog cu reproducerea repetată a lor de către copil.

3. Postarea degetelor în diverse poziții cu ochii deschiși apoi închiși. Mâna se sprijină pe masă.

4. Depistarea degetului atins. Copilul ține ochii închiși, iar pedagogul îi atinge câte un deget.

Componentele evidențiate se efectuează în fiecare zi, în timpul plimbărilor comune cu educatorul, în timpul activităților ludice și desigur la orele de educație fizică, în timpul activităților individuale cu copiii. Se exercită zilnic, fiecare component de câte trei ori.

Organizarea mișcărilor vizuo-kinestezice. Componentele acestui parametru necesită capacități de diferențiere ale mișcărilor fine ale degetelor. Tulburarea facultății de distingere și arătare, de numărare și de alegere diferențiată a degetelor poartă denumirea de agnozie digitală. Antrenarea zilnică înlesnește distingere și diferențierea degetelor, automatizează mișcărilor. La etapa inițială, două săptămâni, elevii execută după modelul demonstrat și verbalizat de pedagog. În continuare, după ce componentele au fost memorate de copii după denumire, indicațiile sunt numai verbale. În caz de necesitate, perioada demonstrării modelului se prelungește:

1. Extensia degetelor II-III (iepurașul).
2. Extensia degetelor II-V (căprița).
3. Unirea degetelor I și II în inel, celelalte repliate (ocular sau monoclu)
4. Suprapunerea degetelor II pe III, III pe II (trânta).
5. Încălecarea degetelor III pe II, IV pe III, V pe IV. Degetul mare este repliat de index (scărița).
6. Numărarea directă – indirectă a degetelor prin atingerea fiecărui deget cu cel mare (salutul).

Fiecare componentă a actului motor se execută cu ambele mâini, consecutiv sau simultan, de câte 4-5 ori, la toate disciplinele școlare, iar în mod obligatoriu – la orele de scris, artă plastică, educație tehnologică. Exemple de exersare a componentelor în aspect ludic: „Demonstrează coarnele căpriței”, „Arată cum ține iepurașul urechiușele”, „Formează inelul sau „Privește prin monoclu”, „Indexul cu medianul se luptă. Biruitorul e acel deget, care la comanda „Opriți” se află deasupra”, „Formăm scărița din degete”, „Degetele se salută”.

Organizarea mișcărilor optico-spațiale. Îndeplinirea obiectivelor operaționale pentru perfecționarea organizării vizuo-spațiale ale acțiunilor motorii necesită cunoștințe despre spațiu, de orientare în spațiu, despre lateralitatea corpului propriu, despre poziția corpului propriu în raport cu alte obiecte statice sau mobile; cunoștințe despre direcția mișcării obiectelor; relației existente între obiecte. Aici intervine în primul rând realizarea mintală a raporturilor spațiale, conceptualizarea instrucțiunii verbale, urmată de executare motorie.

1. Mână – ochi – urechi.

La etapa inițială, până copiii însușesc noțiunile dreapta-stânga, pedagogul demonstrează modalitatea efectuării din aceeași poziție spațială în care se află copilul.

Instrucțiune: „Arată cu mâna dreaptă urechea stângă, dreaptă; ochiul drept, stâng”, „Arată cu mâna stângă ochiul drept, stâng; urechea dreaptă, stângă”.

2. Se repetă componenta nr.1, însă se schimbă poziția pedagogului și a copilului – față în față.

3. Plasarea mâinilor „orizontal-frontal-sagital”.

Pedagogul demonstrează și verbalizează mișcărilor timp de două săptămâni, până copiii conceptualizează noțiunile. La necesitate, perioada de demonstrare se prelungește.

4. Acțiuni motorii spațiale efectuate cu ambele mâini.

Poziția inițială – mâinile flexate la cot în poziție verticală. Stânga menține

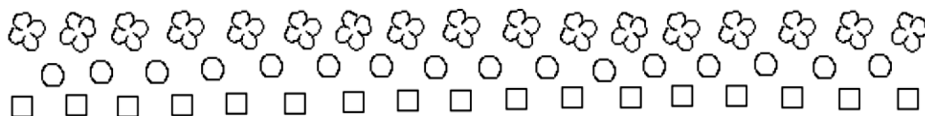
b) dictare grafică după Ȃliconin.

Pe o foaie în pătrățele se trasează, în prealabil, un segment al ornamentului ce va fi continuat de copil. Copilului i se explică: „Ai în față, pe masă o foaie pe care e desenat un început de ornament, pe care tu trebuie să-l continui. Eu voi dicta în care direcție și câte pătrățele să trasezi cu creionul. Creionul nu se ridică de pe foaie până nu ajungi la marginea dreaptă a foii”.

Exemplu de dictare: „Trasați o pătrățică la dreapta, două în sus, o pătrățică la dreapta, o pătrățică în sus, o pătrățică la dreapta, alta în jos, o pătrățică la dreapta, două în jos, o pătrățică la dreapta, două în sus, o pătrățică la dreapta, una în sus, o pătrățică la dreapta, alta în jos, o pătrățică la dreapta...”

c) dictare grafică după Țehanskaia.

Pe o foaie în pătrățele se desenează, în prealabil, câte 17 floricele, 16 cercuri, 17 pătrățele cu mărimea de 2mm (vezi modelul).



Instrucțiune: „Floricelele cu pătrățelele sau floricele cu floricele sau pătrățelele cu pătrățelele se unesc numai trecând prin cerc”. Eu voi dicta, iar tu vei uni. Nu te grăbi, nu uita condiția să unești trecând prin cerc.

Dictare: „Uniți o floricele cu un pătrățel, pătrățelul cu o floricele, floricele cu o altă floricele, floricele cu un pătrățel, pătrățelul cu alt pătrățel, pătrățelul cu o floricele, floricele cu un pătrățel, două pătrățele, pătrățelul cu o floricele, două floricele, floricele cu o altă floricele, floricele cu un pătrățel”. Recomandăm dictările grafice ca moment diversificativ la orele de citire, ca îmbinare a activității intelectuale cu cea operațional-motorie.

Elementele motorii în dinamică, (de exemplu, punm-coastă-palmă, evantaiul se deschide, se închide) servesc drept exerciții relaxante la toate disciplinele școlare și ca componente ludice în activități.

Coordonare audiomotorie a acțiunilor. Componentele ce urmează facilitează **coordonarea audiomotorie**. Copilul îndeplinește anumite mișcări, organizate în serie și separate în timp, dar care au aferență diversă.

1. Reproducerea ritmului după model audiovizual.
2. Reproducerea ritmului după instrucțiune verbală.
3. Reproducerea ritmului după autoreglare verbală.

Pedagogul, cu ciocănașul muzical sau alt obiect, produce lovituri, bătăi în masă, inițial în câmp deschis. Loviturile sunt ritmice, de intensitate uniformă. Ulterior ritmul și intensitatea loviturilor se diversifică. La etapa a doua se procedează la fel, numai că copilul sesizează loviturile auditiv. Mâna emițătorului se camuflează cu un ecran. La etapa a treia copilul efectuează aceleași lovituri; deosebirea constă în aceea că pedagogul nu demonstrează, ci verbal indică și dirijează acțiunile copiilor – de câte ori să lovească, cu ce intensitate și în ce ritm. Exemplu: „Lovește de trei ori, la intervale egale de timp”, „Lovește de trei ori tare și de două ori încet”.

La varianta a treia acțiunile motorii se autoreglează verbal.

Instrucțiune: „Singur comanzi de câte ori să bați, singur numeri, totodată îndeplinești”.

Aceste însărcinări pot fi diversificate prin folosirea obiectelor ce produc sunete: pian, tobă, bastonașe. Componentele audiomotorii se îndeplinesc la ora de muzică, în timpul jocului, zilnic de câte 5 ori. Inițial reproducerea se automatizează după modelul vizuo-auditiv. Structura ritmică e alcătuită din blocuri, care convențional grafic se desemnează astfel: II II II II – bate de două ori; III III III III – bate de trei ori; II II II II – bate de două ori tare, de trei ori încet; II II II – bate de trei ori încet și de două ori tare.

Organizarea mișcărilor condiționate – programate. Executarea mișcărilor programate solicită concentrare și efort volitiv constant din partea copilului. E nevoie ca și copilul, prin mișcări exacte să răspundă la diverse situații de conflict și de eligibilitate. Propunem următoarele componente care intenționăm să ajute copilul să depășească stereotipul format în mișcări și să-și subordoneze mișcărilor exigențelor înaintate.

I. Mișcări condiționate de: a) situația eligibilității. Copilului i se dă în mână dreaptă un steguleț verde, în mână stângă – unul roșu. Instrucțiune: „Când voi lovi o dată, ridici stegulețul roșu. Când voi lovi de două ori, ridici stegulețul verde”; b) situația de conflict. Instrucțiune: „Eu voi arăta un deget, iar tu mie îmi arăți pumnul”. „Eu îți arăt pumnul, tu mie degetul „.

2. Reacții motorii la semnale sonore sau luminoase.

La început singur pedagogul contribuie la formarea mișcărilor stereotipice de răspuns, prin prezentarea repetată a aceleiași instrucțiuni sau într-o anumită consecutivitate. Mai apoi, prin modificarea instrucțiunii copilul se impune să-și concentreze atenția, să distrugă stereotipul mișcărilor de răspuns, să le coordoneze în dependență de situația prezentată. Fiecare situație se exercită până la 10 ori, la orice activitate, ca moment ludic, distractiv.

Organizarea mișcărilor constructive și complexe. Praxia constructivă și complexă atestă abilitățile manuale ale copiilor. Componentele incluse la acest parametru reprezintă atât un cadru propice pentru aplicarea cunoștințelor achiziționate anterior, cât și o sursă de mobilizare intelectuală, aplicând și lărgind sfera de cunoaștere.

1. Construirea figurilor geometrice din bețișoare, chibrite.

2. Construirea scăriței, fântânii, drumului, căsuței, mașinii, copacului, din bețișoare, chibrite.

3. Asamblarea literelor din bețișoare, chibrite.

4. Asamblarea imaginilor secționare orizontal-vertical, diagonal din 2, 3, 4 fragmente.

5. Compunerea ornamentelor, utilizându-se setul de mozaică: **a)** conform modelului maturului. **b)** după sugerarea de către matur a modelului de complexitate simplă. **c)** după sugerarea de către matur a modelului de complexitate avansată care inserează 2 sarcini, de exemplu: „Construieți o căsuță cu două nivele. Parterul – de culoare verde, iar etajul întâi – de culoare galbenă”; **d)** după imaginația proprie, la dorința copilului.

6. Utilizarea jocurilor de construcție pentru vârsta respectivă – montarea, demontarea jucăriilor.

7. Montarea figurilor din oul lui Kolumb: ciupercă, brad, turn, păpușă, cocoș. (Figura 1)

8. Asamblarea turnurilor.

9. Utilizarea cuburilor Kohs.

Combinatii după model din 4 cuburi cu/fără plasă, din 9 cuburi cu/fără plasă.

10. Utilizarea incastrelor Seguen.

Copilul înserează figurile secționare în incastre astfel, ca să obțină întregul.

11. Înșirarea bilelor, nasturilor pe ață.

12. Aplicații din hârtie, material natural, conuri, ace de conifere, semințe, frunze, pene.

13. Modelare din plastilină.

14. Jocuri „puzzle”.

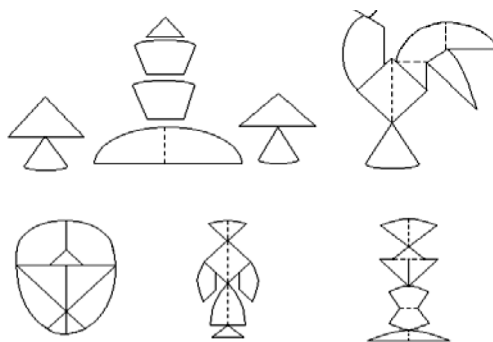


Figura 1. Oul lui Kolumb

Componentele indicate, pentru dezvoltarea praxiei (mișcărilor) complexe înlesnesc perfecționarea dexterităților igienice și vestimentare, și constau în îndeplinirea acțiunilor cu obiecte imaginare.

Indicații: „Imaginează-ți că ții lingurița cu degetul mare, indexul, medianul și amesteci ceaiul”, „Imaginează-ți că în mână ai un pieptene și te piepteni”, „Imaginează-ți că speli mâinile cu săpun”, „Imaginează-ți că ștergi mâinile cu prosopul”, „Imaginează-ți că legi șireturile, închei nasturii la haină”. Toate componentele se îndeplinesc cu preponderență la orele de lucru manual. E incontestabil faptul că unele componente sunt aplicabile și la orele de matematică, la dezvoltarea vorbirii ș.a.

Dezvoltarea rapidității mișcărilor. Componentele propuse pentru perfecționarea *rapidității mișcărilor*, se aplică după o lună de practicare a componentelor altor parametri. Dacă, în această perioadă activitatea de recuperare-dezvoltare a psihomotoriciei se efectuează cu respectarea tuturor exigențelor înaintate în psihomotorica copilului, avansările performantive sunt vizibile. Astfel, copilul e pregătit convențional pentru a efectua mișcări mai complexe într-un tempou mai accelerat. La etapa aceasta în activitățile de recuperare a psihomotoriciei la componentele motorii deja aplicate se mai adaugă unele care necesită prezența abilităților manuale exacte, precise și viteză în efectuare.

1. Trasarea semnelor verticale.

Se trasează semne (liniuțe) cu ambele mâini consecutiv, câte 10 secunde. Se respectă linia spațială.

2. Trasarea labirintului.

Labirintele se pregătesc din timp. Elevul parcurge cu creionul labirintul cu precauție, ca să nu atingă pereții laterali, timp de un minut și 30 de secunde. Labirintul poate fi trasat și în formă de joc: copilul cu arătătorul indică drumul corect din mai multe drumuri haotice pe care trebuie să-l parcurgă cineva (de exemplu, ursul) pentru a ajunge undeva/ceva (mierea).

3. Lovituri.

Copilul efectuează pe o foaie, cu un creion tocit, lovituri rapide, cu ambele mâini succesiv, timp de 15 secunde. Punctele rămase pe foaie, se numără după expirarea timpului. Creșterea numărului de puncte indică despre mărirea vitezei.

4. Găurire.

Sunt pregătite în prealabil ace mari. Pe o foaie cu dimensiunile de 10x15 cm se trasează un drum convențional (o linie sinusoidală), pe care se înscriu puncte bine imprimare, la distanțe egale. Subiecții perforează găurile cu ajutorul acelor, respectând condiția: fiecare gaură se perforează o singură dată. Se efectuează cu ambele mâini, succesiv. Timpul este limitat – 30 de secunde. Altă variantă de găurire: în colțurile pătratelor foi de matematică se înscriu cerceulețe care trebuie perforate.

5. Decuparea cerculețului.

Pe foaia de desen cu dimensiunile de 10x15 cm se desenează din timp un cerculeț având diametrul de 5 cm. Copilul trebuie să decupeze cerculețul fără a întretăia linia cercului înăuntru sau în exterior. Timpul este limitat, de un minut 20 de secunde pentru fiecare mână. Alte variante de decupare: se decupează figuri geometrice, părți componente ale imaginilor de pe poze cu vederi.

6. Tăierea nasturilor.

Nasturii cusuți pe o banderolă de pânză se taie cu foarfecele timp de un minut.

7. Copierea unui text necunoscut – 5 minute.

8. Repartiția chibritelor, nasturilor.

Se pregătesc din timp 40 de chibrite sau nasturi. Se distribuie cu degetele I și II în patru grămăjoare identice. Condiție: se respectă ordinea și consecutivitatea repartizării. Se cronometrează timpul cheltuit de copil pentru repartizarea chibritelor cu fiecare mână. Prima exersare se îndeplinește în calitate de pretest, fără a fi cronometrată.

Ulterior, toate componentele parametrului “dezvoltarea rapidității mișcărilor” elaborate pentru îmbunătățirea vitezei mișcărilor se efectuează într-un interval de timp limitat. Desigur că vor fi învingători și învinși. Aici pedagogul demonstrează măiestria sa de a ameliora spiritele. E bine ca fiecare copil să fie menționat fără a se aborda metoda comparației. Insuccesele nu se afișează. Decelarea lor servesc pedagogului pentru evidențierea avansării performante a copilului și în planificarea lucrului individual.

Acesta este modelul – metodă complexă de recuperare a psihomotricității de finețe a mâinilor. Copii dirijați de pedagogi exersând sistematic la orice acti-

vitare, utilizând pe larg componentele recuperatorii propuse vor realiza succese avansate și scontate.

Modelul recuperational poate fi aplicat diferențiat, în dependență de insuficiența psihomotorică. Uneori, sunt necesare activități pentru perfecționarea „rapidității mișcărilor”, alteori, pentru dezvoltarea praxiei constructive sau coordonarea audiomotorie. Pedagogul decide metodologia terapeutică (recuperatorie), reieșind din specificul insuficienței și imperfecțiunii sferei psihomotorie.

Bibliografie:

1. Olărescu V., *Reținere în dezvoltarea psihică – suport de curs: teorie-practică-terapie*. Chișinău: Tipografia „Elena-VI”, 1999.

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Анатол ДАНИЙ

доктор педагогических наук,

Комплекс лечебной педагогики „Orfeu”;

И. ТЭРЫЦЭ, А. ПОПЕСКУ

Комплекс лечебной педагогики „Orfeu”

Abstract. *This article presents the priority directions of correctional activity in curative pedagogy. The effectiveness of the proposed modalities in the correctional activity with various categories of children is possible only with their early and systematic application, focused on a differential approach depending on the structure affected in the development process, clinical diagnosis, and specificity of main deficiency as well as of the particularities of secondary deviations.*

Лечебная педагогика – это комплексное воздействие на организм и личность ребенка. В ее задачи входит стимуляция умственного и физического развития, коррекция имеющихся отклонений в развитии (отставания в психическом развитии, поведении, речи, нарушения общения, моторики и других психомоторных функций) с целью всестороннего развития больного ребенка.

При проведении лечебно-педагогических мероприятий следует опираться на сохраненные функции и возможности ребенка.

Лечебная педагогика тесно связана с клинической медициной, в первую очередь, с педиатрией, с детской неврологией и психиатрией, а также психотерапией, возрастной физиологией.

Приоритетные задачи лечебной педагогики заключаются в разработке специальных индивидуальных и групповых методов и программ, направленных на коррекцию нарушенных функций и стимуляцию психомоторики ребенка и эмоционально-личностное его развитие.

Педагог, работающий с ребенком, должен хорошо ориентироваться в специфике нарушенного психомоторного развития, хорошо представлять себе сильные и слабые стороны ребенка, понимать структуру его основного нарушения, препятствующего психомоторному развитию. Очень важно, чтобы учитель-логопед во всех, даже самых тяжелых случаях, мог выявить у ребенка сохранные функции или предпосылки к их формированию

Дети с отклонениями в развитии – это очень неоднородная группа детей, которых объединяет то, что все они нуждаются в ранней и систематической лечебно-педагогической работе для подготовки их к обучению. Поэтому, на раннем этапе обучения внедряется система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию различных отклонений в развитии, нервно-психических и соматических нарушений, которые могут привести к стойкой дезадаптации умственно отсталых детей с сопутствующими нарушениями.

В комплексе лечебной педагогики „Orfeu” входит: детский сад, начальная школа, гимназия и ремесленные классы, в которых ученики изучают народные промыслы.

При организации и проведении лечебно-педагогических мероприятий медицинские и педагогические кадры опираются на сохранные функции и психофизические возможности каждого ребенка.

В содержании проводимых мероприятий входит комплексное воздействие на организм и личность ребенка. Одна из основных задач включает: стимуляция умственного и физического развития, коррекция имеющихся отклонений в развитии (отставание в психическом развитии, поведении, речи, нарушение общения, моторики и других психомоторных функций) с целью всестороннего развития больного ребенка и его социализации. Эти задачи решаются эффективно при внедрении комплексных терапевтических мероприятий, которые включают: логотерапию, кинетотерапию, гидротерапию, психотерапию, мелотерапию, эрготерапию.

В целях усовершенствования воспитательно-коррекционной деятельности были разработаны и утверждены специальные индивидуальные и групповые методы и программы (индивидуальные планы работы и индивидуальная коррекционно-развивающая и коррекционную программа), направленные на коррекцию нарушенных функций, стимуляцию психомоторики ребенка и эмоционально-личностное его развитие, в том числе детей аутистов.

На основе анализа структуры и клиники первичных и сопутствующих нарушений, обуславливающих отставание в развитии и дезадаптации ребенка к окружающей среде, лечебная педагогика решает как общие педагогические так и специфически-коррекционные задачи с учетом специфики аномального развития и индивидуальных особенностей ребенка и его семьи. Основной акцент ставится на тесную взаимосвязь лечебного и педагогического процессов.

В дошкольном учреждении для детей с особыми воспитательными потребностями „Orfeu”, специалисты работают в сотрудничестве, делая выводы об особенностях развития ребенка, опираясь на его комплексное обследование, трудности с которыми ребенок сталкивается и его возможностей. В том числе, уровень развития ребенка его психических функций, познавательного развития и речи, в чем его сильные стороны и где он не очень компетентен. Такой подход позволяет значительно повысить эффективность воспитательной и реабилитационной работы за счет комплексного анализа не только медицинских данных, но самых различных аспектов развития ребенка, проблем, возникающих у него. Все это определяет выбор адекватной последовательности и направлений дальнейшей психолого-педагогической помощи.

Исходя из этого, особое внимание уделяется изучению в динамике и консультация ребенка в дошкольном возрасте, потому что разносторонняя консультация как ребенка так и семьи в целом и сотрудничество семьи с специалистами детского сада сможет решить проблемы адаптации ребенка, определить необходимость и направления психолого-педагогической помощи полученной от специального педагога, логопеда, психолога, психотерапевта. Такие шаги помогут в дальнейшем решить и проблемы адаптации и обучения в школьном возрасте.

Из нашей практики мы можем сделать вывод о том, что своевременное подключение специального педагога логопеда и психологов к работе с ребенком может снять не только негативизм и проблемы мотивации обучения, но и улучшить взаимодействие ребенка с другими детьми, повысить его самооценку, представления о своих возможностях.

Успех лечебно-коррекционной работы определяется не только дифференцированностью подхода с учетом специфики отклонений в развитии, соматического, неврологического и психического состояния ребенка, но и его индивидуальными особенностями, склонностями, интересами, способностями, особенно при возможно более раннем их выявлении и развитии.

Поэтому, особый акцент в нашей деятельности ставится на организации коррекционных занятий по сенсорному воспитанию, развитию игровой деятельности, речи, ознакомлению детей с окружающим миром, формированию начальных математических представлений, развитию личности и межличностных отношений. Особое внимание уделяется также сочетанию педагогического процесса с лечебно-гигиеническими и оздоровительными мероприятиями.

Коррекционная направленность педагогического процесса предполагает преодоление и коррекцию имеющихся у ребенка нарушений: двигательных, речевых, интеллектуальных, поведенческих расстройств, нарушений общения, недостаточности высших психических функций, например, пространственных нарушений.

Из специальной научно-методической литературы учителя-логопеды, воспитатели и родители могут выбрать те, которые представляют-

ся им наиболее целесообразными с учетом вида аномального развития, степени и характера нарушений различных функций, а также компенсаторных и возрастных возможностей ребенка и конкретных условий жизни.

Решая общие педагогические и воспитательные задачи, учитель-логопед и воспитатель строго дифференцируют подход к каждому ребенку с учетом его нарушенных и сохранных функций, возраста и индивидуальных особенностей.

При проведении лечебно-педагогических мероприятий соблюдается принцип доступности, т.е. все интеллектуальные и физические нагрузки должны соответствовать психомоторным возможностям и общему состоянию здоровья ребенка. Увеличение и усложнение заданий проводится постепенно, так, чтобы во всех случаях для ребенка сохранялась «ситуация успеха», чтобы занятие приносило ему радость и укрепляло в нем уверенность в своих силах.

При воспитании и подготовке к обучению ребенка, наряду с укреплением его здоровья, важное значение имеют специальные психолого-педагогические приемы ранней коррекционной работы, которые направлены на преодоление и коррекцию имеющихся отклонений в становлении различных нервно-психических функций и стимуляцию возрастного психомоторного развития. Соблюдая общие принципы методологического подхода к воспитанию и обучению, следует особое внимание уделить следующим аспектам лечебно-педагогической работы: созданию условий для обеспечения мотивационной стороны деятельности ребенка с максимальным использованием разнообразных игровых приемов; развитию эмоционально-положительного общения с ребенком; созданию психологических предпосылок для развития речи и коммуникативного поведения; развитию различных форм познавательной деятельности; в коррекционной работе максимально использовать особые приемы и методики с опорой на различные виды деятельности: предметно-практическую, игровую, элементарную трудовую, все виды продуктивной деятельности; широко использовать в коррекционной работе различные игры: дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные (музыкально-ритмические и игры-инсценировки); в зависимости от состояния ребенка дифференцируются структура и продолжительность занятий.

Важнейшим условием успешности лечебно-педагогической работы является учет структуры ведущего нарушения, вторично связанных с ним отклонений в развитии, а также сохранных функций, компенсаторных возможностей ребенка и его эмоционально-личностных особенностей. Подача материала начинается с восприятия – увидеть, пережить, удивиться. Восприятия, чувство, мысль являются основные ступени в процессе обучения и воспитания, таком процессе, который находится в гармонии с природой ребенка и отвечает его потребностям.

Эффективность предлагаемых приемов коррекционной педагогической работы возможна только при их систематическом и раннем

применении с учетом дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушенного развития, клинического диагноза, характера ведущего нарушения и особенностей вторичных отклонений в развитии.

Только такой комплексный подход, в процессе совместной работы учителя-логопед и воспитателя, с учетом медицинской истории развития ребенка позволяют понять причины и механизмы трудностей и определить объем и направления специальной помощи ребенку.

Бibliografie:

1. Мастюкова Е.М. *Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
2. Bucun N., Danii A., Andronache N. ș.a. *Bazele curriculare și standardele învățământului special.* Chișinău: Editura „Pontos”, 2002. 72 p.
3. Danii A., Racu A. *Educația terapeutică complexă și integrată.* Chișinău: In: *Univers Pedagogic*, 2006.
4. Danii A., Popovici D.V., Racu A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă.* Chișinău: In: *Univers Pedagogic*, 2007.
5. Danii A., Ababii O. *Implementarea terapiilor complexe de educație recuperatorie a copiilor cu CES.* Chișinău: In: *Univers Pedagogic*, 2015.
6. Danii A., Ababii O. „Consilierea familiei în dezvoltarea comunicării la copii cu polihandicap autist”. In: *Materialele Conferinței Internaționale „Non-verbal communication as a means of achieving social and human rights”, 2015.*
7. Ovidiu D. *Pedagogie curativă în grădiniță. Ghid de activități terapeutice și educative pentru copiii cu dizabilități.* Editura: Presa Universitară Clujeană, 2020.

CARACTERISTICI ALE SFEREI EMOȚIONALE A DEFICIENȚILOR MINTALI²⁵

Angela CUCER

*doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract. *Emotions are especially important in the development of the child, including the child with a mental disability. In this article we present the analysis of researchers' opinion on the characteristics of the emotional sphere of children with mental disabilities.*

Problematica persoanelor cu dizabilități este întotdeauna de actualitate, deoarece acestea reprezintă o categorie a populației cu o poziție evident dezavantajată față de alte categorii de oameni. Ea poate fi soluționată numai prin efortul comun al tuturor oamenilor de bună credință: politicieni, pedagogi, psihologi, medici, juriști, asistenți sociali etc., prin crearea condițiilor pentru educație și învățământ, adaptare socioprofesională, integrare socială și profesională, asigurarea valorificării potențialului acestor persoane.

Problema pusă în discuție a creat controverse în psihologie, dat fiind complexitatea fenomenului, considerat a avea, după unii autori, o structură chiar mai complicată și o cuprindere mai vastă decât domeniul cognitiv, dar și ca urmare a dificultăților întâmpinate în diferențierea și cercetarea obiectivă. Componenta esențială a sistemului psihic uman, ca și cogniția și motivația, cu care interrelaționează, sfera emoțională este fenomenul de rezonanță a lumii în subiect și care se produce în măsură și pe măsura dispozitivelor rezonante ale subiectului și este totodată, vibrația expresivă a subiectului social în lumea sa” [6]. Considerată, în raport cu adaptarea individului, ca având rol dinamico-energetic reglator-adaptativ, sau dezorganizator-dezapativ, afectivitatea reprezintă reflectarea subiectivă a relației dintre subiect și diferite situații, evenimente, persoane, obiecte, importantă fiind valoarea și semnificația pe care aceasta o au pentru subiect.

Orientarea interesului științific și practic al savanților asupra studierii sferei emoționale la copii cu dizabilitate mintală, identifică abordarea mai multor probleme în acest domeniu. Cercetările ale mai multor savanți sunt dedicate studierii dezvoltării emoționale a persoanelor cu deficiență de intelect: A.C. Белкина, Л.С. Выготского, С.Д. Забражной, Л.В. Занкова, Н.И. Коломинского, Ж.И. Намазбаевой, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, С. Păunescu, M. Avramescu, E. Verza, Gh. Radu etc. Problemele referitoare la dezvoltarea sferei emoționale la copii cu deficiențe sunt reflectate și în lucrările cercetătorilor din Republica Moldova (N. Bucun, A. Racu, M. Pereteatcu, V. Maximciuc, ș.a.).

²⁵ Articolul este elaborat în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general*, din perspectiva abordărilor societale contemporane, 20.80009.1606.10.

Gurevici K.M., Matveev V.F., 1966; Izard K., 1980, Cretti B.Dj., 1978; Konstandinov E.A., 1977, Leontiev A.N., 1959; Nebilișin V.D., 1961; Ponomarenko V.A. (2004) au constatat că starea de frică și neliniște poate deregla percepția informației, gândirea și coordonarea motricității spontane, astfel demonstrând impactul emoțiilor asupra proceselor cognitive.

Analiza lucrărilor lui Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Д.Забрамная, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф și ale altor savanți ne-a permis să constatăm că emoțiile au o importanță deosebită în viața și activitatea acestor persoane. Astfel s-a constatat că unul din factorii ce creează impedimente în procesul socializării acestor persoane este dezvoltarea insuficientă a sferei emoționale.

E.Verza [11] a constatat că în tabloul simptomatologic al comportamentului afectiv la deficientul mintal se poate sintetiza, în câteva trăsături esențiale: *imaturitate afectivă* (fixarea exagerată pe figurile parentale, nevoia de protecție, lipsa de autonomie, egoism, sugestibilitate, tendințe agresive, rigide, minciună, hoție, delincvență); *organizarea întârziată a formelor de comportament afectiv* (ca urmare a faptului că afectivitatea este intricată structurilor personalității, este în funcție de evoluția acesteia); *intensitatea exagerată a cauzelor afective primare* (agitație motorie, țipete, automutilare, mânie, furie, teamă, mai ales în formele grave ale deficienței mintale); *infantilism afectiv* (persistența unui comportament care marchează o oprire în procesul de dezvoltare normală către o autonomie afectivă: timiditate, stângăcie, capricii alimentare, fuga de responsabilitate); *insuficiența controlului emoțional* (aceste tulburări de control riscă să fie un mare handicap asupra planului de organizare; se manifestă sub forma impulsurilor hetero-agresive sau dezordini cu reacții de prestanță); *inversiunea afectivă* (reacții paradoxale ca ura față de părinți); *carență relațional-afectivă* (sugestibilitate, sentiment de devalorizare, absența sentimentului de identitate, deficiențe relaționale, insatisfacție afectivă).

În opinia О.К. Агавелян, Г.М. Бреслав, Е.Е.Дмитриева, С.Д. Забрамная, Т.З. Стернина, О.Е.Шаповалова, pentru portretul emoțional al copiilor cu deficiență intelectuală de vârstă școlară mică, este caracteristic reglarea emoțională insuficientă, manifestări emoționale neadecvate, micșorarea activității emoționale (nu manifestă permanent experiențe emoționale pozitive), manifestări dureroase ale sentimentelor (disforie, apatie, euforie), forme inadecvate de răspuns emoțional la o schimbare a situației (de la pasivitate și indiferență la agresivitate și ostilitate), tendință crescută la apariția reacțiilor afective, există dificultăți în recunoașterea și observarea stării emoționale ale altor persoane [15].

Necesitatea studierii sferei emoționale a persoanelor cu deficiență mintală este determinată și de existența a unui număr mare de factori care contribuie la apariția acestei deficiențe, dar și de multitudinea factorilor care ar trebui să se implice în recuperare, compensare, reabilitare și integrare sau reintegrare în viața socială.

Este cunoscut faptul că procesele afective sunt prezente în întreaga viață psihică a individului și interacționează cu toate celelalte procese psihice și laturi ale personalității. are loc o complexă interacțiune între latura intelectuală

și cea afectivă, ele impulsionează și regându-se reciproc. Spre deosebire de persoanele sănătoase, la deficienții mintali această interacțiune este puternic bulversată, trăirile afective scăpând, adesea, de sub controlul inteligenței, iar activitatea cognitivă fiind insuficient stimulată afectiv.

Astfel, în teoria cu privire la *dinamica afectivă*, K. Lewin (1967) evidențiază primitivitatea și infantilismul, ca trăsături ale afectivității la deficienții mintali, trăsături pe care le pune în legătură cu mobilitatea redusă și concretismul gândirii, precum și cu lipsa de imaginație și absența fanteziei [4].

După A. Busemann (1969), proprie deficienților mintali ar fi marea risipă de energie, în activități fără a fi duse la bun sfârșit și lipsa de eficiență finală. Aceasta reprezintă, într-adevăr, o particularitate evidentă, dar nu numai la unii dintre deficienții mintali, îndeosebi în cazurile cu o anumită etiologie, traumatică sau postencefalică, și prezentând o anumită simptomatologie, îndeosebi activism haotic și fatigabilitate crescută [10].

O sinteză a caracteristicilor sferei afective la copiii cu dizabilități mintale ușoare este reprezentată de M. Avramescu [2]. Astfel pentru acești copii, sunt specifice o serie de schimbări ale proceselor afective: imaturitate social-afectivă; manifestări emotive puternice; trăiri afective explozive și haotice cu efecte distructive; capacitatea redusă de control a expresiilor emoționale, adesea foarte puternice, care îi afectează negativ relațiile sociale.

De-a lungul timpului, au existat teorii care au susținut interacțiunea dintre afectivitate și cogniție. Referindu-se la acest aspect, Herbert considera că emoțiile nu pot exista fără actele intelectuale, iar Piaget arăta că afectivitatea și inteligența sunt inseparabile, cea dintâi fiind sursa energetică care determină funcționarea inteligenței. Fiecare informație cognitivă sau afectivă interiorizată de subiect va produce o modificare a acestuia în momentul când o recepționează, determinând, în funcție de semnul, intensitatea sau durata trăirii subiective, creșterea sau diminuarea receptivității subiectului pentru interiorizări viitoare.

C. Paunescu (1976, D.I) consideră că activitatea intelectului este, în mare măsură, influențată de stările emoționale, deoarece „orice stimulare a creierului, care tinde să producă o modificare la nivel de cunoaștere intelectuală, produce simultan o reacție emoțională cu diverse intensități, activizarea scoarței cerebrale fiind o consecință a valorii emoționale a informației”, ajungând să determine o creștere a capacității de receptare și prelucrare a noilor informații. Pe de altă parte, o bună cunoaștere a unui obiect la care se raportează subiectul, implică o evaluare corectă a acestuia și va determina apariția unor emoții specifice, exprimate prin comportamente de apropiere sau îndepărtare, în timp ce o cunoaștere confuză, incertă asupra obiectului, va determina emoții nespecifice, neliniște, agitație, tensiune [1].

О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина consideră că dezvoltarea socioemoțională influențează asupra dezvoltării personalității persoanei cu deficiență mintală. Însăși dezvoltarea emoțională este un proces complex natural complicat ce contribuie la îmbogățirea sferei emoționale a copilului.

Componenta emoțională a dezvoltării copilului reflectă atitudinea acestuia față de sine sau față de cei din jur, stând la baza formării stimei de sine, auto-

respectului, autoaprecierii. Copilul manifestă reacție, o reacție emoțională, mică la atitudinea afectuoasă a adultului; manifestă o reacție motorie pozitivă reacției emoționale, își exprimă simpatia pentru cei dragi; își exprimă în mod adecvat sentimentele de bucurie, surpriză, furie, teamă – în conformitate cu situația, stabilește o legătură elementară între starea emoțională exprimată și motivul care a provocat-o, reflectând acest lucru în vorbire sau în pantomimă, își exprimă experiențele emoționale prin enunțuri verbale [14].

„Având o gândire inertă, handicapării mintal nu se pot adapta prompt la cerințele mediului, ceea ce le creează o stare de tensiune, de nesiguranță. Creativitatea redusă a gândirii îi împiedică, adeseori, să găsească modalități de satisfacere a trebuințelor și impulsurilor, conforme cu regulile de conduită. În plus, deficienții mintali reușesc în mai mică măsură decât normalii de aceeași vârstă să-și aprecieze trăirile și manifestările emotive” [8]. Observațiile clinice prin anamneză, înregistrate de această cercetătoare, au demonstrat existența unei categorii de copii la care „anumite carențe afective grave (lipsa iubirii părinților, anxietatea provocată de insuccesul școlar ș.a.) blochează dezvoltarea intelectuală sau le maschează posibilitățile cognitive reale.” În aceste cazuri întâlnim copiii cu pseudodebilitate mintală, iar echilibrarea vieții lor afective poate duce la o dezvoltare ulterioară normală a capacității intelectuale, sau, cel puțin, la o îmbunătățire a ei. Astfel, „tulburările afective par să fie sursa cea mai importantă a pseudodebilității mintale” [8].

Savanții au constatat că în ceea ce privește nivelul de organizare și ritmul de dezvoltare al afectivității deficientului mintal, între vârsta cronologică și vârsta dezvoltării afective este un dezechilibru pregnant. De exemplu, între 14-16 ani, când are loc, în mod normal, o explozie afectivă, dar și o cristalizare a sentimentelor, în comportamentul afectiv al deficientului mintal apar manifestări comparabile cu cele specifice vârstelor copiilor normali, cuprinse între 2-9 ani.

Datorită vâscozității afective, la deficienții de intelect sunt prezente unele manifestări afective caracteristice vârstelor cronologice mai mici ce se manifestă prin alunecări spre reacții specifice stadiilor anterioare de dezvoltare. La ei putem întâlni *sentimentul de inferioritate* datorat eșecurilor repetate pe care le au în activitate, în rezolvarea de situații problematice; *exagerarea reacțiilor afective* comparativ cu stimulul care le-a provocat, fapt determinat de incapacitatea de a analiza și diferenția stimulii care au provocat aceste reacții afective. Manifestarea emoțiilor la deficienții mintali au un caracter haotic, exploziv, înflențând negativ asupra activității acestuia.

Deficientul mintal reușește în mică măsură să-și evalueze trăirile și manifestările afective, ele ies de sub controlul conștient, căpătând, adesea caracteristici discordante și sunt inadecvate în raport cu mediul, ca și sub raportul intensității și al expresivității. Manifestările emoționale foarte puternice, neadecvate la stimulul care le-a produs, sunt efectul capacității reduse a scoarței cerebrale de a realiza un control asupra centrilor subcorticali. Dar sunt și excepții, constatându-se că nu toți deficienții mintali se manifestă prin emoții explozive. Unii dintre ei sunt placizi, au o capacitate redusă de a stabili contacte afective adecvate cu adulții sau cu copiii de aceeași vârstă cu ei.

Structurile psihice ale deficientului mintal evoluează, ca urmare a trăsăturilor de specificitate, într-un mod distorsionat, urmând același traiect al personalității normale, însă incomplet și la niveluri calitative mult mai scăzute. Afectivitatea deficientului mintal trebuie să urmeze modificările caracteristice organizării personalității acestuia. Ea este modificată prin:

- Organizarea deficitară generală a structurilor și funcțiilor neuropsihice
- Autonomie marcantă a structurilor cu predominarea structurilor energetice (biologice)
- Dezorganizarea circuitelor cortico-subcorticale
- Dereglarea mecanismului endocrin
- Slaba corticalizare care dă o nediferențiere a comportamentului emoțional.
- Structura axiologică a comportamentului emoțional care prezintă o slabă forță de integrare valorică [1].

Aceste dereglări modifică din punct de vedere structural și funcțional sfera afectivă a acestor persoane, dar nu împiedică total manifestarea acesteia, din contra, oricât ar părea de paradoxal, dezordinea cu care este dotată organizarea personalității deficientului, creează formule foarte diferite ale comportamentului afectiv cu un grad mult mai mare de probabilitate decât în cazul copiilor normali, creând, o mare dificultate în stabilirea categoriilor de manifestări afective și impedimente în ceea ce privește educabilitatea deficientului mintal.

De asemenea, s-a constatat că afectivitatea la copiii cu dizabilitate mintală este legată de procesul de motivație existențială. Inserția socială la acești copii, din cauza tulburărilor procesului de formare a eu-lui, creează totdeauna o stare conflictuală. De aceea, una dintre caracteristicile de bază care definesc formula afectivității deficientului mintal este starea conflictuală [7].

L.S. Vâgotski [12], a determinat faptul că între inteligența și afectivitatea oricărui individ uman există unitate, influențându-se reciproc. În cadrul sistemului psihic uman există o unitate intrinsecă bi- și multilaterală, nu doar în privința inteligenței și afectivității, ci și între acestea două și celelalte componente ale sistemului, de exemplu, între inteligență, afectivitate și motivație. Procesele afective sunt prezente în întreaga viață psihică a fiecărui om, începând cu fenomenele subconștientului și ale inconștientului și terminând cu cele de conștiință superioară, adică cele în care inteligența este implicată prioritar, interacționând cu toate celelalte procese psihice și laturi ale personalității, incluzând aici și interacțiunea amintită deja mai sus – între latura intelectuală și cea afectivă – ele influențându-se și ajustându-se reciproc. La persoanele cu deficiențe de intelect, tocmai această interacțiune este puternic afectată, trăirile lor afective scăpând adesea de sub controlul inteligenței și, invers, activitatea cognitivă fiind adesea insuficient stimulată afectiv sau fiind chiar deranjată, datorită unor reacții emoționale nestăpânite ale persoanelor respective. De asemenea, există o interacțiune strânsă între procesele afective și motivație, de exemplu, între trăirile emoționale și interese. La copiii cu deficiență de intelect această caracteristică poate fi afectată în două sensuri, și anume: fie în persistența rigidă, determinată de inerția lor patologică, a unor trăiri afective chiar și în situațiile

în care contextul nu o mai cere, fie în instabilitatea trăirilor afective, pe fondul predominării excitației, manifestată prin treceri rapide, necontrolate și de cele mai multe ori fără justificare, de la o stare afectivă la alta (de exemplu de la bucurie la furie). Expresivitatea proceselor afective constă în capacitatea acestora de a se exterioriza. Această exteriorizare se realizează prin expresii emoționale ca mimica, pantomimica, modificările de natură vegetativă etc. Spre deosebire de copiii cu intelect normal care stăpânesc toate aceste modalități de expresivitate emoțională și le adaptează situației concrete, copiii cu deficiență de intelect nu se pot autostăpâni, inclusiv sub acest aspect al autocontrolului reacțiilor afective; expresivitatea lor emoțională este mult mai săracă.

În legătură cu structura afectivă a deficiențelor mintali, Gh. Radu (2000) consideră că s-ar putea vorbi de o heterocronie a proceselor afective, fiind mai bine păstrate elementele primare, bazale ale afectivității, pe fondul trăsăturilor de specificitate, procesele afective superioare fiind mai puțin structural. Numărul limitat al manifestărilor afective, mai ales al celor superioare, este efectul diminuării funcțiilor subcorticale, care duce la sărăcirea proceselor afective, atât cantitativ, cât și calitativ.

O persoană fragilă, diarmonică, ca aceea a deficientului mintal, determină și raporturi instabile între elementele afective, schimbările justificate ale stărilor afective, trecerea bruscă de la o stare la alta, iar în plan comportamental, se manifestă prin reacții necontrolate, paradoxale [1].

Formele de tulburare a comportamentului afectiv cel mai des întâlnite la persoanele cu deficiențe mintale sunt: *simptomul de întârziere în apariția și organizarea formelor diferențiate de reacții afective și de comportament afectiv; crizele de afect* sunt descărcări puternice ale afectelor primare care se manifestă prin agitație motorie, țipete, răgete, tendință la violență, auto-mutilare, atac etc; *mânie, furie pe fondul unei afectivități crescute, dezgust manifest, alterare biologică, crize de râs, de plâns fără motivare; teama, frica, comportament de apărare; inhibiție (înghețare) afectivă, defensivitate, retragere, refuz, negativism; torpoare, lentoare accentuată, somnolență, dezinteres, apatie; trecerea rapidă de la apatie la explozii afective: râs-plâns, respingere-adeziune, tristețe-bucurie etc; enurezisul nocturn, onicofagia, anorexia, pavoml nocturn, automatismele ambulatorii, vise terifiante, agitație motorie nocturnă, tulburări de lungă durată a somnului; instabilitate psihoafectivă relațională, hiperemotivitate, impulsivitate; insensibilitate afectivă, anxietate, depresie, frica de noutate, de schimbări de relații; tulburări ale ritmului vorbirii, ale fonației și articulației; sugestibilitate crescută, credulitate prin lipsa de discernământ axiologic etc.*

De asemenea s-a constatat că la deficienții mintali, ce locuiesc într-un mediu familial securizant, suportiv, frecvența tulburărilor afective este mai mică, iar în cazul unor manifestări distorsionate, gravitatea acestora este redusă.

În concluzie putem spune că necesitatea studierii complexe și aprofundate sferei emoționale, a formelor acesteia la copii cu deficiențe mintale, a factorilor determinanți, a particularităților de personalitate ale copilului este importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității

acestora. Anume nedezvoltarea sferei emoționale are un impact negativ asupra dezvoltării tuturor proceselor psihice influențând și asupra dezvoltării armonioase a copiilor cu deficiență mintală, fapt ce ne-a determinat să studiem problemele emoționale la aceste persoane, dar și să elaborăm unele metodologii științifice pentru depistarea acestor tulburări și a modalităților de intervenție. Totodată considerăm că implicarea psihologilor, psihopedagogilor speciali, părinților, a cadrelor didactice în procesul de reabilitare a copilului va contribui la ameliorarea problemelor emoționale ale acestora.

Bibliografie:

1. *Afectivitate și procesele volitive la deficienții de intelect* [Citat 14.08.2021]. Disponibil: <https://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Afectivitate-si-procesele-voli3124101418.php>
2. Avramescu M. *Defectologie și logopedie*. ediția a III-a. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007.
3. Cucer A. Modele eficiente de recuperare a tulburărilor emoționale la copii cu dizabilități. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale. 18-19 octombrie, 2013, ISBN 978-9975-48-056-7, pp. 238-242.
4. *Deficiența mintală* [Citat 13.08.2021]. Disponibil: <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/DEFICIENTA-MINTALA24.php>
5. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Editura Polirom, 2000.
6. Popescu-Neveanu P., apud. Zlate M., *Fundamentele psihologiei*, București, 2000 [Citat 12.08.2021]. Disponibil:
7. Păunescu C. *Deficiența mintală și organizarea personalității*. București: EDP, 1977.
8. Roșca M. *Psihologia deficienților mintali*. București: EDP, 1967.
9. Radu Gh. *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*. București: Editura Prohumanitate, 2002 [Citat 14.08.2021]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/121835277/Psihopedagogia-Scolarilor-Cu-Handicap-Mintal-Gheorghe-Radu>
10. *Specificitatea deficienței mintale* [Citat 13.08.2021]. Disponibil: <https://www.scribgroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/SPECIFICITATEA-DEFICIENTEI-MIN41638.php>
11. Verza E. *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică București, 1998.
12. Vâgotski L.S. *Osnovî defectologhii (Bazele defectologiei)*. In: *Sobsanie socinenii (Opere)*, vol. V. Editura Moskva: Pedagoghika, 1983.
13. Выготский Л.С. *Учения об эмоциях*. In: Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2012, с. 160
14. Зеленина Н.Ю. *Социально-эмоциональное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья* [Электронный ресурс]: учебное пособие. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014.
15. Шкляр Н. В. *Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта*. Диссертация

и автореферат по ВАК РФ 19.00.10, кандидат психологических наук, 2008. Citat 14.08.2021. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-razvitiya-emotsionalnoi-sfery-mladshikh-shkolnikov-s-narusheni>

ADAPTAREA RELAȚIONALĂ A ELEVILOR CU CES ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL²⁶

Emilia FURDUI

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

Abstract. *The paper determines the particularities of psychosocial relational adaptation of children with special educational needs (SEN) included in general education institutions. Being the product and value of societal development, the general education system continuously reflects the totality of psychosocial phenomena and is the factor that highlights the essential processes of the relational dimension in students. Also, the exposed material presents a theoretical analysis that intersects with practical segments, which conditions the complete formation of the personality of the students nominated through the element of the relationship.*

Trăind într-o societate în continuă schimbare nivelul de dezvoltare al elevilor cu CES (cerințe educaționale speciale) este determinat nu doar de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și de anumite competențe emoționale, relaționale, ca parte componentă în asigurarea integrării acestora în mediul socioeducațional. Lipsa interacțiunii directe cu colegii și profesorii afectează profund starea de bine a tuturor copiilor/elevilor, generând stres și acutizarea problemelor psihofizice, mai ales pentru cei care manifestă anumite vulnerabilități.

Totodată, marginalizarea și izolarea provoacă anxietate, ostilitate, atitudine nefavorabilă în structura relațiilor interpersonale, care generează elevilor disconfortul emoțional și insatisfacție de la noua poziție socială și care poate determina modificări serioase în dezvoltarea personalității lor [4].

Aspecte conceptuale ale adaptării. Astfel, întru acomodarea elevilor cu CES la cerințele comunității școlare (*colectiv didactic, clasă de elevi, microgrupuri formate* etc.), la capacitatea acestora de a relaționa cu cadrele didactice și cu colegii, de a interioriza normele școlare și psihosociale acceptate devine necesară *adaptarea școlară relațională*.

Analiza fenomenului adaptării școlare se reliefează cu prioritate asupra rolului grupului școlar și relațiilor interpersonale ce se stabilesc între membrii acestui grup. Din punct de vedere *psihologic*, adaptarea școlară relațională

²⁶ Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, cifrul: 20.80009.1606.10.

marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și cele de deprindere, tendință realizată, în mod obiectiv, la nivelul interacțiunii permanente existente între copil și realitate. Din punct de vedere *social*, adaptarea școlară marchează tendința de integrare a obiectului educației într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces care începe în familie și continuă în grădiniță, școală, societate etc.

Cu alte cuvinte, adaptarea relațională presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive, interiorizarea valorilor psihosociale, flexibilitatea curriculumului școlar, diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu CES, promovarea egalității în drepturi și responsabilități, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriatul funcțional între școală și familia/părinții copiilor [1].

Așadar, adaptarea școlară/relațională este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi grupați în două categorii:

- factori interni (*biopsihologici*)
- factori externi (*pedagogici și sociofamiliali*)

Ca urmare, aceștia interacționează în sisteme de relații și corelații, adevărate rețele interconținute, greu separabile, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți care pot conlucra pozitiv, favorizând o bună adaptare școlară sau, din contra, negativ, determinând instalarea și menținerea fenomenului de adaptare.

Adaptarea, nevoile relaționale, descrise de *Richard Erskine* în cartea sa, *Beyond Empathy*. impun câteva precizări fundamentale ca: *nevoia de siguranță, recunoașterea propriei valori și demnități, acceptare din partea persoanelor semnificative, reciprocitatea – lipsa căreia în câmp relațional intersubiectiv duce la frustrare și izolare, nevoia de impact etc.*

Cercetările științifice efectuate asupra elevilor mici au demonstrat că adaptarea socio-psihologică are loc în mod diferit. Astfel, psihologul rus *M. Безруких* evidențiază în procesul adaptării școlare și psihosociale trei categorii de copii: prima categorie constituie 56,0 % dintre elevi care se încadrează relativ repede în colectivul clasei și fără mult efort execută toate însărcinările propuse de cadrele didactice; 30,0 % dintre elevi au o perioadă mai lungă de adaptare, ei nu pot interioriza noua activitate – cea de învățare și relaționare cu profesorul sau semenii; iar 14,0 % – sunt copiii cu CES la care adaptarea decurge cu mari dificultăți: ei nu asimilează conținuturile curriculare, au o formă negativă de comportament, instabilitate emoțională și inadaptare socială generată de deficitul de contacte relaționale în mediul socio-educational [5].

Psihologul *S. Toma* în cercetarea științifică efectuată a constatat că pe dimensiunea „relațională”, în viziunea cadrelor didactice, nivelul de adaptare a copiilor cu CES din întregul lot experimental este mai înalt decât nivelul respectiv pe dimensiunile „învățare” și „comportamentală”. Astfel, 15,0% dintre copiii cu CES educați în familie mai ușor intră în contact cu colegii din clasă, pe când 42,0% – au relații mai dificile și se consideră dezadaptați.

În același timp, atitudinea copiilor cu CES față de profesori se încadrează în limitele a 8% – nivel normal și 50% – nivel parțial de adaptare, manifestată

pe dimensiunea relațională. Importante au fost și opiniile părinților despre relațiile copiilor lor cu colegii de clasă, cu profesorii, alți specialiști, care au înregistrat: 67,0% – cred că copiii lor, în mare parte sunt izolați de semenii iar comunicarea/relaționarea lor este limitată. Totodată, părinții acestei categorii de copii consideră că numai 46% de copii sunt dezadaptați, pe când 50,0% copii sunt adaptați parțial, iar 4,0% dintre aceștia, manifestă și un nivel normal de adaptare psihosocială pe această variabilă [1;3].

Așadar, manifestările adaptivității pe dimensiunea relațională a copiilor cu CES sunt condiționate de două tendințe: dorința de a comunica/dialoga între ei, dar și cu profesorii (*copiii care au oportunități mai diversificate*) și incapacitatea de a construi relații cu semenii lor, manifestând un nivel înalt de anxietate.

Cunoscând anumite particularități specifice copiilor cu CES, pot fi stabilite mecanisme psihologice eficiente de adaptare psihosocială a acestora, cum ar fi: *receptarea și prelucrarea primară a informațiilor, dinamizarea comportamentului, motivația personală și afectivitatea, voința, personalitatea elevului cu constructele sale specifice, empatia etc.*

Lumea contemporană aduce cu sine provocarea de a defini psihologii ca exponenții unei profesii cu exigențe sporite raportate la asigurarea activităților serviciilor psihologice atât la nivel de grup – clasă de elevi, părinți, cadre didactice, cât și la nivel individual pentru toate categoriile de beneficiari.

Experiențele tuturor țărilor avansate arată că cele mai eficiente politici educaționale și mecanisme psihologice de suport sunt cele care iau în considerare cercetarea, iar deciziile bazate pe dovezi și pe consultarea tuturor actorilor implicați sunt cele care funcționează într-adevăr.

În context, un studiu efectuat recent (2020) asupra a 67 de psihologi din Republica Moldova prin aplicarea unui chestionar comun (*IȘE, USM. CRAP*) în format *Google Drive*, administrat *on-line*, a scos în evidență un șir de probleme cu care se confruntă elevii cu CES, în procesul de adaptare școlară cu accent pe dimensiunea relațională.

Astfel, s-a constatat că, de facto, 90,0% dintre elevii cu CES, au probleme în adaptarea relațională, cele mai superioare fiind: motivație scăzută – 51,6%, dependență de alte persoane – 41,6%, violență verbală și fizică în relațiile cu părinții – 40,6%, timiditate – 40,1%, comportament deviant – 30,2%, stres – 21,5%, urmate de viziuni cu un grad mai jos de abordare: anxietate – 18,8%, frică – 15,6%, agresivitate – 10,5% elevi.

Totodată, practic 90,0% dintre intervievați afirmă, că, formarea activității școlare, trebuie ajustată la particularitățile psihofiziologice ale elevului, și nu invers [2].

Dat fiind faptul că adaptarea relațională la elevii cu CES este una anevoioasă, profesorul trebuie să utilizeze diferite strategii, metode pentru a facilita și a diminua limbajul și distorsiunile în comunicare. Un impact deosebit, cu un anumit grad de dezvăluire a sinelui în fața celorlalți și întru consolidarea relațiilor interumane, în rândul elevilor, pot fi metodele de „*spargere a gheții*”, care au drept scop diminuarea barierelor în relaționare și instalarea unui climat de lucru relaxant.

Acestea pot fi:

- Tehnica „*Adevărat și fals*”, care contribuie la facilitarea comunicării și creșterea nivelului de cunoaștere reciprocă a elevilor;
- „*Obiecte găsite*”, o metodă producătoare de energie și amuzament care permite dezvoltarea capacității de exprimare și argumentare, dar și realizarea unor dialoguri cu colegii, astfel încât elevii să se simtă confortabil și să nu refuze relaționarea;
- „*Descrieți comportamentul*” – se descrie un comportament ce interferează cu activitățile elevilor
- „*Reamintirea succeselor și eșecurilor*” – amintirea scurtelor momente pozitive este un mod de a recâștiga încrederea în sine, de a inspira indivizilor noi aptitudini pentru a transforma eșecurile în succes;
- Exercițiul „*Recunoaște-mă*” – descrie capacitatea copiilor de a se prezenta în diverse situații etc.

Luate în ansamblu, exercițiile de „*spargere a gheții*” sunt modalități de interacționare educațională și au drept efect optimizarea comunicării/relaționării cu elevii cu CES, aceasta constituind suportul pe care se sprijină, atât actul învățării, cât și adaptarea școlară/psihosocială a acestor copii.

În același timp, cel mai frecvent recomandate de către psihologi sunt atitudinile care creează contexte pentru o bună adaptare la mediul școlar/ psihosocial, conduc la conștientizarea propriilor calități ale copilului/elevului, fac să se simtă acceptat în mediul său, *încurajarea*; premiarea comportamentelor dezirabile, valorizarea personalității copilului, combaterea atitudinilor defensive, promovarea bunăstării psihologice (*well being*) exprimate prin acceptare de sine, relații pozitive cu alte persoane, autonomie etc. [2].

Analizând cele menționate, putem constata că existența unor cerințe educaționale speciale manifestate printr-o anumită deficiență marchează trei aspecte esențiale ale adaptării eficiente a unui elev în instituția de învățământ, și anume:

1. *Aspectul metodologic* (cognitiv), care necesită respectarea anumitor strategii comune pentru a asigura adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.
2. *Componenta relațională* – capacitatea de a menține relații cu semenii și adulții, de a interioriza reguli de conduită adaptate diferitelor medii sociale.
3. *Componenta funcțională*, care identifică capacitatea copilului cu CES de a accesa adecvat ambianța școlară.

Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante pentru procesul de incluziune școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Acestea desemnează echilibrul între însușirea și acomodarea socială prin care copiii devin capabili să-și ajusteze comportamentele și să-și extindă mediul de comunicare/relaționare, condiționând astfel, instalarea și menținerea fenomenului de adaptare [4]. Interacțiunile dintre elevii cu CES, determinate de atitudini, sentimente și reprezentări specifice (*relații de intercunoaștere, de comunicare, socioafective, de influențare etc.*) au atât efecte pozitive cât și nega-

tive asupra adaptării lor relaționale și conduc la o implicare mai consistentă a cadrelor didactice.

De menționat că atât metodele procesului de învățământ cât și comportamentul cadrelor didactice față de elevii cu CES este corelat cu comunicarea/relaționarea și colaborarea reciprocă întemeiată pe stimă și respect, principiu esențial în motivarea individului întru adaptarea/afirmarea sa în societate. Respectiv, concentrarea profesorului pe problemele facilitării și optimizării comunicării/relaționării între elevii cu CES constituie o prioritate a demersului didactic.

În acest sens, școlii contemporane i se impune o redimensionare a formelor de educație în conformitate cu performanțele intervenite în societate, o preocupare sporită în vederea descoperirii celor mai eficiente modalități de integrare a copiilor cu CES într-o clasă obișnuită pentru o reușită a adaptării școlare și psihosociale.

Bibliografie:

1. Bucun N., Toma S. Particularitățile adaptării psihosociale a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. In: *Univers Pedagogic*, 2018, nr.4 (60), pp. 50-62.
2. Chestionar pentru psihologii din instituțiile de învățământ general și special (2020). CRAP, USM, IȘE, Chișinău.
3. Toma S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general*. Teză de doctor în psihologie. 2019/02 [citată 11.07.2021]. Disponibil: [https://ise.md › uploads › files › 1549459712 teza PDF](https://ise.md/uploads/files/1549459712_teza.pdf).
4. Vrasmaș T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale*. Aramis, 2001.
5. Безруких М. *Адаптация к школе. Физиологическая, психологическая и...* 2019/11 [citată 25.07.2021]. Disponibil: [https://studme.org › psihologiya › adaptatsiya_shkole_f](https://studme.org/psihologiya/adaptatsiya_shkole_f)

IMPACTUL PANDEMIEI COVID-19 ASUPRA SĂNĂTĂȚII MINTALE A COPIILOR

Maria GEORGESCU

director,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională din Vâlcea (România)

Abstract: *The COVID-19 pandemic has had enormous consequences worldwide, especially in economic, social and health terms, affecting both adults and children and young people. An important aspect for education and health professionals is the effect that the restrictions imposed by the authorities have had on the mental health of children. We aim to address the main difficulties encountered by children and young people during the restrictions and the ways in which they can be overcome, many of the problems presented being found in the population of the whole globe.*

Una dintre cele mai mari crize care a afectat peste 200 de țări din întreaga lume este Pandemia de COVID 19. Orașe întregi au fost plasate în carantină, oamenii fiind obligați să se autoizoleze în case. Începând din martie 2020, Guvernul României, la fel ca multe state europene, a declarat stare de urgență și a luat măsuri drastice pentru împiedicarea răspândirii virusului, inclusiv restricționarea circulației, blocarea persoanelor în locuințe (ieșirea din locuințe era posibilă doar pe timp de zi, prin completarea unui document-declarație, pentru exerciții fizice, cumpărarea de alimente și în scopuri medicale) cu excepția cazului în care cetățenii au fost considerați a fi lucrători în domenii cheie. Alte măsuri de siguranță au fost închiderea multor locuri de muncă, a școlilor și a unor magazine.

Cursurile școlare s-au desfășurat online prin diverse aplicații, cu diverse dispozitive, în funcție de posibilitățile și abilitățile părinților și cadrelor didactice. Pentru acei copii și tineri, în special din mediul urban, care nu au avut acces la o grădiniță, la un parc sau care au trăit în condiții grele, această perioadă a fost deosebit de dificilă. Ei au petrecut toată ziua cu familia lor sau cu alte persoane care locuiesc în gospodărie. Își puteau „vedea” colegii doar prin intermediul platformelor online. Școlile s-au implicat în activitățile educaționale și au trimis regulat teme pentru ca părinții să susțină pregătirea educațională a copiilor, indiferent dacă au avut sau nu aptitudini pentru acest rol și acces la resursele de internet necesare pentru îndeplinirea sarcinilor educaționale.

Pandemia a venit într-un moment în care, în întreaga lume, un număr mare de educatori și părinți erau îngrijorați de creșterea nivelului de stres experimentat de copii și tineri prin presiunea de a reuși din punct de vedere academic (Aveyard, 2018; Humphrey, 2018) [3; 9] de asemenea, din cauza așteptărilor la fel de mari din partea grupului de colegi, alimentat de social media, în jurul aspectului fizic și popularității, frica de jenă și rușinare (McLoughlin și colab., 2018) [14]. Un alt aspect prezent și cu consecințe negative asupra sănătății mintale a copiilor și tinerilor este cel referitor la actele de intimidare și intimidare cibernetică, incluzând niveluri crescute de anxietate, simptome depresive,

valoare redusă a stimei de sine, izolare socială și singurătate, tulburări psiho-somatice, idei suicidare și tentative de sinucidere (Al-Ghabban, 2018; Cowie & Myers, 2018) [2; 6].

Rezultatele cercetărilor referitoare la consecințele epidemiilor anterioare, rapoartele organizațiilor nonguvernamentale, articolele din mass-media, ghidurile elaborate pentru sprijinirea copiilor și tinerilor de către părinți, aparținători și cadre didactice, au dezvăluit multiplele provocări pe care pandemia le-a provocat mentalului, sănătății și bunăstării copiilor și tinerilor. Pentru o parte dintre ei existau deja motive de îngrijorare, în timp ce pentru alții, aceste dificultăți au apărut ca o consecință directă a izolării. Astfel, s-a constatat că impactul negativ al carantinei asupra sănătății mintale a copiilor și tinerilor este extrem de puternic din cauza înțelegerii limitate a faptelor, ducând la creșterea anxietății și la dificultăți emoționale.

Rezultatele cercetărilor (Jiao și colab., 2020; Lee, 2020) [11;12] au demonstrat că suspendarea cursurilor școlare față în față și accesul redus la grupul de prieteni pot conduce la stări de anxietate acută și stres la tineri. De asemenea, expunerea frecventă la informații mediatice legate de criză poate agrava și mai mult stresul mental (Centre for Disease Control, 2020; Dalton și colab., 2020) [4;7].

Imran și colab. (2020) [10] s-au concentrat în mod special asupra impactului distanțării sociale pe durata carantinării în timpul pandemiei de COVID-19 asupra sănătății mintale a copiilor și tinerilor din Pakistan. Aceștia au observat o creștere a sentimentelor de anxietate și incertitudine, precum și un risc sporit de agresiune din cauza utilizării excesive a rețelelor electronice și sociale. Mai mult, au constatat că distanțarea socială într-o familie abuzivă a dus la un risc mai crescut de abuz, neglijare și exploatare a copiilor. Ei au recomandat ca părinții/ îngrijitorii să protejeze sănătatea mintală a copiilor lor prin informare în moduri adecvate vârstei, explicații despre situație și menținând rutinele zilnice. Au ajuns la concluzia că expunerea la știri din mass-media care provoacă panică ar trebui evitată și încurajată utilizarea pozitivă a rețelelor sociale, de exemplu, prin formarea grupurilor de sprijin online.

Studiul Co-SPACE [5] care este în derulare din 2020 în Anglia, urmărește sănătatea mintală a copiilor și tinerilor cu vârste cuprinse între 4 și 16 ani pe parcursul crizei COVID-19. Acesta se realizează prin intermediul unui sondaj aplicat lunar părinților și îngrijitorilor copiilor cu vârsta cuprinsă între 11 și 16 ani. După chestionarea a 11.500 de subiecți, primul raport întocmit la începutul aplicării restricțiilor a indicat faptul că părinții/ îngrijitorii au experimentat stres în ceea ce privește asocierea muncii cu bunăstarea copiilor lor, precum și îngrijorarea despre familia/ prietenii din afara gospodăriei. Aceste rezultate au indicat o creștere a problemelor de sănătate mintală în rândul copiilor mai mici în timpul restricțiilor, exprimată prin dificultăți emoționale, comportamentale și de neliniște/ atenție. Situația adolescenților era însă, diferită. În timp ce părinții/ îngrijitorii au raportat o creștere a neliniștilor/ dificultăților de atenție, tinerii înșiși nu au raportat nicio schimbare în propriile lor dificultăți emoționale sau comportamentale și de neliniște/ atenție. Părinții/ îngrijitorii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și cei cu o dificultate de sănătate mintală

preexistentă, au raportat o reducere a dificultăților emoționale ale copiilor lor și nicio modificare a comportamentului sau a neliniștii/ dificultăților de atenție. Cel mai recent raport al cercetării (Co-SPACE, 2020) [5] evidențiază faptul că dificultățile emoționale, comportamentale, de atenție și neliniște la copiii din școala primară au fost ridicate în mod constant, pe parcursul unei luni de restricții, mai ales în rândul copiilor din gospodăriile cu venituri scăzute. Aceștia au experimentat mai des sentimentul de nefericire sau îngrijorare și au prezentat simptome fizice asociate cu anxietatea. Cu alte cuvinte, aceste constatări indică faptul că pandemia a avut deja un impact semnificativ asupra sănătății mintale a copiilor, mai ales a celor din familii defavorizate.

Pandemia nu a avut numai efecte negative, considerăm necesar să precizăm și aspectele pozitive ale blocării (Francis, 2020) [8]. Internetul a abundat cu site-uri web care oferea yoga online, cursuri de fitness, de artă, coruri, ateliere de dans și multe alte oportunități pentru oameni de a-și exprima creativitatea, cu o explozie de videoclipuri și platforme online, cu îndrumări pentru arte, meșteșuguri, grădinărit, povestiri, observarea naturii și crearea de muzică. Unii părinți și îngrijitori au recunoscut beneficiile de a avea timp să se bucure de relațiile lor și să descopere noi activități de petrecere a timpului cu copiii pe care nu le-au desfășurat anterior din lipsă de timp sau spațiu.

Un alt aspect pozitiv, deosebit de important, este faptul că specialiștii și practicienii au elaborat ghiduri și materiale informative pentru diverse domenii. Organizația Mondială a Sănătății și guvernele au conceput ghiduri și fișe cu informații pentru părinți/ îngrijitori referitoare la riscurile potențiale pentru sănătatea mintală a copiilor și tinerilor. Organizațiile caritabile, precum UNICEF și Salvați Copiii, au produs rapid îndrumări online pentru copiii și tinerii care se confruntă cu dificultăți de sănătate mintală în acest moment dificil.

Psihologii au elaborat îndrumătoare, au ieșit public și au transmis prin mass-media și pe rețelele de socializare direcții pentru copii și adulți în vederea păstrării echilibrului emoțional pe perioada restricțiilor. Au subliniat importanța documentării din surse autorizate, protejării familiei și a apropiaților, evitării excesului de informații negative, adaptării stilului de viață, conectării cu familia și prietenii, comunicării cu copiii, relaxării prin activități plăcute, conștientizării și controlării gândurilor iraționale, evitării generării de presupuneri [1]. Ministerul Sănătății din România, cu ajutorul companiei Vodafone, a pus la dispoziție o linie telefonică gratuită de suport psihologic și emoțional la care pot apela toate persoanele care au resimțit disconfort sau au fost afectate de COVID 19. Peste 40 de psihoterapeuți voluntari oferă servicii gratuite de sprijin psihologic. Previțiunile acestora în ceea ce privește efectele psihologice ale pandemiei asupra populației sunt destul de sumbre: persoanele cu antecedente psihologice vor avea un risc mai mare de a-și accentua simptomele fizice și psihologice negative, persoanele fără probleme de sănătate mintală pot resimți anxietate și stări depresive, iar profesioniștii din sănătate ar trebui susținuți de către psihologi pentru a gestiona eficient anxietatea, stresul, epuizarea, depresia, tulburările de stres post-traumatic. Considerăm că partea cea mai bună din toată această perioadă grea este faptul că autoritățile și cetățenii au conștientizat rolul și importanța psihologilor și a serviciilor psihologice, în general, în comunitate.

În mod similar, Long și Evans (2020) [13] au conceput un ghid pe perioada de restricții pentru toți părinții/ îngrijitorii, cu resurse suplimentare pentru copiii și tinerii cu nevoi speciale. Autorii au recunoscut provocarea cu care se confruntă părinții/ îngrijitorii, indiferent dacă au fost acasă toată ziua împreună cu copiii lor sau au fost la serviciu. Cercetătorii au subliniat necesitatea ca aceștia să se asigure că le sunt satisfăcute două nevoi fundamentale copiilor lor: nevoia de a se simți în siguranță și nevoia de apartenență. Ei au evidențiat faptul că prezența constantă a unor știri șocante despre pandemia de COVID-19 în mass-media are riscul de a amenința nevoia copiilor de a se simți în siguranță. Deși au recunoscut că deseori, copiii nu pot fi feriți de toate informațiile negative care apar la știri, au subliniat necesitatea ca părinții/ îngrijitorii să ofere liniște și confort, precum și informații oneste, adecvate vârstei, despre pericolele pe care le prezintă pandemia și au confirmat că, fără un astfel de sprijin, mulți copii și tineri vor întâmpina dificultăți precum incertitudinea cu privire la boală, teama de a se îmbolnăvi sau de a vedea suferind un membru al familiei, pierderea rutinelor de zi cu zi, dificultatea în conectarea cu alte persoane care sunt de obicei apropiați de ei și absența școlii. Ei susțin că fiecare dintre acești factori poate prezenta un risc pentru sănătatea mintală a copiilor, tinerilor și familiilor acestora. Recomandările au fost în strânsă conformitate cu liniile directoare pentru părinți/ îngrijitori oferite de Imran și colab. (2020) [10], pe baza revizuirii impactului carantinei asupra copiilor și tinerilor și a rolului crucial al familiei. Pentru a facilita sentimentul de siguranță și conectivitate al copiilor, Long și Evans (2020) [13] au recomandat următoarele măsuri:

- setarea rutinelor pentru a ajuta la structurarea zilei;
- crearea de amintiri, de oportunități de a discuta despre veștile bune și despre lucrurile pozitive pe care le-a făcut familia în timpul restricțiilor;
- prezența activităților distractive: efectuarea unor lucruri simple, cum ar fi gătitul împreună, desfășurarea unor jocuri, desenul etc.;
- utilizarea rețelelor sociale: jocuri online cu prietenii, chat cu prietenii, organizarea de petreceri online pentru ocazii speciale;
- abordarea conflictului în familie: părinții/ îngrijitorii trebuie să rămână calmi și să dezvolte strategii de mediere pentru a gestiona eficient dezacordurile dintre membrii familiei;
- gestionarea stărilor de anxietate: în mod sigur, tinerii sunt anxioși în timpul pandemiei de COVID-19, astfel încât părinții/ îngrijitorii au un rol cheie în a asculta cu înțelegere temerile copiilor lor despre boală și a-i liniști, luându-le grijile în serios și răspunzând la întrebări cu înțelegere și empatie;
- construirea stimei de sine: este important ca părinții/ îngrijitorii, într-un moment dificil, să-și ia timp pentru a dezvolta sentimentul de valoare al copilului. De asemenea, este util ca ei să fie consecvenți în utilizarea gândirii pozitive cu privire la talentele și abilitățile copilului;

În concluzie, pandemia va continua cu restricții care vor avea un impact inegal asupra vieții copiilor și tinerilor. Părinții/ îngrijitorii joacă un rol crucial în susținerea copiilor lor în momente dificile, cum ar fi o pandemie, dar capa-

citarea lor de a oferi sprijin emoțional, educațional și social trebuie să coreleze cu școala și comunitatea. Un rol deosebit de important în ghidarea persoanelor care resimt stări emoționale dezadaptative îl au psihologii din sistemul sanitar, din unitățile de învățământ și cei independenți. Aceștia s-au adaptat la condițiile de comunicare la distanță, oferind servicii de consiliere psihologică prin platforme online și linii telefonice.

Bibliografie:

1. Administrația Națională a Penitenciarelor, Ghid psihologic despre cum să ne păstrăm echilibrul emoțional în perioada pandemiei, disponibil: <http://anp.gov.ro/wp-content/uploads/2020/03/MASURI-ASISTENTA-2-GHID-PSIHOLOGIC-2.pdf>. 9 p. accesat la data: 13.08.2021.
2. Al-Ghabban A. A compassion framework: The role of compassion in schools in promoting well-being and supporting the social and emotional development of children and young people. In: *Pastoral Care in Education*, 36, pp. 176–188, 2018.
3. Aveyard, B. Response to Humphrey's Are the kids alright? In: *Psychology of Education Review*, 42, 2018, pp. 17– 21.
4. Centre for Disease Control, Helping children cope with emergencies. disponibil: <https://www.cdc.gov/CYPindisasters/helping-CYP-cope.html>.2020.
5. Co-SPACE. Children and young people from low income backgrounds show elevated mental health difficulties throughout lockdown. <https://www.psy.ox.ac.uk/news/children-and-young-people-from-low-income-backgrounds-show-elevated-mental-health-difficulties-throughout-lockdown>
6. Cowie H, Myers C-A. The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. In: *Children & Society*, 35, pp. 62–74. 2020. <https://doi.org/10.1111/chso.12430>.
7. Dalton, L., Rapa, E., & Stein A. Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. In: *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2020, 4(5), pp. 346– 347
8. Francis, G., The long read: The past six weeks have been unlike anything I've known. In: *The Guardian*, 2020. disponibil: <https://www.theguardian.com>
9. Humphrey, N., Are the kids alright? Examining the intersection between education and mental health. *Psychology of Education Review*, 42, pp. 4– 16. 2018.
10. Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 pandemic. In: *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 2020, 36, pp. 67– 72.
11. Jiao W. Y., Wang L.N., Liu J., Fang S.F., Jiao F.Y., Pettoello-Mantovani M., Sometekh E. Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. In: *Journal of Pediatrics*, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.
12. Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. In: *The Lancet Child and Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
13. Long R., Evans K. Supporting children at home. In: SEBDA Publications. disponibil: <https://www.amazon.co.uk/>.2020

14. McLoughlin L., Spears B., Taddio C., The importance of social connection for cybervictims: How connectedness and technology could promote mental health and wellbeing in young people. In: *International Journal of Emotional Education*, 2018, 10, pp. 5–24.

PROBLEMELE DEZVOLTĂRII IMAGINII DE SINE ÎN VIZIUNEA PSIHOLOGIEI SPECIALE

Victoria MAXIMCIUC

*doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”;*

Gheorghe-Ionuț PURCARU

*doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

Abstract. *The article addresses the problems of self-image development in children with special educational needs (SEN). The analysis of the literature in the field ascertains that the self-image is well studied in developmental psychology, pedagogy and personality, also in special psychology we find research carried out mainly by the Russian school, but we mention some gaps that exist in elaborating psychological intervention programs on self-image development in children with SEN.*

Dezvoltarea imaginii de sine la copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) prezintă un interes major. Abordarea acestei probleme este condiționată de dezvoltarea educației incluzive și prezența necesității socializării optime ale acestei categorii de copii.

Practica constată că la copiii cu CES persistă cunoștințe fragmentare despre sine cum ar fi (numele, prenumele, particularitățile exterioare), dar nu au formată componenta fizică sau socială ale imaginii de sine, inclusiv acest aspect este prezent și la copiii cu tulburări de limbaj. Actualitatea cercetării se argumentează prin următoarele: puține cercetări privind particularitățile dezvoltării imaginii de sine la copiii cu CES, îndeosebi acelor cu tulburări de limbaj; lipsa cercetărilor privind metode, programe de dezvoltare a imaginii de sine la această categorie de copii.

Imagina de sine este cercetată cel mai avansat în domeniul psihologiei dezvoltării, a personalității și pedagogiei realizate în Republica Moldova în ultimii 5 ani: dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta adolescentină (I. Racu, 2019); imagine de sine și abilitățile de comunicare la preadolescenți (I. Racu, 2018); consilierea psihologică în remedierea imaginii de sine scăzute la preadolescenții din familii divorțate (L. Pavlenco, 2019); preșcolăritatea-perioada optimă de formare a imaginii de sine (A.G. Florea, 2019); formarea imaginii de sine a elevilor din ciclul primar (E.R. Irina, 2020); formarea imaginii de sine la adolescenți Paradigme teoretice și aspecte ale cercetării empirice (V. Gonța, 2006); dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preadolescentă (S. Pîslari, 2020); caracterul

funcțional al conștiinței copiilor de vârstă preșcolară mare și a școlarului mic (V. Pascari, 2016).

Particularitățile dezvoltării conceptului imaginii de sine, la diferite categorii de dizabilități, observăm și în cercetările școlii ruse: copiii cu intelect de limită (Н. Л. Белопольская, Г. В. Грибанова, Н. А. Жулидова, И. В. Коротенко, Л. В. Кузнецова); dizabilitatea intelectuală (А. Д. Виноградова, Я. Л. Коломинский, М. И. Кузьмицкая, О. С. Назаревич, Ж. И. Намазбаева, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф); dizabilitatea auditivă (М. М. Нудельман, А. П. Гозова, Т. Н. Прилепская, И. В. Кривонос), dizabilitatea vizuală (Руппонен, Т. Маевский, И. Н. Никулина); infirmitatea motorie cerebrală (М. В. Вагина, Э. С. Калижнюк, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова); tulburări de limbaj (Л. С. Волкова, О. Н. Усанова, В. И. Селиверстов, О. А. Слинко) [11; 13; 14].

Însă problema dezvoltării imaginii de sine la copiii cu CES, inclusiv și a celor cu tulburări de limbaj, rămâne în umbră și nu este suficient cercetată. Analiza literaturii în domeniul psihologiei speciale constată faptul că există intervenții psihologice pentru pregătirea către școală a acestei categorii de copii, cu scopul dezvoltării psihice multilaterale. Ca de obicei aceste intervenții includ familiarizarea copilului cu mediu social, dezvoltarea reprezentărilor despre sine și familia sa [4]. Trebuie să menționăm că totuși prezența scopului privind dezvoltarea imaginii de sine lipsește.

Un alt program de intervenție conține dezvoltarea autoreglării moral-etice la preșcolarii cu intelect de limită este elaborată de către Г.И. Ефремова [2]. În acest program se pune accentul pe îmbogățirea comportamentului moral. În formele și metodele de intervenție se observă premisele de dezvoltare a reprezentărilor despre sine și a altor persoane, dar toate acestea nu sunt bine sistematizate.

Însă în programele aplicate nu se observă prezența unei consecutivități. Dar totuși practica confirmă faptul că în cazul desfășurării asistenței psihopedagogice adecvate cu copiii cu CES se manifestă un comportament mai corect comparativ cu ceilalți semenii [10].

Importanța dezvoltării sociale se menționează și în programe de intervenție pentru copiii cu dizabilitatea mintală elaborate de către Е.А. Екжанова și Е.А. Стребелева [7,8]. Autorii au identificat că socializarea personalității prezintă un proces de dezvoltare la copii a reprezentărilor despre mediu înconjurător, atitudinii față de evenimentele sociale.

Un aspect important pentru dezvoltarea imaginii de sine la copiii cu CES este crearea unor condiții psihopedagogice speciale de colaborare dintre matur și copil. Programul este structurat în etape, fiecare etapă conține anumite obiective privind dezvoltarea reprezentărilor despre sine și cei din jur, formarea cunoștințelor despre normele social – aprobate, formarea deprinderilor de comunicare, dezvoltarea abilităților de autoevaluare a propriului comportament. Realizarea programului presupune aplicarea albumelor cu poze, folosirea jucăriilor, videomodeling, a ilustrațiilor, a literaturii artistice [8].

Е.Л. Гончарова și О.И. Кукушкина au elaborat un curs cu denumirea „Lumea internă”. În această lucrare autorii menționează despre anumite eta-

pe ale activității educaționale care presupune susținerea autoconștientului și reglarea conștientă a comportamentului [12, p. 12]. Etapizarea presupune dezvoltarea cognitivă și a atitudinii pozitive față de mediul înconjurător. Această atitudine pozitivă presupune atitudinea față de viața personală. Evenimentele din viață sunt evidențiate ca obiectul activității cognitive. Pentru aceasta se aplică „Agenda vieții mele”. Această agendă este un caiet de lucru unde copilul cu ajutorul diferitor simboluri descrie o situație sau obiect din viața proprie. Această agendă se completează cu ajutorul maturului.

Un alt program elaborat de un grup de autori (М.А. Васильева, В.В. Гербова и Т.С. Комарова) este concentrat asupra dezvoltării reprezentărilor despre sine în perioada 2-7 ani și dezvoltării comportamentului social [9].

Dezvoltarea autoconștiinței presupune includerea copilului în mediul social, unde programul se numește „Eu-om”, elaborat de către С.А. Козлова [9]. Acest program conține mai multe compartimente privind socializarea copilului de vârstă preșcolară și școlară. În recomandările metodice sunt prezentate concepte ale activității de intervenție cu ajutorul diferitor jocuri, ilustrații, situații, texte literare. În această intervenție se atenționează necesitatea cunoașterii realității sociale în diferite forme de activitate a copiilor, stimularea dezvoltării evaluării față de fenomene sociale, dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor sociale.

В.В. Абраменкова atenționează despre necesitatea participării maturului în crearea unui spațiu moral-spiritual, care va facilita creșterea stării psihonoționale a copilului [1].

Н.Л. Белопольская propune abordarea complexă privind dezvoltarea conceptului imaginii de sine. Acesta include convorbirea, intervenția, conform metodei identificării după gen și vârstă, activitatea cu albumele familiale. În acest program se pune accent pe identificarea după gen și vârstă. În situația când maturul povestește despre unele lucruri din propria copilărie se schimbă poziția copilului față de matur. În așa mod, copilul mai bine percepe cele relatate de către matur [3].

În lucrările lui Е.Л. Гончарова și Д.В.Дмитриева, găsim propunerile de a crea împreună cu copiii unele cărți – albume. Autorii menționează că pozele prezintă o bază în discuții despre prezent, trecut și viitor [12].

Activitatea cu oglinda, pozele au un rol deosebit în dezvoltarea Eu-ului fizic. Dezvoltarea reprezentărilor despre schema corporală trebuie să fie în paralel cu formarea atitudinii pozitive despre propriul corp. Pentru aceasta maturul trebuie să dea o evaluare pozitivă și să demonstreze aceasta copilului [5].

În concluzii, menționăm următoarele: problema dezvoltării imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj este puțin cercetată; copiii cu CES au cunoștințe fragmentare despre sine (nume, prenume, particularități exterioare), nu este formată componenta fizică sau socială a imaginii de sine; în analiza literaturii de specialitate sunt descrise programe privind dezvoltarea imaginii de sine prin diferite prisme: dezvoltarea comportamentului moral, formarea reprezentărilor sociale. Însă din toate cele expuse menționăm lipsa programelor de intervenție psihologică privind dezvoltarea imaginii de sine la copiii cu tulburări de limbaj bazată pe comportamentele structurale.

Bibliografie:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире. In: *Вопросы психологии*, 2002, nr. 2, сс. 14-19.
2. Аксенова Е.Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях. In: *Автореф. дисс. канд. психол. наук*. Н. Новгород, 1998, 23 с.
3. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со снижением интеллекта. In: *Дефектология*, 1992, nr. 1, сс. 5-15.
4. Бгажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью. In: *Дефектология*, 1994, nr 1, с. 11-15.
5. Гордеева, Т.В. Роль близкого взрослого в становлении «образа Я» у ребенка с задержкой психического развития. *Дефектология*, 2005, nr. 1, с.47-51.
6. Дети с отклонениями в развитии и их особые образовательные потребности Е.Л Гончарова, О.И. Кукушкина. М.: Альманах 11, 2007, (citat 07.08.2021) Disponibil: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/>.
7. Екжанова, Е.А., Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2003. 272 с.
8. Екжанова, Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. *Дефектология*, 2006, nr. 6, с. 3-14.
9. Козлова, С.А. Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру. Дошкольное воспитание, 1996, nr. 1, с.59-66.
10. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: метод. пособие / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: ООО «Центр Гуманитарной литературы «РОН», 2001. – 157 с.
11. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения. пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 192 с.
12. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Ч. 1. [Текст] / Авт.-составители А.Ф. Леонова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, А.И. Данилкович. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2014. 87 с.
13. Прилепская, Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников. *Дефектология*, 1989, nr 5, с 26-32.
14. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2006.

ACORDAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE COPILOR VICTIME ALE ABUZULUI

Ludmila BEJENARI

*psiholog,
șef Serviciu de asistență psihopedagogică, or. Edineț, GRU*

Abstract. *Children who have been abused or neglected often have developmental delays, have difficulty learning, and have low grades in school. These children may have low self-esteem and suffer depression, which can lead, in extreme cases, to risky behaviors or self-harm. Children who witness acts of violence may have similar disorders. Children who have grown up in a violent family or community tend to internalize violence as a method of dispute resolution, repeating the pattern of abuse and violence against their spouses, partners, and children. In addition to the dramatic effects on individuals and families, violence against children has an important cost from a social and economic point of view – from missing potential to low productivity.*

Deși de multe ori invizibilă, violența împotriva copiilor este un fenomen din ce în ce mai răspândit în comunitatea noastră. Pentru ca schimbarea să aibă loc, este necesar ca familiile și comunitățile să fie mereu informate, iar cei mai buni purtători de mesaje sunt profesioniștii locali, care cunosc mecanismele și specificul fiecărei comunități din interior.

Obiectivele acordării asistenței psihologice copiilor victime ale violenței ar fi:

- Formarea unui concept pozitiv a EU-lui personal;
- Îmbunătățirea abilităților, deprinderilor, capacităților, permițându-i copilului să identifice gândurile, sentimentele, comportamentul pentru a stabili relații de încredere cu ceilalți;
- Refacerea stimei de sine și a imaginii pozitive despre sine;
- Dezvoltarea și îmbunătățirea calităților sociale ale personalității copilului;
- Corectarea comportamentului „sexualizat”;
- Formarea capacității de autoacceptare;
- Dezvoltarea capacității de a lua decizii independente.

Este important de luat în considerare etapele de acordare a asistenței psihologice pentru copilul victimă și rezolvarea pas cu pas a problemelor psihologice individuale identificate.

Pasul 1. Stabilirea contactului inițial cu copilul

Scopul principal al acestei etape a activității specialistului este asigurarea siguranței psihologice a copilului nu numai prin sistemul garanțiilor legale, dar și la nivelul conștientizării de sine a victimei violenței.

Diagnosticul primar bazat pe o interacțiune „ușoară” cu copilul, ar trebui să ajute specialistul să primească răspuns la următoarele întrebări:

- Ce simptome psihologice negative sunt inerente comportamentului copilului și cât de periculoase sunt în viitor?
- Care este nivelul de dezvoltare al copilului și care sunt resursele acestuia?

- Ce evenimente traumatice a trăit copilul?
- Ce resurse de reziliență are?
- Care sunt condițiile prealabile pentru obținerea unor rezultate eficiente în terapie?
- Ce tip de terapie este binevenită în acest caz particular?
- Membrii familiei au motivația și resursele necesare pentru a participa la procesul de reabilitare?
- Cum să stabiliți o rețea de contact (grădiniță, școală, rude etc.) pentru implicarea persoanelor în procesul de reabilitare?

În cazul violenței sexuale, gama de informații necesare pentru a obține rezultate pozitive ar trebui extinsă semnificativ, suplimentar se vor adresa următoarele întrebări:

- La ce vârstă și când a avut loc abuzul sexual?
- Cine e abuzatorul, cine ar fi putut ști despre asta?
- Natura abuzului: de exemplu, gradul de constrângere sau utilizarea puterii, plăcere, umilința pe care a simțit-o copilul?
- Ce explicație și-a dat copilul, pe cine învinuiește despre calvarul prin care a trecut?

Colectarea informațiilor în procesul de interacțiune cu copilul și familia acestuia vă permite să elaborați un program de intervenție psihologică individuală pentru copil.

Pasul 2. Asigurarea contactului cu copilul

Sentimentele de rușine și autocritică frecvente la copiii care au fost supuși violenței, duc la o creștere a duratei perioadei de stabilire a contactului cu psihologul. În cadrul acestei etape se recomandă de aplicat exerciții pentru stabilirea contactului cu copilul: desenul comun, „Sunt unul din ...” (ce fac eu ca membru al familiei, ca elev al clasei, ca participant la o activitate de consiliere în grup), „La fel ca tine, eu ...”, „Spre deosebire de tine, eu ...” (copilul alege diferite categorii de analiză, de exemplu nume, vedete de film, sport, preparate gastronomice etc. și caută similitudini și diferențe cu ceilalți copii din grup).

Pasul 3. Dezvoltarea capacității copilului de a manifesta încredere

În interacțiunea psihologică, încrederea este un element cheie. În procesul de lucru psihologul, împreună cu copilul victimă a violenței intrafamiliale, trebuie să exploreze nevoile sale de bază pentru siguranța psihologică, dragoste, apartenența la un grup, pentru a afla caracteristicile specifice ale gândurilor și sentimentelor, care au apărut la copil când și-a pierdut încrederea în adulți. Un timp destul de mare ar trebui să fie dedicat remedierii abilităților și capacităților necesare pentru a construi relații de încredere cu adulții și colegii.

Pasul 4. Depășirea temerilor copilului

Pentru a diminua din intensitatea de anxietate și frică puternică, recomand de aplicat metode de dirijare a gândurilor, imaginative și exerciții de relaxare. Treptat prin jocuri, jocuri de rol, dramă simbolică și terapie prin nisip, copilul poate începe să găsească modalități de a-și controla temerile în viața de zi cu zi, să solicite sprijinul adulților de încredere care îi vor oferi siguranță și încredere în sine.

Pasul 5. Atenuarea sentimentelor de pierdere și vinovăție

După ce copilul victimă și-a expus sentimentele prin care a trecut, copilul poate avea sentimente puternice de singurătate, abandon și pierdere. Conștientizarea faptului că familia și prietenii nu au reușit să-l salveze de violență, pot face copilul să se simtă vinovat și uneori să intre în depresie.

Una dintre formele de manifestare a sentimentelor de vinovăție este inhibiția, blocarea și comportament tăcut. Numai prin consecvență și atenție putem restabili încrederea într-o relație cu un adult, copilul se poate despărți de sentimentul de vinovăție și rușine. Mărturisirea rușinii este primul pas în autoajutor, deoarece posibilitatea distrugerii sentimentelor de vinovăție și rușine apare odată cu verbalizarea lor și alte modalități de a răspunde situațiilor de violență.

Pasul 6. Exprimarea sentimentelor verbal și non-verbal

În procesul de lucru cu copilul victimă, este important să îi arătăm copilului că sentimentele nu pot fi bune sau rele. Cel mai bun mod de a răspunde la sentimente ambivalente sunt activitățile naturale pentru copil – desen, joc, adică utilizarea metodelor de art-terapie, terapie prin joc, terapie cu nisip.

Pasul 7. Exprimarea și controlul agresivității

Pentru prevenirea manifestărilor agresive la un copil afectat de diverse forme de violență domestică, este necesară o muncă psihologică foarte aprofundată. Cea mai eficientă în acest caz este abordarea cognitivă, care orientează specialistul spre reorientarea copilului, provocând agresivitate.

Pasul 8. Crearea unui mediu optim pentru a povesti cazul

În procesul de acordare a asistenței psihologice copiilor victime, punctul central este povestirea de către copil despre ceea ce i s-a întâmplat. În modelul de consiliere cognitivă se recomandă o abordare ierarhică treptată a problemelor de abuz, la prima etapă se analizează informații cu caracter general, pentru a ajunge apoi la o descriere detaliată a experiențelor. În procesul muncii individuale sau de grup este necesar să se respecte principiul unicității fiecărei persoane.

Pasul 9. Dezvoltarea abilității de a vedea diferența dintre secrete „bune” și „rele”

Copilul își ascunde relația cu abuzatorul, formează un „secret” cu el și, prin urmare, se îndepărtează de cei dragi care nu au manifestat violență față de copil. În același timp, el crede că toți adulții știu sau intuiesc despre secretul său, prin urmare, i se creează o impresie despre antipatia lor față de el. În legătură cu aceasta, o etapă importantă a asistenței psihologice este crearea condițiilor pentru o relatare a modului în care „secretele” au fost inițiate și cum au putut fi păstrate. Ca urmare a acestei munci psihologice, copilul trebuie să învețe să diferențieze informațiile și să le poată povesti celor dragi.

Pasul 10. Construirea încrederii în sine, un sentiment de independență și demnitate

Copiii supraviețuitori ai abuzului sexual au o stimă de sine scăzută, deci o etapă importantă în acordarea asistenței psihologice este lucrul cu conceptul de sine al copilului, care este adesea formulat ca „Sunt rău”. Ca urmare a violenței, copiii au fost lipsiți de un sentiment de control asupra sentimentului de securitate, de aici și apare sentimentul de neputință din imposibilitatea de a-și

proteja spațiul personal. În acest caz, un efect psihologic eficient pot avea trainingurile de formare a „încrederii în sine”. Această fază psihologică este numită „autoîngrijirea de propria persoană”. Ea vă permite să obțineți următoarele rezultate: consolidarea independenței copilului, creșterea încrederii în sine și dobândirea stimei de sine.

Pasul 11. Intervenția psihologului în tulburarea de stres posttraumatic

După traume la copiii care au fost supuși violenței intrafamiliale, destul de frecvent apare tulburarea de stres posttraumatic.

Simptomele tulburării de stres posttraumatic pot fi împărțite în trei categorii.

- Prima categorie este – o reproducere mentală a unui eveniment traumatic care poate lua forma unor imagini dureroase obsesive cu amintiri, gânduri coșmaruri despre un eveniment sau un sentiment neplăcut când este stimulat de factorii externi care amintesc de eveniment.
- A doua categorie este – evaziunea de la tot ceea ce poate aminti de eveniment, scăderea interesului pentru activitățile obișnuite sau indiferența față de ceilalți, incapacitatea de a simți și lipsa de speranță pentru viitor.
- A treia categorie este – simptomele crescute de stres, inclusiv insomnia, iritabilitatea, agresivitatea, dificultatea de concentrare, precauție și frică excesivă.

Intervenție în criză

Împreună cu intervenția pe termen lung, este posibilă și intervenția pe termen scurt. Scopul programului de lucru pe termen scurt este de a ajuta copilului și celor dragi să înțeleagă evenimentul traumatic. Acest model îl utilizez în acele cazuri în care este necesar să lucrez cu un copil și numărul de întâlniri este stabilit în prealabil.

În procesul de consultare, sunt stabilite următoarele sarcini:

- 1) crearea unei imagini adecvate și clare a ceea ce s-a întâmplat cu el;
- 2) îl ajut pe copil să-și gestioneze sentimentele și răspunsurile pentru a depăși stările afective;
- 3) formarea unor modele comportamentale pentru a depăși criza.

În termeni generali, schema de intervenție în caz de criză include următoarele acțiuni ale psihologului:

1. Clarificarea rolului și misiunii specialistului.
2. Recunoașterea gravității incidentului.
3. Încurajarea copilului să vorbească despre cele întâmplate (în acest caz, ar trebui să dăm dovadă de răbdare și de acordat timp copilului să răspundă la întrebări).
4. Ajutarea copilului să-și exprime sentimentele care au apărut în legătură cu situația dată.
5. I se explică copilului faptul că multe victime ale violenței au sentimente similare și sunt supuse unor reacții similare.
6. Explicăm copilului faptul că multe dintre victime au concepții greșite cu privire la responsabilitatea personală pentru ceea ce s-a întâmplat.

7. Rezumând cele spuse, treceți la faza de rezolvare a problemei.
8. Ajutarea copilului să devină conștient de experiențele individuale. Identificăm și ne notăm ce îl îngrijorează cel mai mult și ce trebuie făcut mai întâi.
9. Elaborăm un plan de acțiune cu copilul pentru a rezolva cele mai importante probleme cauzate de violență. Pentru fiecare subiect de discuție, sugerați soluții alternative. Este important să întăriți sentimentul copilului precum că el controlează situația și viața sa.
10. Evaluarea capacității copilului de a face față consecințelor violenței. Este important de identificat cine dintre cei dragi îl poate susține.

Bibliografie:

1. Exploatarea sexuală și abuzul sexual față de copii, Centrul LA STRADA, Chișinău, 2017.
2. Javier Romeo-Biedma F., Horno P., Educatori protectori, copiii protejați: pregătire preșcolară pentru prevenirea abuzului sexual asupra copiilor, Consiliul European, 2021.
3. Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău, 2017.
4. Sîmboteanu D., Cheianu-Andrei D., Corelația dintre abuzul sexual în copilărie și comportamentul sexual riscant ulterior, Studiu, Centrul Național de Prevenire a Abuzului Față de Copii, Chișinău 2016.
5. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. Санкт-Петербург: Речь, 2003.

MODELUL DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL DIN TRIADA „ELEV CU TULBURĂRI DE SPECTRU AUTIST (TSA) – FAMILIE – ȘCOALĂ”

Silvia VRABIE

asistent universitar,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” Cahul

Abstract: *The model of investigating the educational partnership in the triad „student with ASD – family – school” started from the premise of the existence of three fundamental dimensions of educational inclusion of children with ASD: an intrapersonal, defined by constructs related to the child’s personality, more or less dispositional, a relational, interpersonal one, defined by the conscious, received / perceived and engaged relationships of the child in the school and family environment, and the reaction of the social environment regarding the socio-educational integration of the child with ASD.*

Unul dintre dezideratele școlii de azi este implicarea activă a familiei în educația și dezvoltarea copiilor. Rolul deosebit al familiei, ca prim educator al copilului, trebuie să fie recunoscut și valorificat. Familia, din „microuniversul lăsat la pragul clasei, școlii”, trebuie să se transforme într-un partener al cadrului didactic, fiind binevenită în spațiul sălii de clasă, mai ales când în grupe avem incluși copii cu tulburări de spectru autist (TSA) [1].

În același context, tot mai des se vorbește despre rolul școlii în promovarea și dezvoltarea solidarității sociale. Astfel se evidențiază rolul școlii în stimularea gândirii critice a copiilor și dezvoltarea unui ethos incluziv general, care susține solidaritatea socială. În continuare, în figura 1, prezentăm, „Modelul parteneriatului ,,elev cu TSA – familie – școală”.

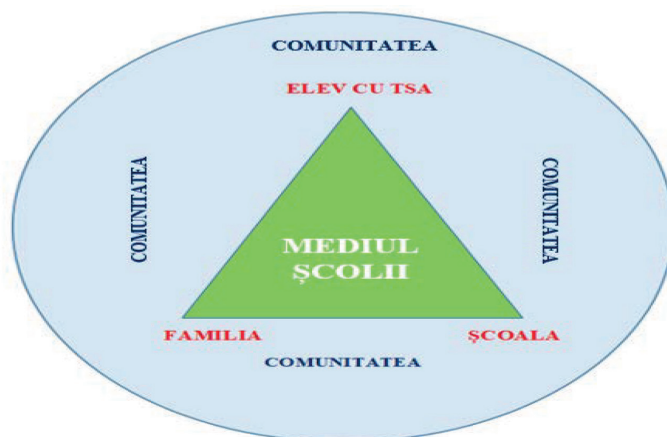


Fig. 1. Modelul parteneriatului educațional din triada „elev cu TSA – familie – școală”

Modelul de parteneriat educațional din triada „elev cu TSA – familie – școală” (figura 1) valorizează modalitățile care promovează comprehensiunea conceptului de familie și a relațiilor sociale cu școala, ce lansează o cultură incluzivă vastă. Acesta susține și încurajează participarea tuturor părților implicate în acest proces. Această silință, este dependentă, de modul în care procesele școlare și cele locale sunt planificate, evaluate și valorificate. Demersurile de succes sunt garantate doar de crearea unor grupuri de promovare care să adune: elevii cu TSA, familia, școala și membrii comunității active. Pentru a avea succes, actorii educaționali și sociale se vor asocia în vederea stabilirii cerințelor speciale ale copiilor și identificării resurselor (școlare, familiale, comunitare) disponibile și adecvate pentru acostarea nevoilor evaluate.

Ariile de colaborare cele mai fundamentale ale modelului dat sunt: *identificarea necesității elevilor cu TSA și a familiilor, prin evaluarea multidisciplinară; crearea și consolidarea serviciilor de suport educațional și a serviciilor sociale pentru copii și familie; proiectarea și asigurarea furnizării celor mai adecvate forme de suport; schimbul de date și informații; asigurarea durabilității proceselor.*

Conform modelului de parteneriat propus, nevoile elevilor cu TSA, trebuie analizate la fiecare etapă de intervenție, din perspectivă educațională, socială, medicală, în scopul îndeplinirii nevoilor constatate trebuie incluși specialiști din mai multe domenii. Astfel, constatăm, că pentru extinderea și promovarea incluziunii educaționale, parteneriatul educațional și cel social au un rol primordial în asigurarea calității și durabilității proceselor educaționale și cele comunitare. Din acest punct de vedere, politicile și practicile educaționale trebuie să reflecteze asupra următoarelor aspecte:

1. Avem un acord cvasi – total privind importanța implicării tuturor actorilor sociali și educaționali în procesul educațional.
2. Planificarea trebuie să țină cont de nevoile elevilor cu TSA, familiilor, școlii și comunității. Iar mecanismele care vor fi utilizate pentru a aborda nevoile depistate să fie adaptate în dependență de particularitățile copiilor, familiei, precum și în funcție de context.
3. Trebuie să fie planificate mai multe demersuri pentru realizarea parteneriatelor educaționale și responsabilizarea părților implicate pentru îndeplinirea atribuțiilor.
4. Responsabilizarea fiecărui actor implicat în procesul incluziunii trebuie să țină cont de mediul și condițiile școlii și comunității sociale.
5. Planificarea demersurilor educaționale pentru anumite situații, trebuie să aibă un caracter repetitiv.

Beneficiile pe care îl are acest model de parteneriat „elev cu TSA – familie – școală” sunt determinate, de posibilitățile de solidarizare și unificare a eforturilor și resurselor școlare și sociale. Cooperarea de succes se axează pe competențele actorilor sociali de a transmite din experiența lor, sporind, astfel, randamentele personale – acesta fiind principiul de bază în dezvoltarea și implementarea parteneriatului dat.

Consecințele valorificării unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii se bazează pe cadrul normativ al Republicii Moldova, care promovează

egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație pentru toți copiii. Măsurile inițiate de autoritățile educaționale și cele sociale / locale pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii din țară până acum se bazează pe: crearea serviciilor de suport și a mecanismelor financiare de susținere a educației incluzive, consolidarea capacității resurselor umane în domeniul educației incluzive, elaborarea și implementarea cadrului legal, elaborarea și implementarea materialelor didactice, centrate pe copil; stabilirea parteneriatelor comunitare eficiente în valorificarea educației incluzive [6].

Trebuie să menționăm că această colaborare contribuie la dezvoltarea societății contemporane, prin acordarea autorității resurselor familiale, transformând sacrificiile, disponibilitatea, dragostea și altruismul părinților în resurse primordiale de dezvoltare și integrare a copilului în societate.

Generalizând, evidențiem că unul dintre cei mai importanți factori ai creșterii eficienței incluziunii educaționale ale copiilor cu TSA, îl constituie asigurarea unui parteneriat între școală – familie – comunitate. Dacă este adevărat că școala este factorul de care depinde devenirea personalității umane, echitabil, este că și educația acestei personalități nu se poate realiza în absența familiei și a comunității. Astfel, școala – familia – comunitatea sunt trei piloni ai educației incluzive care se află într-o relație de interdependență.

În concluzie, menționăm că familia și școala sunt foarte importante în incluziunea școlară și socială a copiilor cu TSA, dat fiind faptul că educația începe în familie, aceasta este primul grup social al copilului, unde dobândește credințe, norme și valori, necesare în integrarea lui în viața școlară, în cadrul grupului de colegi, prieteni. Educația este un proces lent, ce se desfășoară treptat, ce trebuie să aibă o continuitate de la școală, acasă și în familie. Aceste două componente sunt absolut necesare în dezvoltarea individului social și trebuie să fie în permanentă conexiune. În funcție de interacțiunile primite din aceste două medii, copilul cu TSA va manifesta în societate atitudini generale cu ceilalți indivizi, cu obiectele din mediul său, cu îndatoririle pe care le va avea, formându-și astfel un caracter și o conduită. Copiii, și în special cei cu TSA, au absolută nevoie de exemple benefice și plăcute societății, exemple, care au la bază răbdare, înțelegere, devotament, îndrumare și toleranță. Toate motivele enumerate pledează pentru necesitatea comunicării și stabilirii unui parteneriat activ între familie și școală. Toate tipurile de noi educații își au continuitate în familie: educație pentru sănătate, educație pentru mediu, educație pentru timpul liber, educație interculturală etc. Toți factorii educativi își pun amprenta asupra dezvoltării personalității, capacităților, comportamentului și integrării elevilor cu TSA în societate, dacă sunt realizate sub forma unui set de cerințe educative, cea mai importantă dintre acestea fiind cea de tip civic. Datorită colaborării familie – școală, pe lângă faptul că îi facilitează și asigură copilului integrarea, apar și alte beneficii: scăderea abandonului școlar, reducerea absenteismului, creșterea calității actului educațional, creșterea promovabilității, un număr mai mare de copiii cu TSA, care vin la școală, integrarea copiilor de alte etnii, integrarea copiilor cu handicap în învățământul de masă, dar cea mai importantă realizare este schimbarea mentalității oamenilor.

Observațiile realizate și experimentul psihopedagogic, ne-au convins că incluziunea școlară a copiilor cu TSA se efectuează mai reușit atunci, când contactul dintre societate și familie este stabil, mai durabil, când părinții sunt alături de copii, când ei sunt oaspeți doriți la școală, când asistă la activități, serbări, matinee, când părinții, în mod independent, se joacă, comunică cu toți copiii din clasă, când adulții cunosc obiectivele și conținuturile educaționale stipulate în *Curriculumul Școlar* și sistematic recurg la ajutorul, consultațiile cadrelor didactice. În scopul educației corecte a copiilor cu TSA, adulții trebuie să-și structureze activitatea în parteneriat, în baza principalelor principii pedagogice: al respectării particularităților de vârstă, accesibilității, intuitivității și integralității.

Parteneriatul familie – școală și invers suferă din lipsa unui mecanism mai clar de responsabilizare a părinților pentru rezultatele copiilor lor. *Codul Educației* [4], prin articolul 138, alin. 2, 3, stipulează obligații pentru părinți sau reprezentanții legali ai copiilor, astfel existând premise legislative, prin care aceștia sunt obligați să asigure realizarea obiectivelor educaționale. Responsabilizarea părinților poate fi obiectul unor documente reglatorii, care ar face să înțeleagă faptul că ei contribuie direct la succesul/insuccesul copilului.

În continuare, prezentăm modelul de parteneriat educațional din triada „elev cu TSA – familie – școală”, cu scopul garantării unei educații de calitate pentru această categorie de copii. Astfel, accentuăm că dezvoltarea parteneriatului educațional din triada „elev cu TSA – familie – școală” este prioritară în consolidarea unui proces educațional incluziv eficient. Școala, familia și comunitatea sunt medii importante care influențează concomitent învățarea și incluziunea educațională a copiilor cu TSA.

O direcție remarcabilă o reprezintă participarea părinților la adoptarea deciziilor la nivelul școlii. În concordanță cu prevederile legislației, părinții pot participa la luarea deciziilor cu privire la comunitatea școlară prin trei moduri: fiind membri ai comitetului de părinți ai clasei, ai consiliului reprezentativ al părinților și ai asociației de părinți. Cimentarea competențelor parentale a familiilor ce au copii cu TSA este hotărâtoare în procesul asigurării unei educații de calitate pentru toți. În acest sens, inițiativele realizate de ONG – urile cu experiență în domeniu s-au referit la [2]:

- Organizarea acțiunilor de sensibilizare pentru părinți, bazate pe tematici corelate cu educația copilului și cu incluziunea educațională a copiilor cu TSA. În acest context, au fost organizate discuții individuale, ședințe cu părinții, unde părinții au fost informați despre oferta educațională a școlii (misiune, politici, curriculum etc.), progresul copiilor (din punct de vedere academic și în ceea ce privește dezvoltarea personală). Au fost stabilite parteneriate între membrii CMI și părinții copilului cu TSA, prin informarea permanentă și obținerea acordului pentru fiecare etapă a procesului de incluziune educațională a copilului cu TSA;
- Solidificarea asociațiilor de părinți, pentru ca acestea să devină structuri active și dinamice ale parteneriatului dintre familie și școală. Con-

sultarea părinților în luarea unor decizii la nivelul școlii contribuie la implicarea activă a părinților în luarea deciziilor privind organizarea activităților extrașcolare, a activităților privind asigurarea sănătății și siguranței copilului, managementul școlii, curriculumul la decizia școlii etc.;

- Consultarea părinților în soluționarea unor probleme complicate. În acest context, au fost organizate ședințe individuale, în cadrul CMI, cu participarea familiei, pentru identificarea așteptărilor familiei în privința incluziunii școlare a copilului.
- Implicarea familiei la elaborarea și implementarea PEI. Elevii cu TSA, înmatriculați în școala de masă, se instruiesc conform curriculumului național sau adaptat. Procesul educațional în baza curriculumului adaptat se organizează în conformitate cu Planul educațional individualizat (PEI), elaborat și aprobat în modul stabilit de Ministerul Educației Culturii și Cercetării [5].

Procesul incluziunii sociale și educaționale a copilului cu TSA apelează la evaluarea psihopedagogică a dezvoltării copilului. Astfel, în conformitate cu Hotărârea de Guvern nr. 732 din 16.09.2013 [9], *participarea / acordul părinților la evaluarea copilului este obligatorie*. Având acest argument, este foarte important ca părinții să înțeleagă că evaluarea copilului se face doar în beneficiul copilului, în scopul acordării serviciilor de suport pentru incluziunea lui.

Un aspect fundamental pentru asigurarea individualizării și diferențierii instruirii îl constituie participarea familiei la elaborarea și implementarea PEI.

Rolul PEI prevede determinarea domeniilor de intervenție individualizată (împreună cu copilul, familia, specialiștii), stabilirea relațiilor între toți specialiștii care ajută copilul în procesul incluziunii educaționale, delegarea responsabilităților, conform resurselor disponibile (umane, materiale și de timp), inclusiv a copilului și părinții acestuia.

Potrivit PEI, membrii echipei trebuie să asigure participarea părinților la procesul de realizare a PEI. Prioritățile educaționale determinate de către membrii familiei sunt importante pentru experiența generală de învățare a copilului. Asumându-și responsabilitatea pentru dezvoltarea adecvată a copilului, părinții au un rol important în procesul PEI. Aceștia pot prezenta echipei PEI o descriere a modului de viață a copilului (până la momentul inițierii PEI), pot sugera modalități de evitare a eventualelor probleme, ajutând, astfel, echipa să asigure consecvență și continuitate programelor individualizate pentru elev [5].

În același context, administrația instituției de învățământ și personalul didactic pot sprijini/ încuraja participarea părinților și a elevului, prin intermediul următoarelor *acțiuni*: să comunice sistematic cu părinții și elevul; să utilizeze în comunicare un limbaj clar, concis; dând posibilitate părinților și elevului să indice cum și în ce măsură aceștia ar putea să se implice sau să consulte în procesul de elaborare a PEI; să informeze părinții prin telefon și mesaje scrise, email, despre întrunirile echipei PEI; să comunice părinților și elevului despre subiectele ce vor fi discutate la adunarea echipei PEI și despre perso-

nele care vor fi prezente la ședință; să se asigure că părinții și elevul pot face comentarii utile în procesul de elaborare a PEI; să împărtășească cu părinții și elevul strategiile stabilite și consultând opiniile acestora; să verifice dacă elevul sau părinții sunt în tema preocupărilor sau dacă unele lucruri nu le sunt clare (adresându-le întrebări, la necesitate); să prezinte, la necesitate, comentarii/concretizări părinților și elevului despre PEI; să antreneze părinții în activități de formare și dezvoltare a competențelor [3].

Totodată, și cadrul didactic trebuie să aibă relații de cooperare și respect cu familia și comunitatea, să încurajeze implicarea părinților și a membrilor comunității, extinzând parteneriate, care au scopul să dezvolte calitatea educației la nivel de clasă sau școală, să implice structurile asociative ale elevilor și părinților cu instituțiile partenere din comunitate în elaborarea proiectelor educaționale, cu scopul fortificării relațiilor între toți actorii educaționali din instituție.

Ținem să subliniem faptul că o colaborare familie – școală presupune ca ambele părți să aibă o abordare participativă a relației. Ca rezultat al relației armonioase, trebuie să fie dezvoltat un dialog constructiv între părinți și cadre didactice, dominat de dorința ambelor părți de a comunica despre conținutul învățării – predării – evaluării, precum și al educației, cu respectarea deplină a rolului profesional al cadrelor didactice și a relației personale, apropiate și unice, între copil și părinți [7].

Pentru a realiza o cooperare fructuoasă cu familia copilului cu TSA, școala trebuie să cunoască mediul socioprofesional din familie, ambianța culturală și morală în care sunt crescuți copiii, numărul lor în familie, atributele climatului afectiv și stabil din familie, cu rol decisiv în stabilirea comportamentului copilului. Întrucât elevul cu TSA se formează în două medii diferite – familia și școala – cooperarea dintre acești factori trebuie să se bazeze pe cunoaștere reciprocă. De aceea, este necesar ca școala să posede informații sociologice asupra grupului familial. În contextul promovării și dezvoltării politicilor și practicilor incluzive, un rol determinant îl au parteneriatele socioeducaționale între toți actorii educaționali și sociali.

Bibliografie:

1. Barber C. *Autismul și sindromul Asperger: ghid pentru asistenți medicali*. București: Editura ALL, 2013, 33 p. ISBN 978-606-587-059-8.
2. Bonchiș E. *Psihologia copilului și parenting*. Iași: Editura Polirom, 2011. 424 p. ISBN 978-973-46-2231-3., 71.
3. Cara A. Asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii. Chișinău: 2017, 28 p. (fără ISBN).
4. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al RM*, nr. 319-324/634 din 24.10.2014
5. Eftodi A., Galben SV., Budan M., Rusnac V., Curilov SV. *Planul educațional individualizat structura-model și ghidul de implementare*. Chișinău: S.n., 2017. 66, ISBN 978-9975-53-923-4

6. Ghidul comunității școlare. Autism Speaks, 2013 (fără ISBN).
7. Gremalschi A. *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale*. Chișinău:2017, 92 p. ISBN 978-9975-139-41-0.
8. Hâncu V. *Considerații istorice și teoretice asupra autismului infantil*. București: Editura Aramis, 2001, (fără ISBN).
9. Hotărârea Guvernului RM nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional / municipal de asistență psihopedagogică. In: *Monitorul Oficial al RM*, nr. 206-211 / 823 din 20.09.2013. e]. In: Monitorul Oficial, nr. 347-360, [vizitat 15.12.2019]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=362471>

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective”, conferință științifică națională (2021; Chișinău). Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective : Materialele conferinței științifice naționale, 16 septembrie 2021 / coordonatori științifici: Lilia Pogolșa [et al.]; comitetul științific: Pogolșa Lilia [et al.]. – Chișinău: S. n., 2021 (Print-Caro SRL). – 399 p.: fig., fig., tab. color.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Texte : lb. rom., fr., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 30 ex.

ISBN 978-9975-56-934-7.

[37.0+159.9](082)=135.1=133.1=161.1

C 35

