

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

ISSN 1857-2103

Categoria B

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE

SERIA

Științe

ale educației

• Științe ale educației

• Psihologie

Fondată în anul 2007

Revistă științifică cu acces deschis,
supusă unui proces de dublă recenzare

OPEN  ACCESS JOURNALS



Chișinău

CEP USM 2023

Nr. 5(165)

2023

Redactor-șef

GUȚU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

Redactori-șefi adjuncți

DANDARA Otilia, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

ȘEVCIUC Maia, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

POTÂNG Angela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

BOLEA Zinaida, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

Consiliul academic

ȚURCANU Carolina, conferențiar cercetător, doctor, secretar responsabil (Universitatea de Stat din Moldova)

ANDRIȚCHI Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

BAZEL Laura, doctor (Israel)

BÎRNAZ Nina, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

BLÂNDUL Valentin-Cosmin, profesor universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

BRADEA Adela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

BRAGARENCO Nicolae, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

CIORBĂ Constantin, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

COJOCARU Natalia, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

COJOCARU Vasile, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

CRISTEA Sorin, profesor universitar, doctor (Universitatea din București, România)

CRUDU Valentin, doctor (Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova)

CUZNEȚOV Larisa, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

DARII Ludmila, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

HĂVĂRNEANU Corneliu Eugen, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

HINZEN Heribert, profesor universitar, doctor (DVV International, Germania)

LUNGU Valentina, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

MARINESCU Mariana, profesor universitar, doctor (Universitatea din Oradea, România)

NEACȘU Mihaela Gabriela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea din Pitești, România)

PAIU Mihail, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

PALADI Oxana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

PANICO Vasile, profesor universitar, doctor (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

PLATON Carolina, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

PRITCAN Valentina, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți)

RACU Jana, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

SOLCAN Angela, conferențiar universitar, doctor (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău)

STAWIAK-OSOSINSKA Malgorzata, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Jan Kochanowski, Polonia)

ȘOITU Laurențiu, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

TARNOVSCHI Ana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

TICU Constantin, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România)

TOLSTAIA Svetlana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

TOMA Natalia, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

VELIȘCO Nadejda, doctor (Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova)

VICOL Marta Iuliana, doctor (Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România)

Grupul de lucru

HANGANU Aurelia, conf. univ., dr. hab., prorector pentru activitate științifică și relații internaționale - coordonator

ENI Mihaela - executor responsabil

VLADÎCA Sergiu - redactor literar (limba română, limba rusă)

CALARĂȘ Svetlana - redactor literar (limba engleză)

PASTUH Marina - corectare tehnică, design grafic

CHISELIOV Anton - responsabil de site

Biblioteca Centrală a Universității de Stat din Moldova - Atribuire index CZU

Indexată în bazele de date



CZU: 37.013.83:374.7.02

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_01](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_01)

ADULT DIDACTICS – COMPONENT OF ANDRAGOGY: PECULIARITIES AND BASIC CATEGORIES

Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU

Moldova State University

At the stage of rapid development of science and market of educational services for adults, a relatively new direction in education was formed - andragogy (pedagogy of adults).

In the present time, andragogy occupies a place in the structure of education sciences as an independent category, possessing at the same time its own scientific apparatus, research methods, scientific approaches and principles. In this article, an attempt was made to substantiate the definition of basic concepts and categories of adult teaching: subject, tasks, functions. Special attention is paid to the principles of adult learning: priority of independent education, reliance on personal experience, individualization of learning, contextuality of learning, reliance on individual needs, considering them as motives and sources of designing the outcomes of education.

At the same time, adult learning is considered within the framework of the following characteristics: andragogic self-reflexivity, decentralization of andragogic approach, deconstruction/reconstruction of andragogic theory, contextualization of adult learning and education.

Keywords: *andragogy, teaching of adults, self-training, learning and education of adults.*

DIDACTICA ADULȚILOR – COMPONENTĂ A ANDRAGOGIEI: PARTICULARITĂȚI ȘI CATEGORIILE DE BAZĂ

În stadiul de dezvoltare rapidă a științei și a pieței serviciilor educaționale pentru adulți, s-a format o direcție relativ nouă în educație - andragogia (pedagogia adulților).

În prezent, andragogia ocupă un loc în structura științelor educației ca categorie independentă, având în același timp propriul aparat științific, metode de cercetare, abordări științifice și principii. Acest articol încearcă să fundamenteze și să definească conceptele și categoriile de bază ale didacticii adulților: subiect, sarcini, funcții. O atenție deosebită este acordată principiilor învățării adulților: prioritate a învățării independente, încredere pe experiența personală, individualizarea învățării, contextul învățării, dependența de nevoile individuale, considerându-le motive și surse pentru proiectarea rezultatelor învățării.

În acest moment, învățarea adulților este considerată în cadrul următoarelor caracteristici: autoreflexivitate andragogică, decentralizarea demersului andragogic de construcție/ reconstrucție a teoriei andragogice, contextualizarea învățării și educației adulților.

Cuvinte-cheie: *andragogie, didactics of adults, autoformare, învățarea și educația adulților.*

Introduction

The term „didactics” (from the Greek *didacticos* – the one who teaches and *didasko* – the one who studies) is a general scientific term for pedagogy in general, and for andragogy in particular. This term is also used to designate and characterize the general theory of learning/the theoretical foundations of learning. In this context, „adult didactics” includes the theoretical foundations of adult learning.

The transfer of theoretical provisions of general didactics to adult didactics is legitimate, but also specific due to the pedagogical, psychological and didactic peculiarities of adult education. The need to single out „didactics of adults” within the framework of andragogy is due to the need to develop the theoretical foundations of adult education and distinguish between the theory and practice of adult education; it is adult didactics that includes the substantiation of principles, content, strategies and methods of teaching, learning outcomes, identifying the peculiarities and possibilities of adult learning, identifying means and psychological and pedagogical conditions of learning.

At this stage in the development of andragogy, the emphasis is made on promoting a competent approach, motivating adults to learn, interactive learning and self-learning.

Self-learning/self-education we attribute to one of the priority aspects of adult learning. At the same time, the subject of adult didactics is not only the process of their learning, but also the holistic process of intellectual influence on an adult, on the development of his/her mental abilities. In this regard, we consider adult didactics both as a conditionally independent category and as an integrated category of andragogy, which forms the basis of adult learning and education.

Basic Concepts and Categories of Adult Didactics

The majority of experts dealing with the problem of adult education claims that the scientific-categorical apparatus of adult didactics, as well as of andragogy in general, does not have a clear theoretical basis. Moreover, many of them do not distinguish adult didactics as a separate component of andragogy.

In our opinion, the subject of *andragogy* is the theory and process of *adult learning and education*, and the subject of adult didactics is the theory and process of adult learning, the second one being a part of the first.

This approach allows us to consider the problems of adult education in unity with the problems of education, but if necessary, they can be considered as a priority, in this case it concerns learning.

Thus, andragogy is part of the structure of education sciences which has as its object of study the specifics of adult learning and education, explained and interpreted through a specific methodology, ordered and regulated by a specific normativity, and the adult didactics is a component part of the structure of andragogy.

The specified definitions do not ensure the full understanding of the essence of andragogy as a science. To understand the language of science, it is necessary to know its categories. The category (from the Greek: *kategoria* – message, property) is a scientific notion, which reflects the most of properties, attributes and relationships of a phenomenon of reality.

➤ *Development* – the process of qualitative and quantitative changes in an organism, psyche, emotional, intellectual, spiritual sphere, determined by the influence of external factors (nature, society, education, joint activity), internal factors (physiological premises, personality's activism carried out in an activity) and unconditional factors (objective and subjective influence of the environment).

➤ *Training* – the process of a human personality's becoming as a result of the objective influence of heredity, environment, education and own activism (self-education).

➤ *Socialization* – the process of integrating an individual into a society; the assimilation by a person (human) of values, needs, orientations, behavior patterns, characteristics of society, community, a concrete social group through the reproduction of relationships and social experience.

➤ *Education:*

- the totality of training/development influences of all social institutions, which ensure the transmission of social-valoric experience, moral values and non-values from one generation to another;

- the process teleologically oriented on personality's training under the conditions of a specially organized education system that ensures interaction between the educator and the learner;

- the educational activity organized for the purpose of training specific qualities, attitudes, behaviors of a human;

- the psychosocial activity based on valorization of internal psychological requirements, depending on external social requirements [5, p. 18].

➤ *Learning:*

- As a system – the unity of study programs and education standards, the network of educational institutions and managerial structures.

- As a process – training/development of competences, learning experiences and practical activity within formal and non-formal education.

- As a result – the achieved level of competences and learning experiences.

➤ *Instruction* – the organized process of teaching-learning-evaluation as a unitary construct.

➤ *Educational process* – the interaction specially organized and carried out over time between the educator and the learner within an educational system and oriented towards achieving predetermined objectives.

➤ *Learning process* – represents the main subsystem of educational system specialized in the designing and realization of efficient and coherent general pedagogical objectives that can be operationalized at the level of didactic/educational activities [5, p. 27].

These are the basic categories of general pedagogy that are also characteristic for andragogy. Andragogy also includes another system of categories: methodology, technology, didactic strategies, content, curriculum, methods, procedures, etc. The foundation of epistemological status of andragogy and, in particular, adult didactics cannot be complete without a conceptual approach to the influence of postmodernity on this science. The analysis of development trends of andragogy from the perspective of post-modernity attests to various discussions regarding the identification of postmodernity's essence with reference to the education sciences and especially with reference to andragogy:

- the andragogic launch of curriculum as a fundamental category of adult education;
- the functioning and interconnection of several learning and adult education paradigms;
- the technologization of process of adult learning and education;
- the paradigmatic, psychocultural and sociocultural approach to adult learning and education.

The perspectives of postmodernity, in S. Cristea's view, relate to the following:

- a) *rationality*, which ensures the conceptual and methodological stability of adult learning and education as an expression of the epistemic maturity of the discourse specific to andragogy;
- b) *multiplicity*, which allows the further, intensive and extensive development of andragogy, corresponding to the social and professional expansions of the study object specific to andragogy - the learning and education of adults.

Postmodernity represents a simultaneous process of diversification and unification of social and, especially, educational values. This process involves promoting the values of education centered on the learner, opportunities and participation in community and professional life, establishing democracy, freedom in communication and the creative process. Postmodernity implies a flexible model, focused on interconnections between the psychological, social and professional dimensions of adult education. Therefore, post-modern andragogy engages a new epistemological perspective with the following characteristics:

1) *Pedagogical Self-Reflexivity*

It envisages the renovation of every part of adult learning and education from the perspective of necessary interaction between the scientific approach and the practical/methodological approach. It implies the self-improvement of theoretical discourse, the consolidation of scientific status, including through the rigorous re-examination and pragmatic valorization of the rationality of andragogy.

2) *Decentralization of Andragogic Approach*

It considers the trainer's exit from traditional clichés of adult learning and education. It involves the identification of interculturality resources - existing in an open andragogic and social context - and their promotion at the level of adult education system and process.

3) *Deconstruction/Reconstruction of Andragogic Theory*

It aims at the retroactive approach of classical andragogic foundations in order to deeply analyze the education and training of adults in an axiomatic and historical sense, in the perspective of new interpretations, valorizations, theses, antitheses and syntheses. Updating some fundamental pedagogical approaches by revising them from a postmodern perspective. In this sense, authors like J. Dewey, L.S. Vygotsky and R.W. Tyler can be reconsidered as representatives who founded the curriculum paradigm as an expression of postmodern pedagogy, including that of adult learning and education - andragogy.

4) *Non-Universalization of Andragogic Praxeology*

It aims to contest any type of authoritarian didactics, dictated by society or promoted by the trainer, through the realization of a democratic, open education oriented towards creativity and the realization of learner's needs.

5) *Permanent Andragogic Openness Depending on Context*

It considers the re(organization) of an adult learning and education system open to non-formal education/training institutions, to any social institution (economic, sportive, cultural, religious, artistic, etc. [1, p. 120].

Functions of Adult Didactics

The functions of adult didactics consist, firstly, in the study of theoretical problems, analysis and generalization of accumulated experience, secondly, in the introduction of theoretical developments in the content, organizational forms, means and methods of adult education, thirdly, in predicting the directions of development of adult learning theory and practice, fourthly, in personal competences and behaviors.

Principles of Adult Learning and Education

The fundamental principles that should guide the organization of adult education are developed by scientists and refined by practitioners. This concerns the preliminary requirements for the organization and conduct of the cognitive process, the use of modern trends in the learning process - humanistic, democratic, personality-oriented, etc.

It is necessary to distinguish between general didactic principles applied in all forms of education, regardless of the contingent's age characteristics, and didactic principles of adult education. The latter act in close relationship with general didactic principles based on consciousness and activity, visibility, systematicity and consistency, firmness, scientific character, accessibility, connection between theory and practice.

S. I. Zmeev relates to the andragogical principles of teaching the following [7, p. 92-93]:

- *priority of self-learning* as the main type of educational work for adults. This implies that not only the development of educational material should be independent, but also the organization, planning and implementation of the educational and cognitive process;

- *principle of joint activity* of the learner with the andragogue and other learners in planning, implementing and evaluating the learning process. This does not contradict the previous principle, since it is impossible to provide fully effective training without the participation of a teacher-andragogue or ignoring the experience of learners;

- *principle of relying on learner's experience*. According to this principle, the life (everyday, social, professional) experience of an adult is used as one of the sources of learning both for himself/herself and his/her fellow learners. The possibility of a new comprehension of the trained competences is assumed;

- *Individualization of Learning*. In accordance with this principle, each learner, together with the andragogue, and in some cases with other participants in the educational process, creates an individual training program focused on specific educational needs, experience, level of training, psychophysiological and cognitive characteristics. It is supposed to organize the training in the most comfortable conditions, style, tempo, etc. All this taken together initially aims at achieving a certain level of training for all learners;

- *principle of learning contextuality*, on the one hand, pursues the goals, specific, vital for the learner, focused on the fulfillment of social roles or personal development, and on the other hand, it is built taking into account the professional, social, everyday activities of an adult personality and its spatial, temporal, professional, household factors (conditions). No matter how significant learning is for an adult, it is an additional, auxiliary activity;

- *principle of actualization of learning outcomes* involves the immediate application of the acquired knowledge and skills by learners in practice. This means the maximum practical orientation of learning;

- *principle of learning eclecticity* gives the learner a certain freedom in choosing the goals, content, forms, methods, sources, means, terms, time, place of learning. At the same time, an adult takes responsibility for learning outcomes, which positively affects the effectiveness of learning;

- *principle of developing educational needs* focuses on the fact that, firstly, the assessment of learning outcomes is carried out by identifying the real degree of mastering the educational material and determining those concepts, without mastering which it is impossible to achieve the set learning goal, and secondly, that the learning process and the formation of new educational needs of learners are specified after the achievement of the previous learning goal.

The principles of learning predetermine not only the effectiveness of a particular educational process, but also the educational perspective for the adult learner participating in it. They allow you to avoid negative moments and failures in the learning process, which in the future can provoke a refusal from learning.

Many adult learning experts demonstrate a slightly different approach when defining the andragogical principles. Thus, B. Sansier [*Apud* 6, 3, 4], formulating the principles of adult education, only partially develops and corrects the didactic principles of pedagogy:

- *main responsibility for learning lies with learner himself/herself* as a voluntary subject of education, which leads to a redistribution of roles, responsibilities and views of adults and educators. A voluntary learner has a certain amount of knowledge and experience. For more successful performance of the established functions and especially when changing the nature of work, there may appear a need for new knowledge and competences;

- *personal or professional needs stimulate specialist's desire to learn.* The learner's baggage contains previously acquired knowledge, experience and understanding of what competences he/she has and what he/she lacks, and the andragogue should be ready to help form the latter competences. Therefore, a more active role of adults requires them to participate in the processes of planning the nature and methodology of lifelong learning;

- *it is necessary to apply various forms of lifelong learning.* The most common forms of formal education are used more often (in the classroom, as well as participation in professional conferences and symposiums). Along with this, informal activities are useful - reading professional literature, consultations, speaking at staff meetings;

- *changing conditions under which continuation of adult learning is supposed to require development and approval of new forms of recognition and encouragement.* The reward for an ordinary student is a diploma and the opportunity to get a job. As for the forms of encouragement for adult learners, they include the acquisition of new knowledge and competences that contribute to improving the quality of work, promotion, salary increase, getting a more prestigious job and personal growth;

- *it is important for teachers to maintain flexibility, ability to respond to emerging needs and problems within framework of andragogy.* It is important to take into account the fact that in the context of lifelong professional learning, the problems of an active, creative approach and quality learning are often raised.

Such questions are legitimate, no matter what form of education is discussed.

These principles of adult education not only do not contradict general pedagogical ones, but also constitute (or should constitute) a single whole within the framework of general pedagogy.

Teleological Approach to Adult Learning and Education

The objectives of learning predetermine the choice of content, methods, organizational forms and means of learning.

If in the higher education system the goals and outcomes of learning are, first of all, the formation of a qualified specialist, then the outcome of learning in the adult education system is more often focused on rethinking the already established system of competences and experience, etc. It is important to understand that there is a change or reorientation of semantic, operational attitudes, and this affects the motivational sphere.

At this stage, the general trend in education of adults is to transfer them to the regime of permanent self-education and awareness of the constant need for it. The main result is the development of critical, creative thinking, integrated with the human sensory sphere. To achieve this result, it is necessary to present it as competence units. When designing a learning strategy together with an adult, one should adhere to a hierarchy of competences: by time (perspective, midterm and immediate) and by priority (in relation to the general course program, key competences – specific competences – units of competences). After that, you can choose didactic means to achieve them.

Competences are ranked according to the competences of training courses, separate topics. They must be realistic and specific enough to be able to assess then the degree to which they have been achieved and the adequacy of results. Realism allows to avoid overestimating or underestimating the “threshold”, since both of them reduce the motivation and effectiveness of learning. And concretization aims at achieving a rather defined, planned outcome.

A clear planning of learning competences allows to show a perspective to learners: what awaits them during the learning period, what can be used by them in their work to achieve professionalism, mastery and further career and professional promotion.

For the effectiveness of learning, it is very important for adults to realize the final outcome. The joint formulation of outcomes is one of the ways for learners to take responsibility for their achievement. This is an indicator of cognitive activity awareness, stimulating motivation. A diagnostically given outcome is one of the prerequisites for creating motivation to start learning.

It is especially important for adults to have a clear idea of the final outcome and the possibilities of its practical use.

The clarity of formulating outcomes is especially important in self-education. This allows the educa-

tor and the adult to rationally organize the learning process, choose the appropriate methods, select the most appropriate means, and maintain a high motivational level of learning.

To implement the above-mentioned requirements, the so-called *taxonomy of goals/competences* (hierarchical sequence) with diagnosable learning outcomes is used for the formation of learning outcomes. The hierarchical sequence of goals/competences implies their formulation in the form of an increment of knowledge and competences in diagnosable results, observable signs and actions, which can be given an objective quantitative and qualitative assessment.

There are several approaches/taxonomies for classifying objectives/competences (*see [2]*). It is very important to take into account the degree of adult's participation in the organization of educational activities, including the determination of learning outcomes. The highest level is typical for adults, whose learning goal goes far beyond the specific course and is designed for a lifetime. At the same time, not everyone is immediately ready to learn, actively participating in the organization of educational activities. Even those adults who independently organized their professional activities are not always ready for self-management in educational activities (especially if they have lost such experience over time). It is generally accepted that the main way to develop the independence of learners is the organization of their active independent work. However, if we want it to become truly complete, an adult needs to gain experience in performing such actions as the following: analysis, planning, regulation, evaluation of activities. Meanwhile, the acquisition of such experience directly depends on the interaction of an adult with a teacher, on the harmonic correspondence and correlation of their roles (Table 1).

Table 1. Relationship Between Characteristics of Learners, Teacher and Learning Methods [6].

Type of Learner	Type of Teacher	Learning Methods
Dependent	Teacher/Mentor	Informational lecture, instruction. Exercises, etc.
Interested	Inspiring, guiding, motivating	Inspirational lectures, discussions, etc.
Included	Facilitator, assistant	Discussions, workshops, group projects
Self-managed	Consultant, adviser	Individual work, work of self-managed study groups at the final stages of education

The tasks of andragogue are to track the development of learners and involve them in more effective forms of the cognitive process, based on their maximum activity.

Conclusion

The foundation of basic categories of adult didactics as a component of andragogy develops the theoretical and methodological framework for learning and formal and non-formal education of adults. At the same time, it opens up new research perspectives on the andragogic issue: adults' needs for knowledge, self-understanding, previous experiences of the adult, willingness to learn, orientation towards learning and motivation to learn.

References:

- CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
- GUȚU, VI. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L., MURARU, E., PALADI, F., ȘEVCIUC, M., VELIȘCO, N. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
- GUȚU, VI. Andragogy: constitution and development of scientific fundamentals. În: *Educația omului de azi pentru ziua de mâine*. Oradea, România. Nr. 19, Noiembrie 2022, p. 11-21. ISSN 1843-9985.
- GUȚU, VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014, 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
- GUȚU, VI., VICOL, M. Iu. *Tratat de pedagogie*. Iași: Performatica, 2014, 542 p. ISBN 978-606-685-170-1.
- ВАСИЛЬКОВА, Т. А. *Основы андрагогики*. Москва, 2009, 256 с. ISBN 978-5-390-00944-2.
- ЗМЕЕВ, С. И. *Основы андрагогики: учебное пособие для вузов*. Москва, 1999.

Data About Authors:

Vladimir GUȚU, Doctor Habilitatis in Pedagogical Sciences, University Professor, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work; Scientific Research Center „Education and Social Policies”, Moldova State University.

E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-5357-4217

Carolina ȚURCANU, PhD in Law, Associate Researcher, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work; Scientific Research Center „Education and Social Policies”, Moldova State University.

E-mail: carolina.turcanu@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8450-3075

Note: The paper was carried out within the State Program „Conceptual, Methodological and Managerial Framework of Non-Formal Education in the Republic of Moldova”, number 20.80009.0807.23.

Presented on 01.03.2023

CZU: 37.015.31:159.922:004

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_02](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_02)

CONSTRUCTIVISM, *GAMIFICATION*, ÎNVĂȚARE

Mara-Sînziana PASCU

Universitatea de Stat din Moldova

Laurențiu ȘOITU

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România

Opțiunea pentru perspectiva constructivistă de fundamentare a articolului este încurajată, în principal, de distincția dintre constructivism și obiectivism privind construirea cunoașterii înseși (Tam, Maureen, 2000), de importanța celor două dimensiuni ale constructivismului: cognitiv și social pe seama cărora se întâlnesc mai toți specialiștii (Piaget, 1950, Vîgotski, 1933, Kommers & Mayes, 1992, Von Glasersfeld, 1994). Învățarea este, așadar, cunoaștere construită împreună (L. Șoitu, 2019) și nu există în afara minții umane (Duffy, T. M. & Jonassen, D. H, 1991).

Jocul, prin menirea sa, de apropiere și implicare a „jucătorului” în realitate, facilitează atât cunoașterea, cât și drumul spre experiență, iar constructivismul devine important în condițiile noilor tehnologii, care pot pune în legătură pe elevi pentru colaborare, dar pot genera și izolarea lor. *Gamification* devine o veritabilă sursă de implicare, apropierea de realitate prin pași mici, deoarece *jucarea* cu rol didactic este învățarea prin asumare, motivare maximă.

Cuvinte-cheie: *constructivism, cunoaștere, joc, gamification, „jucarea”, învățarea.*

CONSTRUCTIVISM, *GAMIFICATION*, LEARNING

The option for the constructivist perspective of substantiating the article is encouraged, mainly, by the distinction between constructivism and objectivism regarding the construction of knowledge itself (Tam, Maureen, 2000), by the importance of the two dimensions of constructivism: cognitive and social (Piaget, 1950, Vîgotski, 1933, Kommers & Mayes, 1992, Von Glasersfeld, 1994). Learning is, therefore, knowledge built together (L. Șoitu, 2019) and does not exist outside the human mind (Duffy, T. M. & Jonassen, D. H, 1991).

The game, through its purpose of bringing the „player” closer and involving him in reality, facilitates both knowledge and the path to experience. Constructivism becomes important in the conditions of new technologies, which can connect students for collaboration, but can also generate isolation their. *Gamification* becomes a real source of involvement, getting closer to reality through small steps, because *playing* with a didactic role is *learning* through assumption, motivation.

Keywords: *constructivism, knowledge, game, gamification, playing, learning.*

Introducere

Perspectiva constructivistă asupra educației, împreună creșterea și apropierea de cunoaștere împreună, învățare împreună, instruire împreună, înțelegere împreună și sporirea eficienței acțiunilor comune ale profesorilor care, învățând pe alții și pe ei se învață, apoi ale elevilor care, înțelegând ce primesc, adaugă noi sensuri celor ce le oferă cunoașterea colegilor de clasă și de generație [19, 3].

Opțiunea pentru perspectiva constructivistă de fundamentare a răspunsurilor este încurajată, în principal, de: (1) Distincția dintre constructivism și obiectivism. Obiectivismul este interesat, în special de obiectul cunoașterii, constructivismul are în vedere construirea cunoașterii înseși; (2) Importanța celor două dimensiuni ale constructivismului: cognitiv și social pe seama cărora se întâlnesc mai toți specialiștii. D. Jonassen (1991) consideră că reunirea pe aceeași platformă a constructiviștilor și, uneori, chiar a potrivnicilor, este determinată de particularitățile *mediilor de învățare constructiviste* (MIC) importante deoarece pe seama lor putem dobândi: reprezentări multiple ale realității; imaginea complexă a lumii reale; construcția cunoașterii prin contribuția efectivă a reproducerii cunoașterii; (ne) oferim sarcini autentice în contexte semnificative; ocolirea instruirii abstracte și în afara contextului; medii de învățare în forma/formatul situațiilor reale sau a studiilor de caz; încurajarea reflecției asupra celor ce se întâmplă, asupra experienței (a ceea ce rămâne după ce se petrece ceva, de care luăm știință); construcția cunoașterii prin și în dependență de context și prin

negociere socială (Piaget, 1950).

Includerea jocului, vorbirii despre el, în lucrare se impune prin rolul pe care îl are acesta ca metodă didactică, de implicare a „jucătorilor” în realitate, de facilitare a cunoașterii prin experiență asemănătoare. Relația dintre joc și constructivism este omniprezență la toți autorii pedagogi – în special la Piaget și Vîgotski – și devine și mai importantă în condițiile noilor tehnologii, a digitalizării, care pot pune în legătură pe elevi pentru colaborare, dar pot genera și izolarea lor. *Gamification* poate fi o veritabilă sursă de implicare și apropiere de realitate în emergența ei, deoarece *jucarea* – așa cum vom folosi noi *gamification* cu rol didactic - este învățarea prin asumare, motivare maximă.

Unitatea constructivism, *gamification*, învățare este sarcina articolului nostru.

Perspectiva constructivistă asupra educației

Pentru Piaget învățarea este o activitate individuală. Profesorul oferă sarcini, probleme, dileme astfel încât, la întâlnirea cu elevii are, mai curând, rostul să *altereze/să* contrazică idei, credințe, opinii dobândite anterior. În fapt, prima acțiune este să destructureze, să dărâme ceea ce era mai puțin bine construit, pentru ca apoi, să poată împlini, zidi, clădi în acord cu scopul asumat de școală și încredințat profesorului. Astfel, cunoașterea apare ca rezultat al activităților depuse pentru rezolvarea acestor sarcini primite de formator, de acela trimis, cu voia sa, asemeni marelui Învățător, la întâlnirea cu elevii [18, p. 8]. Din acest moment, al acceptării, responsabilitatea nu mai poate fi declinată, amânată ori diminuată de nimic.

Învățarea pentru constructiviști – este un proces activ garantat de experiența directă, de încercările și de erorile căutărilor de soluții pentru sarcinile asumate.

Instruirea oferă contexte de construire a cunoașterii prin experiență proprie.

Cunoașterea nu poate fi „povestită/predată” de educator pentru că este dobândită/construită ca o dimensiune a persoanei, îi aparține nu-i este adăugată. Mesajul didactic este o acțiune comună a partenerilor de dialog – între profesor și fiecare elev, profesor și clasă – astfel încât, la final, nu este nici al uneia dintre părți, ci unul special dobândit de fiecare în vremea relaționării, este *luarea aminte* a fiecăruia [18, p. 10].

Glaserfeld [7] observă că esența și noutatea constructivismului – prezentată de *Manifestul constructivismului*, din 1981, constă în *renunțarea la viziunea pozitivistă*, conform căreia cunoașterea umană este imaginea unei realități independente „ontologice”. „În locul acestei noțiuni de reprezentare, constructivismul introduce o nouă relație, mai tangibilă, între cunoaștere și realitate, o relație pe care am numit-o „viabilitate”. Această caracteristică, viabilitatea (devenită *bucla de implicare* – pentru nativii digitali - sn) permite îndeplinirea unei sarcini, realizarea unui scop” [7, p. 14]. Concluzia este că niciodată cunoașterea nu este *o lume situată dincolo de experiența noastră*, ci este un *instrument necesar experienței*. Jocul, prin menirea sa de apropiere și implicare a „jucătorului” în realitate, facilitează atât cunoașterea cât și deschiderea drumului spre experiență, spre transformare acelor ce se petrec în creșterea tuturor participanților – indiferent de rolul și nivelul implicării lor.

Constructivismul prin L. S. Vîgotski face un pas decisiv în fixarea jocului în cunoaștere pentru că el se preocupă de natura conștiinței și a devenirii acesteia – înțelesă ca proces asumat de persoană. Saltul este depășirea reducăționismului determinist și reactiv al lui I. P. Pavlov sau al celui American pentru a afirma că *activitatea umană implică interacțiunea cu mediul* – cu efect și asupra subiectului însuși, nu doar asupra produsului rezultat. Îndemnul său ar fi: *Pune persoana să interacționeze cu cele ce sunt înjur ori las-o între ele și vei obține transformarea acesteia!* [20, p. 132]. Instrumentele care acționează asupra omului în transformarea lui sunt semnele, simbolurile, sistemele semiotice, reunite în limbaj! Prin ele subiectul își descifrează calea propriei transformări și tot ele devin instrumente la dispoziția educatorului. Explicația este întărită de concentrarea în limbaje a experienței generațiilor anterioare – devenită practică de relaționare socială.

Vîgotski face diferență între *dezvoltarea actuală* și *acea potențială* – care contează în proiecția fiecărei persoane, mai întâi, datorată educatorilor, apoi, fiecăruia devenit responsabil de sine! Dacă *dezvoltarea actuală* a copilului este menținută de posibilitățile individuale, pentru a doua etapă, a potențialului valorificat este nevoie de ajutor, de încă cineva (persoană și/sau grup).

Raționamentul lui Vîgotski este foarte riguros direcționat: dacă „procesele dezvoltării merg în urma proceselor învățării”, atunci „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea” [20, p. 132]. Sarcina este să identificăm și să stimulăm învățarea aceea necesară dezvoltării potențiale încât să fie mereu

suficientă nevoii de realizare a posibilităților! Important este cum o vom face? Invocarea jocului este prilej să spunem ca *jocul nu e joacă* și nici divertisment – dacă are scop, obiective, sisteme de evaluare pentru creșterea jucătorului. Să ne imaginăm că jocul din arena boxerilor, a șahiștilor, a tenismenilor e joacă! Sau dacă este posibil ca din „joacă” să iasă asemenea performanțe! Succesul este al acelor care respectă toate regulile date de antrenor, arbitrul evaluator și care știu cât de serios, riguros sunt angajați în dobândirea rostului lor în comunitatea de învățare și societate.

Prima lucrare, în care Vîgotski analizează dezvoltarea psihicului uman în procesul folosirii semnelor ca mijloc de reglare a activității psihice, mai întâi în interacțiunea externă a individului cu alți oameni și numai după aceea în reglarea propriului comportament (*Dezvoltarea funcțiilor psihice superioare*) este elaborată în 1931, dar va vedea lumina tiparului abia în 1960. Noutatea adusă constă în precizarea că întotdeauna cognitivul este strict dependent de dimensiunea afectivă, încât va vorbi mereu despre *principiul unității intelectului și afectivului*.

Constructivismul social al lui Vîgotski devine important în contextul noilor tehnologii care pot fi, cu adevărat, în favoarea școlii, în măsura în care ele pun în legătură pe elevi pentru colaborare, nu pentru separare, izolare – creând posibilitatea ca fiecare să caute și să prefere contacte în și dincolo de spațiul școlii, cu oportunitățile oferite de grup, de clasă, de alte grupuri și medii. Educatorul reacționează în fața izolării copilului centrat pe învățarea individualizată, încurajându-l să lucreze în grup (oricând, de oriunde) deoarece: învățarea *devine dezvoltare, creștere prin activități sociale*, între neegali, egali și asemănători; învățarea școlară cere contexte semnificative pentru scopul ales și pentru subiecții implicați; învățarea școlară devine învățare și cunoaștere prin apropierea de lumea reală și pentru aceasta, *când e reușita socială* [15, p. 210]; experiența din afara școlii este importantă dacă este relaționată, este complementară experienței școlare a elevului.

Dacă viziunile lui J. Piaget și L. S. Vîgotski fac parte din „perioada clasică a constructivismului” în educație, vom sublinia că dezvoltările pe care le cunoaște acesta au valoare în măsura în care permit articulări favorabile creșterii copilului în mediu, evită izolarea cauzată de o exagerată „personalizare” a instrumentelor, mijloacelor. Riscul transformării oricui în persoană cu nevoi speciale, cu CES, este mereu mai mare și e cauzat de posibilitatea creării unui *cadru propriu* de dezvoltare oricărui copil după „competențele” de care dispune. O asemenea atitudine desparte potențialul individual de interesele comune, de valorile specifice grupurilor de vârstă, ale comunităților, specifice relațiilor intrageneționale, lumii. Observația este importantă cu atât mai mult, în condițiile în care pretinsa școală *online* este însoțită de alte tendințe mai mult sau mai puțin manifeste, mai mult sau mai puțin explicite precum: *homeschool* ori subtila și veninoasa chemare la „dezvoltare personală” (nu dezvoltarea persoanei, ci dezvoltarea fiecăruia după cum vrea, știe – adică fără de familie, școală, comunitate!).

Meritul constructivismului social, al lui Vîgotski este preocuparea constantă privind *principiul unității intelectului și afectivului*, nevoia creșterii prin învățare directă, nemijlocită și împreună cu ceilalți, niciodată singur. Într-o mențiune plină de recunoștință și onorantă pentru el, J. Piaget, la publicarea lucrării „Thought and Language”, își exprimă regretul că l-a descoperit pe Vîgotski abia după douăzeci și cinci de ani de la moartea lui. Recunoscând că marea descoperire l-a obligat să revizuiască multe dintre ideile exprimate anterior, lasă a se înțelege cât de mare a fost pierderea, ba, chiar întrebarea dacă nu cumva multe dintre idei luau alte direcții de înțelegere și explicare. Putem spune că influența constă exact în esența constructivismului social: cele făcute împreună au mai multă durabilitate pentru că au nu sporuri de resurse/surse, ci temelii multiple de acomodare și articulare.

Învățarea este, așadar, *cunoaștere construită* împreună și nu există în afara minții umane [7, p. 3], nu vine dintr-odată, de la cineva și nici nu se atașează instant, accidental de cele deja știute. Este suficient acest exemplu pentru a argumenta cât de profunde sunt rădăcinile constructiviste, vin din ineismul antic, aducând cu el și concepția, dar și metoda maetică, socratică. Construcția își păstrează și proiectul, și rădăcinile, originile, și materialele, și finalitatea pe seama căreia a pornit. Elevii își construiesc ei înșiși înțelegerea, nu o primesc, nu li se *transmite*, nu li se *predă*, se încredințează pentru păstrare, precum un obiect material pentru care putem încheia documente de primire-predare. L. Șoitu insistă în orice ocazii pe ideea că în relația profesor elev nu există transmisie, că metafora transmisiei în comunicarea interpersonală nu este

valabilă. Fiecare caută sensul, pe care poate să-l dea, prin „ancorările” și acomodările repetate la ceea ce știe și încearcă să afle: elemente de similaritate, de repetitivitate, de ordine, reguli ușor de memorat chiar în absența unei informații complete.

Procesul de învățare este unul activ. Deoarece informația poate să fie oferită din exterior, dar nu poate fi dăruită și înțelegerea ei. Sursa înțelegerii va veni doar din interior, dar nu dintr-o dată, instantaneu. Învățarea cere o interacțiune amplă și continuă între *cunoaștere, contextul social și problema*, sarcina de rezolvat. Totodată, pentru constructivism procesul de învățare este *interacțiunea dintre subiecții implicați* în proces – indiferent de poziția lor – *egali, neegali, asemănători* [15, p. 31]. Participarea în comun la rezolvarea temei oferă fiecăruia posibilitatea să-și testeze și îmbunătățească înțelegerea pe parcursul interacțiunii, încât cel ce învață nu este profesorul sau elevul, ci fiecare dintre participanți.

Un sens important, ce derivă de aici, este că *nimeni nu învață singur și numai pentru el*, iar privit la nivel de comunitate, de societate, nici o cunoaștere, învățare, dezvoltare a persoanei nu este pentru sine decât dacă este și pentru altul, alții importantă. Această afirmație cu rol de axiomă – ce poate fi dedusă și din concepția Școlii de la Palo Alto – definește, prin excelență, rolul școlii și modul de înțelegere a acesteia de către comunitate și decidenți. În acest sens, intervine și *instruirea* prin care subiecților li se creează condiții favorabile, spre a direcționa împreună alegerea a metodelor, mijloacelor și posibilităților de dobândire a unei noi și folositoare deprinderi pentru acțiune. Instruirea „restricționează”, limitează prin orientarea strictă asupra unui element al problemei de rezolvat, stimulând explorarea și reflecția necesară pentru a deveni mai rapid de folos.

Rolul educatorului pentru constructivism este să faciliteze calea elevilor să devină participanți activi în învățare [3, p. 10], să stimuleze dezvoltarea subiecților oferindu-le sarcini, care să-i motiveze și să le poată îndeplini, adică în concordanță cu nivelul lor de dezvoltare și interese. Calea este să încurajeze și să accepte autonomia și inițiativa elevilor deveniți, la un moment dat, responsabili de propria dezvoltare asumată. Altfel spus, sarcina educatorului este să creeze și să mențină un context de „problem-solving”, de favorabilă rezolvare, prin care elevii să-și poată clădi cunoașterea, educatorul fiind ghid sau maestrul în maeutica socratică – întrucât unul dintre meritele constructivismului este fundamentat pe rădăcinile acestuia, care trec prin antichitate spre modernitate și vor continua câtă vreme vor exista interese de grup și intergeneraționale – pe orizontala și verticala istoriei [15, p. 29].

Vorbind despre reforma din SUA privind *predarea științelor*, Michael L. Bentley consideră constructivismul mai puțin important ca o teorie pedagogică, dar crede că poate fi un referențial util în educație. Mai mult, spune Bentley, dacă din constructivism nu pot fi derivate rețetare stricte pentru practica predării, există mult mai multe „elemente ale practicii școlare asociate”. Preferința autorului este pentru *clasa-workshop*, pe care H. Daniels o consideră drept forma/formula pedagogică a teoriei constructiviste [3, p. 10]: clasele nu mai reprezintă locul unde informația este transmisă, ci devin laboratoare sau studiouri unde se oferă și se generează cunoaștere, unde elevii și profesorii reinventează împreună domeniul de studiu în care s-au angajat.

În *Pedagogia comunicării*, este consacrat un întreg capitol pentru *Laboratorul de comunicare*, [15, p. 206-228] în care studenții și profesorii susțin lecțiile pentru practica pedagogică, de atâtea ori cât este necesar să-și însușescă, prin exercițiu, eroare-încercare, elementele cele mai bune actului didactic, reuștei lor profesionale și sociale, a construcției imaginii de grup și a celei de sine. Capitolul invocat ne va fi mereu de folos abordărilor ce înțeleg învățarea ca proces, în care nivelul și calitatea produsului nu sunt ale nici unui actor, ci ale tuturor celor intrați în relația de care se fac răspunzători, chiar dacă în mod diferit. Diferența este aceea asumată de fiecare participant, nu în rezultat. Rezultatul este al împreunei acțiuni, iar nivelul este cel mai important pentru sinele fiecăruia.

Momentul pe care îl parcurgem este considerat un pas semnificativ spre *scientizarea pedagogiei*. Institute for Learning Technologies (Columbia University) într-un volum de dezbateri – „*Pedagogy for the 21st Century*” [21] consideră că pentru noul secol școala folositoare este de dimensiuni mici, în care activitatea e structurată pe nevoile și interesele reale ale elevilor, grupurilor și comunităților cu orientare spre proiecte la definirea cărora au participat și s-au implicat toți. Vorbim de nevoile reale ale elevilor recunoscute prin cercetări susținute și complexe. A nu se înțelege că elevul stabilește care sunt nevoile lui! Îi lipsesc criteriile

de cunoștere și selecție! Se observă că ILT promovează deschis constructivismul, considerând că acesta reprezintă o colecție de teorii și idei (unele complementare, altele exclusiviste) cu privire la probleme fundamentale ale pedagogiei.

La rândul său, însăși Academia de Științe din Chicago prezintă această abordare spunând că, în esență, „Constructivismul *se referă la învățare (sn) nu la predare*” [23]. Un capitol aparte este rezervat unor recomandări pentru universitari (nu pentru preuniversitar!), cărora le cere să adapteze lecțiile *online* pe baza experienței și intereselor studenților pentru a corespunde mai bine cu ceea ce ei doresc să învețe. Sublinierea nu înseamnă renunțarea la obiectivele, conținuturile ce se impun oferite, că deciziile privind aceste elemente sunt ale elevilor, studenților. Sugestia vizează, mai curând, abilitatea, capacitatea profesorului de a desfășura activitățile cu un grad maxim de persuasiune, de captivare a atenției și păstrarea acesteia pe durata întregului proces, dar folosește informația și lecțiile *online* ca un ghid, nu ca o regulă absolută. (Ce mare păcat că această atenționare nu a fost reținută în vremea anilor Covid 19 și riscă să fie uitată ori de câte ori, decidenții nu cunosc rostul complex al școlii. Sublinierea e cu atât mai importantă pentru preuniversitar, unde deprinderile și motivația nu au nivelul și consistența de la vârsta studenților adulți).

Desigur, unele caracteristici ale constructivismului sunt de folos pentru a genera teme de meditație, a trezi curiozitatea, interesul și a determina comportamente de cercetător, investigator. Este remarcabil cum, în acest moment, la nivel planetar, sistemele de învățământ bine articulate și cu decidenți responsabili, se întâlnesc pe acest teritoriu: *construcția curriculumului ca investigație*. După ce am parcurs coordonatele constructiviste ale celor două prestigioase instituții din SUA, oprindu-ne în Noua Zeelandă – remarcată, tot mai mult, ca un fenomen în educație - sesizăm că Sinnema Claire, [13, p. 29], prof. dr. la Universitatea din Auckland, semnalează importanța angajării educatorilor în trei tipuri de anchetă: *investigarea focalizată, investigarea predare și investigarea învățării*. Toate cele trei dimensiuni vizează efectele asupra elevilor, pentru practica lor. Programele școlare, spune autoarea, devin mai receptivă la prioritățile de predare și învățare.

Putem observa că suntem în consens cu marile preocupări din aria de cercetare a științelor educației, de identificare a secvențelor semnificative pentru ameliorarea și dezvoltarea nevoii de învățare și înțelegere. Din unghiul nostru de analiză, reținem doar câteva importante sensuri ale conceptului *inquiry*, care are posibilitatea ca el însuși să favorizeze diverse direcții pornind de la accepțiunile: *investigare, examinare din interior, cerere, aplicare în viața de fiecare zi, solicitare de detalii, experiențe, cercetare, explorare, analiză, investigare, întrebare, interogare și autointerogare*.

Conceptul *inquiry* este important pentru înțelegerea curriculumului și din perspectiva metodelor recomandate pentru profesorii și elevii majoritar nativi digitali. În școală și oriunde, oricând, aceștia sunt chemați, persuadați, „furați” sau obligați să rezolve ori doar să evadeze spre jocuri cunoscute/necunoscute, recomandate/nerecomandate, utile/fără utilitate recunoscută, consumatoare de timp/ aducătoare de virtuale premii – încât, deseori, sarcinile lui *inquiry* sunt preluate de industria *games*. Astfel jocul-instrument devine/este prezentat ca metodă favorabilă învățării oricui – indiferent de vârstă și preocupare, interese.

Gamification și „engagement loop” – bucla de implicare

Așadar, nimic mai obișnuit decât a vorbi despre „gamificarea” tuturor vârstelor și posibilităților de înțelegere a ceea ce înseamnă cuvântul în engleză și mai ales în română. Nick Pelling, programatorul jocurilor, în 2002, transformă cuvântul *gamification* într-unul dintre cele mai folosite și la modă pentru această parte a secolului XXI. Extensia sa este favorizată, mai ales, că multe companii în 2021, după trecerea prin experiența Covid 19, când intră în prim plan *gamificarea* diferitelor aspecte ale muncii – dar nu pentru joacă, ci cu un scop bine precizat, al păstrării în priză, în contact a adulților. (Nevoia de a face diferența între ce e bun pentru adulți și ce e de folos pentru copil e obligatorie!).

Gamification – este nu doar un concept, ci o dimensiune importantă a procesului, prin care digitalizarea, noile mijloace didactice modifică și favorizează utilizarea jocului. Atenția ne va fi reținută de deturnările induse de producătorii de tehnologii, de traducerile neadecvate din engleză și de posibilitățile reale, care se cer corect utilizate!

Gamification devine cu atât mai important de clarificat, pentru că a intrat între cele mai frecvente concepte, este între primele cuvinte însușite de copil, iar în plus, întâlnim și opinia că „termenul de gamificare

... evocă o gamă largă de idei, care tind să varieze de la persoană la persoană” [22] creându-se posibilitatea ca fiecare să înțeleagă ce vrea, ce poate, fără obligația de a exista accepțiuni unitare. Este drept, autoarea se limitează la două distincții: „unii cred că are legături stricte cu industria jocurilor video, în timp ce alții îl văd în sensul său literal ca despre a juca de fapt jocuri”. În efortul de a da cea mai simplă și accesibilă definiție, ni se precizează că „În termenii săi cei mai simpli, *gamification* face munca și activitățile de zi cu zi mai distractive”.

Nu este vizată acțiunea de învățare, iar când autorii o fac, atunci jocul este văzut ca divertisment - inseparabil legat de calculator, laptop, tabletă, telefon. Dacă discuția noastră nu ar fi pe teritoriul instrucției, învățării și educației, am putea aplauda, probabil, șansa fiecăruia de a nu munci, a nu se concentra la ceea ce face, a nu fi creativ în situații imprevizibile, ci a se distra cât ține ziua de lungă, convins că a doua zi și în toate zilele va face la fel. Desigur, o asemenea perspectivă începe să nu fie străină școlii, dimpotrivă, este apărută ca „sarcină” prioritară - ușor de realizat prin noile tehnologii capabile să facă tot ce profesorul nu știe, nu poate, nu vrea, fiind preocupat doar de inacceptabila „adaptare a școlii” la instrumentele, mijloacele oferite.

Prioritatea acordată totuși școlii de tehnologie o îndeamnă și pe autoarea deja invocată să-și construiască argumentarea: „În educație, afaceri, sport, marketing și chiar finanțe, elementele de gamification sunt folosite pentru a ghida utilizatorii într-o experiență îmbunătățită (sn) de marcă, aplicație sau serviciu, *care își propune să-i distreze* (sn) și să-i facă să revină pentru mai mult”. Dacă prima noastră subliniere este de reținut, în sensul că un mijloc perfecționat poate facilita ameliorarea înțelegerii, cea de a doua, reluând obsesiva idee a distracției, nu poate aduce nici spor de concentrare, nici de interes, nici de memorare, învățare conștientă, de experiență utilă acțiunilor viitoare. Distracția este relaxare, eliberare de griji!

Dincolo de aceste nuanțe asupra cărora dorim să intervenim, este de observat că înșiși apărătorii distracției precizează că: „În general, scopul *gamification* nu este de a vă transforma evenimentul sau platforma într-un joc, *ci de a utiliza elemente asemănătoare jocurilor* (sn) pentru a crește implicarea utilizatorilor și a vă îmbunătăți experiența utilizatorului” (ibidem). Desigur, e altceva între folosirea unor „elemente asemănătoare” și acelea identice, absolutizate ca mereu benefice.

Vorbindu-ni-se despre maxima generalizare a utilizării jocurilor în orice domeniu, întâlnim precizarea: „Chiar și armata SUA a început să încorporeze mecanisme de joc pentru a crește traficul și a angaja recruții pe site-ul lor, inspirându-se din jocurile video populare centrate pe armată pentru a-și îmbunătăți experiența pe site. Vizitatorii site-ului sunt întâmpinați cu o invitație la joc și urmează pentru a afla despre misiuni, arme, posibile căi de carieră în armată și multe altele”.

Dar atenție! Oare cine nu ar dori asta? Cine nu caută soluții pentru ca timpul de relaxare să fie – chiar și parțial – folosit ca timp pentru *update* ori păstrarea angajaților în contact cu tematica, problematica specifică locului de muncă? Asemenea strategii, tactici similare a folosit mereu învățătorul cel bun în toate activitățile sale formale și nonformale. Apoi, să nu uităm de NASA [16, p. 142-144.], care are pedagogi între angajații săi, nu pentru a se distra cu specialiștii în aerospațiale, ci a aduce un plus de conexiune între „cer și pământ”, între cele imperceptibile mulțimii și nevoile acesteia în reprezentările ultraspecialiștilor, care pot ignora legătura cu mulțimile ce au nevoie de înțelegerea fenomenelor și aplicațiilor științifice ori practice generate.

Relația (corectă) gamification-învățare-instrucție o dă buna *înțelegere a termenilor*. Ne îngăduim să traducem gamification ca fiind *însăși jucarea!* O asemenea *înțelegere* ne ferește să credem/acceptăm că se potrivește la orice, că jocului îi putem integra orice. Dimpotrivă, devine o veritabilă sursă de implicare, apropierea de realitate prin pași mici, deoarece *jucarea* este asumare, motivare maximă, ce trece dincolo de aventură.

Războiul e jocul cu final necunoscut nici de declanșatorii lui. Autorul, lucrării *O istorie a războaielor simulate/A History of Simulating Wars* [11] ne arată importanța *jucării* pornind invers, de la eveniment spre *gamification*. Exercițiul este foarte important deoarece reface *jucarea* după cunoașterea efectelor generate, dar și a conflictului, a punctului de pornire. Exercițiul este remarcabil, pentru că înțelegerea se centreează/ poate să sublinieze momentele de alegere a variantei urmate/ posibil de urmat. *Gamification* este mai curând instrucție decât învățare.

Concluziile sunt mult mai convingătoare deoarece se întemeiază nu pe ipoteze, ci realități faste/nefaste, pe erori/bune opțiuni, pe susținerea viabilității unor principii și reguli vechi și/ sau noi. *Jucarea* trece de limita jocului propus, ca opțiune, chiar de întâlnirea cu aventura, nu mai este divertisment, distracție – acestea din urmă fiind specific unui alt domeniu de activitate bine cultivat și vândut de TIC, *entertainment*–ul. Extensia acestuia spre „jucarea” cunoașterii și înțelegerii este posibilă, pentru că devine învățare.

Referințe:

1. BROOKS, J. G., BROOKS, M. G. Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development, 1993. ISBN 978-0130606624.
2. COPLEY, J. The Integration of Teacher Education and Technology: a Constructivist Model. În: D. Carey et alii. (Eds.). *Technology and Teacher Education. Charlottesville, VA: AACE*, 1992, p. 122.
3. DANIELS, H. The Classroom as Workshop. În: *Best Practice*, 1996, p. 10. ISBN 978-0325043548.
4. DUFFY, T. M., JONASSEN, D. H. New Implications for Instructional Technology. În: *Educational Technology*, 1991, p. 3,
5. ELIAS, G. F., GARFIELD, R., GUTSCHERA, K. R. *Characteristics of Games*, MIT Press, 2012, p. 214. ISBN 978-0262542692
6. FULLERTON, T. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*, CRC Press, 2014, p. 243. ISBN 978-1482217162.
7. GLASERSFELD, E. *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?* În: *Revue de sciences de l'éducation*. 1994. Vol. XX., p. 3.
8. HIWILLER, Z. *Players Making Decisions: Game Design Essentials and the Art of Understanding Your Players*, New Riders, 2016, p. 39. ISBN 978-0134396750.
9. KOMMERS, P. A. M., JONASSEN, D., MAYES, T. (Eds.). *Cognitive Tools for Learning*. Heidelberg: Springer, 1992, p. 217.
10. PIAGET, J. *The Principles of Genetic Epistemology*, New York: Basic Books, 1972. ISBN 978-0-393-00596-7 (Este traducerea după „L'épistémologie génétique”, 1950).
11. PETERSON, J. *Playing at the World: A History of Simulating Wars, People and Fantastic Adventures, from Chess to Role-Playing Games*, Unreason Press, 2nd edition July 26, 2012. ISBN 978-0615642048.
12. SALEN, K., ZIMMERMAN, E. *Rules of Play - Game Design Fundamentals*, MIT Press. ISBN 978-0262240451.
13. SINNEMA, C., *Teaching as inquiry in the New Zealand curriculum: Origins and implementation*, 2011.
14. ȘOITU, L. Prefață, la vol. H. Siebert, *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001, p. 7. ISBN 973-611-197-0.
15. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*, Institutul European, 2001, p. 31. ISBN 973-611-199-7.
16. ȘOITU, L. Pedagogul de la NASA, în vol. *Restul comunicării (lor) sunt eu*, Ars Longa, Iași, 2007, p. 142-144. ISBN 973-8912-01-6.
17. ȘOITU, L., Prefață, la vol. Șoitu, L. Coord, *Mesajul – conținut și relație*, Institutul European, Iași; 2014, p. 7. ISBN 978-606-24-0054-85.
18. ȘOITU, L. *Împreună creștere*, Editura Junimea, 2019, p. 8, 10, ISBN 978-973-37-2270-0.
19. TAM, M. Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. În: *Educational Technology & Society*, 2000, p. 3.
20. VÎGOTSKI, L. S., Jocul și rolul său în dezvoltarea psihică a copilului, în vol. I, *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 132.
21. Mc CLINTOCK, R. *Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology*. New York: Institute for Learning Technologies, 1992. <http://academic/texts/mcclintock/pp/title.html> (consultat la 15.09.22).
22. MEGAN, G. 2022, *Gamification*, <https://www.growthengineering.co.uk/definition-of-gamification> (accesat la 15.09.2022).
23. *The Constructivist Theory of Instruction*. <http://www.caosclub.org/constructivism.htm> (accesat la 22.09.2022).

Date despre autori:

Mara-Sînziana PASCU, doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: mara.pascus@gmail.com

ORCID-ID: 0000-0003-1210-6382

Laurențiu ȘOITU, doctor în filosofie, doctor în științe ale educației, profesor universitar emerit al Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

E-mail: soitu@uaic.ro

ORCID-ID: 0000-0002-4804-0373

Prezentat la 7 noiembrie 2022

CREAREA ȘI PROMOVAREA IMAGINII INSTITUȚIONALE POZITIVE ÎN COMUNITATE

Viorica REABOI-PETRACHI

Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol sunt prezentate elementele esențiale în procesul de creare și promovare a imaginii pozitive a unei instituții de învățământ. Formarea și îmbunătățirea imaginii ar trebui să includă un set de caracteristici externe și interne, care includ imaginea liderului, imaginea personalului, ideile publicului țintă despre calitatea educației, stilul, confortul mediului educațional, diversitatea și prețul serviciilor educaționale.

Imaginea pozitivă formată a unei organizații educaționale va permite: creșterea atractivității unei organizații educaționale, care va crește numărul de elevi; îmbunătățirea microclimatului socio-psihologic în echipă; ridicarea nivelului culturii organizaționale; întărirea poziției financiare și bazei materiale și tehnice a organizației; să facă organizația educațională, în condiții egale, mai atractivă pentru cadrele didactice (să asigure stabilitate și protecție socială, satisfacție în muncă și să asigure creștere profesională); să creeze o rezervă de încredere în tot ceea ce se întâmplă în cadrul unei organizații educaționale; creșterea competitivității organizației educaționale.

Cuvinte-cheie: imagine instituțională, comunitate, stil de conducere, promovare, satisfacție în muncă, imagine internă, imagine externă.

CREATING AND PROMOTING A POSITIVE INSTITUTIONAL IMAGE IN THE COMMUNITY

This article presents the essential elements in the process of creating and promoting the positive image of an educational institution. The formation and improvement of the image should include a set of external and internal characteristics, which include the image of the leader, the image of the staff, the ideas of the target audience about the quality of education, style, comfort of the educational environment, diversity and price of educational services.

The formed positive image of an educational organization will allow: increasing the attractiveness of an educational organization, which will increase the number of students; improving the socio-psychological microclimate in the team; raising the level of organizational culture; strengthening the financial position and the material and technical base of the organization; to make the educational organization, under equal conditions, more attractive for teaching staff (to ensure stability and social protection, job satisfaction and to ensure professional growth); to create a reserve of confidence in everything that happens within an educational organization; increasing the competitiveness of the educational organization.

Keywords: institutional image, community, leadership style, promotion, job satisfaction, internal image, external image.

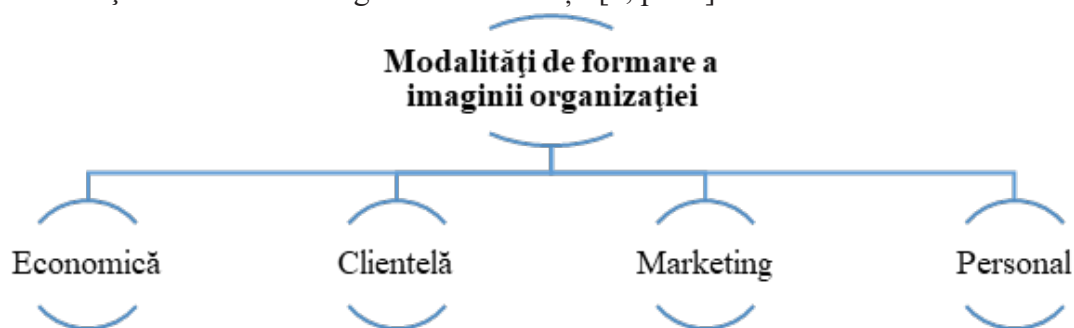
Introducere

O instituție de învățământ, ca orice altă organizație, are propria imagine individuală și trebuie consolidată și îmbunătățită. Acest lucru necesită o mare dorință și coeziune a întregii echipe de angajați și elevi, precum și participanți indirecti la viața organizației în jurul unui obiectiv comun pentru dezvoltarea durabilă și prosperitatea acesteia.

În literatura modernă, există mai multe abordări pentru înțelegerea imaginii în general și a imaginii în educație în special. În primul caz, cercetătorii spun că imaginea, fiind un fenomen al conștiinței individuale, de grup sau de masă, funcționează ca o imagine-reprezentare în care caracteristicile externe și interne ale unui obiect, rolurile și funcțiile sale sociale, interacțiunea în câmpul semantic a culturii cu alte categorii se îmbină într-o relație complexă.

Pe baza acestei înțelegeri, imaginea unei organizații educaționale poate fi considerată ca un fenomen socio-psihologic care are propriile modele de formare și funcționare.

Imaginea corporativă este întotdeauna funcțională, cu ajutorul ei se rezolvă anumite sarcini pragmatice. Poziționarea organizației este evidențiată ca funcții ale imaginii corporative [5].

Fig. 1. Modalități de formare a imaginii unei instituții [5, p. 54].

D. Gorbatchin, pe baza cercetărilor empirice, a identificat patru modalități principale de formare a imaginii unei instituții: *economică* (îmbunătățirea calității produselor și introducerea de noi tehnologii), *marketing* (planificarea concurenței, promovarea vânzărilor, desfășurarea campaniilor de PR), *clientelă* (formarea unei culturi a relațiilor cu clienții și partenerii, stabilirea feedback-ului), *personalul* (dezvoltarea culturii corporative) [5, p. 55]. Această abordare este cea mai potrivită atunci când vorbim despre imaginea în educație. Astfel, luând în considerare imaginea unei organizații educaționale, ne referim la imaginea unui serviciu educațional (calitatea acestuia, cererea de pe piață), promovarea unui serviciu educațional (planificarea campaniilor de PR, competitivitate), relația dintre profesori, părinți și elevii acestora, resurse umane și potențial științific profesional-personalul didactic, starea bazei educaționale, materiale și științifice.

Pentru formarea unei imagini pozitive a unei organizații (inclusiv una educațională), sunt importante următoarele percepții sociale ale oamenilor: *despre situația financiară a organizației* („stabil”, „prosper” etc.); *despre istoria organizației, tradițiile acesteia, reputația* („există de mult timp”, „companii de renume se ocupă de ea” etc.); *despre personalitatea liderului* („o persoană respectabilă și decentă este în frunte” etc.); *despre caracteristicile „publicității”* - faima publicitară („recenzii bune” etc.); *despre atitudinea față de personal* („personalul este calm în privința viitorului lor”, „multă libertate cu mare responsabilitate” etc.); *despre responsabilitatea socială față de societate* - calitatea muncii, tipul de activitate, concentrarea pe consumator, îngrijirea lui („obligatoriu”, „produce produse bune și necesare” etc.); *despre managementul organizației* („iese cu onoare din situații dificile”, „management progresiv, bazat pe dovezi” etc.); *despre stilul corporativ* („birou solid”, „emblemă frumoasă” etc.); *despre etica activităților și relațiilor* („cinstite” etc.) [7, p. 115].

Fig. 2. Baza pentru formarea unei imagini pozitive a unei organizații educaționale [15, p. 36].

Baza pentru formarea unei imagini pozitive a unei organizații educaționale sunt ideile despre [15, p. 36]:
 - *imaginea unui lider*: caracteristici fizice personale (caracter, farmec, cultură), caracteristici sociale (educație, biografie, stil de viață, statut, comportament de rol, valori), caracteristici profesionale (cunoașterea

strategiei de dezvoltare a educației, tehnologii de învățare, educație), economice și juridice elementele de bază ale funcționării unei școli, universități etc.) o idee despre activități non-nucleu, familie, trecut, mediu;

- *calitatea educației* (indicator „cunoștințe, aptitudini, atitudini”, respectarea standardelor de stat, maturitatea abilităților, cunoașterea proceselor, dezvoltarea personalității, creșterea, autodeterminarea, autorealizarea, conținutul pregătirii, mijloacele didactice tehnice, formă de educație (în dezvoltare));

- *stilul instituției de învățământ* (contactele angajaților cu obiecte externe, angajații (recunoaștere, maniere), identitatea vizuală a școlii, tradiții, stilul de interacțiune între participanții la procesul educațional, stilul de lucru (sistemic, „furtună”), cultură corporatistă);

- *atributele externe;*

- *imaginea personalului* (calificare, calități personale, climat psihologic, componență de sex și vârstă, aspect);

- *prețul serviciilor educaționale* (plata serviciilor educaționale și suplimentare, eforturi intelectuale, admitere competitivă, respectarea regulilor de conduită, locație, condiții de pregătire);

- *nivelul de confort al mediului de învățare.*

Imaginea unei organizații educaționale, care este creată de tot personalul instituției, ar trebui să se bazeze pe merite reale, iar din aceste merite reale să decurgă acele caracteristici pe care consumatorii de servicii educaționale le aduc ei înșiși.

Managementul eficient al unei instituții de învățământ este imposibil fără o înțelegere clară a imaginii atractive a *liderului instituției de învățământ*. În condiții moderne, rolul directorului școlii, care nu numai că organizează și coordonează procesul de învățământ, ci îi asigură și eficiența economică, devine deosebit de relevant și semnificativ.

Astăzi, când directorii de școli lucrează în condițiile relațiilor economice, ei trebuie să ia constant un număr mare de decizii importante de management - de la posibilitatea de a obține venituri suplimentare pentru organizație până la găsirea celor mai bune căi de îmbunătățire a calității educației. Cerințele educației în secolul XXI au schimbat poziția directorului școlii ca manager: are nevoie din ce în ce mai mult de cunoștințe în management financiar și economie școlară. Pentru a face acest lucru, nu este suficient doar să aibă o gândire strategică, este și necesar să cunoască bine trăsăturile procesului educațional. O astfel de combinație de calități importante din punct de vedere profesional va îmbunătăți nivelul de educație - aceasta este una dintre sarcinile principale ale școlii. Utilizarea tehnologiilor inovatoare în educație afectează și îmbunătățirea calității educației.

Imaginea pozitivă a directorului școlii este o reflectare a întregului proces de management. Mai mult, el îmbracă diverse forme, inclusiv scrise (documente bine formate) și virtuale (documente web, fotografii, videoclipuri postate pe Internet). Cadrul legal care determină statutul școlii trebuie să fie la zi și actualizat în permanență. La introducerea inovațiilor, actele locale ale școlii joacă un rol important, reglementând această activitate și oferind o bază legală pentru aceasta. Prin urmare, este important ca directorul școlii să stăpânească tehnologia creării unei norme juridice în condițiile instituției sale de învățământ [16, p. 112].

Un lider eficient al unei școli moderne rezolvă o altă sarcină principală - asigură natura anticipativă a educației: stabilește sarcini care sunt importante astăzi și care vor deveni și mai importante mâine și caută modalități de a le rezolva. În contextul schimbărilor constante ale procesului de învățământ, este necesară cunoașterea esenței și naturii acestuia, a suportului legal, precum și a monitorizării schimbărilor din cadrul legislativ și de reglementare care guvernează învățământul. Directorul unei organizații educaționale este una dintre principalele figuri pentru asigurarea unor schimbări eficiente în domeniul educației. Nivelul de dezvoltare al educației și, în cele din urmă, educația generațiilor viitoare depinde de capacitatea de a accepta și implementa ideile principale de modernizare.

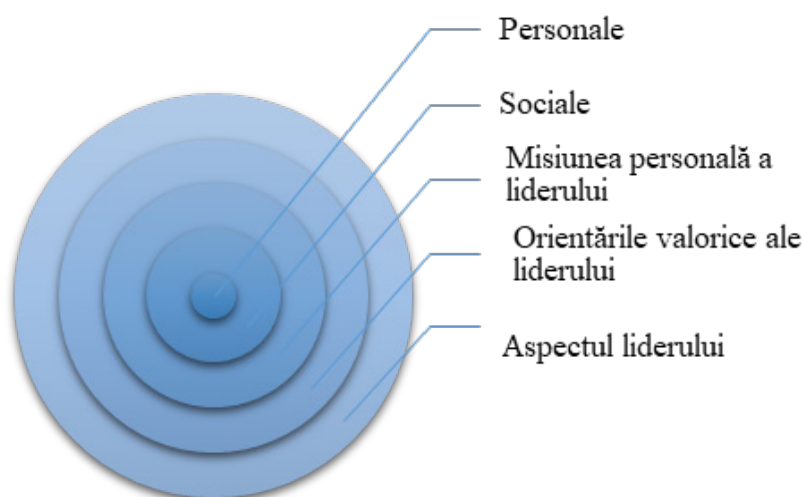
Directorul școlii conduce elevii, părinții și personalul didactic. Pentru a menține nivelul necesar de comunicare și funcționarea tuturor acestor grupuri, el trebuie să fie profesor și organizator, precum și să posedă cunoștințe juridice și economice. El trebuie să aibă grijă de cadrele didactice ale echipei sale, să contribuie la îmbunătățirea calificărilor acestora, la dezvoltarea lor profesională.

Pentru a crea un mediu de învățare confortabil în școală, liderul are nevoie de cunoștințe extinse din pedagogie, psihologie, precum și diverse tehnici pedagogice și manageriale. Fără îndoială, liderul unei organizații educaționale este persoana care cunoaște bine psihologia dezvoltării copilului, nevoile educaționale ale elevilor, deoarece lucrul cu copiii este o parte integrantă a muncii sale și, în consecință, o imagine pozitivă. Directorul trebuie să fie diplomat, stabilind, inclusiv cu ajutorul imaginii sale pozitive, contacte între participanții la procesul educațional (la nivel intern și extern). El este un fel de ideal, care este imitat și cu care subordonații și colegii sunt egali. De asemenea, este necesar să reflectăm într-o imagine pozitivă orientarea activităților spre atingerea obiectivelor de dezvoltare a personalității copilului din punctul de vedere al comunicării de succes cu părinții elevilor.

Eficacitatea școlii și calitatea educației depind de stilul de management al echipei manageriale. Managerul, prin dezvoltarea și îmbunătățirea calităților sale personale, schimbând stilul de conducere, poate crește eficiența întregii instituții de învățământ. Important pentru managerul unei instituții de învățământ este stabilitatea emoțională și rezistența. Liderul este obligat să controleze manifestările emoțiilor, fiind în permanență în centrul atenției.

De aceea, în ultimii ani tot mai mulți lideri de școli acordă o atenție deosebită imaginii lor pozitive ca instrument suplimentar care le permite să câștige reputație profesională și autoritate în mediul pedagogic.

Fig. 3. Caracteristicile imaginii managerului unei instituții de învățământ [8, p. 177].



Imaginea managerului unei instituții de învățământ constă dintr-un set de anumite caracteristici:

- **personale** - trăsături fizice, psihofiziologice, caracter, tip de personalitate, stil individual de luare a deciziilor;

- **sociale** - legătura liderului cu diverse grupuri sociale: ale căror interese le reprezintă, care îl susțin și sunt aliați, care sunt adversarii săi în rezolvarea problemelor profesionale emergente.

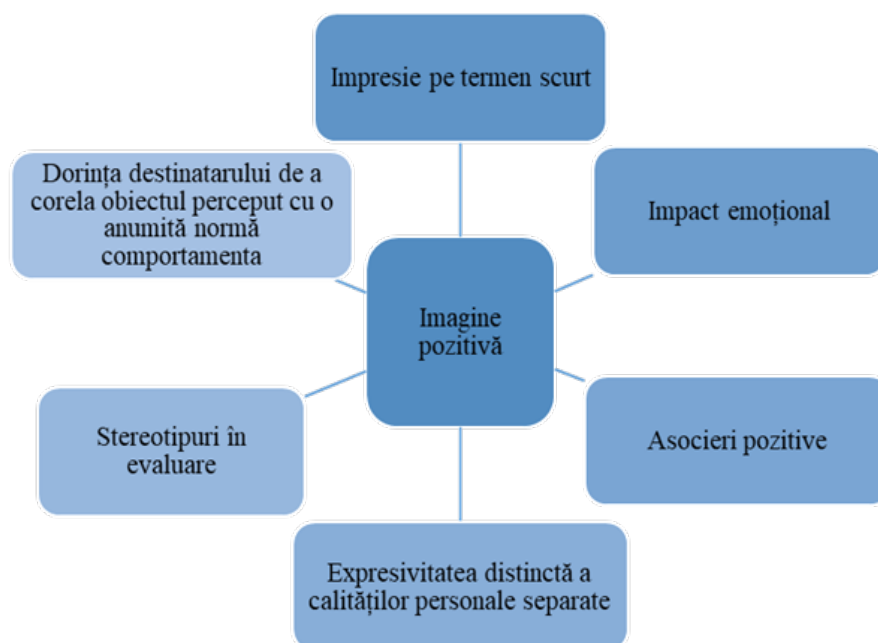
- **misiunea personală a liderului** determină poziția în care se află în momentul de față și ce vrea să realizeze în viitor; misiunea personală a directorului școlii este un moment important în dezvoltarea misiunii și a scopurilor instituției de învățământ;

- **orientările valorice ale liderului** sunt ipoteze deosebit de importante pe care conducătorul instituției de învățământ le ia, care au un impact deosebit asupra culturii organizaționale a instituției de învățământ, conducătorul aduce cultura instituției de învățământ în conformitate cu normele sale personale și valori; procesul de formare care se desfășoară în cadrul instituției de învățământ, formează și reflectă imaginea „internă” a liderului însuși, despre care se discută mai jos;

- **aspectul liderului.**

Formarea unei imagini pozitive a unui lider este indisolubil legată de activitățile sale profesionale [8]. O imagine pozitivă care afectează succesul profesional al managerului unei instituții de învățământ se caracterizează prin:

Fig. 4. Imaginea pozitivă a unui manager a instituției de învățământ [14, p. 59].



Imaginea oricărui lider prezintă caracteristici personale precum: vârsta - nivelul de studii, prezența sau absența defectelor fizice, nivelul de cultură, abilități de comunicare (prietenos, deschidere, disponibilitate în comunicare, zâmbet), vorbire corectă, caracter și tip de personalitate, stilul individual de luare a deciziilor [14].

În plus, imaginea pozitivă a liderului include o serie de caracteristici sociale: statutul de lider, modele de comportament de rol, comunicarea cu diverse grupuri sociale, apartenența socială, normele și valorile la care aderă liderul.

Societatea face o cerință de bază pentru conducătorul unei instituții de învățământ - capacitatea și disponibilitatea pentru activități intenționate pentru a asigura funcționarea și dezvoltarea optimă a unui sistem controlat. Aceste calități profesionale ar trebui să se reflecte într-o imagine pozitivă ca dominantă.

De asemenea, imaginea pozitivă a liderului trebuie să contribuie la garantarea aducerii organizației la obiectivele sale, la implementarea misiunii organizației și la obținerea de rezultate pozitive.

Managerul unei instituții de învățământ este o persoană publică, deoarece în activitatea sa interacționează constant cu cinci grupuri sociale: elevi, profesori, personal tehnic, părinți și echipa managerială. De asemenea, trebuie să păstreze legătura cu publicul. Prin urmare, managerul unei instituții de învățământ moderne trebuie să fie o persoană fermecătoare și cu autoritate. Deținerea caracteristicilor de mai sus și ponderea lor morală și profesională joacă un rol important în stabilirea statutului social al managerului unei instituții de învățământ.

Percepând imaginea pozitivă a managerului organizației educaționale, atât copiii, cât și adulții simt aspirația conducătorului personalului didactic către obiectivul de a crea condiții pentru dezvoltarea armonioasă a elevului, autodeterminarea și autodezvoltarea acestuia, formarea fundamentelor culturii intelectuale, muncii, morale, estetice, juridice, de mediu. Mai mult, scopul personal al directorului școlii este întotdeauna integrat cu scopul activităților organizației pe care o conduce.

Imaginea pozitivă a directorului unei organizații de învățământ general reflectă și caracteristici precum:

- înțelegerea responsabilității pentru protejarea drepturilor copiilor, planificarea și organizarea procesului educațional, monitorizarea progresului și a rezultatelor acestuia, precum și eficacitatea muncii într-o instituție de învățământ;
- reprezentarea intereselor instituției de învățământ în organele de stat și publice;
- competență în recrutare a personalului;
- organizarea utilizării raționale a fondurilor bugetare și extrabugetare, stabilirea sporurilor de salariu pentru profesorii care lucrează creativ;

- crearea condițiilor pentru creșterea creativă a cadrelor didactice, utilizarea lor de metode și forme avansate de educație și educație, experimente [3, p. 71].

Înțelegerea problemelor reale și potențiale ale unei anumite instituții de învățământ, precum și necesitatea de a aplica măsuri adecvate pentru a le rezolva, sugerează că formarea unei imagini pozitive a liderului este, în mare măsură, proiectarea activităților subordonaților. Această abordare diferă în multe privințe de planificarea activității școlii, care nu implică dezvoltarea acesteia, ci doar repetă un set de activități tradiționale. Dar, din moment ce fiecare lider și orice școală este unică, este recomandabil să ne concentrăm pe originalitatea „materialului”, utilizarea resurselor unice disponibile [1, p. 90].

Este important să se arate într-o imagine pozitivă a liderului că procesele inovatoare intensive care există în școala sa sunt rezolvate prin metode avansate, ideea determinării strategiei de dezvoltare a unei organizații educaționale domină. Se evidențiază:

- capacitatea de a vedea viitorul școlii lor;
- capacitatea de a determina scopurile și obiectivele unei anumite școli;
- capacitatea de a alege formele adecvate de implementare a strategiei;
- capacitatea de a implementa un plan strategic;
- capacitatea de a oferi o evaluare competentă a implementării unei anumite strategii [13, p. 94].

Pentru a gestiona procesul de formare a unei imagini pozitive a managerului unei instituții de învățământ, orice detaliu, informații manageriale necesare pentru îndeplinirea optimă a funcțiilor sale de muncă, este important. Este informația care oferă o idee despre cum se formează o imagine pozitivă.

Imaginea pozitivă a directorului unei organizații de învățământ depinde în mod direct de profesionalismul acestuia, cunoștințele în domeniul specificului școlii ca sistem în care fiecare profesor se desfășoară la propriul nivel, deși fiind subiect de management, are o anumită orientare - lucrează profesional cu oamenii. Aria de activitate profesională a managerului unei organizații de învățământ include asigurarea managementului rațional al sistemului de învățământ, organizarea sistemelor de management într-un anumit mod de dezvoltare, precum și îmbunătățirea managementului în funcție de tendințele dezvoltării socio-economice.

Managementul eficient al unei instituții de învățământ în condiții moderne este imposibil fără a înțelege importanța unei imagini pozitive a unui lider. O imagine pozitivă a șefului unei instituții de învățământ este o reflectare a întregului proces de management.

Șeful modern al unei organizații educaționale asigură caracterul anticipator al educației, stabilind sarcini importante și căutând modalități de rezolvare a acestora. De aceea, în ultimii ani tot mai mulți lideri de școală acordă o atenție deosebită imaginii lor pozitive ca instrument suplimentar care permite câștigarea unei reputații profesionale, încredere în sine și autoritate în mediul pedagogic.

De menționat că literatura de specialitate abordează diverse criterii și metode de evaluare a eficacității promovării de imagine. Unii autori preferă metodele matematice și economice de evaluare, alții indică avantajele metodelor de comunicare (informaționale sau psihologice). Considerăm că în evaluarea imaginii pozitive a unei instituții de învățământ este mai indicat să se acorde atenție eficienței sale comunicative, deoarece metodele de evaluare a acesteia sunt cele mai accesibile într-o instituție de învățământ [2, p. 80].

Criteriile de eficacitate comunicativă (informațională) în crearea unei imagini pozitive a unei instituții de învățământ sunt: gradul de conștientizare a publicului țintă, înțelegerea, atitudinea, angajamentul și acțiunea.

Este posibil să se evalueze imaginea pozitivă a unei instituții de învățământ folosind o evaluare indicator a imaginii. Conform acestei metode, reputația poate fi evaluată folosind indicatori. Există trei grupuri de indicatori complecși, care, la rândul lor, constau dintr-un număr de indicatori unici.

Primul indicator corporativ - imaginea internă - este un indicator complex care definește mediul intern al unei instituții de învățământ și este împărțit în indicatori unici: loialitatea angajaților, moralul echipei, recunoașterea de către toate obiectivele și strategiile organizației, un sistem dezvoltat de personal. stimulate, condiții de muncă de înaltă calitate etc.

Al doilea indicator complex este cel de consum. Este determinată de mediul pieței și caracterizează imaginea externă a instituției de învățământ; cel mai puțin controlat, include indicatori precum: faima și reputația generală, viteza de răspuns la solicitările elevilor, inovația, prestigiul și calitatea educației etc.

Fig. 5. Criteriile de eficacitate în crearea unei imagini pozitive a unei instituții de învățământ [9, p. 170].

Gradul de conștientizare a publicului țintă - elevii și părinții acestora.

- Măsurarea gradului de conștientizare se poate baza pe sondaje de opinie publică cu privire la diferite aspecte pozitive ale instituției de învățământ. Procentul de răspunsuri corecte va fi o măsură a conștientizării.

Înțelegerea.

- Percepția asupra imaginii dorite a unei instituții de învățământ poate fi măsurată prin solicitarea respondenților să bifeze un indice al acordului sau dezacordului lor cu privire la prezența anumitor calități și proprietăți ale unei instituții de învățământ.

Atitudine.

- Atitudinea față de instituția de învățământ în ansamblu sau față de componentele individuale ale imaginii.

Angajament și acțiune.

- Indicatorii în acest caz sunt: înscrierea elevilor; fluctuația personalului (ca indicator al stabilității echipei)

Următorul indicator important al imaginii unei instituții de învățământ este cel partener, format din indicatori: respectarea termenilor și condițiilor obligațiilor contractuale, nivelul relațiilor externe, statutul concurențial etc. [11, p. 25].

Pe baza rezultatelor obținute se determină eficacitatea muncii desfășurate pentru formarea imaginii, se identifică aspectele negative și pozitive ale acesteia și se face o concluzie.

Prin urmare, este important ca imaginea unei instituții de învățământ să fie gestionabilă. Formarea unei imagini favorabile pentru o organizație educațională este un proces mai profitabil și mai puțin consumator de timp decât corectarea unei imagini nefavorabile formate spontan a unei organizații.

Pentru fiecare organizație, inclusiv pentru cele care lucrează în domeniul educației, este necesar să desfășoare o muncă intenționată pentru a-și forma propria imagine.

Primul pas în crearea unei instituții de învățământ exemplare este acela de a lucra la formarea unei imagini pozitive, iar inițiatorul ar trebui să fie întotdeauna instituția de învățământ însăși. Crearea unei anumite imagini pozitive pe baza resurselor disponibile este procesul de formare a imaginii unei instituții de învățământ. Scopul principal al creării unei imagini poate fi considerat cu siguranță stabilirea și extinderea parteneriatelor, atragerea investițiilor străine și, cel mai important, creșterea competitivității unei instituții de învățământ [6, p. 26].

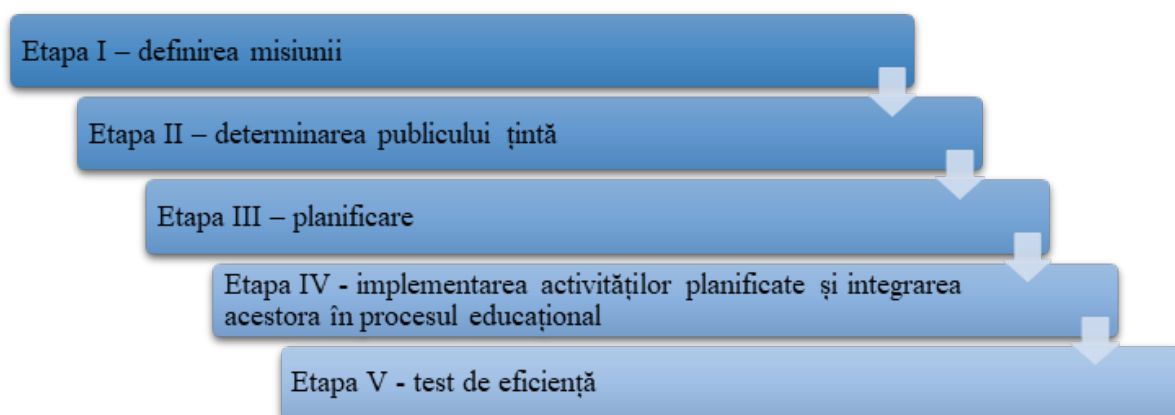
Pentru promovarea imaginii unei instituții de învățământ, se pot evidenția principalele etape:

Etapa I – definirea misiunii. Definirea imaginii începe cu o analiză a mediului extern. Specificul pedagogic al instituției dictează propriile legi, așa că mai întâi trebuie de decis asupra ideii de bază a unei organizații educaționale. Rezultatul acestei etape ar trebui să fie o înțelegere clară a punctelor forte și a punctelor slabe ale instituției de învățământ. Strategia ulterioară este simplă: punctele forte sunt actualizate și popularizate, problemele trebuie rezolvate.

Etapa II – determinarea publicului țintă. Când se planifică promovarea imaginii unei organizații educaționale, trebuie de înțeles ce public țintă urmează să-l atragă instituția de învățământ. Poate fi:

- **Elevii.** Nu există nici-o îndoială că absolvenții unei instituții de învățământ sunt principalul rezultat al unei instituții de învățământ, „cartea de vizită”. Ceea ce vorbesc despre zilele lor de școală sau cum se comportă în locuri publice, demonstrează în mod direct anumite standarde adoptate în această comunitate. Memoria unei instituții de învățământ este păstrată pentru o lungă perioadă de timp, iar dacă imaginea pe care și-au format-o copiii după absolvire este atractivă, cu siguranță își vor aduce copiii la această școală anume și vor recomanda celor din jur.

Fig. 6. Etapele formării imaginii unei instituții de învățământ [12, p. 48].



- **Părinții elevilor.** Părinții sunt capabili să ofere o evaluare adecvată a activității unei instituții de învățământ, corectând opinia publică și opinia copiilor lor despre aceasta. De aceea, părinții sunt principalul grup țintă de care trebuie ghidat în promovarea imaginii.

- **Partenerii sociali** (reali și potențiali). Astăzi, din ce în ce mai puțini bani sunt investiți în proiecte educaționale. Investitorii îi ajută doar pe cei care au o bună reputație și o activitate socială ridicată. Beneficiile unui astfel de parteneriat ar trebui să fie reciproce.

- **Mass-media.** Mass-media este un fel de intermediar între instituția de învățământ și societate. Datorită informării în timp util despre planurile sau realizările unei instituții de învățământ, se poate extinde semnificativ cercul potențialilor parteneri și se poate forma o opinie pozitivă despre instituția de învățământ în ochii celorlalți.

Etapa III – planificare.

În această etapă, se desfășoară activități specifice legate de formarea imaginii. În mod convențional, activitățile pot fi împărțite în interne și externe.

Activitățile interne: îmbunătățirea culturii organizaționale (corporative). Aceasta poate include crearea simbolurilor unei instituții de învățământ, dezvoltarea unui cod vestimentar (standarde de îmbrăcăminte), schimbarea calității relației tuturor participanților la procesul educațional, predarea eticii în afaceri etc.

Activități externe: prezentarea obiectivelor și activităților instituției de învățământ pentru „consumatorii” externi - părinți, parteneri sociali, mass-media. Aceasta este crearea și actualizarea regulată a site-ului școlii, promoții, contacte scrise și orale, inclusiv informarea prin broșuri, pliante, trimiterea de scrisori de mulțumire, participare la proiecte de cercetare, voluntariat - adică în toate evenimentele care au un răspuns public larg.

Etapa IV - implementarea activităților planificate și integrarea acestora în procesul educațional.

Etapa V - test de eficiență. În această etapă (de obicei anual) se efectuează o analiză a corespondenței imaginii obținute cu rezultatul dorit. O condiție prealabilă aici este aducerea rezultatelor monitorizării tuturor participanților la astfel de activități.

Astfel, imaginea pozitivă formată a instituției de învățământ va permite rezolvarea unui număr de sarcini: creșterea atractivității instituției de învățământ, în primul rând, pentru părinți, elevi și personal; creșterea eficacității activităților și facilitarea procesului de introducere a noilor servicii educaționale; creșterea nivelului de cultură organizațională; contribuie la îmbunătățirea microclimatului socio-psihologic în echipă.

În cele din urmă, putem menționa că fiecare director și personalul său didactic visează ca instituția lor de învățământ să poarte pecetea unei individualități strălucitoare, să iasă în evidență printre altele, să provoace dorința de a lucra sau de a studia în ea. Și numai sub condiția formării competente a unei imagini pozitive a unei instituții de învățământ, este posibilă menținerea concurenței și creșterea numărului de elevi. Ca urmare, imaginea favorabilă dezvoltată a unei instituții de învățământ poate deveni un fel de măsură a gradului de dezvoltare a întregii instituții de învățământ, a activității sale educaționale și metodologice, a evaluării perspectivelor demersurilor sale, a maturității și a profesionalismului întregii echipe [10, p. 45].

Din cele de mai sus, putem concluziona că rezultatul, adică scopul formării imaginii, este creșterea competitivității unei instituții de învățământ. Iar competitivitatea se realizează printr-o atitudine pozitivă formată.

Este greu de argumentat faptul că formarea unei instituții de învățământ pozitiv este posibilă numai dacă este respectată o condiție importantă - furnizarea de servicii educaționale de calitate. Dar această condiție, deși este necesară, nu este suficientă. Serviciile de calitate nu sunt întotdeauna oferite în condiții confortabile, sau prețul este prea mare pentru public. Este foarte important de remarcat factorul important menționat mai sus - o imagine colorată emoțional a unei instituții, adesea formată în mod conștient, având caracteristici intenționate, concepută pentru a exercita o influență psihologică într-o anumită direcție asupra unor grupuri specifice ale societății [17, p. 13].

Tehnologia de formare a imaginii include organizarea promovării informației (forme, canale, frecvență, dozare), sistemul de feedback (diagnostica rezultatelor intermediare, corecție, evaluare predictivă). Este foarte important să se prezinte în mod sistematic atenției părinților informații complete și de încredere despre toate serviciile oferite, pe baza datelor privind metodele inovatoare ale instituțiilor de învățământ, experiența lor pozitivă, experiența altor părinți, notând în același timp toate aspectele pozitive ale dezvoltarea cuprinzătoare a personalității copilului.

Atunci când se organizează zilele ușilor deschise, ore deschise, concursuri și concerte, profesorii unei instituții de învățământ pot colecta informații, le pot procesa și, de asemenea, pot informa potențialii consumatori despre tipurile de servicii oferite și, cel mai important, își pot promova instituția în mod strălucitor, spectaculos, demonstrând realizări vizibile ale elevilor. De asemenea, este important de afișat informații statistice generale în comparație cu alte instituții de învățământ față de care organizația va fi o prioritate [4, p. 59].

Primirea premiilor mari și dezvoltarea parteneriatelor sociale și comerciale sunt influențate semnificativ de însăși imaginea care se formează în ochii publicului despre instituția educațională și liderul acesteia. Prin urmare, în studiul formării imaginii instituțiilor de învățământ, există o nevoie urgentă de a înțelege mecanismul de formare a acestei imagini și atingerea scopului [14, p. 58].

Mecanismul de realizare a scopului arată astfel: dezvoltarea legăturilor sociale, care la rândul lor devin o resursă pentru obținerea de investiții, este influențată de imaginea unei instituții de învățământ. Activitatea de formare a imaginii ajută instituția de învățământ să devină din ce în ce mai competitivă și să-și sporească atractivitatea pe fondul altor instituții. Cu fiecare pas spre atingerea scopului, imaginea sa exterioară devine din ce în ce mai pozitivă și vizează următoarele:

- în vederea actualizării imaginii dorite a instituției de învățământ, realizarea de diverse medii publicitare: suveniruri, materiale de informare promoțională (pliante, broșuri, buletine);
- pentru a promova realizările instituției, se pot folosi posibilitățile televiziunii și rețelelor de socializare;
- utilizarea activă a accesoriilor externe în toate tipurile de activități de construire a imaginii;
- desfășurarea de evenimente PR în vederea stabilirii relațiilor publice: organizarea zilelor ușilor deschise, cursurilor deschise, prezentări, participare la expoziții de specialitate, festivaluri, concursuri de talente etc.;
- organizarea de evenimente (concerte, sărbători, festivaluri, master class) pentru a atrage potențiali vizitatori;
- crearea propriului site web pentru a forma o imagine binevoitoare a instituției de educație pe Internet;
- demonstrarea preocupării pentru noua generație prin activități specifice, prin crearea condițiilor de dezvoltare creativă în scopul publicității sociale active;
- accentuarea în publicitate a stabilității activităților unei instituții de învățământ, asigurarea unor contacte destul de regulate și productive cu „absolvenți” de diferiți ani;
- organizarea unui feedback constant pentru a analiza eficacitatea activităților în desfășurare [3, p. 128].

Putem enumera componentele formării imaginii, destinate reprezentării externe:

- Adresa instituției, numerele de contact, locația instituției de învățământ suplimentar și posibilitatea de a ajunge la aceasta cu transportul public.

- Un scurt context istoric, care dezvăluie etapele formării, dezvoltării unei instituții de învățământ, modificările statutului acesteia.

- Misiunea instituției. Misiunea ar trebui să reflecte specificul contingentului implicat în instituția de învățământ.

- Modelul „absolventului” al unei instituții de învățământ este una dintre componentele principale ale materialelor informative.

- Caracteristicile programului de învățământ - opționale originale, cercuri, secțiuni. Noutatea serviciilor oferite de instituția de învățământ, competitivitatea acestora.

- Spațiul educațional și creativ al instituției.

- Tradiții de echipă (sărbători, concursuri).

- Rezultate, realizări în activitățile instituției de învățământ (locuri câștigătoare, victorii în competiții, festivaluri).

- Perspective de dezvoltare a instituțiilor de învățământ [17, p. 37].

De asemenea, este important de remarcat faptul că majoritatea cercetătorilor care se ocupă de problematica imaginii consideră imaginea liderului și imaginea personalului didactic ca fiind principalele componente structurale ale acesteia.

Concluzii

În concluzie afirmăm că problema formării imaginii unei instituții de învățământ este relevantă în epoca noastră, ar fi mai logic să luăm în considerare trăsăturile procesului de formare a imaginii în concordanță cu etapele de lucru la crearea acesteia.

Referințe:

1. BARBU, I. D. *Climatul educațional și managementul școlii*, București: Didactică și Pedagogică, 2009, 376 p.
2. BLYTHE, J. *Essentials of Marketing Management*, 3rd edn. London: Prentice Hall, 2006, 285 p.
3. ENACHE, R., BREZOI, A., CRIȘAN, A. *Marketing educațional*. Iași: Institutul European, 2013, 152 p.
4. JOIȚA, E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*. Iași: Polirom, 2000, 348 p.
5. ГОРБАТКИН, Д. А. *Имидж организации: структура, механизмы функционирования, подходы к формированию: диссертация ... кандидата психологических наук / Д. А. Горбаткин*. Москва, 2009, 169 с.
6. ДАНИЛЕНКО, Л. В. *Менеджмент имиджа образовательного учреждения*. http://www.marketologi.ru/lib/danilenko/mana_image.html (accesat la 08.02.2023).
7. ЕГОРШИН, А. П. *Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учебное пособие*. Нижний Новгород: НИМБ, 2007, 624 с.
8. ЗОЛОТОВСКАЯ, Л. А. *Особенности профессионального имиджа педагога: социально-психологический аспект // PR в образовании, 2005, №. 386 с.*
9. ЗУЕВА, Е.И. *Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения*. М., 2007, с. 155-180.
10. КАРПОВ, Е. Б. *Имидж в образовании // PR в образовании. 2003, № 6, с. 40–50.*
11. ЛАЗАРЕНКО, И. Р. *Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество*. www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_9/stat8.html (accesat la 22.02.2023).
12. ЛЕРНЕР, П. С. *Имидж средней школы: восприятие, ожидание*. În: PR в образовании, 2004, № 1, с. 42-69.
13. МАНДЕЛЬ, Б. Р. *Инновационные технологии педагогической деятельности: учебное пособие*. М.: Директ-Медиа, 2016, 260 с.
14. ПЕРЕЛЫГИНА, Е. Б. *Психология имиджа*. М.: АспектПресс, 2002, 223 с.
15. ПИСКУНОВА, Т. Н. *Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: диссертация... кандидата психологических наук / Т. Н. Пискунова*. Москва, 1998, 148 с.
16. СИМОНОВ, В. П. *Педагогический менеджмент*. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. М.: Высшее образование, 2009, 357 с.
17. ФЕДОСЕЕВА, И. В. *Образовательный маркетинг*. Архангельск: АО ИППК РО, 2009, 374 с.

Date despre autor:

Viorica REABOI-PETRACHI, doctor în științe ale educației, lector universitar, Departamentului Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: reaboiviorica@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8493-0982

VIOLENȚA ȘCOLARĂ ȘI MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Corina BALAN

Universitatea de Stat din Moldova

Acest articol abordează problematica violenței școlare din perspectiva impactului asupra managementului clasei de elevi. În contextul managementului clasei de elevi, comportamentele elevilor și ale profesorilor sunt influențate de o serie de factori care își pun amprenta asupra relațiilor dintre interlocutori. Relațiile educaționale determină comportamente pozitive sau negative. Relațiile pozitive generează o atmosferă dezirabilă, un climat constructiv, în timp ce relațiile negative generează un climat indezirabil și conflictual, creând probleme de disciplină. Disciplina, văzută ca un comportament dezirabil în clasa de elevi, poate fi definită ca un proces care determină soluționarea problemelor de disciplinare și, implicit, prevenirea și contracararea comportamentelor violente ale elevilor.

Cuvinte-cheie: *violența școlară, managementului clasei de elevi, disciplină, climat educațional.*

SCHOOL VIOLENCE AND CLASS MANAGEMENT

This article addresses the issue of school violence from the perspective of the impact on student class management. In the context of student class management, student and teacher behaviours are influenced by several factors that make their mark on interlocutors' relationships. Educational relationships determine positive or negative behaviours. Positive relationships generate a desirable atmosphere, and a constructive climate, while negative relationships generate an undesirable and conflicting environment, creating discipline problems. Discipline, seen as desirable behaviour in the classroom, can be defined as a process that determines the resolution of disciplinary problems and implicitly, the prevention and counteracting of students' violent behaviour.

Keywords: *school violence, student class management, discipline, educational climate.*

Introducere

Școala reprezintă prima instanță care îl familiarizează pe copil cu anumite norme sociale, cu anumite rigori care nu reprezintă altceva decât notele definitorii ale societății în ansamblul său, raportate la dimensiuni mai mici. Formarea elevului în școală atrage unele beneficii pe termen lung, precum: respectarea autorității reprezentată de cadrul didactic, asumarea și respectarea unor reguli și rutine prin aderarea la un grup organizat, responsabilizarea și satisfacerea obligațiilor deținute ca urmare a statutului pe care îl deține (îndeplinirea sarcinilor școlare), promovarea unor valori care desăvârșesc formarea sa ulterioară (spiritul de cooperare, de competiție, altruismul, empatia, toleranța etc). Din această perspectivă, un management educațional performant garantează funcționarea școlii ca un sistem sociocultural eficient în îndeplinirea cu succes a sarcinilor de educare și socializare a elevilor săi. Pe de altă parte, un management lipsit de coerență și consistență derutează și creează dezechilibre în conturarea personalității elevului, fapt ce poate favoriza unele manifestări violente ale acestuia.

Abordarea teoretică a problemei

Parte a managementului educațional, managementul clasei de elevi vizează „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 microeducațională concrete (indisciplină, violență, nonimplicare etc.) și a evitării consecințelor negative ale acestora, prin exercițiul microdeciziilor educaționale” [1, p. 43]. Violența și indisciplina „operează în școală la nivel structural și cultural, determină frică, suferință fizică și psihică, reducând astfel oportunitățile educaționale” [2, p. 218].

Abordat din perspectiva încercărilor de prevenire a fenomenului de violență școlară, managementul clasei de elevi pune în valoare munca profesorului în „administrarea eficientă, sub semnul valorilor civic-democratice a activității specifice sălii de clasă, plecând de la premisa că școala anticipează și pregătește absolvenții în vederea implicării în viața socială, dar și pentru a reacționa adecvat în rezolvarea conflictelor

inerente unei societăți democratice” [3, p. 3]. Tot din perspectiva reducerii și prevenirii violenței școlare, W. Weber definește managementul clasei ca fiind acel set de activități prin intermediul cărora „profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei” [4, p.286].

Relația dintre managementul clasei și violența școlară este evidentă pe considerentul ignorării comportamentului inadecvat al elevilor, al acelor mici abateri comportamentale repetitive care pot conduce la deteriorarea climatului școlar. Școala, printr-un management deficitar la nivel instituțional sau la nivelul clasei, concretizat în lipsa de adaptare a practicilor educaționale la o populație școlară aflată într-o continuă schimbare, poate constitui o sursă a violenței școlare [5, p.267].

Școala trebuie să conștientizeze rolul pe care îl poate deține în evoluția comportamentelor violente ale elevilor, cu atât mai mult cu cât se încearcă plasarea în responsabilitatea sa a educației acestora, familiile din societatea postmodernă manifestând o implicare sporadică în educația copilului și în relațiile cu școala [6, p. 55]. Printr-un management defectuos al clasei, școala poate determina frustrări ale elevilor care, la rândul lor, pot reprezenta puncte de plecare pentru comportamentele agresive și violente. Necesitatea formării deprinderilor de prevenire și gestionare a situațiilor de violență școlară, atât la elevi, cât și la profesori și a dezvoltării unor strategii de management la nivelul instituției școlare a fost menționată în literatura de specialitate de rezultatele multor cercetări. Punând în echilibru aportul elevilor cu cel al profesorilor, Vettenburg și Huybregts (2003) au arătat că anumite caracteristici și abilități ale profesorilor contribuie la diminuarea violenței în școală [7, p. 534]. Preocuparea pentru menținerea ordinii și pentru prevenirea și contracararea comportamentelor perturbatoare ale elevilor este primul pas spre diminuarea violenței [8, p. 156].

Din perspectivă socio-interacțională, managementul clasei de elevi vizează două aspecte fundamentale: prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora [1, p. 176]. Literatura de specialitate arată că, la nivelul clasei de elevi, se manifestă două tipuri de influențe: pe de-o parte, *influența personală a profesorului* (capacitatea acestuia de a influența comportamentul elevilor, în timp ce elevii vor acționa în funcție de intensitatea influenței personale), iar, pe de altă parte, *influența de grup* (grupul dezvoltă propriile standarde și influențează comportamentul membrilor săi, creând o dinamică la nivel de roluri, statute și subgrupuri). Aceste influențe generează și sunt generate de stări subiective, în funcție de dinamica clasei de elevi și de tipul de autoritate exercitat și înțeles ca atare. În acest context, se conturează *climatul educațional* ca o realitate intuitivă, la nivelul clasei de elevi, direct perceptibilă pentru cei care iau contact cu structura organizatorică a grupului, o pecete specifică a acestuia sau indicatorul „sănătății” unui grup educațional în raport cu alt grup [1, p. 160-161]. Climatul educațional intervine în relația dintre elev și mediul său de activitate și înglobează semnificațiile pe care elevul le conferă celor cu care interacționează, având un caracter situațional și contextual, de cele mai multe ori, o anumită stabilitate și o dinamică accentuată. Climatul educațional face trimitere la ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, la stările subiective, mai ales cele de ordin afectiv și moral, reprezentând, de fapt, moralul grupului” [9, p. 115].

Rolul climatului educațional în producerea violenței este evident dacă avem în vedere însăși definirea violenței școlare de unii specialiști în domeniu. Francois Dubet (1992) vede în violență o degradare a climatului școlar și, mai degrabă, „un climat de indisciplină” [10]. Violența școlară manifestată prin comportamente verbale, fizice și sociale este în strânsă legătură cu climatul fizic și psihosocial al școlii. Comportamentele violente oglindesc rezultate ale eforturilor de adaptare a elevilor la climatul educațional creat în jurul lui, oglindesc încercări ale elevilor de a utiliza mediul școlar pentru satisfacerea unor nevoi fundamentale. Pe această direcție, Cummings (2000) subliniază faptul că unele activități școlare reprezintă amenințări de natură fizică, intelectuală sau emoțională, amenințări reale sau imaginate, care vin în contradicție cu anumite nevoi fundamentale ale elevilor: nevoi de securitate, de apreciere și de competență [11].

Alți autori asociază comportamentul violent al elevului cu alte cauze, precum: plictiseala, nevoia de a obține atenție, nevoia de stimă de sine, nevoia de putere, nevoia de răzbunare și nevoia de a semnala o lipsă [12, 13]. Spre exemplu, atunci când nu va fi în centrul atenției la o lecție prin aportul său, elevul va încerca să se facă vizibil pe alte căi. Atunci când profesorul nu observă acest lucru sau chiar îl ignoră, nerăspunzând nevoii inițiale a elevului, sentimentele de frustrare și de răzbunare ale acestuia se vor intensifica și vor

dezvolta comportamente ulterioare neadecvate. Se întâmplă uneori ca unele cadre didactice să-și centreze eforturile și atenția, controlul și concentrarea asupra activităților didactice, fără să țină seama de mediul și ambianța în care sunt pregătite și derulate aceste activități, ignorând diversitatea situațiilor educaționale ca structuri complexe, atitudinal - relaționale. Aceste situații educaționale creează un precedent involuntar favorabil deprecierei climatului educațional, un teren propice apariției și dezvoltării fenomenelor de criză.

Iucu (2006) definește situația de criză în termeni de management teoretic, corelând-o cu un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neașteptate, dar și neplanificate, generatoare de pericolozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța organizației (clasei) respective și a membrilor acesteia, la care adaugă o serie de elemente conexe, precum: precizarea gradului de pericolozitate, a percepției reale ori false a acestuia și a gradului de probabilitate a evenimentului studiat [1, p. 191]. Rezolvarea unei situații de criză presupune consum mare de energie fizică și psihică, cu șanse de a descoperi consecințe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate [14, p. 166]. De aici, importanța de a preveni apariția unei crize sau de a limita traumele produse de aceasta, fie prin cunoașterea profundă a nevoilor fundamentale ale elevilor, fie prin armonizarea desfășurării eficiente a învățării cu un climat pozitiv al clasei de elevi.

Pentru a corespunde nevoilor fundamentale ale elevilor, climatul școlii și al clasei trebuie să îndeplinească o serie de caracteristici:

- relații profesor-elev și relații elev-elev pozitive (pentru a răspunde nevoilor de apartenență, respect, stimă de sine și securitate afectivă ale elevilor);
- expectanțe ridicate privind disciplina (pentru a răspunde nevoilor de securitate fizică și afectivă ale elevilor, dar și nevoilor de realizare ale acestora);
- centrarea pe creșterea calității școlii (pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare, competență și afirmare ale elevilor);
- parteneriate profesori-părinți funcționale (pentru a explora împreună nevoile elevilor și pentru a identifica strategii eficiente de prevenție și intervenție în situații problematice [8, p. 161].

Pe de altă parte, climatul școlii și al clasei de elevi pot constitui adevărați factori de risc în dezvoltarea unor comportamente violente. O cultură a școlii și un climat care nu promovează anumite valori, precum cooperarea, toleranța față de diversitate, empatia sau exprimarea emoțională pozitivă, comunicarea deschisă și rezolvarea conflictelor augmentează riscul pentru indisciplină și violență școlară.

Abordarea disciplinei școlare din perspectiva managementului clasei de elevi oscilează între două orientări extreme: *permisivismul* și *autoritarismul* [1, p. 67]. Disciplina permisivă (liberală) pornește de la concepția lui J. J. Rousseau conform căreia constrângerea exterioară prin dispoziții, ordine, interdicții, pedepse înăbușă manifestările spontane ale copilului, potrivit tendințelor și trebuințelor sale naturale și frânează astfel conturarea personalității sale. Concepțiile actuale în domeniu susțin ideea că educația trebuie să asigure libertatea de manifestare a copilului, disciplina rezultând din asigurarea acestei libertăți de manifestare. În spiritul disciplinei permisive sunt respinse constrângerile întemeiate pe teamă și exercitate prin amenințări care deformează viața interioară prin instaurarea sentimentului de inferioritate. Autoritarismul are ca punct de plecare ideea că natura umană, prin însăși esența ei, este predispusă la manifestări negative, iar pentru frânarea lor sunt necesare măsuri severe de îndreptare. Autoritatea și libertatea sunt două laturi complementare ale disciplinei, iar menținerea echilibrului dintre ele este un indiciu al funcționalității optime.

Mecanismele de a preveni problemele disciplinare și comportamentele violente, dar și mecanismele de a interveni și rezolva aceste probleme presupun abordarea unor strategii de sorginte managerială de către cadrul didactic implicat. Succesul unui management al clasei presupune prevenție, în primul rând și apoi abordare intervenționistă *post eventum*.

Ethosul managerial se corelează bine cu climatul și, respectiv, cu disciplina [1, p. 177]. O relație bună între cadrul didactic și elev implică deschidere, sinceritate în comunicare, respect față de celălalt, relație de colaborare și interdependență, empatie, valorizare, ascultare activă, relații bune de comunicare cu familia, avantaj reciproc. În condițiile apelului la autoritate, elevii nu neapărat își vor schimba comportamentul, ci, mai degrabă, se obține o relație de confruntare, marcată de reacții negative din partea elevilor, precum: obrăznicia, răzbunarea, minciuna, plagiatul, retragerea, teama de eșec sau teama de a-și asuma riscuri. În

clasa de elevi, impulsul violent este limitat la competiție, la atac verbal, la ostilitate, exprimându-se prin injurii, calomnii, dispreț.

Studiile psihologice privind modul de exprimare agresiv și violent în clasa de elevi au evidențiat faptul că la baza acestor manifestări se află subaprecierea sau o autoevaluare scăzută, mai ales în cazul copiilor anxioși, dar și fenomenul de curiozitate blocată [Apud 1, p. 184]. Atunci când profesorul nu cunoaște sau recunoaște tendința elevului de a se afirma, în fața colegilor și a adulților, de a câștiga aprecierea acestora se creează o tensiune puternică, așa numita anxietate de dependență, care poate produce tristețe și sentimente de ură. Insuccesele acumulează frustrare. Frustrarea stă la baza sentimentelor negative. Frica și supărarea mobilizează organismul elevului care, nereușind să se impună în planul performanței școlare, se lansează în comportamente violente. Teama unor elevi pentru a nu obține note mici, pentru a nu-și deprecia imaginea de sine în ochii celorlalți poate genera o emoție puternică care dă direcție strategiei viitoare de acțiune. Atașamentul, văzut prin prisma atracției pentru sarcinile școlare și raportat la un climat școlar favorabil, este reglatorul social al fricii și al agresivității. Sarcinile școlare accesibile și atractive, în concordanță cu nivelul de dezvoltare a elevilor, întăresc motivația pentru învățare, comunicarea și relaționarea. Dacă instanțele raționale sunt dominate de frică și agresivitate, atunci emoțiile generate de aceste conduite frânează atașamentul. Autoritatea prost înțeleasă devine sursă de agresivitate pentru elevi deoarece produce o tulburare totală în viața acestora și are drept consecințe dezorganizări și disfuncții în plan relațional, fiind la un pas spre delicvență și abandon școlar.

Concluzii

Cu tact, răbdare și dragoste, promovând modele pozitive și dezvoltând potențialul (chiar scăzut) din personalitatea elevilor violenți, apelând la strategii manageriale experimentate și altruiste, cadrul didactic stăpânește managementul clasei de elevi (la nivelul dirijării relațiilor) și previne și ameliorează violențele școlare. În calitate de coordonator al clasei, managerul clasei va fi exemplul după care se ghidează elevii în procesul de autoeducație. Educația prin exemplul personal este una dintre cele mai puternice forme de educație, iar dascălul are capacitatea de a influența comportamentul elevilor. În clasa de elevi, disciplina este un proces creativ și constructiv, nu vine de la sine, ci presupune din partea profesorului comunicare, înțelegere, adresabilitate politicoasă, respect pentru elevi, empatie. Prin aceste atitudini, comportamentele indezirabile se pot îndrepta înainte de a se produce, adică pot fi induse comportamente pozitive, dezirabile în rândul elevilor.

Referințe:

1. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ediția a 2-a revizuită. Iași: Polirom, 2006, 267 p.
2. NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament*, Iași: Polirom, 2003, 424 p.
3. STAN, E. *Managementul clasei*. București: Aramis, 2003, 95 p.
4. WEBER, W. *Classroom Management*. In: J. Cooper, *Classroom Teaching Skills: A Handbook*, Lexington, MA:DC, 1977.
5. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004, 288 p.
6. BALAN, C. *Cauzalitatea și factorii de risc ai agresivității și violenței școlare*. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2022, nr. 9(159), p. 50-55.
7. VETTENBURG, N. & HUYBREGTS, I. *Antisocial student behaviour and feelings of unsafety among teachers*. În: Dünkel, F. & Drenkhahn, K. (Eds.), *Youth violence: new patterns and local responses*, Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH, 2003, pp. 523-551.
8. CURELARU, V. *Managementul disciplinei și violența școlară*. În: Curelaru, M. (coord.), *Violența în școală. Repere pentru analiză și intervenție*. Iași: Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013, pp. 151-174.
9. PĂUN, E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999, 170 p.
10. DUBET F. *A propos de la violence et des jeunes*. În: Cultures & Conflicts, 1992, nr. 6, p. 7-24. <https://journals.openedition.org/conflicts/672>
11. CUMMINS, J. *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, 320 p.

12. WALTERS, J., FREI, S. *Managing Classroom Behavior and Discipline*. 1st Edition, Shell Education, 2007, 226 p.
13. JONES, V., JONES, L. *Comprehensive classroom management: creating, communities of support and solving*. 8th Edition. Boston: Pearson education Inc., 2007.
14. NICULESCU, M. *Managementul clasei de elevi. Curs universitar*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2016, 210 p.

Date despre autor:

Corina BALAN, doctorandă, Școlala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: corinabalan969@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-5070-2308

Prezentat la 02.02.2023

CZU: 159.947.5:613.955-057.87

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_05](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_05)

THE DEVELOPING OF MOTIVATION FOR A HEALTHY LIFESTYLE FOR PUPILS

*Mihaela BLÎNDUL**Moldova State University*

The article addresses the dimension of motivation for developing healthy lifestyles in students. Motivation is formed by a combination of different factors, including: needs and desires, goals, rewards and punishments, emotions, personal values, social influence. Intrinsic motivation is the basis for the formation and development of a healthy lifestyle and the achievement of desired, long-term results. Thus, motivation plays a key role in maintaining interest in learning and exploration by managing and regulating effort, even when obstacles arise. This requires strong awareness, willpower and perseverance. Therefore an important aspect in the context of adopting a health-focused lifestyle is the formation and development of motivation, as an essential foundation for achieving goals.

Keywords: *healthy lifestyle, motivation, motivational adjustment, automotivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation.*

FORMAREA MOTIVAȚIEI PENTRU UN MOD DE VIAȚĂ SĂNĂTOS LA ELEVI

În articol este abordată dimensiunea motivației pentru dezvoltarea modului de viață sănătos la elevi. Motivația se formează printr-o combinație de diverși factori, printre care: nevoile și dorințele, obiectivele, recompensele și pedepsele, emoțiile, valorile personale, influența socială. La baza formării, dezvoltării unui stil de viață sănătos și dobândirea rezultatelor dorite și pe termen lung stă motivația intrinsecă. Astfel, motivația joacă un rol esențial în menținerea interesului învățării și explorării prin gestionarea și reglarea efortului depus, chiar și atunci când apar obstacole. Acest lucru necesită o puternică conștientizare, voință și perseverență. De aceea un aspect important în contextul adoptării unui stil de viață axat pe sănătate este formarea și dezvoltarea motivației, fiind un fundament esențial la atingerea scopurilor.

Cuvinte-cheie: *mod de viață sănătos, motivație, reglarea motivațională, automotivare, motivație intrinsecă, motivație extrinsecă.*

Introduction

In today's society, there has been a qualitative change in the awareness of the value of life and health of every child. The task of maintaining the mental, physical and moral health of the younger generation falls to education as an integral structure that ensures the development of the personality. In the last decade, there have been persistent negative trends in children's health, an increase in the prevalence of risk factors for health and developmental disorders, an increase in morbidity and disability. The current situation of deteriorating health among children has led all actors involved in the education process to develop new strategies to raise a new generation that is convinced of the need for and adoption of a healthy lifestyle. At the same time, it is crucial what students perceive about healthy lifestyles and their necessity for personal and professional development.

At the same time, the formation of a positive motivation for a healthy lifestyle among pupils depends on the involvement of family and teachers.

One of the characteristics of pupils is the high sensitivity of the growing organism to unfavourable factors: social and environmental conditions, poor hygienic conditions of upbringing and growth and negative stereotypes of behaviour, being an aspect in which the risk of hereditary predisposition to disease is higher. For the development of a healthy way of life, it is motivation that is responsible for maintaining the direction of learning and experimentation by managing and controlling the effort invested when obstacles arise, as this requires awareness, willpower and perseverance. The motivational sphere of learners begins to be

characterised by a certain introversion, orientation towards one's own ideal, a hierarchical structure and argumentativeness of motives. However, learning, especially for a healthy way of life, often involves distant, long-term goals, which may compete with immediate desires, in which case there is a need to postpone them, control impulses and inhibit certain tendencies.

Conceptual framework

The term „motivation” serves as a generic term for the totality of factors, mechanisms and processes that ensure the emergence, at the level of mental reflection, of impulses towards vital goals, i.e. that orient behaviour towards the satisfaction of needs. From a physiological point of view, motivation is seen as a state of the central nervous system during behaviour, as a signal for goal-directed behaviour.

Behaviour as a result of motivation is justified in the doctrine of A. A. Ukhtomsky, where the first step in the development of motivation is the specific behavioral act, being a „definite temporal sequence”, the process of emergence and development of motivation.

Today, motivation as a mental phenomenon is interpreted in different ways: as a set of factors that support and direct, determine behaviour; as a set of reasons; as a stimulus that determines the organism's activity and sets its direction; as a process of mental regulation of specific activity.

In this context, motivation itself is distinguished from the regulation of motivation. The regulation of motivation is achieved through activities that intentionally intervene to activate, maintain or supplement the will to start, continue or complete certain tasks. Motivation regulation is differentiated from motivation itself by the awareness and intentionality of thoughts and actions. An example would be, removing disruptive factors in the performance of a task, thus making it possible to maintain commitment to the successful completion of the task. Motivational regulation involves various strategies for using intention to control and regulate cognitive and personal motivational factors, such as: known/recognised goals; outcome expectations; causal attributions/locality of control; personal beliefs about one's own efficacy; beliefs about the value of the task; epistemic beliefs (intrinsic/extrinsic motivation), including attitudes and desire to achieve the goal [9].

Motivation strategies, self-motivation are conscious initiation, maintenance and supplementation activities to maintain the will to perform certain tasks [7]. Their purpose is to influence beliefs, attitudes, interest, skills, strategies that facilitate health education by sustaining the necessary effort and attention; promoting valued motivational preferences (interests, intrinsic motivation); promoting self-confidence and epistemic beliefs, adjusting personal standards; controlling willpower; monitoring personal beliefs about one's own effectiveness; controlling causal attributions to personal expectations.

The relationship between motivation and volition is explained by the fact that motivation is concerned with the formation of intention and volitional control with the protection of that intention through the use of various strategies. Motivational and volitional control pertain to the „wish” component of the strategic learning model proposed by Weinstein [apud., 7]. Willpower points to the capacity of the „wish”, manifested through sustained actions carried out consciously. Volitional competence refers to the need-based tendency to increase the intensity of effort invested in learning and the ability to resist obstacles or constraints. Volitional strategies involve aspects of self-management and persistence, and ensure and maintain depth in action. These may include simple strategies, such as creating a supportive environment, or assigning new meaning to the task, making it attractive, enjoyable or interesting.

C.A. Wolters identifies the following types of motivational strategies: (a) self-reinforcement, intrinsic stimulation; (b) self-talk about the purpose of the action; (c) increasing interest, pleasure experienced while performing the task; (d) environmental organization - reducing the impact of distracting factors; (e) self-obfuscation - raising the level of difficulty of the task; (f) controlling the mode of attribution in order to maintain or increase interest; (g) managing effectiveness - monitoring, evaluating and controlling one's own expectations and perceptions of self-efficacy and personal competence; (h) monologuing about task accomplishment - using voice supported sentences about clear reasons for continuing to work on the task; (i) monologuing about performance achieved - statements about what can be achieved by developing healthy lifestyle: healthy body, good image, strong immunity, etc.; (j) increasing interest in the personal relevance of the task - subordination to satisfy higher-order interests [Apud, 2].

Knowledge, cognitive and metacognitive strategies at the individual level are insufficient to achieve

performance in the context of a healthy lifestyle, because it is necessary to be motivated to apply and use this knowledge, teachers and parents having the task of forming this motivation and then supporting its transformation from extrinsic motivation to intrinsic self-motivation.

The personal capacity for self-motivation is a crucial skill and is recognised as the best form of motivation. However, a learner's true motivation comes from self-motivation. According to R. Homer, extrinsic motivation has only a temporary effect, whereas self-motivation is truly lifelong. Self-motivation involves using one's own thoughts and actions to increase the level of motivation towards the accomplishment of a particular task, without outside influence. Self-motivation is internal in nature and, at its core, is attitude, mood, emotion; it is a drive, a stimulus. Self-motivation is the source of inspiration that sustains learning-oriented personal behaviour and actions, strengthens self-confidence and improves self-esteem, energetically and volitionally supports the subject's actions, directing them and keeping them on the path to achieving set goals. Self-motivation originates from several sources, both cognitive and emotional. The emotions that direct individuals are strictly individual [5].

In this vein, researcher A.A. Faizullaev has implemented a model for training motivation for a healthy lifestyle. Motivation of students takes place in five stages:

- At the first stage of motivation, which is aimed at creating or raising awareness of the need for a healthy lifestyle, the teacher influences students by giving them the opportunity to become aware of the need to maintain and promote health, to observe the basic principles of a healthy lifestyle and to take responsibility for their own lifestyle. using various factors and modalities in the educational environment.

- The second stage is acceptance of the reason, with students considering the place of health and healthy lifestyles in their hierarchy of values, and the teacher encouraging them to prepare and initiate healthy lifestyle compliance.

- In the third stage, students realise their motivation according to their degree of independence in fulfilling the basic principles of a healthy lifestyle.

- The fourth stage of the motivational process is the reinforcement of motivations, whereby they become character traits.

- The fifth and final stage is the actualization of potential drive, which is characterized by the absence of the teacher as the organizer of the motivational process. This stage is related to all future activities of the students [Apud, 7].

When motivation becomes intrinsic, students choose a future career and create a long-term life plan, taking into account health and healthy personal lifestyle. Thus, motivation for a healthy lifestyle is a complex process, from the emergence of the desire to organise one's lifestyle to changing behaviour in the direction of health promotion.

Conclusions

Harmonious development and maintenance of optimal health starts at an early age, and a start is to instil a strong motivation in acquiring a health-focused lifestyle.

Encouraging students to set achievable goals for their health and well-being contributes to the process of transforming extrinsic motivation into intrinsic motivation, and the fact that students see their progress and achieve their goals can give them a sense of accomplishment, boosting performance. Teachers and parents are the first role models for students, introducing them to the benefits of healthy living, and students will be more motivated to adopt these habits for themselves. However, turning healthy habits into fun ones gives students the opportunity to understand that a healthy way of life includes first of all harmony between daily behaviour and doing things with pleasure and success, not just changing and limiting pleasures. Incorporating physical activity into games, cooking healthy meals together, replacing unhealthy foods with healthy ones that will bring just as much pleasure, or a taste test for healthy snacks can make healthy choices enjoyable for students. Collaboration between school and family promotes greater confidence in the choices made and increases motivation to achieve goals.

Thus, building motivation for a healthy lifestyle in students is crucial for their overall well-being and success in life. Through goal setting, own example, fun, education and collaboration, students can be encouraged correctly and ecologically to adopt health-focused habits.

References:

1. CRISTEA, S. Educația pentru sănătate. În: *Didactica Pro*, 2005, Nr. 3, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, p. 34-36. ISSN 1810-6455.
2. CUZNEȚOV, L. Aspecte teoretice de formare a competențelor de autoeducație la elevii din clasele primare. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*, 2015, seria 17, vol. 1. Chișinău, p. 268-275. ISBN 978-9975-46-239-6.
3. CUZNEȚOV, L. *Cultura educației familiale sau mica enciclopedie de formare a competențelor parentale*. Chișinău: CEP USM, 2020, 306 p. ISBN 978-9975-152-21-1.
4. CUZNEȚOV, L., SIMCENCO, I. *Parteneriatul educativ familie–cultură postfigurativă. Repere teoretice și aplicative*. Chișinău: Primex-Com, SRL, 2015. ISBN 978-9975-110-36-5.
5. FOCȘA-SEMIONOV, S., *Învățarea autoreglată: Teorie. Strategii de învățare*. Chișinău: Epigraf, 2010, 359 p. ISBN 978-9975-109-21-5.
6. GUȚU, VI. (coord.). *Psihopedagogia centrata pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008, 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
7. NEGOVAN, V. *Psihologia învățării. Forme, Strategii și Stil*. București: Editura Universitară, 2010. ISBN 978-973-749-098-8.
8. RÂȘCANU, R.. Psihologia sănătății: de la credințe și explicații la sisteme de promovare a ei. În: *Psihologia la răspântia milenilor*. Iași: Polirom, 2001, p. 199-230. ISBN 973-683-697-5.
9. SEMIONOV, S., Motivația în contextul învățării autoreglate. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*. 2012, nr. 9(59), p. 124-130. ISSN 1857-2103.

Data About Authors:

Mihaela BLÎNDUL, PhD student, Doctoral School of *Social Sciences and Education*, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

E-mail: mihaela_blîndul@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6866-5023

Presented on 04.02.2023

CZU: 37.091.279.7:378.011.3-051

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_06](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_06)

PARTICULARITĂȚI ALE COMPETENȚEI DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE DIDACTICE UNIVERSITARE

*Valeria BOTEZATU**Universitatea de Stat din Moldova*

Evaluarea formativă reprezintă o problemă actuală în proiectarea didactică în învățământul universitar. Evaluarea depășește, astfel, statutul de etapă finală a activităților de predare – învățare, pe care îl deținea în didactica tradițională, importantă fiind evaluarea formativă, pe tot parcursul procesului didactic, care valorizează și susține învățarea prin reglarea imediată și interactivă.

Fiind o evaluare centrată pe proces, evaluarea formativă are un caracter dinamic și flexibil, asigurând reglarea „din mers” a activității educaționale. În acest sens, evaluarea formativă permite profesorului să regleze interactiv, în mod continuu și sistematic învățarea și predarea.

Articolul de față evidențiază importanța competenței de evaluare formativă în învățământul universitar, prin prisma componentelor sale: măsurarea, feedback-ul și aprecierea. În acest context, sunt reflectate rezultatele experimentului psihopedagogic de constatare cu referire la competența de evaluare formativă a cadrelor didactice universitare.

Cuvinte-cheie: *evaluare, evaluare formativă, competență, măsurare, feedback, apreciere, cadre didactice universitare.*

PARTICULARITIES OF FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS

Formative assessment represents a current problem of didactic design in university education. The assessment thus exceeds the status of the final stage of the teaching-learning activities, which it held in traditional didactics, the important being the formative assessment, throughout the didactic process, which values and supports learning through immediate and interactive regulation.

Being a process-centered assessment, the formative assessment has a dynamic and flexible character. In this sense, the formative assessment allows the teacher to regulate learning and teaching interactively, continuously and systematically.

This article highlights the importance of formative assessment competence in university education, through the lens of its components: measurement, feedback and appreciation. In this context, the results of the psychological pre-experiment with reference to the formative assessment competence of university teaching staff are reflected.

Keywords: *assessment, formative assessment, competence, measurement, feedback, appreciation, university teaching staff.*

Introducere

Evaluarea formativă devine un deziderat în învățământul universitar, reieșind din funcțiile sale de îmbunătățire și remediere a procesului de predare-învățare, de remediere a procesului didactic pentru atenuarea dificultăților întâmpinate de către studenți.

În contextul învățământului axat pe formarea de competențe, evaluarea formativă este o premisă fundamentală a educației de calitate. Or, tocmai optimizarea procesului didactic și direcționarea pe calitate învățării și educația relevantă și de calitate pe tot parcursul vieții reprezintă nucleul priorităților educaționale. Conform principiului de învățare pe tot parcursul vieții, evaluarea formativă este procesul continuu de oportunități flexibile de învățare, corelând învățarea și cunoștințele, abilitățile dobândite cu dezvoltarea lor în contexte actuale și autentice. În același timp, *Codul Educației* [4] notează că scopul evaluării este orientarea și optimizarea învățării, scop realizabil prin valorizarea evaluării formative și transformarea acesteia într-o dominantă a evaluării studenților. Evaluarea formativă a studenților este indicată în *Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național*

de Credite de Studiu [6], fiind menționat că activitatea de învățare a studentului este verificată și apreciată prin evaluări curente. Aceeași idee este specificată și în *Cadrul de referință al curriculum-ului universitar* [3], fiind prescris că evaluarea formativă eficientizează activitatea educațională datorită feedback-ului rapid și sistematic realizat între actanții educaționali.

Axarea procesului de predare – învățare – evaluare pe cel ce învață, pe formarea de competențe, solicită modificări la nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice universitare, crescând în mod imperios necesitatea formării competenței de evaluare formativă.

Conceptul de evaluare formativă în învățământul universitar

Cercetătorii opinează că „la ora actuală evaluarea trebuie concepută nu doar ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare a performanței, ci ca o strategie globală a formării, or, evaluarea este o condiție de asigurare a eficacității procesului educațional, prin faptul că orientează și corectează predarea și învățarea” [5, p.13]. Astfel, evaluarea formativă este procesul realizat concomitent cu predarea și învățarea care furnizează feedback despre performanța studenților în scopul îmbunătățirii învățării.

G. Scallon definește evaluarea formativă ca fiind „un proces de evaluare continuă, care urmărește să asigure progresul persoanelor angajate într-un proces de învățare sau de formare în două moduri posibile: fie prin modificări în situație sau context pedagogic, fie oferind fiecărui individ asistența necesară pentru progres – în fiecare caz, pentru a face îmbunătățiri sau măsuri corective adecvate, dacă este necesar” [7, p. 34].

Evaluarea formativă realizează funcția de reglare a procesului didactic. Astfel, pot fi identificate două tipuri de reglementare a învățării studenților:

1) *evaluarea formativă retroactivă*, care se desfășoară după o activitate de învățare.

În cadrul evaluării cu reglare retroactivă se oferă sarcini, care reies din obiectivele de **învățare și evaluare**, rezultatul învățării fiind comparat cu criteriile stabilite. Pentru Scallon, reglementarea retroactivă este „ordinea învățăturii corective” [7, p. 26].

2) *evaluarea formativă interactivă*, care se desfășoară în timpul activităților de predare-învățare.

Demersul evaluativ este interactiv, întrucât profesorul și studentul au rol activ și pot face ajustări pe parcursul traseului de învățare.

Din perspectivă docimologică, L. Allal și L. Lopez definesc evaluarea formativă ca un proces care se realizează în urma unei secvențe de predare-învățare, scopul evaluării fiind acela de a aprecia, prin utilizarea „instrumentelor de colectare a informațiilor”, gradul de realizare a obiectivelor de învățare la momente predeterminate în procesul didactic [1, p. 26]. Profesorul apreciază dacă studenții au atins sau nu nivelul dorit în acest stadiu al instruirii și dacă au nevoie de noi sarcini, instrucțiuni de corectare, ameliorare a rezultatelor.

Componentele competenței de evaluare formativă a cadrelor didactice universitare

Conform *Modelului psihopedagogic de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*, [2, p. 34] competența de evaluare formativă este constituită din următoarele componente interconexe la nivelul cunoștințelor, capacităților, valorilor și atitudinilor: **măsurare, feedback și apreciere**.

Măsurarea este componenta competenței de evaluare formativă care presupune din partea cadrului didactic:

- cunoașterea metodelor și instrumentelor de măsurare a învățării și a modului de aplicare a acestora; identificarea conținuturilor specifice activității de evaluare;

- aplicarea metodelor, tehnicilor, instrumentelor de măsurare a învățării studenților; selectarea instrumentelor de măsurare conform obiectivelor de evaluare;

- manifestarea obiectivității în aplicarea metodelor și instrumentelor de măsurare și exprimarea consecvenței în cadrul evaluării formative.

Feedback-ul este o componentă-cheie a competenței de evaluare formativă care presupune din partea cadrului didactic:

- cunoașterea structurii feedback-ului; interpretarea datelor despre progresul și dificultățile de învățare ale studenților; distingerea tipurilor de feedback în comunicarea cu studenții;

- furnizarea feedback-ului optim, în timp potrivit; oferirea soluțiilor de rezolvare a problemelor survenite în procesul de învățare și de îmbunătățire a învățării; proiectarea situațiilor de evaluare reciprocă/și autoevaluare;

- manifestarea atitudinii critice și acceptarea opiniilor diferite ale studenților; asigurarea dezvoltării unor relații de colaborare deschise și oneste cu studenții și între studenți; manifestarea corectitudinii și obiectivității.

Aprecierea este o componentă a competenței de evaluare formativă care presupune din partea cadrului didactic:

- sesizarea potențialului studenților; conștientizarea potențialului propriu și a aspectelor pozitive ale studenților; conștientizarea modalităților de dezvoltare a potențialului studenților;

- observarea și comunicarea despre ceea ce este bine și constructiv în procesul de evaluare; identificarea dificultăților în învățare și a punctelor forte ce necesită valorificate; oferirea suportului studenților în elaborarea strategiilor individuale de învățare;

- manifestarea flexibilității și adaptarea la situațiile noi în procesul didactic; valorificarea aspectelor pozitive ale studenților; manifestarea atitudinii optimiste și pozitive în abordarea dificultăților în procesul de instruire; aprecierea critică, constructivă a rezultatelor învățării.

Constatarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare

Etapă de constatare a experimentului psihopedagogic a presupus evaluarea nivelului inițial al competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. Eșantionul cercetării a fost reprezentat de 75 cadre didactice de la Universitatea de Stat din Moldova.

Din perspectiva experienței didactice pe care o au cadrele didactice, 73% sunt cadre didactice cu experiență vastă în domeniu, mai mare de 10 ani, alte 16% din cadre didactice au vechime medie în muncă, de la 5 la 10 ani, și 11% reprezintă cadre didactice cu o experiență de muncă între 0 și 5 ani.

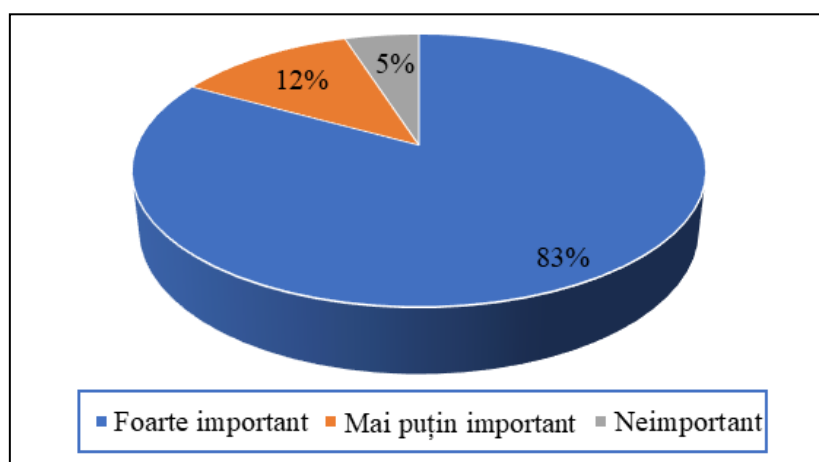
În vederea constatării nivelului inițial de dezvoltare a competenței de evaluare formativă a fost aplicat *Chestionarul de evaluare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare*, care a fost elaborat și validat cu ajutorul programului de statistică SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Conform rezultatelor obținute majoritatea cadrelor didactice, 56 % dețin competență de evaluare formativă la nivel mediu; 33% din respondenți au nivel scăzut al competenței de evaluare formativă, iar 11 % au un nivel înalt al competenței de evaluare formativă (Figura 1).

Fig. 1. Nivelul competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare la etapa de constatare.



În baza rezultatelor obținute se constată că 83% din respondenți consideră că evaluarea formativă este foarte importantă în procesul educațional, 12% evidențiază faptul că evaluarea formativă este mai puțin importantă și 5% din respondenți consideră că evaluarea formativă nu este importantă. Prin urmare, majoritatea cadrelor didactice (83%) susțin importanța evaluării formative în procesul educațional (Figura 2).

Fig. 2. Opinia cadrelor didactice vis-a-vis de importanța evaluării formative în procesul educațional.

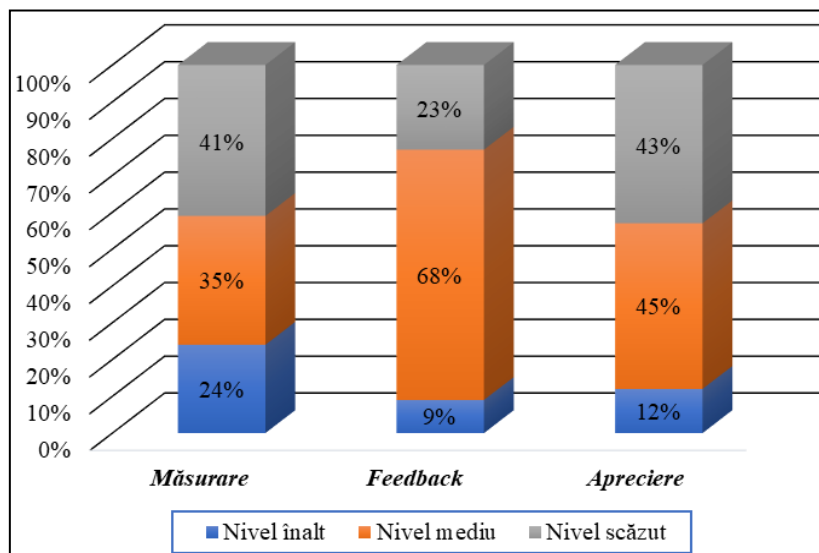
Cele mai concludente argumente care susțin poziția cadrelor didactice vis-a-vis de importanța evaluării formative pot fi sintetizate în următoarele categorii: evaluarea formativă realizează diagnoza rezultatelor învățării, identifică lacunele în învățare și progresul studenților – 16%; evaluarea formativă oferă feedback despre nivelul cunoștințelor și a competențelor formate/dezvoltate – 13%; evaluarea formativă contribuie la formarea competențelor studenților și la consolidarea conținutului – 17%; evaluarea formativă oferă informații profesorilor despre calitatea predării și despre posibilitatea ajustării metodelor/modalităților de predare – 11%; evaluarea formativă identifică necesitățile procesului și sistemului educațional – 7%; evaluarea formativă reglează procesul didactic – 9%; evaluarea formativă dezvoltă abilități de autoevaluare – 8%.

Chestionarul evaluează nivelul competenței de evaluare formativă din perspectiva componentelor sale: măsurare, feedback și apreciere. Astfel, am obținut următoarele rezultate:

- la componenta *Măsurare*, 24% din respondenți au nivel înalt; 35% - nivel mediu și 41% - nivel scăzut. Astfel, majoritatea cadrelor didactice (41%) prezintă nivel scăzut al competenței de evaluare formativă la această componentă.

- la componenta *Feedback*, 9% din respondenți au nivel înalt; 68% - nivel mediu și 23% - nivel scăzut. Astfel, majoritatea cadrelor didactice (68%) prezintă nivel mediu la această componentă a competenței de evaluare formativă.

- la componenta *Aprecieri*, 12% din respondenți au nivel înalt; 45% - nivel mediu și 43% - nivel scăzut. Prin urmare, majoritatea cadrelor didactice (45%) prezintă nivel mediu la această componentă a competenței de evaluare formativă (Figura 3).

Fig. 3. Nivelul componentelor competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Concluzia acestor rezultate rezidă în faptul că scorurile înregistrate la cele două componente ale competenței de evaluare formativă, Feedback și Apreciere, indică asupra faptului că respondenții atestă în număr majoritar nivel mediu, și doar pentru componenta Măsurare, se atestă un nivel scăzut.

Referitor la componenta **Măsurare**, au fost obținute următoarele rezultate:

a) referitor la esența măsurării:

- 60% din respondenți au menționat corect că măsurarea este o etapă a evaluării formative prin care se consemnează caracteristici observabile, exprimate în termeni cantitativi;

b) referitor la instrumentele utilizate în cadrul evaluării formative:

- respondenții au selectat atât variante corecte, cât și variante incorecte referitoare la instrumentele de măsurare a achizițiilor studenților; prin urmare doar 33% din cadre didactice utilizează grile de evaluare; 8% - scoruri, scoruri procentuale; 20% - indicatori de evaluare.

c) referitor la modalitățile de măsurare a achizițiilor studenților:

- respondenții au notat diverse modalități de măsurare utilizate în procesul de evaluare formativă: aplicarea criteriilor de evaluare și a descriptorilor – 16%; utilizarea scalei de evaluare – 5%; aplicarea fișelor de evaluare – 28%; realizarea proiectelor și prezentărilor individuale sau de grup – 9%; realizarea probelor practice și de laborator – 7%; utilizarea metodelor didactice interactive (studiu de caz, interviul, problematizarea etc.) – 9%; discuția și aplicarea probelor orale – 15%.

Concluzionăm, majoritatea cadrelor didactice (60%) cunosc esența măsurării în cadrul evaluării formative. Conform rezultatelor, cadrele didactice utilizează în procesul evaluării în măsură mai mare următoarele instrumente de măsurare a achizițiilor studenților: grile de evaluare, mai puțin sunt aplicate indicatori de evaluare și scoruri procentuale. Măsurarea achizițiilor studenților se realizează prin diferite modalități, cel mai des menționate de către respondenți fiind utilizarea criteriilor de evaluare și a descriptorilor.

Referitor la componenta **Feedback**, atestăm următoarele rezultate:

a) referitor la esența feedback-ului în cadrul evaluării formative:

- 76% din respondenți menționează că feedback-ul este funcțional în cadrul evaluării formative; 17% din respondenți consideră că oferirea feedback-ului este mai puțin funcțional și 7% consideră că nu este funcțional;

- argumentele oferite cu privire la funcționalitatea feedback-ului pot fi sintetizate astfel: 4 % din respondenți argumentează că feedback-ul asigură ajustarea și remedierea procesului didactic; 5% din respondenți consideră că feedback-ul identifică progresul studentului; 4% - feedback-ul ajută la consolidarea conținutului; 13% - feedback-ul identifică lacunele și dificultățile în învățare; 12% - feedback-ul este o modalitate de îmbunătățire a predării;

b) referitor la tipurile de feedback

- majoritatea cadrelor didactice (93%) utilizează în procesul de evaluare formativă una sau două componente ale feedback-ului: Feed-Up, Feed-Back, Feed-Forward; din componentele de feedback cea mai des utilizată este componenta de Feed-Back, menționată de 60% din respondenți; doar 7% din respondenți au menționat că oferă în procesul de evaluare formativă cele 3 componente ale feedback-ului ca sistem;

- majoritatea cadrelor didactice (67%) nu au oferit exemple ale tipurilor de feedback care să ateste utilizarea lor în procesul de evaluare; doar 13% din respondenți au oferit exemple corecte de tipuri de feedback.

Conchidem, majoritatea cadrelor didactice (76%) consideră că feedback-ul este funcțional în procesul de evaluare formativă. Acest fapt este susținut de către majoritatea cadrelor didactice prin argumentul că feedback-ul remediază procesul de predare – învățare și identifică lacunele și dificultățile de învățare ale studenților. Dintre tipurile de feedback, majoritatea respondenților (60%) utilizează Feed-Back-ul. Totodată, menționăm faptul că esența termenilor Feed-Up și Feed-Forward și utilizarea lor în comunicarea în contextul evaluării formative este mai puțin cunoscută de către cadrele didactice.

Referitor la componenta **Apreciere**, s-au înregistrat următoarele rezultate:

a) referitor la esența aprecierii în cadrul evaluării formative:

- 59% din respondenți au menționat corect că aprecierea este o etapă a evaluării formative prin care se consemnează aspecte calitative ale potențialului studenților;

- 83% din respondenți oferă feedback pozitiv obiectiv în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul

evaluării formative; 25% - oferă feedback pozitiv subiectiv; 30% - oferă feedback negativ obiectiv; 8% - oferă feedback negativ subiectiv;

- respondenții au notat diverse modalități de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor în cadrul evaluării formative: autoevaluarea – 28%; evaluarea reciprocă – 13%; mese rotunde și conferințe – 5%; rapoarte – 4%; chestionare – 4%.

Concluzionăm că majoritatea cadrelor didactice (59%) cunosc esența aprecierii ca fiind o etapă prin care se consemnează aspect calitative ale potențialului studenților în procesul de evaluare formativă. Aprecierea rezultatelor implică oferirea feedback-ului din partea profesorului, astfel, respondenții au menționat că oferă atât feedback obiectiv, cât și feedback subiectiv. Majoritatea cadrelor didactice (83%) oferă feedback obiectiv pozitiv, fiind cel mai eficient tip de feedback prin prisma efectelor sale în cadrul evaluării formative. Cele mai frecvente răspunsuri (28%) cu privire la modalitățile de implicare a studenților în procesul de apreciere a achizițiilor indică la utilizarea autoevaluării.

În sinteză argumentăm necesitatea dezvoltării competenței de evaluare formativă a cadrelor didactice, pe dimensiunile *măsurare, feedback și apreciere*. În baza datelor interpretate și analizate conform chestionarului aplicat, se propune realizarea experimentului psihopedagogic de formare, în cadrul căruia va fi implementat un program formativ cu scopul dezvoltării competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare.

Concluzii

În contextul prezentat, competența de evaluare formativă presupune un pachet transferabil de cunoștințe, capacități și atitudini specifice cadrului didactic universitar necesare pentru realizarea eficientă a evaluării formative. Conform rezultatelor obținute în cadrul experimentului de constatare, majoritatea cadrelor didactice dețin competență de evaluare formativă la nivel mediu.

Componentele competenței de evaluare formativă se referă la măsurare, feedback și apreciere, componente care necesită dezvoltare, fapt constatat în baza rezultatelor obținute prin aplicarea chestionarului. Cercetările efectuate în studiul problemei formării și dezvoltării competenței de evaluare formativă evidențiază unele aspecte ce țin de factorii care pot influența demersul formării și dezvoltării competenței de evaluare formativă: factori personali ai cadrelor didactice – autoeficacitatea, dezvoltarea profesională, atitudini instrumentale; factori contextuali – mediul academic, caracteristicile studenților, condițiile de muncă, normele culturale.

Referințe:

1. ALLAL, L., LOPEZ, L. M. Formative assessment of learning: A review of publications in French. Office of Economic Co-operation and Development. In: *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005, p. 241-264.
2. BOTEZATU, V., BÎRNAZ, N. Abordări metodologice de dezvoltare a competenței de evaluare formativă la cadrele didactice universitare. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2022, nr. 9(159), p. 26-35. ISSN 1857-2103.
3. *Cadrul de referință al curriculum-ului universitar* (coord. Vladimir Guțu). Chișinău: CEP USM, 2015, 128 p.
4. *Codul Educației al Republicii Moldova* (Publicat în Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 319-324, art. 634 din 24.10.2014).
5. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008, 272 p.
6. *Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu* (aprobat prin ordinul nr. 1046 din 29.10.2015).
7. SCALLON, G. *L'évaluation formative*. Montréal: Renouveau pédagogique, 2000, 449 p.

Date despre autor:

Valeria BOTEZATU, doctorandă, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: valeriaspinu19@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9034-8825

Prezentat la 10.03.2023

CZU: 378.042:159.947.23

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_07](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_07)

DEZVOLTAREA RESPONSABILITĂȚII LA STUDENȚI PRIN PRISMA PRINCIPIULUI ANGAJAMENTULUI

*Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ**Universitatea de Stat din Moldova*

Angajamentul presupune un comportament responsabil al studenților în procesul de instruire. Determinat cu statut de principiu, angajamentul derivă din gândirea critică existențială, dimensiune esențială a inteligenței spirituale. În procesul de instruire, principiul angajamentului se referă la crearea de către cadrul didactic a contextelor educaționale în care studenții vor fi încurajați să se implice, prin posibilitatea alegerii, luării de decizii și asumării responsabilității în raport cu alegerile făcute și deciziile luate. În prezentul articol sunt reflectate un șir de strategii specifice, orientate spre dezvoltarea responsabilității la studenți și anume: crearea unui mediu de învățare colaborativ, stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student, realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic, oferirea feedback-ului constructiv și implicarea studenților în luarea deciziilor. Pentru realizarea acestor strategii a fost adaptată o strategie generală relevantă contextului didactic - Strategia „4 Ce” pentru dezvoltarea gândirii critice. Această strategie reflectă componentele prin prisma cărora poate fi dezvoltată și evaluată responsabilitatea studenților. Astfel, corelația dintre aceste strategii: strategia „4Ce” și strategiile specifice generează un design didactic prietenos, orientat spre dezvoltarea responsabilității la studenți în procesul de instruire.

Cuvinte-cheie: *inteligență spirituală, gândire critică existențială, angajament, principiul angajamentului, responsabilitate, strategia „4 Ce”, studenți.*

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESPONSIBILITY THROUGH THE PRINCIPLE OF ENGAGEMENT

The engagement presupposes responsible behavior of students in the training process. Determined as a principle, the engagement derives from critical existentialism thinking, an essential dimension of spiritual intelligence. In the training process, the principle of engagement refers to the creation by the teaching staff of educational contexts in which students will be encouraged to get involved, through the possibility of choice, decision-making and assuming responsibility in relation to their choices and decisions taken. In this article, a series of specific strategies are reflected, aimed at developing responsibility of students, namely: creating a collaborative learning environment, setting clear and relevant objectives for the student, carrying out tasks in the authentic professional field, providing constructive feedback and involving students in the decision-making process. To achieve these strategies, a general strategy relevant to the didactic context was adapted - the „4 What” strategy for the development of critical thinking. This strategy reflects the components through which student responsibility can be developed and assessed. Thus, the correlation between these strategies: the „4 What” strategy and the specific strategies generate a friendly didactic design, oriented towards the development of student responsibility in the training process.

Keywords: *spiritual intelligence, critical existentialism thinking, engagement, the principle of engagement, responsibility, the „4 What” strategy, students.*

Introducere

Autorul Salancik G. susține că angajamentul este un concept important în luarea deciziilor și în comportamentul uman. Potrivit lui Salancik, angajamentul este o stare psihologică care apare atunci când o persoană își asumă o anumită responsabilitate pentru obligațiunile pe care le are față de o altă persoană sau organizație [11].

Astfel, angajamentul presupune un nivel ridicat de responsabilitate și implicare, fiind și o sursă motivațională pentru dezvoltare și realizare personală și profesională. În acest context, angajamentul se conturează cu statut de principiu.

Pornind de la aceste idei, principiul angajamentului poate fi utilizat cu succes în diferite contexte, inclusiv în context educațional.

În contextul prezentei cercetări, abordăm principiul angajamentului prin prisma inteligenței spirituale (SQ) în general și a gândirii critice existențiale (GCE) în special.

Inteligența spirituală – fundament al angajamentului

Angajamentul presupune un comportament responsabil al studenților în procesul de instruire. Determinat cu statut de principiu, angajamentul derivă din gândirea critică existențială, dimensiune esențială a inteligenței spirituale. În viziunea autorilor King D. și DeCicco T. [7, p. 69], inteligența spirituală se constituie din patru dimensiuni de bază: gândirea critică existențială, producerea de sens personal, conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință.

Gândirea critică existențială implică capacitatea de a contempla critic sensul/ semnificația vieții și problemele existențiale sau metafizice (de exemplu: realitatea, universul, spațiul, timpul). Gândirea critică existențială are legătură cu orice problemă de viață, obiect sau eveniment, raportate la existența unei persoane. Koenig H. ș.a., o definesc: „proces de căutare pentru aflarea răspunsurilor” [8].

Producerea de sens personal este capacitatea de a avea un scop în viață și de a construi un sens personal prin prisma acestuia în context fizic și mintal [*adaptat* 2, p. 289]. Meddin J. R. definește producerea de sens personal: „un principiu sau un set de principii de organizare integratoare care oferă sens relației dintre viața interioară și mediul exterior” [9].

Conștiința transcendentă se referă la capacitatea de a percepe dimensiunile transcendente sau exterioare ale sinelui, ale altora, ale lumii fizice (de exemplu: nonmaterialismul, interconectarea) în timpul normal al stării de veghe [*adaptat* 2, p. 289]. Csikszentmihalyi M. face referire la sinele transcendent, descriind indivizi de succes care „se deplasează dincolo de limitele lor personale, prin integrarea obiectivelor individuale cu altele mai complexe, cum ar fi bunăstarea familiei, comunitatea, umanitatea, planeta sau cosmosul” [*apud* 7, p. 71].

Expansiunea stării de conștiință este capacitatea de a intra în stări extinse ale conștiinței (de exemplu: conștiința cosmică). Din punct de vedere psihologic, distincția între conștiința transcendentă și expansiunea stării de conștiință este bine susținută. În timp ce conștiința transcendentă are loc în timpul stării de veghe, expansiunea stării de conștiință presupune capacitatea de a transcende starea de veghe și de a intra în stări profund spirituale [*adaptat* 3, p. 33].

Aceste dimensiuni încorporează un ansamblu de capacități mintale ce contribuie la conștientizarea, integrarea și adaptarea aspectelor nemateriale transcendente ale existenței unei persoane, care conduc la reflecție profundă existențială, îmbunătățirea sensului, recunoașterea unui sine transcendent și stăpânirea stărilor spirituale.

Din fiecare dimensiune a inteligenței spirituale derivă principii ce au rol important în procesul de instruire a studenților, prin furnizarea unui cadru de referință pentru dezvoltarea și aplicarea unei abordări coerente și eficiente în procesul de învățare. Astfel, principiile orientează activitățile și comportamentul educațional al studenților și contribuie la dezvoltarea unor valori care ghidează comportamentul, deciziile și acțiunile atât în context personal, cât și profesional.

Principiul angajamentului

Un principiu derivat din gândirea critică existențială, componentă a inteligenței spirituale, este principiul angajamentului. În procesul de instruire, principiul angajamentului se referă la crearea de către cadrul didactic a contextelor educaționale în care studenții vor fi încurajați să se implice, prin posibilitatea alegerii, luării de decizii și asumării responsabilității în raport cu alegerile făcute și deciziile luate [4].

Drept dovadă a acestui principiu, Hétu J. L., profesor emerit la Universitatea din Montreal, se referă la șapte criterii ce exprimă maturitatea spirituală a unei persoane, printre care: deschiderea spre experiență și asumarea responsabilităților [6], trăsături relevante în contextul principiului angajamentului, iar Greenleaf R. K., fondatorul concepției filozofice moderne privind *servant leadership-ul* (conducerea în serviciul celorlalți), conchide că: „Tot ceea ce este necesar pentru a reconstrui comunitatea ca formă de viață viabilă pentru un număr mare de oameni, este luarea de angajamente” [5].

Astfel, contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului angajamentului înglobează activități interactive care încurajează participarea activă a studenților, și implicarea responsabilă a acestora.

tora în rezolvarea sarcinilor bazate pe învățare prin descoperire și experiență, prin simulare a situațiilor problemă, prin proiecte de cercetare, axate pe dezbateri etc.

Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, e necesar să implice atât activități individuale, pentru a-i permite studentului de a gândi și a decide/acționa independent, cât și activități de lucru în echipă pentru a încuraja diverse roluri și responsabilități sociale.

Responsabilitatea – trăsătură indispensabilă angajamentului

Responsabilitatea este un comportament intenționat ce contribuie la realizarea obligațiilor sociale și profesionale, angajat în promovarea valorilor sociale, profesionale, devenind ea însăși o valoare. Responsabilitatea este o trăsătură specifică omului, manifestată în orice activitate, constituind o dimensiune complexă a personalității [12].

Popescu-Neveanu P. afirmă că responsabilitatea este facultatea de a da răspunsuri valorice și efective, de a garanta ducerea la bun sfârșit a sarcinilor încredințate sau asumate [10, p. 620].

Pornind de la aceste definiții, propunem un ansamblu de strategii de dezvoltare a responsabilității la studenți și anume: crearea unui mediu de învățare colaborativ, stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student, realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic, oferirea feedback-ului constructiv și implicarea studenților în luarea deciziilor (Tabelul 1).

Tabelul 1. Strategii de dezvoltare a responsabilității la studenți.

Strategia	Esența strategiei
Crearea unui mediu de învățare colaborativ	Crearea unui mediu de învățare care să încurajeze colaborarea și angajamentul studenților. Atunci când studenții se simt parte a unui grup și își asumă responsabilitatea pentru succesul și progresul grupului, se simt mai implicați și mai motivați să-și îndeplinească rolul asumat.
Stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student	Angajarea studenților în atingerea obiectivelor personale, presupune asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și rezultatele lor. În acest context, studenții sunt mai motivați să își asume responsabilitatea pentru progresul lor și să acționeze în acest sens.
Realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic	Delegarea sarcinilor din domeniul profesional autentic prin adaptarea modalităților relevante: proiecte de cercetare, activități de voluntariat, organizare de evenimente și prezentări contribuie la manifestarea responsabilității studenților într-un context profesional real.
Oferirea feedback-ului constructiv	Oferirea continuă a feedback-ului constructiv privind progresul studenților este o modalitate importantă de a sprijini învățarea și dezvoltarea în instruirea studenților. Furnizarea de informații detaliate și specifice cu privire la comportamentul și performanța studenților generează asumarea responsabilității pentru analiza și îmbunătățirea propriilor performanțe.
Implicarea studenților în luarea deciziilor	Implicarea studenților în luarea deciziilor presupune oferirea oportunității de a-și spune punctul de vedere privind deciziile care îi vizează direct; în acest caz, studenții se simt mai implicați și dau dovadă de responsabilitate față de proces și de rezultate.

Pentru evaluarea responsabilității formate prin prisma acestor strategii, am adaptat Strategia „4 Ce” pentru dezvoltarea gândirii critice, propusă în lucrarea *Multispectral Strategic Approach in Developing Critical Thinking in Students* [1, p.43-44].

Astfel, în tabelul 2 este prezentată corelația dintre Strategia „4Ce” și strategiile de dezvoltare a responsabilității la studenți.

Tabelul 2. Corelația dintre Strategia „4Ce” și strategiile de dezvoltare a responsabilității la studenți.

Strategia „4Ce” Strategii de dezvoltare a responsabilității	Ce atitudini e necesar să ai pentru a dezvolta responsabilitatea ?	Ce abilități e necesar să ai pentru a dezvolta responsabilitatea ?	Ce manifestări ale comportamentului demonstrează responsabilitate?	Ce metode poți utiliza în procesul de instruire pentru a dezvolta responsabilitatea ?
	Luarea în considerație a particularităților personale și a particularităților celorlalți în cadrul grupului.	Interacțiunea cu membrii grupului (de exemplu, pentru prezentarea argumentelor, concluziilor, soluțiilor)	Evaluarea acțiunilor/ implicațiilor proprii și a colegilor în cadrul activităților de grup.	Metode ce presupun simulări: <i>Joc de rol, Studiu de caz, Teatru forum etc.</i>
Stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student	Precizarea obiectivelor necesare pentru atingerea rezultatelor/ performanțelor prin prisma implicațiilor personale în procesul de instruire	Aprecierea rezultatelor/ performanțelor obținute	Raționament comparativ: compararea rezultatelor/ performanțelor cu obiectivele stabilite	Metode ce presupun comparații: <i>Diagrama Venn, Graficul T etc.</i> Metode ce presupun exprimarea punctelor de vedere: <i>Interviul, Discuția panel etc.</i>
Realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic	Preocuparea de a formula clar sarcinile	Identificarea unei probleme, pornind de la o situație concretă	Studiu în profunzime: sondarea problemelor fundamentale sau semnificative	Metoda interviului: <i>Interogarea multiprocesuală etc.</i>
Oferirea feedback-ului constructiv	Tendința de a lua o poziție (și de a o schimba) atunci când faptele o justifică	Formularea și evaluarea judecăților de valoare	Dezvoltarea unui punct de vedere personal: dezvoltarea sau examinarea convingerilor, argumentelor sau teoriilor	Metode referitor la comunicarea argumentativă: <i>Metoda Argument în patru pași, Controversa constructivă, Linia valorilor, Feedback 360 de grade etc.</i>
Implicarea studenților în luarea deciziilor	Adoptarea unei abordări obiective prin examinarea diferitelor sugestii/părerii/opinii oferite	Identificarea argumentelor prin analiza punctelor de intersectare a opiniilor specialiștilor	Examinarea argumentelor prin clarificarea și contestarea opiniilor, teoriilor, punctelor de vedere a diferitor specialiști	<i>Dezbaterea socratică, Analiza SWOT, Brainstorming etc.</i>

În **concluzie**, evidențiem importanța principiului angajamentului în formarea responsabilității la studenți. Derivat din inteligența spirituală în general și gândirea critică existențială în special, principiul angajamen-

tului presupune un nivel ridicat de responsabilitate și implicare, fiind și o sursă motivațională pentru dezvoltare și realizare personală și profesională. În procesul de instruire, principiul angajamentului se referă la crearea de către cadrul didactic a contextelor educaționale în care studenții vor fi încurajați să se implice, prin posibilitatea alegerii, luării de decizii și asumării responsabilității în raport cu alegerile făcute și deciziile luate.

Astfel, dezvoltarea responsabilității la studenți este o componentă esențială a procesului de învățare, fiind o valoare importantă pentru succesul personal și profesional. Pentru a contribui la dezvoltarea responsabilității, există diverse strategii care pot fi aplicate în procesul educațional, printre care: crearea unui mediu de învățare colaborativ, stabilirea unor obiective clare și relevante pentru student, realizarea sarcinilor din domeniul profesional autentic, oferirea feedback-ului constructiv și implicarea studenților în luarea deciziilor.

Referințe:

1. BÎRNAZ, N., BUTNARI, N., RAȚĂ, L. A multispectral strategic approach in developing critical thinking in students. În: *Values, models, education. Contemporary perspectives* (Opriș, D., Scheau, I., Aleksandrov, A. Ed.). București: Editura Eikon, 2022, p. 42-46. E-ISBN-13 978-606-49-0815-5.
2. BUTNARI, N. Cadrul conceptual al inteligenței spirituale - instanță superioară a inteligenței umane. În: *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”*, 28-29 septembrie, 2016, Chișinău: CEP USM, ISBN 978-9975-71-813-4.
3. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. Expansiunea stării de conștiință, capacitate fundamentală a cadrului didactic universitar – servant leader. În: *Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”*, 7-8 noiembrie, Chișinău: CEP USM, 2019, p. 33-37. ISBN 978-9975-149-50-1.
4. BUTNARI, N., BÎRNAZ, N. Evaluation in Higher Education: Evaluation of Spiritual Intelligence of the Academic Staff. In: *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (Railean, E. Ed.). Hershey, PA: IGI Global, 2020, p. 169-192. DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch009.
5. GREENLEAF, R. K. *The understanding and practice of servant-leadership*. School of Leadership Studies, Regent University, 2005.
6. HÉTU, J. L. *L'humain en devenir. Une approche profane de la spiritualité*. Québec: Fides, 2001, 109 p.
7. KING, D. B., DECICCO, T. L. A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. In: *International Journal of Transpersonal Studies*, 2009, 28 (1). p. 68-85.
8. KOENIG, H. et. al. *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press, 2000.
9. MEDDIN, J. R. Dimensions of spiritual meaning and well-being in the lives of ten older Australians. In: *International Journal of Aging and Human Development*, 1998, 47, p. 163-175.
10. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978, 784 p.
11. SALANCIK, G. R. Commitment and the control or organizational behaviour and belief. In: *New direction in organizational behaviour* (Staw, B., Salancik, G.R. Ed.). Chicago: St Clair Press, 1977, pp. 1-59.
12. ȘCHIOPU, U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Humanitas, 1995, 663 p.

Date despre autori:

Nadejda BUTNARI, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: butnarinadejda@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-1261-2368

Nina BÎRNAZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: ninabernazz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2543-6949

Prezentat la 01.04.2023

DECIZIA PENTRU CARIERĂ - DETERMINANTA REALIZĂRII PROFESIONALE

Aida COTRUȚA

Universitatea de Stat din Moldova

O societate de succes, construită pe cunoaștere și formare de noi atitudini și capacități, are nevoie de acces larg la oportunitățile de educație, de învățare pentru a face față schimbărilor sociale ale secolului XXI. Potențialul uman individual are capacitatea de a se adapta noilor tehnologii și nevoilor piețelor, și este esențial pentru o economie competitivă și dinamică, ținând cont de nivelul personal de educație. Aceste aspecte trebuie să țină cont de progresul științific și tehnologic, ceea ce pune în fața tuturor noi cerințe și o formare profesională de calitate.

Alegerea domeniilor de formare profesională sunt deseori puternic accentuate de influențele sociale și parentale. Aceste influențe se datorează statutului părinților, legăturilor afective intra-familiale sau relațiilor intercolegiale, care devin factori importanți și determină rezonanța și impactul acestora în alegerea carierei. Cele din urmă încearcă să influențeze decizia carierei beneficiarului, deseori având la bază argumente fundamentate pe experiențe trăite. În acest mod, decizia conștientă pentru carieră vine odată cu maturitatea beneficiarului, care reflectă disponibilitatea personală de a lua decizii corecte în raport cu formarea profesională.

Cuvinte-cheie: *decizie pentru carieră, educație pentru carieră, triada carierei vreau-pot-trebuie.*

CAREER DECISION DETERMINANT OF PROFESSIONAL ACHIEVEMENT

A successful society, built on knowledge and the forming of new attitudes and skills, needs wide access to educational and learning opportunities to face the social changes of the 21st century. Individual human potential has the capacity to adapt to new technologies and business needs, and is essential for a competitive and dynamic economy, taking into account personal educational background. These aspects must take account of scientific and technological progress, which places new requirements and quality training in front of everyone.

The choice of training areas is often strongly shaped by social and parental influences. These influences are due to parental status, intra-familial emotional ties or inter-school relationships, which become important factors and determine their resonance and impact on career choice. The latter try to influence the beneficiary's career decision, often based on arguments founded on lived experiences. In this way, the conscious career decision comes with the maturity of the beneficiary, which reflects personal disposition to make the right decisions in reference to vocational training.

Keywords: *career decision, career education, the career triad want-can-need.*

Introducere

Normele sociale acționează puternic și în multiple direcții asupra alegerilor personale cu privire la carieră, care influențează stilul de viață. Astfel, decizia pentru carieră rămâne a fi un element esențial al proiectării carierei și este factor important în alegerea domeniului de formare profesională. Acest subiect devine de actualitate majoră mai cu seamă în perioada concursului de admitere, atunci când decizia pentru carieră deseori este lipsită de judecată și fermitate. Acest fapt a condus la inițierea unui mic experiment cu privire la alegerea domeniilor de formare profesională. Experimentul a derulat în perioada concursului de admitere, iar participarea beneficiarilor a fost benevolă.

Pentru prima etapă, în depunerea cererilor pentru admitere la studii superioare de învățământ, respondenții au indicat toate specialitățile dorite în ordinea priorităților. Ulterior, candidații au fost invitați să parcurgă procesul de consiliere în carieră online pe platforma educațională e-Cariera, organizat centralizat, în biblioteca Universității de Stat din Moldova. În procesul de consiliere pentru carieră candidații au fost ghidați prin mecanismul de proiectare a carierei online pe platforma educațională e-Cariera:

- să completeze teste pentru descoperirea potențialului individual și să descopere valorile de muncă;
- să se informeze despre specialitățile din cadrul USM în raport cu potențialul individual;
- să parcurgă etapele deciziei pentru carieră, argumentând opțiunea profesională.

Activitățile realizate s-au raportat la obiectivele proiectării carierei, cu privire la *autocunoaștere; informarea* despre ofertele educaționale; *luarea deciziei pentru carieră, tranziția la locul de muncă* [3]. La finele etapelor de proiectare a carierei online beneficiarii au obținut portofoliul de carieră, ce le-a oferit o sinteză a rezultatelor acestora. La solicitare, candidații au beneficiat de consiliere individuală pentru carieră, pentru interpretarea rezultatelor portofoliului.

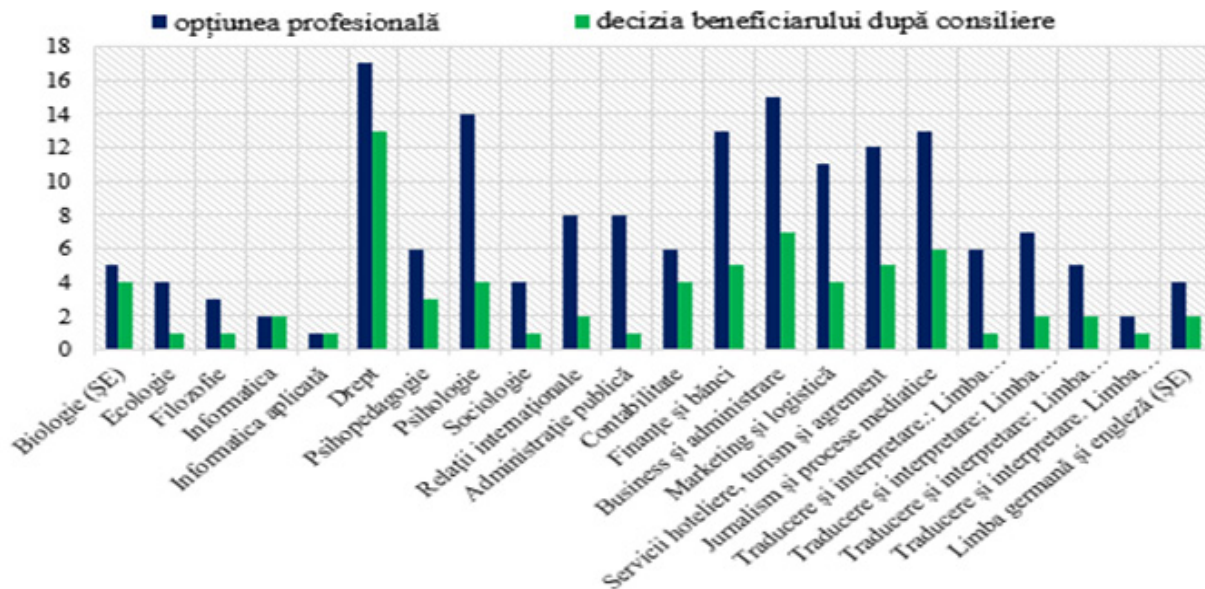
Conform condițiilor experimentului, după consilierea individuală, candidații urmau să completeze același chestionar (pre și post test), cu referire la opțiunea profesională pentru care optează, după procesul de proiectare a carierei online.

În aceeași ordine de idei, *diagrama 1*, reprezintă rezultatele ce reflectă schimbările, care au avut loc în urma consilierii carierei online. Menționăm că *opțiunea profesională* a fost luată în calcul indiferent de prioritatea ei în cererea pentru admitere, fiind marcată în diagramă prin culoarea albastră [1].

Cele mai multe solicitări s-au înregistrat pentru specialitățile:

- drept – 17 respondenți;
- psihologie – 14 respondenți;
- finanțe și bănci – 13 respondenți;
- business și administrare – 15 respondenți;
- marketing și logistică – 11 respondenți;
- servicii hoteliere, turism și agrement – 12 respondenți;
- jurnalism și procese mediatice – 13 respondenți;
- comunicare și relații publice – 10 respondenți.

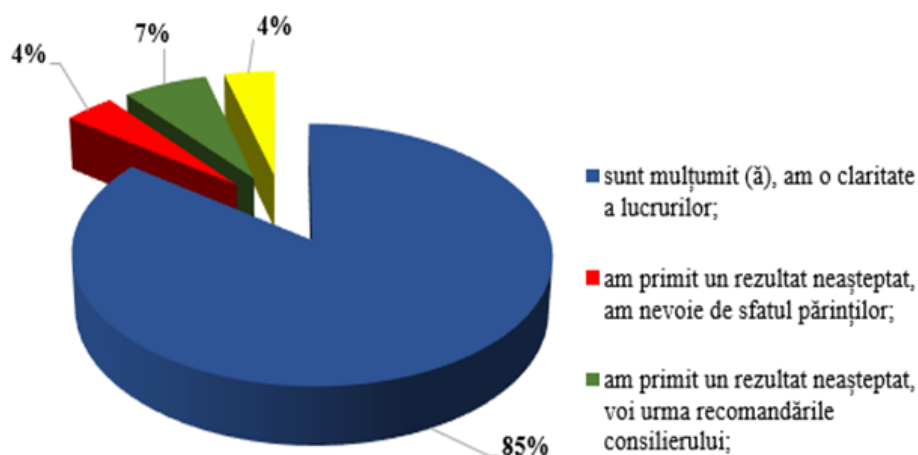
Diagrama 1. Reflectarea diferenței dintre opțiunea profesională și decizia pentru carieră.



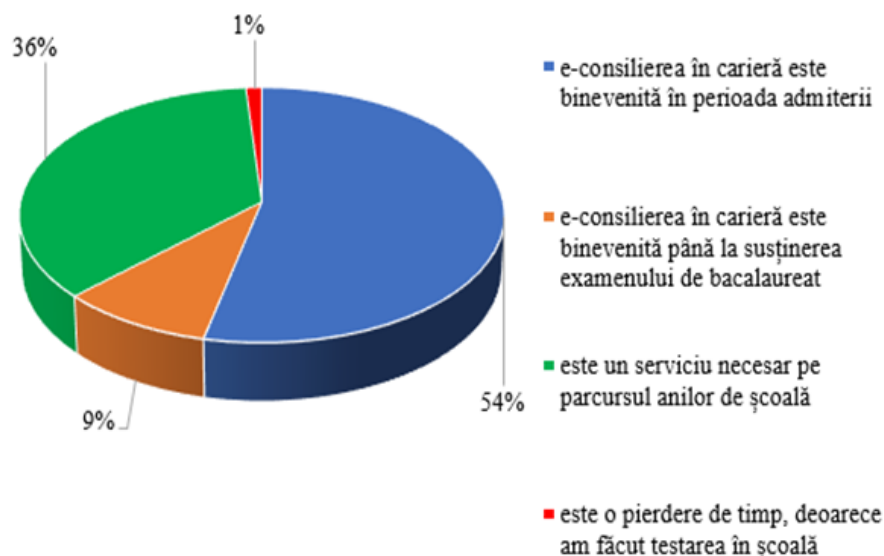
În urma consilierii, conform criteriului din chestionar, beneficiarului i se solicita să decidă asupra unei specialități, în funcțiile de rezultatele obținute în urma testării.

Astfel, putem observa că rezultatele după testare s-au modificat considerabil păstrându-și poziția cu mici modificări doar facultatea de Drept.

La etapa de finalizare a procesului de consiliere în carieră, pe lângă decizia pentru carieră, ne-am propus să evaluăm percepția utilizatorului cu privire la utilitatea serviciului de consiliere în carieră în format online. Astfel 85% din respondenți s-au arătat mulțumiți de consilierea pentru carieră în format online, 7% deși au primit un rezultat neașteptat, vor urma recomandările consilierului. O altă categorie din respondenți, în jur de 4%, au primit rezultate neașteptate în urma consilierii și au nevoie de sfatul părinților, pe când celelalte 4% au rămas confuzi și au nevoie de informații suplimentare (Diagrama 2).

Diagrama 2. Reflectarea rezultatelor cu privire la percepția beneficiarilor privind consilierea online.

Am considerat importantă și părerea participanților privitor la perioada binevenită pentru ghidarea în carieră. O bună parte din tineri au simțit necesitatea ghidării în carieră în perioada școlarității, iar lipsa acestui serviciu le-a creat o stare de confuzie, în momentul luării deciziei pentru carieră. Totodată, categoria de beneficiari, candidați la admitere și studenți, au apreciat importanța și necesitatea consilierii în carieră prin raportarea la etapa luării deciziilor privind perspectiva formării profesionale sau a angajării. Diagramele de mai jos scot în evidență aprecierea de către beneficiari a utilității serviciului de consiliere în carieră în format online.

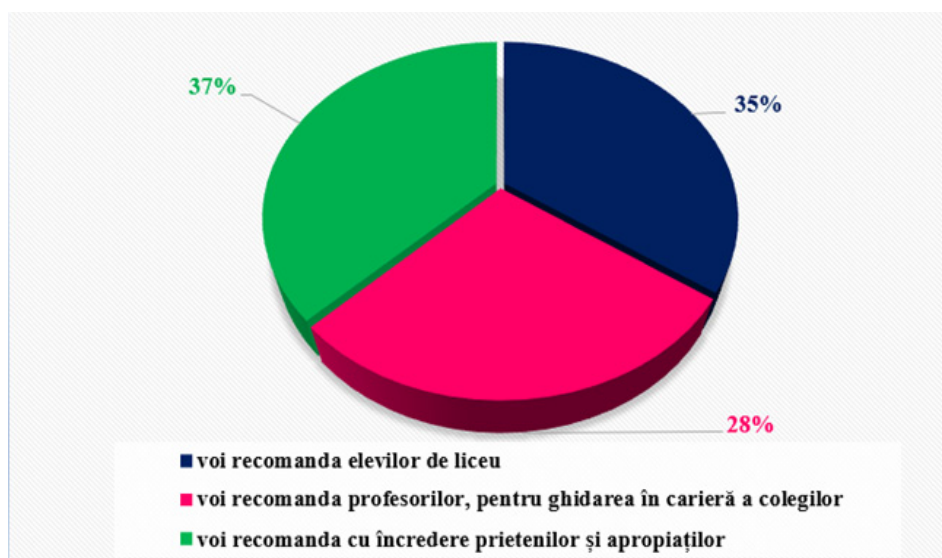
Diagrama 3. Perioada de implicare în consilierea pentru carieră în format online.

Supozițiile înaintate s-au confirmat și prin rezultatele care reflectă *utilitatea serviciului de consiliere în carieră online*. În *diagrama 3*, observăm că 54% din respondenți consideră *e-consilierea binevenită în perioada admiterii*, 36% din respondenți au simțit acest *serviciu necesar pe parcursul anilor de studii*, 9% consideră *e-consilierea binevenită până la examenul de bacalaureat*, iar 1% din respondenți au considerat acest *serviciu de consiliere în carieră inutil*.

În prima etapă de aplicare a programului de consiliere în carieră online, respondenții recomandau, din propria inițiativă, testarea online persoanelor apropiate. Am apreciat acest gest ca apreciere a serviciului oferit, fapt demonstrat și prin rezultatele obținute, reflectate în *diagrama 4*: 37% de respondenți au considerat foarte important serviciul, astfel îl vor recomanda cu încredere prietenilor și apropiaților; 35% de respondenți au simțit necesitatea acestui serviciu în perioada de liceu, iar 28% de respondenți au considerat foarte important serviciul pentru profesori, în scopul ghidării în carieră a colegilor. Cu toate acestea, cali-

ficativul *nu știu*, fie indică gradul de insatisfacție față de procesul de consiliere, fie starea de confuzie pe care o are respondentul în urma rezultatelor obținute. Tindem să credem mai mult spre ultimul argument, deoarece, gradul de utilitate a serviciului de consiliere în carieră online, la calificativul *serviciu inutil, nimic deosebit* nu a obținut nici un punctaj.

Diagrama 4. Aprecierea utilității serviciului de consiliere în carieră în format online.



Reperete teoretice ale procesului de ghidare și proiectare a carierei pun un accent deosebit pe relația dintre sfera afectiv - emoțională, cea psihomotorie și volitiv acțională. Pentru menținerea nevoii și dorinței de a-și proiecta cariera în următoarele etape ale vieții este important nivelul satisfacției beneficiarilor în raport cu următoarele etape ale vieții, este important nivelul satisfacției beneficiarilor în raport cu experiența trăită, prin implicarea în procesul de consiliere pentru carieră în format online.

Rezultatele constatate sunt în același timp un indicator al funcționalității constructului conceptual platforma educațională e-Cariera, elaborat de către noi, o dovadă a necesității și utilității consilierii în carieră online, prin intermediul utilizării platformei electronice, prin care am reușit formarea competenței de proiectare a carierei în format online.

Totodată, ținând cont de obiectivele proiectării carierei, *decizia pentru carieră* conturată prin triada carierei *vreau-pot-trebuie*, accentuează factorii decizionali personali, cum ar fi *dorințele, caracteristicile psihologice, abilitățile beneficiarului, dar și nevoile societății*, care trebuie raportate reciproc pentru atingeră finalităților de carieră [2].

Unde „*Vreau*” - indică „*aspirațiile*” realizărilor profesionale:

- intențiile profesionale ale persoanei care alege o specialitate/ocupație;
- interesele sale în anumite domenii de activitate;
- motivele care au determinat această alegere.

Termenul „*pot*” reprezintă competențele, cunoștințele și abilitățile reale ale beneficiarului și devine un spațiu al posibilităților determinat de:

- nivelul real de dezvoltare a abilităților generale și
- a abilităților speciale (muzicale, sportive, artistice etc.) dezvoltate suplimentar (într-o școală de muzică sau de sport);
- aptitudini, precum și particularitățile psihofiziologice personale.

Termenul „*trebuie*” reflectă nevoile societății, ceea ce ne oferă o claritate amplă asupra profesiilor din piața muncii și reflectă cererea pentru jobul garantat, dar care solicită intervenție personală minuțioasă.

În acest context, **concluzionăm**: formula *vreau-pot-trebuie*, solicită compatibilitatea tuturor parametrilor menționați pentru o determinare profesională fermă și o alegere corectă, ceea ce solicită o intervenție de calitate ținând cont de obiectivele proiectării carierei beneficiarului.

Referințe:

1. ȘEVCIUC, M., TRIBOI, I. *Metodologia cercetării și statistica aplicată în psihologie și pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013, 160 p.
2. МЕЛИЯ, М. Хочу – Могу – Надо. Узнай себя и действуй! Издательство Эксмо, 2020, p. 272. ISBN 9785041172596.
3. WATTS, A.G. *Why career guidance matters for public policy*. Paper prepared for the OECD Career Guidance Policy Review, Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris, 2002.

Date despre autor:

Aida COTRUȚA, doctorandă, lector universitar, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: aida.kotruta@gmail.com

ORCID: 0009-0004-7549-5295

Prezentat la 15.03.2023

CZU: 377.091.26:811.111`243`22

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_09](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_09)

ABORDĂRI LINGVISTICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

*Angela DIMITRIU**Universitatea de Stat din Moldova*

În acest articol sunt reflectate abordări lingvistice privind dezvoltarea competenței de comunicare. Competența de comunicare, având drept premisă dimensiunea lingvistică, este utilizată în actul comunicării personale și profesionale. Pragmatica este modul în care transmitem mesajul prin comunicare, prin marcarea caracterului activ și interactiv al limbajului și structura de norme stabilite în cazul comunicării lingvistice. Competența de comunicare pragmatică pune în valoare capacitatea de a cunoaște, înțelege, construi discursuri coerente și adecvate circumstanțelor sociale, interculturale și profesionale în care are loc comunicarea. Stăpânirea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză evidențiază capacitatea elevului din învățământul profesional tehnic pentru interacțiune socială și carieră profesională la nivel global.

Cuvinte-cheie: *abordări lingvistice, competență de comunicare, pragmatică, competență de comunicare pragmatică, comunicare în limba engleză.*

LINGUISTIC APPROACHES TO DEVELOPMENT PRAGMATIC COMMUNICATION SKILLS IN THE ENGLISH LANGUAGE TO STUDENTS FROM TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

In this article are reflected the linguistic approaches on the development of communication competence. Communication competence, based on the linguistic dimension, is used in the act of personal and professional communication. Pragmatics is the way we convey the message through communication, by emphasizing the active and interactive features of language and the structure of norms established in the case of linguistic communication. Pragmatic communication competence points out the ability to know, understand and construct coherent appropriate discourses to the social, intercultural and professional circumstances, in which communication takes place. Mastering pragmatic communication skills in English highlights the student's ability in technical vocational education for social interaction and professional career at a global level.

Keywords: *linguistic approaches, communication competence, pragmatics, pragmatic competence in communication, communication in English.*

Introducere

Competența de comunicare are ca premisă competența lingvistică, utilizată în actul comunicării interactive personale și profesionale. Abordată din punct de vedere interrelațional, dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă vizează armonizarea lingvisticii cu aspectul social.

La nivel european, se solicită pregătirea specialiștilor performanți, care posedă „cunoștințe și abilități avansate într-un domeniu de muncă, competenți în gestionarea de activități sau proiecte tehnice sau profesionale complexe, prin asumarea responsabilității pentru luarea deciziilor în situații de muncă sau de studiu imprevizibile”. Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții identifică faptul că comunicarea într-o limbă străină, face parte din cele opt competențe cheie, și este foarte importantă pentru societățile moderne, **în special pentru înțelegerea și cooperarea interculturală** [11]. Deci se pune accent pe comunicarea socială, care are la bază o competență vădit fașională, pragmatică. Această abordare, centrată pe acțiune, stă și la baza Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECRL), care prevede faptul că cei ce învață și cei ce utilizează limbile sunt actori sociali care au de îndeplinit anumite sarcini, în anumite circumstanțe, într-un mediu și domeniu particular de activitate [10, p. 9]. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi scoate în evidență și valorifică aspecte de comunicare pragmatică pe care le include conceptul de competență lingvistică.

Abordări lingvistice privind dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică

Conceptul de competență de comunicare a fost definit în 1979 și a vizat dimensiunea sintactică introdusă de lingvistul N. Chomsky, cu referință la aspectul gramatical și dimensiunea semantică în dinamica sa, adică a pragmaticii, care după Jürgen Habermas (1979) reprezintă „capacitatea unui vorbitor orientat spre înțelegerea mutuală de a introduce o propoziție corect construită în relație cu realitatea”. Așadar, în actul de comunicare, înțelegerea este posibilă dacă participanții folosesc simultan planul cu caracter intersubiectiv și planul obiectelor asupra cărora ei convin. Abordarea lui Habermas a fost dezvoltată de specialistul în pedagogia limbajului Hans-Eberhard Piepho, care în 1974 definea competența de comunicare drept capacitatea de a se face înțeles, fără ezitări și fără inhibiții, prin mijloace lingvistice pe care omul le înțelege și a învățat să le evalueze în raport cu efectele lor, respectiv capacitatea de a înțelege intențiile comunicaționale, chiar dacă ele au fost exprimate într-o manieră pe care vorbitorii înșiși nu cunosc suficient să îl utilizeze și care este doar parțial disponibil dialectului vorbit de acel om [2, p. 97].

Până la apariția conceptului de competență de comunicare, lingvistul american Noam Chomsky, prin intermediul studiilor sale în domeniul lingvisticii generative, a definit capacitatea unui locutor/receptor ideal de a produce sau înțelege o infinitate de fraze corecte gramatical, drept *competență lingvistică*. Lingvistul pune accent pe dimensiunea semantică și cea sintactică, și nu ia în calcul dimensiunea pragmatică a comunicării. Chomsky menționează că termenul competență lingvistică ilustrează „cum este dobândit sau folosit limbajul” și este strâns legat de un model de achiziție lingvistică ce are la bază teoria unei gramatici universale. Așadar, competența lingvistică chomskiană poate fi definită drept capacitatea unui vorbitor ideal de a stăpâni un sistem abstract de reguli de vorbire, adică dimensiunea sintactică, odată dobândită relația semnelor cu obiectele pe care le desemnează, adică dimensiunea semantică [3, p. 4].

Ulterior, lingvistul Dell Hymes, ținând cont de actele particulare de limbaj, a adăugat competenței lingvistice *dimensiunea pragmatică* (1974). Astfel, a fost descoperită competența de comunicare, care presupune utilizarea limbii în manieră adecvată în contexte diferite. În viziunea lui Dell Hymes, competența de comunicare relatează nivelul de învățare a unei limbi, iar aceasta permite producerea și transmiterea de mesaje, precum și înțelegerea acestora în contexte specifice. Aspectele competenței de comunicare, în opinia lingvistului Dell Hymes, nu se referă doar la potențialul sistemic al limbajului, abordat inclusiv și de Chomsky, dar și la contextul comunicării și măsura adecvării la context. Competența de comunicare presupune, așadar, capacitatea adaptării la interacțiunea socială și la experiența acumulată.

Din perspectiva lingvistului Dell Hymes, expresia desemnează cunoașterea de care au nevoie oamenii pentru interacțiunea socială și pentru succesul comunicării, altfel spus capacitatea de a se obișnui la situațiile de comunicare. După ideea lui Hymes, comunicarea nu poate fi studiată izolat, ci numai în termenii efectelor pe care o produce în mintea oamenilor, în mod necesar nici competența de comunicare nu se poate rezuma în definire la dimensiunile sintactică și semantică. Lingvistul consideră necesară perceperea comunicării ca punere în practică a unor competențe specifice. Astfel, Hymes se depărtează de concepția chomskiană privind cunoașterea limbii și a emiterii unor mesaje corecte din punct de vedere gramatical, introducând o nouă concepție a competenței, care să presupună și luarea în considerare a executării lingvistice în contexte variate. Conform concepției lui Hymes, competența de comunicare presupune cunoașterea de care au nevoie oamenii participanți la actul de comunicare pentru a interacționa și capacitatea de a o pune în practică, adică utilizarea limbii în manieră adecvată în varii contexte. De asemenea, Hymes ia în considerare patru aspecte ale acestei competențe: posibilitatea, gradul de realizare sau fezabilitate, adecvarea și probabilitatea, în scopul de a afla răspuns la patru întrebări: a) dacă, și în ce măsură, ceva e posibil formal b) dacă, și în ce măsură, ceva e realizabil c) dacă, și în ce măsură, ceva e adecvat d) dacă, și în ce măsură, ceva e dat. Ulterior lingvistul redefinește aceste aspecte în patru dimensiuni:

- a) *potențialul sistemic*: dacă, și în ce măsură, ceva este încă nerealizat și într-un sens încă neînțeles;
- b) *adecvarea/corespondența*: dacă, și în ce măsură, ceva este într-un anumit context potrivit, eficace sau similar;
- c) *ocurența/circumstanța*: dacă, și în ce măsură, ceva e dat;
- d) *gradul de realizare*: dacă, și în ce măsură, ceva e posibil, dându-se înțelesurile îndeplinirii disponibile [6, p. 72-73].

Așadar, cercetătorul D. Hymes a propus studiul competenței de comunicare din nevoia de a include dimensiunea socială, pornind de la studiul interacțiunii sistemelor lingvistice individuale și a capacităților psiholingvistice ale individului, în contextul anumitor impuneri privind natura comunicării și adecvarea acesteia la context. Astfel, lingvistul a ținut cont de cunoașterea a ceea ce este posibil, realizabil, adecvat și chiar dat în actul de comunicare și a subliniat necesitatea unei teorii a competenței de comunicare, plecând de la cele patru dimensiuni menționate. *Din perspectiva abordării lui D. Hymes, elevul este considerat competent dacă știe când, unde și cum să folosească un enunț într-o limbă străină, mai puțin dacă știe cum se produc structuri gramaticale corecte.*

Cercetătorii Michael Canale, Merrill Swain (1980), au dezvoltat conceptele lui D. Hymes, introducând competența lingvistică în conceptul lărgit de competență de comunicare, argumentând că există reguli privind utilizarea limbii, inutile fără regulile gramaticale. Astfel, în modelul Canale-Swain sunt înglobate următoarele dimensiuni de competență: gramaticală, sociolingvistică și strategică. Ulterior, cercetătorii au inclus competența discursivă și socioculturală ca parte a competenței sociolingvistice. Prin urmare, *competența gramaticală* se referă la cunoașterea fonologiei, ortografiei, vocabularului, structurii și formării cuvintelor, frazelor. Prin competența gramaticală se pune accent pe acuratețea formării enunțurilor și a utilizării vocabularului. *Competența sociolingvistică* presupune cunoașterea regulilor sociolingvistice de utilizare a limbii sau abilitatea de a înțelege și a utiliza limbajul în variate contexte sociale, de a folosi formele gramaticale adecvate diferitelor funcții comunicative în varii contexte sociolingvistice. *Competența discursivă* se referă la capacitatea de a înțelege și produce mesaje, în acord cu cerințele discursive comune: coeziune, coerență, informativitate, relevanță și pertinență. *Competența strategică* presupune abilitatea de comunicare eficientă. Modelul relatează privind strategiile complementare utilizate în situații cu dificultăți de exprimare de natură gramaticală, sociolingvistică sau discursivă, de exemplu, utilizarea surselor de referință, a parafrizei gramaticale și lexicale, a cererii de repetare, clarificare, vorbire mai rară, sau probleme în comunicarea cu străinii atunci când nu există siguranță privind statutul social al acestora sau în găsirea mecanismelor de interacțiune coerentă [8, p. 12].

Aceeași direcție de cercetare a fost continuată de lingvistul britanic Henry G. Widdowson. În studiile sale, cercetătorul a făcut distincție între dimensiunile de comunicare „a ști” (cunoaștere) și „a ști să faci” (abilitate sau capacitate). Prima dimensiune se referă la cunoașterea convențiilor lingvistice și sociolingvistice, iar a doua dimensiune presupune capacitatea utilizării cunoașterii pentru crearea înțeleșurilor în limbă. Așadar, după abordările lingvistului britanic, a cunoaște o limbă înseamnă mai mult decât a cunoaște formele lingvistice ale acesteia, „implică a cunoaște cum acestea interacționează din perspectivă sintactică în calitate de purtătoare de înțeles”. De asemenea, în viziunea sa, prima dimensiune, „A ști” sau cunoașterea, presupune analiza și punerea în practică a unor reguli numite de Widdowson „funcția internă a formelor în codul lingvistic”, iar utilizarea limbii, prevede cunoașterea modalității de abordare a gramaticii pentru expunerea înțeleșurilor adecvate contextelor variate, care în opinia sa este o funcție externă. Prin urmare, după concepția lui Widdowson, competența prevede mai mult decât cunoaștere, aceasta reprezintă capacitatea de a face uz de această cunoaștere. Astfel, după modelul lui Widdowson, competența de comunicare înglobează dimensiunile „A ști” sau cunoaștere și „A ști să faci” sau abilitate/capacitate. Aceste două dimensiuni se referă la cei patru parametri propuși de Hymes, posibilitate, grad de realizare, adecvare și probabilitate. Competența gramaticală înglobează posibilitate, iar *competență pragmatică* include gradul de realizare, adecvare și probabilitate de a comunica într-un anumit context [apud 8, p. 13].

Cercetătorul în domeniul lingvisticii, Jan A. van Ek, preocupându-se de tema privind atingerea obiectivelor în învățarea unei limbi moderne (1986), a introdus un nou concept al competenței de comunicare care include:

- competența lingvistică, ce presupune capacitatea individului de a produce și interpreta expresii cu înțeles, formate în conformitate cu regulile de limbaj;
- competența sociolingvistică, care se referă la căile și condițiile de utilizare a limbii, intențiile comunicaționale și relația de comunicare într-un context social;
- competența discursivă prevede utilizarea strategiilor adecvate în construcția și interpretarea textelor;
- competența strategică este abilitatea de a utiliza mijloace de comunicare adecvate și de înțelegere a sensurilor intenționate, atunci când există dificultăți de comunicare;

- competența socioculturală prevede utilizarea cadrului particular de comunicare, dependent de contextul cultural;

competența socială vizează capacitatea pentru a interacționa într-un context social, adică atitudine adecvată, dorință, motivație, deschidere, încredere în sine, empatie și abilitatea de a se descurca în anumite situații sociale [4, p. 42].

Mai târziu, în 1990, profesorul Lyle F. Bachman, a propus o nouă abordare pe care a denumit-o „*competențe lingvistice comunicative*”. În cadrul acestui concept, competența de comunicare înglobează *competența lingvistică, competența strategică și mecanismele psihofiziologice*.

În viziunea sa, competența lingvistică reprezintă un ansamblu de elemente utilizate în comunicare prin intermediul limbajului și reflectă două dimensiuni fundamentale:

- *competența organizațională,*
- *competența pragmatică.*

Privind *competența organizațională*, Bachman pune în evidență aspectele de structură formală a limbajului, adică competența gramaticală și competența textuală. Competența gramaticală se referă la aspecte ce țin de vocabular, morfologie, sintaxă, fonologie/grafologie, iar competența textuală cuprinde cunoașterea convențiilor în crearea unui discurs, text, scris sau oral, în conformitate cu regulile coeziunii și organizării retorice.

Competența pragmatică, în opinia sa, reprezintă legătura dintre unitățile discursive și funcțiile pe care utilizatorii limbii le execută prin aceste unități discursive. Competența pragmatică vizează la rândul ei, două componente, competența locuționară și competența sociolingvistică. Competența locuționară, în concepția lui Bachman, cuprinde două aspecte, utilizarea limbajului cu forță locuționară și interpretarea forței locuționare a limbajului partenerului de comunicare. Prin urmare, cercetătorul menționează că utilizatorii unei limbi performează un ansamblu de patru funcții:

1. funcția ideatională, prin intermediul căreia fiecare se exprimă în termenii propriei experiențe privind lumea reală;
2. funcția de manipulare prevede funcția instrumentală, adică executarea de acțiuni concomitent cu rostirea, funcția regulatorie, care urmărește controlul comportamentului partenerilor de comunicare și funcția interacționară care prevede utilizarea limbajului pentru a forma, menține sau schimba relațiile interpersonal;
3. funcția euristică, referitoare la folosirea limbajului pentru extinderea cunoașterii prin acte de predare, învățare, rezolvare de probleme sau memorizare conștientă;
4. funcția imaginativă, cuprinde extinderea propriului mediu de producere.

Competența sociolingvistică, după modelul lui Bachman, vizează controlul convențiilor utilizării limbajului într-un context social cu referințe culturale. În contextul competenței lingvistice, cercetătorul menționează sensibilitatea la dialect/subdialect/grai, sensibilitatea la naturalețe care privește maniera în care sunt formulate și interpretate elementele de limbaj, în sensul apartenenței prin naștere la o anumită limbă, utilizarea și interpretarea referințelor culturale și a figurilor de vorbire.

Așadar, competența pragmatică implică cunoașterea modului în care cuvintelor și pronunției li se atribuie semnificație specifică domeniului, funcționează în conformitate cu intențiile utilizatorului. Această cunoaștere este structurată în cunoștințe lexicale, cunoștințe funcționale și cunoștințe sociolingvistice. După Lyle F. Bachman, *competența pragmatică este o componentă centrală a competenței de comunicare care încorporează capacitatea de a folosi limba pentru a exprima o gamă largă de funcții și de a interpreta forța lor iluzionară în discurs în funcție de contextul sociocultural* [1, p. 87-97].

Competența strategică după modelul lui Bachman, constituie capacitatea mentală a actorilor comunicării de a echilibra, remedia actul de comunicare sau de a compensa neajunsurile componentelor competenței lingvistice în utilizarea limbii în contexte comunicaționale variate. Componentele acestei competențe sunt: evaluarea, planificarea și executarea. Evaluarea prevede raportarea la un scop comunicațional într-un context mental dat, identificarea informației cerute și a resurselor de limbaj disponibile, adică evaluarea interlocutorului. Componenta evaluativă ne oferă posibilitatea (1) să identificăm informația, incluzând varietatea limbii, sau dialogul, care este necesar pentru realizarea unui scop comunicativ particular într-un anumit

context; (2) să determinăm ce competențe de limbaj (limba nativă, a doua limbă sau o limbă străină) ne sunt la dispoziție pentru un transfer de informație mai eficient realizat pentru atingerea scopului comunicativ; (3) să certificăm abilitățile sau cunoștințele împărtășite de interlocutor; și (4) să continuăm încercarea de comunicare, evaluând în ce măsură scopul comunicațional a fost atins. Planificarea reprezintă corectarea elementelor relevante din competența lingvistică, de natură gramaticală, textuală, locuționară sau sociolingvistică și formularea unui plan care să conducă la atingerea scopului comunicațional. Componenta executorie înglobează mecanismele psihofiziologice, care se referă la procesele neurologice și psihologice, considerate ca fenomene fizice, care asistă în executarea planului în mod adecvat [*Apud* 1, p. 100-102]. Originalitatea modelului Bachman se datorează aspectului psihofiziologic al limbajului, mai puțin abordate de alți cercetători în domeniu. Această abordare poate fi implementată în context socio-profesional.

În contextul mai multor viziuni, competența de comunicare pragmatică reprezintă o noțiune fundamentală, esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate crea învățare și relaționare. Competența de comunicare pragmatică înglobează utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor de comunicare, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale [*Apud* 10, p. 91]. Cercetările în domeniul comunicării pun accent pe competența de comunicare nu doar din perspectivă lingvistică, ci din perspectiva comunicativ-funcțională, având ca indicator integrarea socială. Aceasta include vorbitorul într-un context situațional dat, de exemplu profesional, intercultural, stimulându-i emoții, reacții, opinii, care pot garanta integrarea socială a acestuia.

Sub aspect didactic, ne relatează cercetătoarea Irina Gîncu despre viziunile altor cercetători privind competența de comunicare care pun în valoare aspectul pragmatic:

VI. Pâslaru: „competența de comunicare reprezintă achiziții ale personalității elevului. Ele sânt desemnate de predicatele a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...”.

B. H. Spitzberg și W. R. Cupach: „competența de comunicare vizează abilitatea de a demonstra comunicare potrivită într-un context dat”.

T. Callo se referă la „asumarea relației sau la angajarea în relație. Asumarea este o responsabilitate a inițiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susțină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc.”.

B. D. Ruben, autorul modelului competenței de comunicare interculturală, prezintă „un inventar de trăsături și capacități necesare în gestionarea eficientă a relațiilor interculturale: manifestarea respectului – nevoia de a demonstra respect față de alții și de a fi respectat; orientarea către cunoaștere; empatia; toleranța la ambiguitate etc.

L. Bârlogeanu: „formarea competenței de comunicare interculturală începe de la sine, prin dobândirea unei conștiințe și sensibilități interculturale, iar ivirea diversității culturale din analiza sinelui concurează la conturarea modului de a vedea lumea și de a face educație. Este tocmai cerința educației interculturale de a solicita celor care se formează să pătrundă în diversitatea culturală din interiorul lor. Această competență culturală contribuie la eliberarea spiritului și la acceptarea apartenențelor multiple și a diverselor fațete ale identității celor cu care interacționăm, la îngăduirea manifestării lor legitime” [5, p. 18-19].

O altă abordare a competenței de comunicare din perspectiva pragmaticii este a cercetătoarei Daniela Roventă-Frumușani care remarcă, în acest sens, că competență de comunicare este absolut necesară reușitei în comunicare și nu coincide cu cea lingvistică, ci constă în cunoașterea acelor reguli care orientează întrebuițarea vorbirii într-un anumit context sau cadru social: „competența de comunicare este rezultatul interacțiunii competenței lingvistice, competenței socioculturale, competenței enciclopedice și competenței generice” [9, p. 65]. De asemenea, Jacob L. Mey a afirmat că „Comportamentul lingvistic este comportamentul social. Oamenii vorbesc pentru că vor să se socializeze, în sensul cel mai larg posibil” [7, p. 185].

Pedagogia modernă remarcă studiul integral al limbii pentru o comunicare eficientă, prin valorificarea aspectului comunicativ-funcțional sau al pragmaticii comunicării. Acest demers permite înțelegerea importanței elementelor lingvistice în context, dezvoltând competențe elevului de a aplica cunoștințele în procesul comunicării într-un anumit context social.

Concluzie

În concluzie putem menționa că competența pragmatică este o componentă centrală a competenței de comunicare prin faptul că înglobează capacitatea de a folosi limba coerent și adecvat într-un context social. Aspectul lingvistic al comunicării este destul de important, întrucât aceasta vizează dimensiunea organizațională, structura formală a limbajului, competența gramaticală, textuală și pragmatică, relațiile dintre unitățile discursive și funcțiile pe care vorbitorii unei limbi le utilizează prin aceste unități discursive. Din perspectiva abordărilor lingvistice, elevul este considerat competent dacă știe, este capabil, motivat, deschis și încrezut să comunice într-o limbă. Comunicarea în context profesional are ca obiectiv transmiterea de mesaje într-un anumit domeniu și utilizarea terminologiei specifice specialității respective. În baza acestor constatări evidențiem prioritatea formării competenței de comunicare pragmatică în limba engleză pentru o carieră de succes, corelată cu cerințele pieței muncii la nivel european, dar și mondial.

Referințe:

1. BACHMAN, Lyle, F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, Oxford Applied Linguistics, 1990, 408 p. ISBN 019 4370038.
2. BERNS, Margie, S. *Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press., 1990, 97 p.
3. CHOMSKY, Noam. *Language and Mind*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 189 p. ISBN-13: 978-0-511-13774-7.
4. EK van, Jan, A. *Objectives for foreign language learning*. Volume I. Scope. Project No. 12 „Learning and teaching modern languages for communication” Council for Cultural. Co-operation Council of Europe, 2000. https://van-ek-objectives-for-foreign-1986_compress.pdf (accesat la 14.02. 2023).
5. GÎNCU, Irina. Abordarea comunicativă a limbii străine în formarea profesională. În: *Didactica Pro...* 4(86), 2014, pp. 16-22. ISSN 1810-6455.
6. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*. Editura Forțelor Aeriene „Henri Coanda”. Brașov, 2017. 306 p. ISBN 97-606-8356-46-4.
7. MEY, L., J. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993, 386 p.
8. PETERWAGNER, Reinhold. *What is the Matter with Communicative Competence? An analysis to Encourage Teachers of English to Assess the very basis of their Teaching*. Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London-Zürich: LIT Verlag, col. Linguistik und Sprachvermittlung, 2005, 368 p.
9. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, 2005, 170 p.
10. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*. Chișinău: FEP Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
11. *Council of the European Union, Council Recommendation on key competences for lifelong learning, Official Journal of the European Union, C 189/01, 2018*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accesat 14 februarie-iulie 2023).

Date despre autor:

Angela DIMITRIU, doctorandă, Școla Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova; profesoară de limba engleză, Colegiul de Ecologie din Chișinău.

E-mail: andimitriu337@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5074-3724

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 159.923.2:004.738.5-053.6

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_10](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_10)

DEPENDENȚA DE SPAȚIUL VIRTUAL FACTOR DE RISC ÎN CALEA DEZVOLTĂRII AUTOEFICIENȚEI SOCIALE LA ADOLESCENȚI

Elena Gabriela BARBU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cercetarea este marcată de interesul sporit al adolescenților față de lumea virtuală, fapt ce duce la nedezvoltarea autoeficienței sociale. Este evident că, dependența de calculator generează o serie de stări afective care influențează negativ gândirea, iar creierul rațional și emoțional nu le face față. Într-o lume informatizată, dependența de tehnologiile informaționale câștigă tot mai mult teren, influențând asupra relațiilor interpersonale, asupra sănătății mintale, a timpului irosit, toate acestea fiind în detrimentul dezvoltării autoeficienței sociale. Consecințele dependenței de computer sunt legate și de transformările de comportament ale tinerilor. Aceștia ajung să se depărteze de realitate, scad rezultatele la învățătură și apare dezinteresul față de materiile școlare. Pentru ei, realitatea devine cea din jocuri și filme. Lumea virtuală în care trăiesc, le creează un univers artificial, total dăunător. Dependența de computer a devenit în scurt timp o problemă socială ce afectează viața unui număr tot mai mare de adolescenți.

Cuvinte-cheie: spațiu virtual, autoeficiență socială, adolescenți, dezvoltare.

DEPENDENCE ON VIRTUAL SPACE A RISK FACTOR IN THE WAY OF DEVELOPING SOCIAL SELF-EFFICIENCY IN ADOLESCENTS

The research is marked by the increased interest of adolescents towards the virtual world, which leads to the underdevelopment of social self-efficacy. It is obvious that computer addiction generates a series of affective states that negatively influence thinking, and the rational and emotional brain cannot cope with them. In a computerized world, dependence on information technologies is gaining more and more ground, influencing interpersonal relationships, mental health, wasted time, all of which are detrimental to the development of social self-efficacy. The consequences of computer addiction are also related to behavioral changes in young people. They end up distancing themselves from reality, drop academic results and show disinterest in school subjects. For them, reality becomes that of games and movies. The virtual world they live in creates an artificial, totally harmful universe for them. Computer addiction has quickly become a social problem affecting the lives of a growing number of teenagers.

Keywords: virtual space, social self-efficacy, adolescents, development.

Introducere

Digitalizarea oferă omului modern o mulțime de avantaje, care îi ușurează sau îi îmbunătățesc viața, fie îl ajută să economisească timp, bani, fie să-și găsească prieten, fie îi oferă modalități de a-și petrece timpul simțindu-se mai bine etc. În afara multiplelor beneficii, noile realizări tehnologice schimbă în sens distructiv comportamentul copiilor. Din păcate, utilizarea internetului provoacă anumite probleme, generează pericole, influențe negative, dependențe grave. În aceste condiții ar fi foarte bine ca copiii care accesează și utilizează calculatorul și internetul să le cunoască, să le conștientizeze și să se protejeze de influența factorilor negativi. Accesând zi de zi internetul cu scop de informare și comunicare, copiii sunt expuși riscurilor de a - și pierde identitatea și de a avea probleme de socializare.

Amploarea și ritmul schimbărilor tehnologice, ce constituie o serioasă provocare a societății contemporane, generate de procesele care se manifestă la scară mondială ce plasează omul lumii moderne într-un sistem de referință a lumii digitale [2].

Adolescența este o perioadă destul de delicată cu schimbări biologice, fizice, oscilații emoționale, psihice, morale și comportamentale. Un adolescent fericit este tânărul ce nu are stări de depresie, anxietate, nu se gândește la sinucidere, ci la dezvoltarea sa. Accesând zi de zi internetul cu scop de informare, și comunicare, copiii sunt expuși riscurilor de a - și pierde identitatea și de a avea probleme de socializare, dependență de calculator ce influențează asupra stării psihice și fizice [6].

Utilizarea excesivă a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale pot genera schimbări imense în

plan personal și cultural, de la copiii de vârstă preșcolară, la adolescenți, iar în lipsa unei supravegheri stricte din partea adulților, pot genera diverse probleme sau tulburări comportamentale. Tentațiile spațiului virtual, precum jocurile violente, jocurile de noroc, imaginile neadecvate vârstei, influența persoanelor necunoscute pot influența viața copiilor și distrage atenția lor de la oportunitățile educaționale, de la valorile vieții și dăuna asupra comportamentului în mediul social. Dezvoltarea complexă a personalității și integrarea școlară este posibilă prin formarea unor competențe culturale sporind nivelul inteligenței emoționale cu ajutorul diverselor discipline școlare, seminare, filme documentare [3, p. 152].

Impactul negativ al mutațiilor pe care noile tehnologii informaționale le generează în spațiul public, precum modificarea mentalităților, scăderea nivelului de dezvoltare a culturii comunicării sociale, intoleranța față de conținuturile de idei traficate în Internet. Din acest punct de vedere menționăm că dezvoltarea complexă a personalității și integrarea școlară este posibilă doar prin formarea unor competențe sociale sporind nivelul inteligenței emoționale la toate disciplinele școlare.

Relațiile interpersonale și comunicarea sunt influențate și mediate într-o proporție covârșitoare de prezența computerelor și a telefoanelor mobile, tablete, laptopuri. Impactul asupra relațiilor interpersonale poartă un caracter periculos, atunci când interacțiunea se produce în afara valorilor culturale, căci cultura este fenomen extrem de important ce generează un proces de formare corectă a personalității copiilor pe dimensiunile morală, intelectuală și socială.

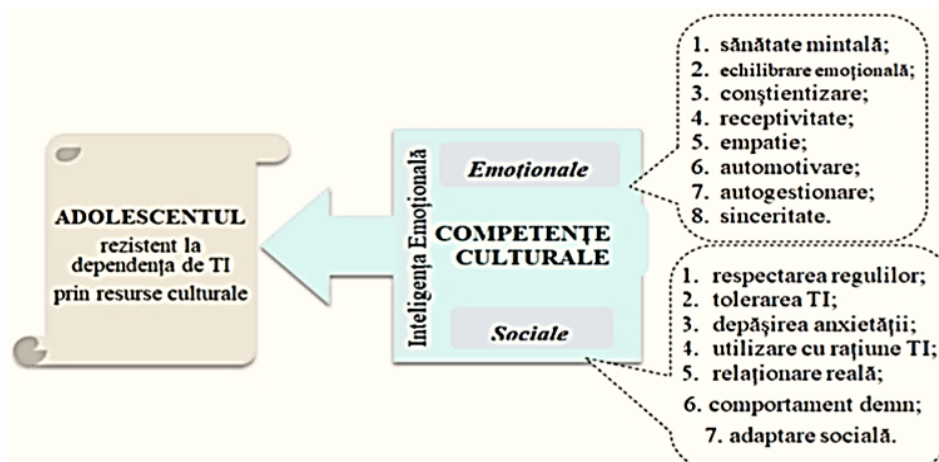
Membrii „generației net” sunt considerați de unii sociologi drept „*nativi digitali*”, deoarece cresc, vorbind limba Internetului, computerelor și jocurilor video, transferă și procesează informații cu viteza luminii, pentru ei, adulții vorbind o „*limbă moartă*” [3, p. 5]. Tehnologiile digitale oferă numeroase oportunități precum: interacțiune socială, umplerea timpului, evadare din realitate, informare, interacționare, ceea ce plasează în mâinile consumatorului controlul asupra consumului său, iar vârsta și veniturile sunt factori importanți în utilizarea computerului.

În urma gestionării incorecte a Internetului sau a spațiului virtual, utilizatorii sunt captivați sau dependenți de viața virtuală, manifestând dorință neadecvată de a petrece din ce în ce mai mult timp conectați la rețeaua de socializare, la calculator, la telefon, aceasta generând diverse probleme, uneori până la neglijarea vieții personale și socio-profesionale. Mai mulți autori reprezentativi în acest domeniu N. Carr (2012), G. E. Chele (2010), J. Gold (2016), V. Cojocaru (2013), A. Liiceanu (2007), I. Popovici (2010), D. Stăucan (2007), contribuie la crearea unor premise teoretice și găsirea unor soluții în vederea prevenirii, diminuării și excluderii unei dependențe de internet, propunând diverse strategii și metode de dezvoltare a unui echilibru emoțional, prin cultivarea culturii emoționale.

Profilul adolescentului rezistent la dependența de spațiul virtual

În baza celor relatate, prezentăm *profilul adolescentului rezistent la dependența de spațiul virtual obținute prin informarea, formarea, dezvoltarea competențelor culturale sociale, emoționale precum: abilități de a interacționa cu cei din jur, conștientizarea propriilor emoții, empatia, inteligență emoțională, socializarea, automotivarea, maturitate emoțională.*

Fig. 1. Profilul adolescentului rezistent la dependența de spațiul virtual prin competențe culturale.



În prezent se consideră că intervențiile de tip prevenție primară trebuie să respecte următoarele criterii, pentru a preveni dependența:

- să vizeze minimalizarea factorilor de risc;
- să contribuie la dezvoltarea și susținerea factorilor protectori;
- să fie diversificate (nu există un singur tip de intervenție eficace, o anumită intervenție este eficientă pentru un anumit grup țintă);
- să acționeze la mai multe niveluri: familie, școală, comunitate;
- să fie implementate prin mai multe canale informative (media, școală, psihologi, psio-pedagogi, părinți, medici);
- să facă parte dintr-o strategie mai largă de promovare a sănătății și îmbunătățire a stilului de viață [10].

Strategii de tratament pentru dependența de calculator, după studiul G. E. Chele (2010):

1. Managementul timpului: a) În care zi a săptămânii te conectezi de obicei on-line? b) În care parte a zilei? (dimineața, prânz, seară) c) Cât timp stai în mod obișnuit pe net într-o ședință? Scopul este de a întrerupe această rutină prin introducerea de noi activități. De ex., se trezește dimineața și verifică email-ul. Atunci îl rugăm ca după ce se trezește să facă întâi un duș și apoi să-și verifice email-ul.

2. Alarma externă: este o tehnică simplă prin care pacientul își pune un ceas să sune după o anumită perioadă de timp, anunțându-l că trebuie să oprească calculatorul.

3. Planul de activități: în care își programează toate sarcinile propuse pe o durată determinată de timp.

4. Abținerea: Se stabilește care sunt activitățile cele mai adecvate pentru pacient și i se cere să le oprească, dar se permit aplicațiile mai puțin utilizate anterior. Asta nu înseamnă că pacientul nu poate avea alte activități on-line pe care clinicianul nu le consideră așa de atractive pentru clientul lui și care au fost mai puțin utilizate anterior.

5. Inventarul de activități: se notează care sunt activitățile la care a renunțat pacientul pentru a-și crește timpul petrecut on-line (pescuit, golf, întâlniri cu prietenii). Apoi se notează fiecare după următoarea scală în funcție de importanță: 1; foarte important până la 5; cel mai puțin important.

6. Grupul de susținere: este creat și funcționează după aceleași principii ca cel pentru alcoolici și toxicomani. Unii pacienți ajung dependenți de Internet din cauza lipsei vieții personale [8].

Sintetizând cele menționate, adolescenții vor putea să-și aprecieze obiectiv afecțiunile psihice și fizice, nevoile personale, să reevalueze sistemul său de valori, să ia decizii corecte și echilibrate, dacă au, să dezvolte competențe culturale. Activitățile de învățare vor fi seminarele informative, consilierea-terapia psihologică, pedagogică sau familiară, cercetarea și proiectarea unei strategii de prevenire a dependenței, autodezvoltarea la rezistență, autoechilibrarea emoțională, managementul activității la calculator eficace.

Autoeficacitatea socială și emoțională s-a dovedit a fi resurse potențial importante, dar până acum au fost în mare măsură trecute cu vederea. Autoeficacitatea este un factor deosebit de puternic în ceea ce privește înțelegerea comportamentului în experiențele sociale și este văzută ca unul dintre factorii motivației, care este puternic și pozitiv corelat cu persistența adolescenților, adaptarea psihologică și cu performanța academică [9].

Analizând cercetările efectuate, s-a constatat că o mare parte din intervievați sunt aproape și chiar dependenți de TI. Din ei mai predispuși la dependență sunt băieții, dar din păcate fetele nu cedează cu mult în fața acestei probleme.

Răspunzând la întrebarea „*ce ar putea face adulții pentru a-i îndruma pe copii să folosească rațional rețelele sociale în mod constructiv*”, enumerăm câteva reguli importante:

- accesul copiilor la internet, calculator să fie supravegheat și limitat;
- copiii trebuie învățați să se protejeze pe net, să nu divulge date cu caracter personal;
- să cunoască daunele, riscurile, efectele ce apar la activitatea îndelungată a TI;
- să comunice părinților, profesorilor mesaje cu caracter sexual, abuziv, amenințător, date sau poze în diverse contexte, să anunțe neregularitățile.

Auto-eficacitatea devine un determinant și predictor puternic al nivelului performanței individului, ca rezultat al diverselor influențe. Fenomenul dependenței de calculator a adolescenților a evidențiat importanța sistemelor performante de tehnologii informaționale care reprezintă *lumea virtuală* reală în care trăiesc

adolescenței. În mod convingător și atractiv aceste tehnologii prezintă un univers fictiv, generat de un calculator explorat de adolescenți pentru că ei îl percep ca realitate vitală.

Relațiile interpersonale și comunicarea sunt influențate și mediate într-o proporție covârșitoare de prezența computerelor și a telefoanelor mobile, tablete, laptopuri. Impactul asupra relațiilor interpersonale poartă un caracter periculos, atunci când interacțiunea se produce în afara valorilor culturale, căci cultura este fenomen extrem de important ce generează un proces de formare corectă a personalității copiilor pe dimensiunile morale, intelectuale și sociale [6, p. 299].

Valorificarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale va spori formarea competențelor sociale ale adolescenților, fapt care îi va determina să construiască rețele de comunicare socială reale în afara lumii virtuale. Adolescenții care prezintă deficite la nivelul competențelor emoționale și sociale riscă să dezvolte probleme serioase în diverse domenii precum ar fi: sănătatea mintală, dezvoltarea cognitivă, pregătirea pentru școală ce influențează copilăria, adolescența, cât și viața de adult. Persoanele ce sunt lipsite de competențe sociale suferă mult mai mult în viața de zi cu zi, comparativ ce cei ce sunt echilibrați, manierați, sociabili. Am putea spune că, datorită gestionării emoționale corecte exteriorizarea lor se face printr-o manieră rațională în raport cu lumea înconjurătoare și asigură un succes în viață [4, p. 56].

Deși conceptul de autoeficacitate nu este nou, acesta rămâne un subiect important în înțelegerea experienței adolescenților în curs de dezvoltare. Vârsta adolescentă este o perioadă marcată de multe schimbări și provocări. În plus, pentru mulți, este începutul independenței lor față de unitatea familială și începutul asumării responsabilității pentru acțiunile lor, precum și conștientizarea abilităților lor. Astfel, autoeficacitatea joacă un rol semnificativ, deoarece pot interacționa cu alte variabile cognitive sociale pentru a prezice adaptarea, vor reuși și vor prospera potrivit autorului A. Bandura [7].

În **concluzie** am putea remarca faptul că, deși mediul online oferă numeroase beneficii utilizatorilor, *nivelul la care a ajuns să fie folosit TI multiple funcții la care răspunde, a transformat iremediabil modul de petrecere a timpului liber, de achiziționare sau schimb de bunuri, de informare și de educare.*

Dezvoltarea competențelor sociale antrenează o serie de simptome de natură psihică, intelectuală și fizică. Este important ca părinții, profesorii, adulții să își protejeze copiii de pericole pe net, stabilind relații bazate pe o comunicare empatică, afectuoasă și încredere, doar atunci adolescenții se vor putea bucura de splendoarea acestei perioade frumoase din viața lor.

Accesând zi de zi internetul cu scop de informare și comunicare, copiii sunt expuși riscurilor de a - și pierde identitatea și de a avea probleme de socializare. Din acest punct de vedere menționăm că dezvoltarea complexă a personalității și integrarea școlară este posibilă doar prin formarea unor competențe sociale sporind nivelul de autoeficiență socială.

Referințe:

1. BOERU, I. et al. *Internetul și mediile de socializare virtuale în viața liceenilor*. București, 2017, 83 p.
2. *Calculatorul în Secolul XXI*. Râmnicu Vâlcea: Editura Silviana, 2016, 414 p.
3. CARR, N. *Efectele internetului asupra creierului uman*. București: Publica. 2012, 352 p.
4. CATRINEL, A., KÁLLAY, É. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. Editura: ASCR, Cluj-Napoca. 2010, 310 p.
5. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău, 2011, 385 p.
6. GOLD, J. *Părinte în era digitală*. București: Trei, 2016, 408 p.
7. MIRON, V. *Dependența de internet ca factor de risc în calea dezvoltării inteligenței emoționale a adolescentului*. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale. Vol.1, R, SS, 10-11 noiembrie 2014*. Chisinau, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Moldova, 2014, pp. 298-300.
8. ROBU, V. *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Lumen. 2011, 155 p.
9. HEIMAN, T., OLENIK-SHEMESH, D. *Cyber-Victimization Experience among Higher Education Students: Effects of Social Support, Loneliness, and Self-Efficacy*. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022, 19, 7395. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127395> (accesat la 10.02.2023).

10. JAEH, N. S., MADIHIE, A. Self- efficacy and resilience among late adolescent. In: *Journal of Counseling and Educational Technology*. 2019, 2(1), pp. 27-32. <https://doi.org/10.32698/0411> (accesat la 15.02.2023).
11. YOUNG, K.S. *Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder*. *Internet Addiction*, 2: 1996.

Date despre autor:

Elena Gabriela BARBU, director, profesor învățământ preșcolar , G.P.P. Cei Șapte Pitici Buzău; doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: gabriela2005_mustata@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-0172-7469

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 37.018.46-051:37.02

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_11](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_11)

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIN ACTIVITĂȚI DE MENTORAT

*Elena GOGOI**Universitatea Tehnică a Moldovei*

Dat fiind dinamismul societății, dar și a reformelor din sistemul educațional, personalul academic trebuie să se adapteze în timp record pentru a face față imperativelor acestora. Procesul de predare în care sunt antrenate cadrele didactice necesită actualizare, accelerare și consolidare. În acest context, constatăm că parteneriatele de învățare devin tot mai prezente în mediul academic, mentoratul fiind recunoscut drept unul din cele mai răspândite. Astfel, mentoratul, fiind ancorat în programele de formare profesională devine un instrument orientat spre dezvoltarea carierei didactice. Scopul studiului dat rezidă în identificarea și configurarea ariei comportamentale a mentorului în învățământul superior. Modelul identificat va contribui la consolidarea competențelor profesionale și sporirea calității procesului educațional.

Cuvinte-cheie: arie comportamentală, mentorat, mentor, mentorabil, accelerare, consolidare, context, relaționare.

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH MENTORING ACTIVITIES

Given the dynamism of society, but also of the reforms in the educational system, the academic staff must adapt in record time to face their imperatives. The teaching process in which teachers are involved needs to be updated, accelerated and strengthened. In this context, we find that learning partnerships are becoming more and more present in the academic environment, mentoring being recognized as one of the most widespread. Thus, mentoring, being anchored in professional training programs, becomes a tool oriented towards the development of the teaching career. The purpose of this study resides in the identification and configuration of the mentor's behavioral framework in higher education. The identified model will contribute to strengthening professional skills and increasing the quality of the educational process.

Keywords: behavioral framework, mentoring, mentor, mentee, acceleration, consolidation, context, relationship.

Introducere

Transformările societale marchează profund toate domeniile de activitate umană. Un impact fluctuant între negativ și pozitiv atestăm și în sistemul educațional. Formator și dezvoltator de resursă umană de calitate, rezilientă schimbărilor fulminante, ecosistemul educațional, în globo, și cel superior, în stricto, reclamă, în același timp, și un capital uman performant care să asigure cererea de personal calificat.

Esența procesului educațional rezidă în asigurarea evoluției societății, susține profesorul universitar O.Dandara [7]. Iar cercetătoarea L. Cerguța susține că „promovarea în învățământ a capitalului uman de calitate devine o oportunitate orientată spre investiția în dezvoltarea profesională a cadrului didactic, aceasta devenind tot mai complexă pe fonul dinamicii sociale și profesionale, care solicită permanent noi răspunsuri, ajustări și adaptări” [4, pag. 5]. De asemenea, subscriem ideii că „strategiile de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic necesită permanent noi viziuni și completări pentru îmbunătățirea paradigmelor de dezvoltare profesională, inclusiv la locul de muncă” [Ibidem].

Astfel, în contextul modernizării pluridimensionale a ecosistemului educațional, se consolidează tot mai vădit o nouă dimensiune formativ - dezvoltativă a cadrelor didactice, și anume mentoratul.

Mentor și mentorat: delimitări conceptuale

Pornind de la etalarea câtorva clarificări conceptuale, ab initio, menționăm că abordarea *mentoratului* este în notă cu cadrul normativ în vigoare, mai exact: Codul Educației al Republicii Moldova (aprobat prin Legea nr.152 din 17.07.2014), Strategia „Educația- 2020”, aprobată prin HG nr. 994 din 14.11.2014, Strategia „Educația 2030” etc. Cadrul normativ sus-prezentat propune anumite explicații cu referire la câmpul semantic *mentor*, precum cele de: *mentor* și *mentorat*.

Respectiv, Codul Educației al Republicii Moldova, în art. 3, respectiv art. 58, reglementează semnificația conceptelor-cheie de *mentor* și *mentorat*, definindu-le după cum urmează:

a) *mentor* - „cadru didactic sau 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” [6];

b) *mentorat* - „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” [Ibidem].

O analiză diacronică a conceptului „mentor” ne permite să menționăm că, de facto, avem un exemplu de terminologizare a unității lexicale. Or, relația de mentorat a existat de secole, fiind amintită pentru prima dată în mitologia greacă, în *Odiseea* lui Homer, de unde aflăm că Ulise, mergând la război, își încredințează fiul, pe nume Telemachus, prietenului și consilierului său, al cărui nume era **Mentor**. În timp, prietenul lui Ulise, cu numele *Mentor*, devine profesor, model, consilier de încredere pentru Telemachus, iar relația dintre Mentor și Telemachus a ajutat la înțelegerea procesului inițial de mentorat [15].

Un număr impunător de cercetători, preocupați de subiectul mentoratului, fac referire la autoarea abordării tridimensionale al acestuia, Maryann Jacobi, care a identificat trei domenii de acțiune a mentorului, și anume: suport academic, personal și profesional [8]. Cercetătoarea propune cinci componente comune majorității paradigmatelor de mentorat clasic și anume:

1. *În procesul de mentorat, mentorul oferă susținere și suport în vederea atingerii obiectivelor de dezvoltare de lungă durată ale celui mentorat;*

2. *Mentorul:*

a) *acordă sprijin emoțional și psihologic;*

b) *oferă asistență privind ghidarea în carieră și dezvoltare profesională;*

c) *reprezintă un model pentru discipol.*

3. *O relație de mentorat este reciprocă, fiind benefică atât pentru mentor, cât și pentru mentorabil;*

4. *Relația de mentorat necesită interacțiune directă între mentor și mentorabil în care are loc un schimb reciproc de informații;*

5. *Într-un cadru organizațional, o relație de mentorat se focusează pe principiul că mentorii etalează și demonstrează experiență, influență și realizări mai mari decât discipolii lor [Ibidem, p. 513].*

Programele de mentorat academic, mecanisme de formare profesională

După cum am menționat mai sus, viteza fulminantă a dezvoltării tehnologiilor, imperatiile societății, situația pandemică care a determinat tranziția la instruirea online, forțează întreaga umanitate să se adapteze provocărilor globale, iar acest deziderat poate fi atins doar prin învățare, re-învățare, dar mai ales, co-învățare. Această situație îl plasează chiar și pe profesor, indiferent de vârstă și experiență, în ipostaza de *cel ce învață* („învățăcel”).

Remarcăm faptul că în Republica Moldova se distinge printr-un grad sporit de aplicativitate al *mentoratului academic informal* în raport cu cel formal. Discuțiile vizavi de *mentoratul informal* se intensifică atunci când se dezbate subiectul fezabilității și eficacității procesului dat. Or, procesul, în care colegii mai experimentați – mentorii îi ajută pe cei mai puțin versați în domeniu, este perceput ca unul mai puțin productiv, deoarece este dificil de cuantificat valoarea, cantitatea, dar și calitatea ghidării [11]. În plus, cercetătoarea E. Losîi, în urma studiilor realizate în domeniul mentoratului la noi în țară, constată că au fost depuse eforturi sporadice, dezorganizate, în realizarea mentoratului, iar mentorii nu au beneficiat de o formare specială în acest sens [10].

Pornind de la premisa că mentoratul este considerat una dintre activitățile de dezvoltare profesională oferite profesorilor pe o perioadă variabilă de timp, acesta urmărește câteva obiective, printre care amintim: actualizarea practicii didactice, consolidarea competențelor de predare și o condiție favorabilă ce asigură tranziția și integrarea profesională. Totuși, procesul de mentorat și schimbul de experiență între cadrele didactice, după cum este stipulat în *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* este neglijat, astfel, valorificarea acestuia devine o prioritate națională [14].

De asemenea, mai menționăm că activitatea de mentorat este conceptualizată în *Regulamentul cu pri-*

vire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general [12], nefiind reglementată în învățământul superior.

Un proces de mentorat *formal* poate fi asigurat de un mecanism ancorat într-un program de formare continuă care conturează un cadru formal structurat și organizat. Un program de mentorat reprezintă o platformă propice pentru a exersa multiple experiențe de învățare. De asemenea, mentorii oferă multiple oportunități de comunicare și cooperare, relaționare, schimb de experiențe și practici pedagogice, dar și valorificări ale expertizei în domeniul de formare profesională. Astfel, procesul de formare continuă, fiind orientat spre atingerea unui nivel înalt de profesionalism și competență devine nu doar o oportunitate, ci și o responsabilitate, atât personală, cât instituțională, inclusiv în sistemul educațional. În opinia noastră, integrarea programelor de mentorat în școala superioară va asigura un dinamism de învățare pe tot parcursul vieții.

Din acest motiv, subscriem viziunilor înaintate de cercetătorii D. Clutterbuck și D. Magginson, co-fondatorii *Consiliului European de Mentorat și Coaching*, care afirmă că mentoratul reprezintă ajutorul oferit unei persoane prin tranziții de cunoștințe, activități sau reflecții [5].

Multe programe de mentorat formale urmează modelul elaborat și propus de cercetătoarea K. Kram, care analizează rolurile mentorului într-un context organizațional din două perspective: *ghidarea în carieră* și *oferirea suportului psihosocial*.

Pentru profesoara K. Kram, *ghidarea în carieră* corespunde „aspectelor relației care promovează avansarea în carieră a celui mentorat, și anume: facilitare, expunere și vizibilitate, coaching, protecție și propunerea sarcinilor orientate spre dezvoltare, performanță, progres” [9, p. 613]. Cu privire la *asistența psihosocială*, aceasta vizează acele aspecte ale relației, care „consolidează identitatea, sentimentul de competență și eficacitate profesională” [Ibidem, p. 614], și anume: oferirea unui model de urmat, acceptare și confirmare, consiliere și prietenie.

Mai mult, cercetătoarea K. Kram susține că mentoratul reprezintă una dintre cele mai răspândite și eficiente paradigme folosite în instruirea profesorilor, relație ce avantajează ambii participanți (profesor-discipol). În timp ce mentorabilul este ghidat și îndrumat, mentorul îi lasă o moștenire acestuia, iar ca rezultat, să câștige din experiențele celui îndrumat [Ibidem].

Unul dintre elementele-cheie ale programului de mentorat îl constituie identificarea profesiogramei mentorului. În contextul menționat, ne-am propus să configurăm o astfel de profesiogramă prin prisma ariei comportamentale a mentorului. Astfel, am configurat *aria comportamentală a mentorului*, axată pe câteva dimensiuni: relaționare, comunicare, expertiză profesională și expertiză didactică, prezentarea căreia o detaliem în continuare.

Dimensiunea de *relaționare* este fundamentată pe abilitatea mentorului de a interacționa, de o manieră profesionistă cu discipolul. Modalitatea de relaționare a mentorului cu discipolii influențează acțiunile și faptele acestora. Pentru un mentor, este important să exploreze propria atitudine profesională în ceea ce privește:

- a) felul în care îi abordează pe ceilalți, dar și felul cum interacționează cu ei;
- b) cum îi poziționează pe ceilalți în raport cu sine, analizându-și obiceiurile, prejudecățile;
- c) propriile sentimente și emoții;
- d) conștientizarea acestui proces și impactul asupra rolului de mentor [1, p. 16].

Activitățile de mentorat se stabilesc într-un cadru etic și relațional, permițând celor mentorați să-și dezvolte abilitățile relaționale, antrenându-i în utilizarea practicilor maieutice [2].

Dimensiunea de *comunicare* vizează transferul de informații de la mentor la mentorabilul-receptor. Prin urmare, abilitățile de comunicare bine conturate ale mentorului vin să faciliteze procesul de ghidare, prin motivarea și oferirea feedbackului constructiv. Într-o relație de mentorat, prin comunicare se dorește atingerea obligatorie a trei obiective majore: realizarea sarcinilor propuse, împărtășirea emoțiilor și gândurilor și dezvoltarea relației [3].

Raporturile comunicaționale verbale, nonverbale și para verbale sunt influențate de un șir de factori, printre care: tipul interlocutorilor, contextul în care se află actanții etc. Procesul de comunicare este orientat spre stabilirea obiectivelor și necesităților în vederea optimizării procesului de învățare al formabililor.

Dimensiunea *expertizei în domeniul de formare profesională* este orientată spre cunoașterea domeniului de formare profesională din perspectiva elementelor inovatoare, deținerea cunoștințelor fundamentale și de specialitate. Tot acest conglomerat contribuie la sporirea nivelului de competență și profesionalism al viitorului mentor. Mentorii sunt recunoscuți pentru expertiza în domeniul de formare profesională cu o vizibilitate socială credibilă, abilități profesionale ce facilitează dezvoltarea încrederii în sine, autostima și simțul eficacității când este vizat domeniul profesional.

Dimensiunea *expertizei pedagogice* este marcată de faptul că mentorii manifestă un interes sporit pentru sprijinul profesional și dinamismul pedagogic. Cunoștințele privind conținutul pedagogic, potrivit psihologului educațional american, L.S. Shulman, reprezintă îmbinarea celor două abilități importante necesare cadrului didactic: cunoștințe teoretice și metode pedagogice pe care le împărtășesc discipolilor:

- pregătirea materialelor prin examinarea și interpretarea critică;
- reprezentarea ideilor într-un mod ușor de perceput;
- selectarea strategiilor, metodelor și modalităților de predare;
- adaptarea pregătirii la caracteristicile formabililor;
- prezentarea materialelor [13].

Experiența și expertiza pedagogică a mentorului îi va ajuta pe colegii cu mai puțină experiență să își actualizeze și îmbunătățească cunoștințele, competențele și performanța didactică prin oferirea de noi strategii de instruire. În plus, etalarea unui comportament ce inspiră încredere și profesionalism, o satisfacție crescută privind activitatea didactică și sporirea auto eficienței oferă oportunități de colaborare și co-învățare prin discuții, dezbateri și reflecții asupra activității didactice.

Aceste dimensiuni comportamentale ale mentorului constituie un model de consolidare a abilităților de relaționare-comunicare, a competențelor profesionale și personale ale mentorabililor. Prin fortificarea acestora, cadrele didactice mentorate vor putea crea noi contexte de învățare, dictate de imperativele secolului, precum învățarea bazată pe probleme/proiecte, învățarea bazată pe studiul de caz, învățarea prin descoperire, experiențială, prin cooperare etc., dar și mai important, vor fi capabili să acționeze în aceste contexte noi.

Concluzii

Profesorii sunt resurse valoroase în educație, iar performanța în predare reprezintă o condiție sine qua non în îmbunătățirea sau reformarea educației. Programele de mentorat în formarea profesională reprezintă un instrument simplu și natural de a învăța unii de la alții și unii cu alții. La fel, mentoratul este o oportunitate pentru dezvoltare personală, cât și profesională ale cadrelor didactice. Fiind orientate spre consolidarea, actualizarea și accelerarea competențelor de predare, va spori prestigiul și statutul profesional al cadrului didactic. De asemenea, se dorește ca mentoratul să devină o platformă eficientă cu influențe formative asupra diversificării practicii didactice, calității predării, influenței semnificative asupra nivelului și profunzimii de învățare a dascălilor. În consecință, prestigiul profesiei didactice să crească la nivel de țară și de societate.

Referințe:

1. A Teacher's Guide to Effective Mentoring. https://education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_mentoring.pdf (accesat la 04.03.2023).
2. ADAM, H. Implémentation d'un programme de mentoring pour favoriser le maintien de tous les talents au sein de l'UCL. Analyse et proposition d'un modèle. UCLouvain, 2016.
3. BOTTOMLEY, L. Communicating With your Mentee. Michigan State University Extension, 2012. https://phys.washington.edu/sites/phys/files/documents/grad/phd_mentorcommunicationwd.pdf (accesat la 02.02.2023).
4. CERGUȚA, L. Elemente metodice de promovare a mentoratului în ÎPT. Chișinău: IP Centrul de Excelență în Economie și Finanțe, 2021, 77 p.
5. CLUTTERBUCK, D., MEGGINSON, D. Mentoring Executives and Directors, 2007.
6. Codul Educației al Republicii Moldova. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro (accesat la 17.01.2023).
7. DANDARA, O. Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educațional. În: *Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională*, 2012, Nr. 2-3, p. 12-17. ISSN 1810-6455.

8. JACOBI, M. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. In: *Review of Educational Research*, Vol. 61, Nr. 4, 1991, p. 505-532.
9. KRAM, K. E. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. 1985. DOI: 10.2307/2392687.
10. LOSÎI E. Rolul mentoratului în cariera profesională, 2014.
11. Mentoring Beginning Teachers. *Program Handbook. Alberta Teachers' Association*. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf> (accesat la 10.03.2023).
12. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general. <https://chisinau-edu.md/wp-content/uploads/2021/02/Regulamentul-cu-privire-la-instituționalizarea-acțiunilor-de-mentorat.pdf> (accesat la 20.02.2023).
13. SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22 In *Mentoring and Developing Pedagogical Content Knowledge in Beginning Teachers*, 1987.
14. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. https://ipp.md/wpcontent/uploads/2022/02/Strategia_Versiunea_03_2022-02-08.pdf (accesat la 12.03.2023).
15. SUMMER-EWING, D. Mentoring: A vital ingredient for career success. In *102nd Annual Convention of the American Psychological Association*, Los Angeles, CA. 1994.

Date despre autor:

Elena GOGOI, Universitatea Tehnică a Moldovei.

E-mail: elena.gogoi@faf.utm.md

ORCID: 0000-0002-4159-3477

Prezentat la 01.04.2023

CZU: 373.06:159.922.8

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_12](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_12)

THE SOCIO-ECOLOGICAL CONTEXT OF SCHOOL ANXIETY IN ADOLESCENTS

Asla MIRIB , Valentina BODRUG-LUNGU

Moldova State University

The current article proposes a socio-ecological framework of school anxiety to explore adolescent school anxiety (through individual characteristics), in relation to the microsystem (through relationships with parents and peers), the mesosystem (through school organizational culture, relationships with teachers), the exosystem (through the extended school community) and the macrosystem (through social norms and government initiatives).

Considering that the phenomenon of school anxiety among adolescents has several facets, its analysis in the context of psycho-pedagogical and social conditions offers a wider space for understanding the phenomenon. Determinants/risk factors include: individual, family, school, societal factors.

The main points of the presented socio-ecological framework of school anxiety are based on analysis of literature and research. The framework and suggested practices would be strengthened using practical intervention and produce more evidence-based data.

Keywords: school anxiety, socio-ecological framework, adolescent, microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem.

CONTEXTUL SOCIO-ECOLOGIC AL ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ADOLESCENȚI

Prezentul articol propune un cadru socio-ecologic al anxietății școlare pentru a explora anxietatea școlară a adolescenților (prin caracteristicile individuale), în raport cu microsistemul (prin relațiile cu părinții și semenii), mezosistemul (prin cultura organizațională școlară, relațiile cu profesorii), exosistemul (prin comunitatea școlară extinsă) și macrosistemul (prin norme sociale și inițiative guvernamentale).

Având în vedere că fenomenul anxietății școlare în rândul adolescenților are mai multe fațete, analiza acestuia în contextul condițiilor psihopedagogice și sociale oferă un spațiu mai larg de înțelegere a fenomenului. Factorii determinanți/de risc includ: factori individuali, familiali, școlari, sociali.

Principalele puncte ale cadrului socio-ecologic prezentat al anxietății școlare se bazează pe analiza literaturii și cercetării. Cadrul și practicile sugerate urmează a fi consolidate folosind intervenții practice și producerea de mai multe date bazate pe dovezi.

Cuvinte-cheie: anxietate școlară, cadrul socio-ecologic, adolescent, microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem.

Introduction

School anxiety is one of the typical problems that is a clear sign of a teenager's school maladaptation, negatively affecting various areas of his life: not only on learning and interactions within the school, but also on health and general level of psychological well-being, as well as communication outside schools.

According to research, school anxiety involves fear and worry about going to school. Doctors may also refer to it as school phobia or school refusal. In an ACHA-National College Health Assessment II national research survey released in 2019, the majority of undergraduates reported stress and anxiety as the top major factors that affected their academic performance negatively (ACHA, 2019). Six out ten of college students experienced „overwhelming anxiety,” while over 40% were saddled with crippling depression [8].

However, it is important to take steps to address it early on, as it can have significant effects on the adolescent's emotional, and educational development, and social integration.

Psycho-pedagogical and social conditions play a significant role in the appearance, development and maintenance of anxiety in adolescents. When analyzing it, the cumulative risk factors that can lead to anxiety must be taken into account. Specific psycho-pedagogical and social interventions can be effective in preventing and reducing adolescent anxiety, including by leveraging all the components.

Accordingly, the phenomenon of school anxiety among adolescents is multifaceted. Its analysis in the

context of psycho-pedagogical and social conditions offers a wider space for understanding the phenomenon. The determining/risk factors include: individual, family, school, societal factors.

School Anxiety from perspective of ecological systems theory

In our research, assuming that school anxiety is a socio-environmental phenomenon, we propose the application of the ecological theory of Bronfenbrenner (1979) in order to explore the various factors that affect adolescent' school anxiety.

Bronfenbrenner's ecological systems theory is one of the most accepted explanations regarding the influence of social environments on human development. This theory states that the environment in which people grow up influences every aspect of their lives.

Social factors determine the way of thinking, emotions, likes and dislikes, wellbeing of people. If this environment can be changed, people can change. The same can happen if one's social position/role changes in one of the identified systems [11]: microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem.

Reviewing several publications [1; 10], we conclude that Bronfenbrenner's ecological framework for human development is concerned with systems in society and suggests that for adolescent, the family is the first key factor of development, followed by school and community, with each adolescent belonging to a broader network of groups and systems.

The socio-ecological framework of school anxiety outlines five levels of interconnected layers (Figure 1). The levels begin with the individual and move in concentric rings outward through the microsystem, mesosystem, exosystem and macrosystem. Below we briefly present the five layers of the socio-ecological framework with the respective components relevant to the connection with school anxiety in adolescents.

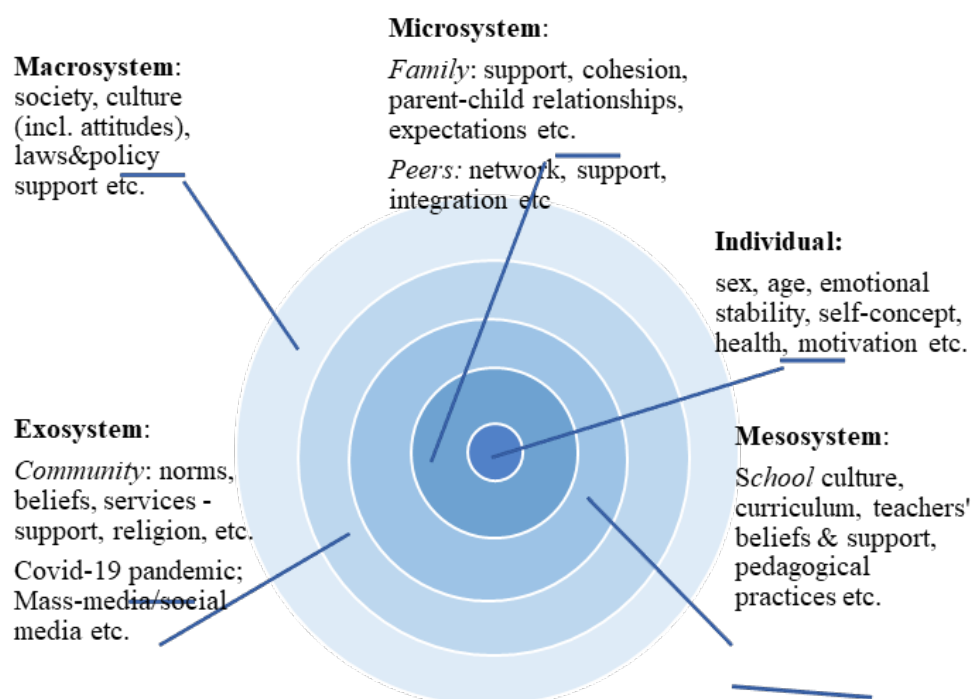
Individual

The inner portion of the socio-ecological framework represents the individual student and the associated characteristics at the individual level that relate to him. Based on the existing literature, we have identified several distinct aspects of an individual student that can correlate with school anxiety: sex, age, health, emotional stability, self-concept, learning motivation, knowledge, attitude & skills, etc.

Some authors suggest the interconditionality between learning motivation and anxiety [6].

Thus, schools seeking to prevent and reduce school anxiety can do so by creating friendly environment, high academic motivation, building emotional stability – management of emotions, and psychological support to students.

Figure 1. The socio-ecological framework of adolescent' school anxiety.



Microsystem

Made up of the groups that have direct contact with the individual and key role in his life. The importance of a student's relationship with family has been illustrated by several authors. We note that *family framework* includes different key components such support, cohesion, parent-child relationships, parents' beliefs & expectations, family social status etc. Studies have shown that when parents provide support and show care, compassion, and encouragement toward academic endeavor, young people are more likely to exhibit greater connectedness to school (Benner et al., 2008; Brewster & Bowen, 2004; Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007; Wang & Eccles, 2012) [Apud 1]. Also, authors confirm interconnection between parents' education anxiety and children's academic burnout [7].

At the same time, peers play a very important role in the lives of teenagers through networking, the integration of students in the network. *Peer support* inside and outside the school is significant. The literature suggests that peers may facilitate adolescent students' feelings of being connected to school through social and academic support (Wentzel, 1998), acceptance (Wang & Eccles, 2012), trust (Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005), or merely being present (e.g., having friends at school; Whitlock, 2006). [apud 1]

All the components in concrete contexts (friendly) can prevent the school anxiety of the student or become a risk factor.

Mesosystem

The relationships between the groups from the second system with significant impact on individual. At the mesosystem level, we have placed the educational institution (school) with several components, which directly and indirectly can cause or reduce school anxiety, as follows:

school organizational culture (including anti-bullying policy and practices), curriculum/ extracurricular activities, teachers' beliefs & support, pedagogical practices and resources, relationships students – teachers, students – teachers- parents, psychological assistance if needed, etc.

The importance of teachers towards student outcomes has been widely studied (e.g., Anderman, 2002; Hattie, 2009; Wang & Eccles, 2012). In a large-scale synthesis of research, Hattie (2009) ranked a teacher-student relationship (large effect size, $d = .72$) as an important contributor to enhancing academic outcomes in students [Apud 1]. Future research is needed to evaluate what specific interventions are needed for the themes of teacher support to prevent and decrease students' school anxiety.

Exosystem: factors that affect an individual's life but, the elements of this system don't have a direct relationship with the individual. The exosystem represents the community surrounding the school and encompasses the local neighbourhood, grandparents and extended families (although depending on the family structure they may also reside in the microsystem), local businesses, and community groups (Saab, 2009) [9].

Among them we mention the role of the community with the norms, traditions, religion, beliefs and partnership with school and parents, etc. A special role belongs to the existence of support services for families with children, children affected by depression, school anxiety, etc.

We note that adolescence is a challenging period of life, with over 10% of youth experiencing symptoms of anxiety and depression [3]. Some authors have mentioned that adolescence is a critical period for the emergence and exacerbation of depression and anxiety symptoms (Gruber, Prinstein, Clark, Rottenberg, Abramowitz, Albano and Davila [4]), so it is possible that increases in symptoms from the pre-COVID to the COVID-19 assessments could be part of a developmentally normative process. Accordingly, specialized services are needed at the community level.

It should be noted that the absence of external resilience-promoting resources, such as support from friends and social programs, and the loss of feelings of security and safety during times of emergency [2], such as the COVID-19 pandemic, are likely to increase the susceptibility to symptoms of anxiety and depression among adolescents [5].

Macrosystem

Contains those cultural elements that affect the individual and everyone around them. The macrosystem can be influential in the processes of daily school practice, particularly on how schools orient their priorities and goals, school' capacity to offer safe and friendly space and environment to students. For example, in case of the pressure by governments and legislation to prioritise academic outcomes at the macrosystem le-

vel, above other important factors in the school system, can conduct to teachers' burnout. Increased teacher stress may affect the student-teacher relationship found to be important for preventing students' anxiety.

The main points of the presented socio-ecological framework of school anxiety is based on analysis of literature and research. The framework and suggested practices would be strengthened using practical intervention and produce more evidence-based data.

Conclusions

We conclude that Bronfenbrenner's ecological framework for human development is concerned with systems in society and suggests that for adolescent, the family is the first key factor of development, followed by school and community, with each adolescent interacting in a different way with the components from systems.

For some students, the fear and worry associated with school anxiety are related to a specific cause, such as being bullied or having a bad experience at school. For others, the anxiety may be more general and related to social or performance anxiety. Students may develop anxiety if they have been home for a long period, such as because of Covid-19 pandemic.

Parents and teachers should avoid reacting to the adolescent's anxiety in a way that reinforces it. This means avoiding arguments, bribes, or threats. Interventions may include making adjustments to the adolescent's schedule, providing support in the classroom, or involving the adolescent in social activities outside of school.

It is also important for parents and teachers to provide support to students with school anxiety. This support may take the form of: talking with the adolescent about their anxiety and fears; helping the adolescent develop healthy coping mechanisms; modeling positive behavior; teaching the child relaxation techniques; staying involved in the communication with adolescent.

Therefore, a collaborative team approach that involves the adolescent, their parents or caregivers, school personnel, and mental health professionals is often necessary.

Education institutions should offer therapeutic programs aiming to contribute to the mental health of adolescents that have been critically diminished. In addition, schools should ensure educational support programs and friendly environment.

References:

1. ALLEN, K.-A., VELLA-BRODRICK, D., WATERS, L. Fostering School Belonging in Secondary Schools Using a Socio-Ecological Framework In: *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, June 2016, no. 3(1), p. 1-25, p. 97-121. DOI: 10.1017/edp.2016.5
2. CASALE, S., FLETT, G. L. Interpersonally-Based Fears during the COVID-19 Pandemic: Reflections on the Fear of Missing out and the Fear of Not Mattering Constructs. In: *Clin. Neuropsychiatry* 2020, no. 17, p. 88-93.
3. CONSTANTINI, K., MARKUS, I., EPEL, N., JAKOBOVICH, R., GEPNER, Y., LEV-ARI, S. Continued Participation of Israeli Adolescents in Online Sports Programs during the COVID-19 Pandemic Is Associated with Higher Resilience. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021 April, no. 18(8), p. 43-86. Published online 2021 Apr 20. DOI: 10.3390/ijerph18084386.
4. GRUBER, J., PRINSTEIN, M. J., CLARK, L. A., ROTTENBERG, J., ABRAMOWITZ, J.S., ALBANO, A. M. & DAVILA, J. Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. In: *American Psychologist*. 2020 Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000707>
5. HEATHERTON, T. F., WYLAND, C. L. Assessing Self-Esteem; APA: Washington, DC, USA, 2003.
6. MORADI, M., REZA, J. M. Role Of The Motivation And Anxiety In Learning English In: *Multicultural Education*, Volume 7, Issue 9, 2021, p. 609-614. DOI: 10.5281/zenodo.5895086. <http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/09/64.pdf>
7. WU, K., WANG, F., WANG, W. & LI, Y. Parents' Education Anxiety and Children's Academic Burnout: The Role of Parental Burnout and Family Function In: *Frontiers in Psychology*, 2022, Volume 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764824>
8. BOUCHRIKA, I. 50 Current Student Stress Statistics: 2023 Data, Analysis & Predictions. January 2023. <https://research.com/education/student-stress-statistics> (accessed on 10.02.2023).

9. SAAB, H. The school as a setting to promote student health. Retrieved from, 2009. <http://qspace.library.queensu.ca> (accessed on 15.02.2023).
10. Teachers and the Teaching of Self-Regulated Learning (SRL): The Emergence of an Integrative, Ecological Model of SRL-in-Context. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/4/98> (accessed on 10.02.2023).
11. <https://www.scu.edu/oml/about-us/theoretical-framework/#:~:text=Bronfenbrenner's%20ecological%20systems%20theory%20is,every%20facet%20of%20your%20life> (accessed on 10.02.2023).

Data About Authors:

Asla MIRIB, Drd., Doctoral School of Social Sciences and Education, Moldova State University

E-mail:

ORCID: 0009-0009-8461-7350

Valentina BODRUG-LUNGU, Doctor Habilitatis in Pedagogical Sciences, University Professor, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work; Moldova State University

E-mail: valbodrug@mail.ru

ORCID: 0000-0002-2957-2796

Presented on 01.03.2023

CZU: 373.091.26:377

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_13](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_13)

EVALUAREA SUMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL-TEHNIC: GENERALITĂȚI

*Cătălina OSOIANU, Nina BÎRNAZ**Universitatea de Stat din Moldova*

În această lucrare analizăm aspectele teoretice, fundamentale generale ale conceptului de *evaluare sumativă în învățământul profesional-tehnic*, cu scopul familiarizării cu elementele distincte ale procesului de evaluare sumativă. Evidențiem faptul că anume cadrele didactice trebuie să aleagă adecvat sau să elaboreze metode de evaluare, să administreze și să interpreteze rezultatele evaluării, să utilizeze rezultatele evaluării valorificându-le în adoptarea de decizii, să dezvolte și să aplice procedeele de notare, să comunice rezultatele evaluării având în vedere diverse categorii de audiență, să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare și astfel, prin competențele analizate în lucrare și funcțiile evaluării sumative putem facilita acest proces.

Cuvinte-cheie: *evaluare sumativă, forme de evaluare, competență de evaluare, învățământ profesional-tehnic.*

SUMMATIVE EVALUATION IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: GENERAL ASPECTS

In this paper we analyze the theoretical, general fundamental aspects of the concept of summative evaluation in professional-technical education, with the aim of familiarizing with the distinct elements of the summative assessment process. We emphasise the fact that teachers must choose appropriately or developing his own evaluation methods, to administer and to interpret the assessment results, to use the evaluation results by leveraging them in decision-making, to develop and apply grading procedures, to communicate assessment results considering various audience categories, to recognize and avoid the unethical, illegal implications, the distorted effects of some assessment procedures and thus through the skills analyzed in the paper and the functions of summative assessment we can facilitate this process.

Keywords: *summative evaluation, forms of evaluation, evaluation competence, professional-technical education.*

Introducere

Evaluarea reprezintă un moment esențial al „lanțului” didactic. Întrucât acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce a fost planificat s-a realizat. Prin evaluare se iau în considerare o serie de repere legate de ceea ce realizăm efectiv sau vrem să facem mai departe. Recunoașterea succesului ne deschide calea spre noi năzuințe, spre noi realizări. Succesul generează trăiri afective pozitive, un tonus ce dinamizează, susține și direcționează conduita manifestată deja într-o măsură mai mare sau mai mică. Evaluarea pedagogică are reverberații și asupra calității relațiilor la nivelul grupului de elevi. Formarea unei culturi evaluative este unul dintre obiectivele școlii moderne [4, p. 15-18].

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare a strategiilor de evaluare, în consens cu o serie de exigențe, evidențiate de C.Cucoș:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;

- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;

- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităților complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);

- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențele relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilitățile de integrare în societate);

- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea feedback-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarea dispozițiilor psihice ale elevilor;

- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive;

- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată [4, p. 39-41].

Aspecte definitorii ale evaluării sumative în învățământul profesional-tehnic

Evaluarea didactică sumativă angajează operațiile de măsurare-apreciere-decizie în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice în vederea cunoașterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade și secvențe de instruire, conform obiectivelor programelor școlare, adaptate de profesor la condițiile concrete ale clasei de elevi [3].

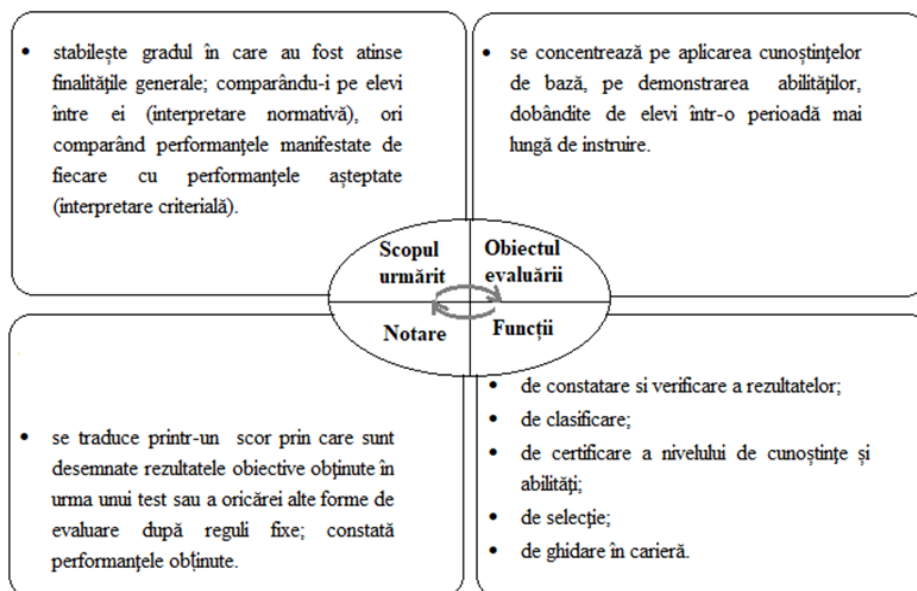
Acest tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar cumulativă, cu resurse formative limitate la momentul desfășurării activității didactice. Ea consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor și la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referință stimulat [3].

Evaluarea didactică sumativă întretine, în cele mai multe situații, o motivare externă a învățării pentru „note” obținute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui semestru), fără posibilități de intervenție pedagogică imediată. În acest cadru tradițional, „nota școlară” nu are susținere managerială la niveluri de diagnoză și de prognoză, proprii unui învățământ prioritar formativ, capabil să asigure (auto) perfecționarea resurselor sale interne și externe.

Astfel, evaluarea sumativă (cumulativă) este modul de evaluare dinamică a rezultatelor școlare realizat predominant prin verificări punctuale pe parcursul programului, încheiate cu o evaluare globală, de bilanț, la sfârșitul unor segmente de activitate relativ mari, în general corespunzătoare semestrelor, anului școlar sau ciclului de învățământ. Ea operează sondaje atât în ceea ce privește elevii, cât și materia a cărei însușire este verificată. Din cauza acestei caracteristici, evaluarea sumativă nu poate oferi informații sistematice și complete privind măsura în care subiecții cuprinși într-un program de instruire și-au însușit conținutul predat și nici dacă un elev stăpânește toate conținuturile esențiale parcurse [4, p. 69-71].

Totodată, evaluarea sumativă realizează o funcție de certificare a elevilor, a competențelor dobândite, ceea ce este de natură să ofere subiecților satisfacția recunoașterii sociale a acestor competențe, iar comunității – garanția unor comportamente în concordanță cu valorile proprii acestora și cu cerințele îndeplinirii unor roluri în viața socială [4, p. 71]. În figura 1 sunt prezentate caracteristicile evaluării sumative pe baza a patru criterii: scopul evaluării, obiectul evaluării, funcțiile evaluării și notarea, adaptate după R. Agafian, D. Gatman [1, p. 21].

Fig. 1. Caracteristicile evaluării sumative.



Calitatea evaluării sumative este determinată de respectarea funcțiilor acesteia.

În acest context, S. Baciuc enunță un șir de funcții și anume:

- *funcția de constatare și verificare a rezultatelor*, prin efectuarea de verificări obiective și riguroase privind îndeplinirea obiectivelor, progresele înregistrate, eficiența acțiunilor (timp, resurse și energii consumate)”;

- *funcția de certificare a nivelului de cunoștințe și abilități* ale elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ);

- *funcția de selecție* a elevilor în context bidimensional, pe de o parte pentru accesul la o treaptă superioară de învățământ sau pentru inserție profesională;

- *funcția de ghidare în carieră*, evaluarea oferind informații despre performanțele elevilor și direcția pe care aceștia o pot urma cu succes în concordanță cu propriile aptitudini [2, p. 9].

În același timp, E. Muraru, evidențiază faptul că importanța evaluării sumative decurge din două funcții determinative: de verificare și de comunicare [6, p. 20].

Funcția de verificare. Este îndeplinită mai ales pe parcursul activității și se manifestă în final, într-un inventar, o sinteză a efectelor produse de activitatea derulată, concretizate în cunoștințe acumulate, capacități formate, comportamente, competențe etc. Unele rezultate sunt observabile direct, în cadrul activităților practice, iar altele prin prisma probelor teoretice.

Funcția de comunicare. Privește informarea referitor la randamentul activității didactice atât în cadrul sistemului, cât și în afara lui. În interiorul sistemului, ea vizează elevii, profesorii, managerii și urmărește formarea unei opinii cât mai exacte.

Comunicarea în afara sistemului privește toți factorii sociali interesați în cunoașterea randamentului activității de învățământ (părinți, angajatori, autorități, publicul larg).

În consecință, evaluarea sumativă comportă nu numai date privind nivelul de pregătire a elevilor pe o perioadă anumită, ci trebuie să pună în evidență și elementele semnificative ale activității instituției (condiții, resurse, procese), care influențează rezultatele finale.

Reieșind din funcțiile care necesită a fi îndeplinite este necesară aplicarea corectă a formelor de evaluare. În literatura de specialitate sunt specificate: evaluarea orală, evaluarea scrisă și evaluarea practică.

VI. Guțu specifică că *evaluarea orală* este o formă destul de răspândită și se poate aplica individual sau în grup. Principalul avantaj al acestei forme este posibilitatea dialogului profesor – elev, în cadrul căruia cadrul didactic conștientizează nu doar ce știe elevul, ci și cum se exprimă, cum face față unor situații problematice diferite de cele întâlnite pe parcursul instruirii. Cadrul didactic poate cere elevului să-și motiveze răspunsul la anumită întrebare și să-l argumenteze, fiind ajutat în situații dificile cu întrebări suplimentare [5, p. 402].

În cadrul *evaluării scrise* pot fi utilizate diferite metode: teză, test, chestionar, referat, eseu etc. Prin aceste metode se asigură uniformitatea subiectelor pentru toți elevii supuși evaluării, precum și posibilitatea de a examina un număr mai mare de elevi în același timp, avantajând elevii emotivi, eliminând, într-o oarecare măsură, subiectivismul evaluărilor orale. Chiar dacă prezintă mai multe avantaje ca evaluarea orală, totuși dezavantajele sunt prezente: la teste se poate ghici răspunsurile la itemii cu alegere multiplă, la teză se poate copia, iar în cazul probelor scrise este dificil de a aprecia răspunsurile incomplete sau formulate ambiguu, mai ales că metodele de evaluare scrisă nu oferă aceleași posibilități de investigație a pregătirii elevilor ca evaluarea orală.

Ioan Cerghit consideră că probele scrise se datorează unor „considerente obiective (număr redus de ore la unele discipline, programă și grupe aglomerate) cât și unor considerente psihopedagogice deoarece lucrările scrise dau posibilitatea elevilor să lucreze în ritm propriu, relevând mai pregnant capacitatea lor de organizare a cunoștințelor după un plan logic, expunere, disciplină în gândire, deprindere de muncă, independență, putere de sinteză și de exprimare în scris etc.” Un alt avantaj al probelor scrise ar fi acela că au o valoare de obiectivitate și imparțialitate mai mare decât cele orale [8, p. 13].

Practica pedagogică demonstrează faptul că îmbinarea celor două forme mărește avantajele și scade dezavantajele, astfel e necesară utilizarea unui ansamblu de metode pentru obținerea unei evaluări cât mai obiective.

Evaluarea prin probe practice în învățământul profesional-tehnic reprezintă forma evaluării care presupune verificarea abilităților, priceperilor și deprinderilor în context practic.

Această formă de evaluare necesită stabilirea unor bareme și criterii bine formulate aduse la cunoștință în prealabil și celor evaluați.

Îmbinarea probelor teoretice și practice asigură un proces de evaluare complex și obiectiv, centrat pe elev.

Particularități ale competenței de evaluare sumativă la cadrele didactice

În procesul de evaluare sumativă, cadrele didactice trebuie să aleagă adecvat sau să elaboreze metode de evaluare, să administreze și să interpreteze rezultatele evaluării, să utilizeze rezultatele evaluării valorificându-le în adoptarea de decizii, să dezvolte și să aplice procedeele de notare, să comunice rezultatele evaluării având în vedere diverse categorii de audiență (elevi, părinți, administrație, comunitate), să recunoască și să evite implicațiile non etice, ilegale, efectele distorsionate ale unor proceduri de evaluare. În acest context, se conturează competența de evaluare sumativă la cadrele didactice din învățământul profesional-tehnic. Aceasta se constituie din cunoștințe, abilități și atitudini. Fiecare dintre aceste componente prezintă anumite particularități. Astfel, componenta **cunoștințe** include:

- explicarea și interpretarea conceptelor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului evaluativ;
- explicarea și interpretarea etapelor de realizare a demersului evaluativ;
- utilizarea cunoștințelor referitoare la evaluare pentru explicarea și interpretarea algoritmului, etapelor, tipurilor, formelor, metodelor tradiționale și moderne de evaluare;
- explicarea și interpretarea tipologiei, operațiilor, strategiilor, tehnologiei evaluării procesului și produsului activității educaționale.

Componenta **abilități** presupune:

- aplicarea diferitelor tehnici de evaluare în raport cu diferite aspecte de predare-învățare;
- aplicarea metodelor eficiente de evaluare a rezultatelor învățării;
- aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate;
- evaluarea/autoevaluarea lecției/lecțiilor în cadrul unității de învățare;
- stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectarea didactică ulterioară;
- selectarea corectă a strategiilor de evaluare pentru aprecierea calității unor procese, produse, programe, proiecte, modele comportamentale;
- utilizarea adecvată de criterii și metode standard de evaluare, pentru a aprecia calitatea organizării și monitorizării procesului educațional;
- utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile specialității.

Atitudinile includ:

- atitudinea critică față de propriul proces de predare (practici de examinare, discutare, chestionare);
- evaluarea performanțelor în funcție de propria percepție despre schimbarea comportamentului elevilor;
- aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul procesului de evaluare [7, p. 10].

Concluzii

În concluzie, evidențiem rolul pozitiv al evaluării sumative în învățământul profesional-tehnic prin faptul că măsoară rezultatele învățării dobândite de elevi pe parcursul unui program de instruire.

Specificul evaluării sumative în învățământul profesional-tehnic constă în evaluarea etapizată, constituită din probe teoretice și probe practice specifice unor domenii profesionale.

Pentru proiectarea și desfășurarea procesului de evaluare sumativă, cadrele didactice din învățământul profesional-tehnic e necesar să-și dezvolte competența de evaluare sumativă prin prisma cerințelor actelor normative de evaluare a calificării viitorilor specialiști în anumite domenii profesionale.

Referințe:

1. AGAFIAN, R., GATMAN, D. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Ghid metodologic. Chișinău: Lyceum, 2014, 264 p.
2. BACIU, S. *Suport Metodologic pentru Evaluarea Academică*, Editura ASEM Chișinău, 2010, 97 p.

3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și pedagogică, R-A București, 1998. https://www.academia.edu/36303246/Sorin_Cristea_dictionar_de_termeni_pedagogici (accesat la 28 februarie 2023).
4. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008, 265 p.
5. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013, 508 p.
6. MURARU, E., *Evaluarea rezultatelor academice*, Ghid metodologic Chișinău, 2004, 40 p.
7. STOICA, E. *Discipline socio-umane*, Ghid de evaluare, București, 2013, 73 p.
8. TĂNASE, M. *Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ*, Brașov, 2011, 35 p.

Date despre autori:

Nina BÎRNAZ, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: ninabernazz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2543-6949

Cătălina OSOIANU, profesor de discipline psihopedagogice, Colegiul „Alexei Mateevici”, mun. Chișinău.

E-mail: osoianu.oc@gmail.com

ORCID: 0009-0003-4443-3334

Prezentat la 28.02.2023

CZU: 37.011.3-051:316.77

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_14](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_14)

ETOSUL CADRULUI DIDACTIC PRIN PRISMA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORATORICĂ

*Lilian RAȚĂ, Nina BÎRNAZ**Universitatea de Stat din Moldova*

Acest articol reflectă rolul personalității cadrului didactic în procesul de comunicare pedagogică, privit prin prisma tridimensională a procesului de comunicare și anume: *competența de comunicare, competența de comunicare oratorică și microcompetența etosul cadrului didactic.*

Această abordare evidențiază importanța profilului cadrului didactic în procesul de comunicare pedagogică în general și în procesul de comunicare oratorică în special. Competența de comunicare oratorică, prin definiție, presupune relaționare cu publicul prin discurs argumentativ care să-l ajute să penetreze gândirea auditoriului. În acest context se evidențiază etosul cadrului didactic, manifestat atât prin calități personale: inteligență, virtute, moravuri, încredere în sine, cât și profesionale: credibilitate, autoritate, reputație și similitudine cu publicul. Doar o astfel de abordare implică și motivează studenții în procesul de instruire, determinând succesul comunicării pedagogice în relația cadru didactic-student.

Cuvinte-cheie: *competență, comunicare, competență de comunicare, competență de comunicare oratorică, microcompetență, etos, cadru didactic.*

THE ETHOS OF THE TEACHER IN TERMS OF THE COMPETENCE OF ORATORY COMMUNICATION

This article reflects the role of teacher's personality in the process of pedagogical communication, regarded through the three-dimensional perspective of the communication process, named: communication competence, oratory communication competence and microcompetence of the teachers ethos.

This approach highlights the importance of the teacher profile in the process of pedagogical communication in general and in the process of oratory communication in particular. The competence oratorical communication, by definition, involves relating to the public through an argumentative speech to help him penetrate the audience's thinking. In this context it highlights the teacher's ethos, manifested both through personal qualities: intelligence, virtue, mores, self-confidence and professional: confidence-credibility, authority, reputation and similarity with the audience. Only such an approach involves and motivates students in the training process determining the success of pedagogical communication in the teacher-student relationship.

Keywords: *competence, communication, communicative competence, competence of oratory communication, microcompetence, ethos, teacher.*

Introducere

Comunicarea este definită de Hymes ca una din competențele esențiale necesare pentru reușita acțiunii educaționale; una dintre principalele calități solicitate de profesia de cadru didactic, care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitor mesaje, a căilor de retroacțiune.

Deseori, demersul educațional crează situații de transmitere a mesajelor, aspect ce impune cadrului didactic formarea diferitor variante a competenței de comunicare, în acest context competență de comunicare oratorică.

Analiza abordărilor teoretice ale evoluției oratoriei și extrapolarea rezultatelor analizei în context educațional, generează ideea conturării *competenței oratorice care presupune transmiterea trăirilor și convingerilor de către cadrul didactic, astfel încât acestea să fie însușite de către studenți, să devină indispensabile, să ia caracterul unor idei, hotărâri proprii, determinând astfel un anumit comportament al personalității.*

O dimensiune esențială a competenței de comunicare oratorică este **etosul** cadrului didactic. Particularitățile etosului cadrului didactic determină calitatea instruirii. Acest aspect este confirmat și de paradigma sistemelor de învățământ axat pe competențe atât din alte țări, cât și din Republica Moldova [5].

Competența – dimensiune indispensabilă activității profesionale

Problema abordării centrate pe formarea de competențe este una actuală și cea mai mediatizată în teoria și practica procesului educațional contemporan din Republica Moldova. După părerea savantului Vl.Guțu, competența poate fi definită ca un set de capacități interdependente pentru realizarea unor activități în diferite situații, inclusiv, ieșite din comun [9, p. 26-31].

Există mai multe abordări a conceptului de competență. Astfel, psihologul american D.C. McClelland definește competența „drept suma cunostintelor, abilităților și atitudinilor care contribuie la capacitatea unei persoane de a-și îndeplini eficient (la standardele agreeate anterior) sarcinile și responsabilitățile postului (pe scurt, de a fi performant)” [13, p. 253].

M.E. Dulamă evidențiază competențele „drept ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [7, p. 86].

Ph. Jonnaert consideră competența drept „o structură organizatorică a activității” [11, p. 15].

N. Bîrnaz definește competența ca „un ansamblu de cunoștințe (savoir), priceperi, deprinderi (savoir faire) organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale (savoir vivre).

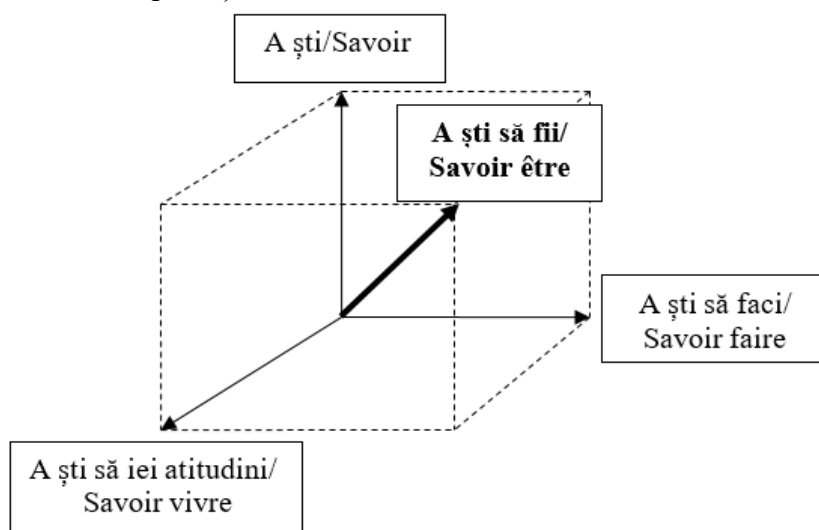
În același context cercetătoarea definește componentele competenței și prezintă modelul grafic al competenței [3, p. 47-48].

Astfel, competența include:

- aspectul cognitiv, care vizează utilizarea teoriilor și noțiunilor, precum și a cunoștințelor deghizate dobândite prin experiența de viață;
- aspectul funcțional (priceperi și deprinderi), care reprezintă ceea ce trebuie să facă omul în domeniul său de activitate: profesional, educațional, social;
- aspectul etic, care vizează prezența valorilor personale și profesionale.

Rezultanta acestor aspecte determină competența personală (savoir être), care vizează deprinderi comportamentale într-o situație concretă (Fig. 1).

Fig. 1. Modelul grafic al competenței.



Pornind de la contextul pluriaspectual al abordării conceptului de competență, conchidem faptul că a fi competent înseamnă a-ți organiza activitatea pentru a te adapta la specificul activității/situației profesionale.

Comunicarea – dimensiune indispensabilă procesului educațional

Unul din specificul activității cadrului didactic este comunicarea.

Verbul *a comunica* provine din latinescul *communicari*, care semnifică *a pune în comun*. Punem în comun o informație, o idee între emițător și receptor sau între orator și audiență. Pornind de la această idee, putem afirma faptul că obiectivul comunicării este informarea și convingerea privind anumite aspecte.

Pentru a formula un răspuns la întrebarea ce este comunicarea, am făcut apel la părerile unor specialiști în știința comunicării. Aceasta presupune faptul că astăzi comunicarea este o știință de sine stătătoare, ce funcționează în baza unor principii și legi proprii, având o serie de metode de cercetare proprii. În viziunea unor specialiști, știința comunicării este „știința care studiază circuitele profesionale și instituționale ale informației” [18, p. 5].

C. Hovland, I. Janis, H. Kelley definesc comunicarea drept „proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli (de obicei verbali) cu scopul de a schimba comportamentul altor indivizi (auditoriul)” [10, p. 33].

La rândul său, D. Sălăvăștru vede comunicarea ca pe un „proces de transmitere a unui sens de la cineva către altcineva. Acest proces de transmitere se face cu ajutorul unui sistem de semne” [17, p. 174].

Peretti A. consideră că „comunicarea presupune reversibilitatea mesajelor în cadrul relației care reunește două entități” [15, p. 22].

În viziunea lui Denis McQuail, comunicarea este transmiterea informațiilor, ideilor și atitudinilor sau emoțiilor de la o persoană la altă persoană sau de la un grup la altul, în mod esențial prin intermediul simbolurilor. În același context, Denis McQuail sintetizează 15 formulări ale comunicării, încercând să îmbrățișeze toate componentele acesteia: simboluri, vorbire, limbaj, înțelegere-receptare, transmiterea mesajelor, interacțiune, relație – schimbul activ și coorientarea, transfer, transmitere, intenție, putere – în cazul în care comunicarea este primită drept mijloc de influență etc. [13, p. 15-16].

În încercarea de a totaliza multitudinea definițiilor care au fost date termenului de comunicare, îl vom cita pe Lacombe F. care afirmă: „orice situație de comunicare îl determină pe fiecare dintre actorii implicați să facă o modificare în situația sa concretă, în sentimentele și gândurile sale, concretizând anumite aspecte ale comunicării și anume:

- Acțiuni: decizii exprimate sau neexprimate, o punere în aplicare;
- Gânduri: analize, reflecții, opinii exprimate sau neexprimate;
- Sentimente: plăcute, neplăcute, teamă, furie, bucurie, tristețe [12, p. 48].

Ținând cont de definițiile prezentate mai sus, accentuăm importanța comunicării în activitatea profesională a cadrului didactic. În acest context, comunicarea se conturează cu statut de competență de comunicare în general și cu statut de competență de comunicare oratorică în special.

Competența oratorică – dimensiune indispensabilă în comunicarea pedagogică

Dicționarul Explicativ al Limbii Române, definește oratoria „drept arta de a compune și de a rosti discursuri; arta de a vorbi convingător și frumos în public; elocvență, retorică, oratorism. – din lat. Oratoria [6].

Platon tratează oratoria/retorica drept „artă a cuceririi sufletului prin discurs” [16, p. 113].

Cicero prezintă oratoria drept „arta de a vorbi în public pentru a-i convinge pe ascultători” [4, p. 8].

Din spusele lui Aristotel: „Oratoria este folosirea tuturor mijloacelor de convingere pe care le avem la îndemână” [1, p. 4].

Paciano Padron înțelege prin oratorie „arta de a vorbi în public cu claritate, elocință; capacitatea de a emoționa și de a convinge [14, p.17-18].

Analiza acestor accepțiuni evidențiază complexitatea oratoriei, care de-a lungul timpului s-a structurat în mai multe tipuri de definiții. Cele mai importante dintre ele s-au structurat în trei categorii.

Prima categorie, reflectă definițiile care au în centru ideea că **oratoria este creatoare a persuasiunii** (ca proces modificator de atitudini, credințe, păreri sau comportamente). Cei mai importanți reprezentanți care au susținut acest tip de definiție sunt: Socrate, Platon, Aristotel, Cicero, Isocrate.

A doua categorie de definiții **plasează interesul dinspre persuasiune spre comunicarea propriu-zisă și mai ales spre mijloacele de realizare a acesteea**. Cel mai important reprezentant este Quintilian, care definea oratoria ca un ansamblu de reguli științifice și tehnici care duc la o comunicare perfectă, o vorbire elegantă.

A treia categorie de definiție susține că **oratoria este arta ornării, a decorării discursului**. În acest caz, oratoria devine mai apropiată de stilistică, transformându-se într-o tehnică a decorării.

Pornind de la accepțiunile termenului de oratorie, prezentate mai sus, evidențiem faptul că oratoria, pe de o parte, este tratată drept artă, iar pe de altă parte, drept competență.

În calitate de artă, oratoria are scopul de a convinge un auditoriu, printr-o argumentare bogată și riguroasă

să, susținută de un stil ales și un limbaj adecvat, un ton plăcut și de respectarea regulilor gramaticale, logice, psihologice, care să-l ajute să penetreze gândirea auditoriului [8, p. 18].

În calitate de competență, presupune interacțiune verbală și nonverbală dintre persoane implicate într-un anumit proces de comunicare.

Sintetizând esența definițiilor, evidențiem aspectul tridimensional al competenței oratorice și anume:

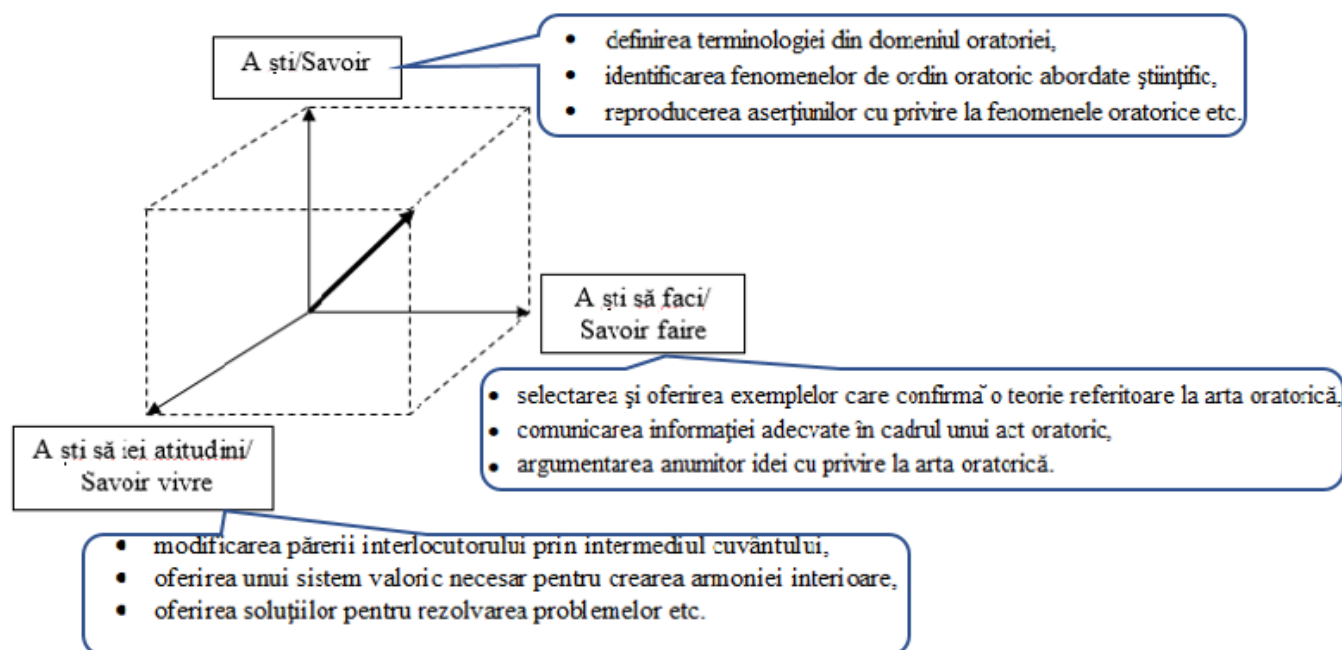
- *aspectul gnoseologic/cunoașterea* presupune definirea corectă a terminologiei din domeniul oratoriei, identificarea fenomenelor de ordin oratoric abordate științific, reproducerea corectă a diferitelor aserțiuni cu privire la fenomenele oratorice, interpretarea adecvată a fenomenelor oratorice, generalizarea unor aserțiuni etc.

- *aspectul praxiologic/abilitatea* implică aplicarea corectă a cunoștințelor de ordin teoretic referitoare la fenomene oratorice, utilizarea teoriilor referitoare la fenomene oratorice pentru a demonstra anumite aspecte, argumentarea anumitor idei cu privire la arta oratorică, comunicarea corectă a informației în cadrul unui act oratoric, consultarea surselor bibliografice din domeniu, selectarea și oferirea exemplurilor care confirmă o teorie referitoare la arta oratorică etc.;

- *aspectul axiologic/atitudinea* presupune modificarea părerii interlocutorului prin intermediul cuvântului, oferirea unui sistem valoric necesar pentru crearea armoniei interioare, oferirea soluțiilor pentru rezolvarea problemelor etc.

În acest context, prezentăm componentele competenței oratorice (Fig. 2).

Fig. 2. Modelul grafic al competenței oratorice.



Etos – microcompetență indispensabilă cadrului didactic

Pornind de la esența competenței oratorice, evidențiem particularitățile etosului cadrului didactic.

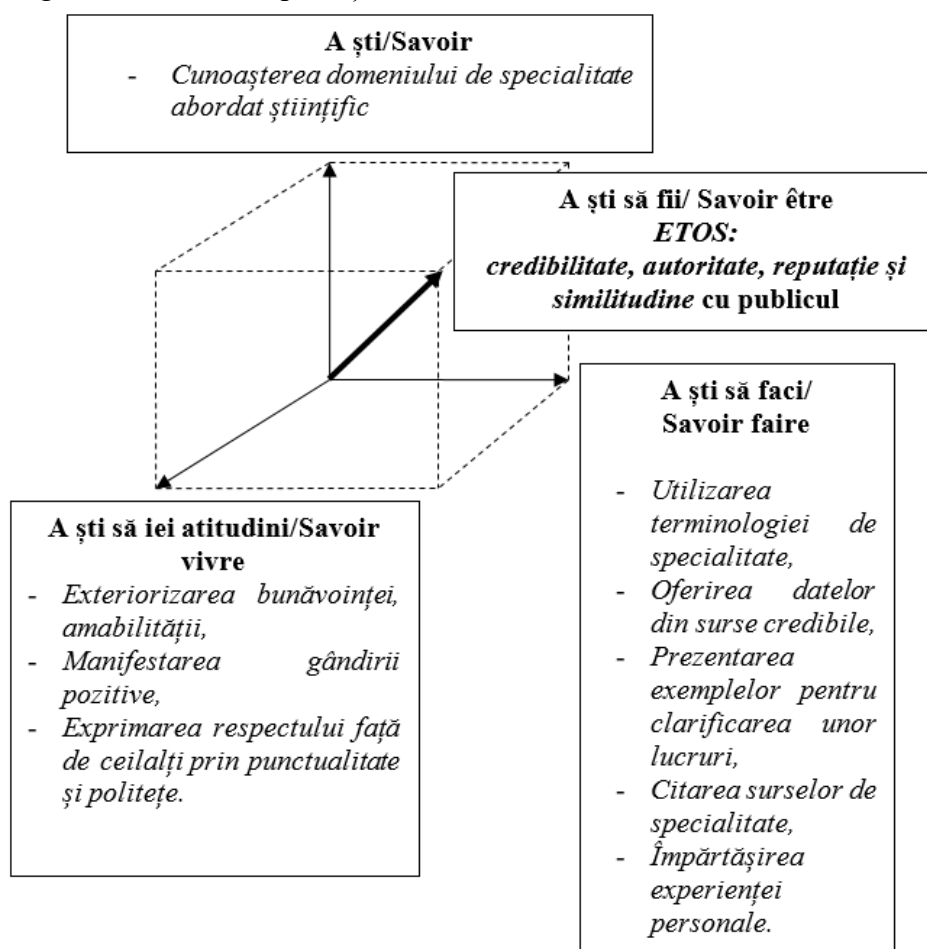
Etosul reflectă calitățile înăscute sau/și dobândite ale vorbitorului: inteligența, virtutea, moravurile, încrederea în sine și autoritatea de care se bucură în raport cu auditoriul. Un vorbitor desăvârșit poate influența grație charismei pe care o are, în virtutea unei mari autorități (autoritate epistemică este autoritatea celui care știe; iar autoritatea deontică reprezintă autoritatea celui care deține o funcție).

În viziunea lui Andrew Dlugan, calitățile etosului sunt: *credibilitatea*, *autoritatea*, *reputația și similitudinea* cu publicul. *Credibilitatea* presupune atât calități personale precum bunătate, punctualitate etc., cât și capacități: transmiterea energiei pozitive, utilizarea exemplurilor din viața personală, gestionarea întrebărilor în timpul conversației etc. *Similitudinea* reflectă acțiunile vorbitorului prin care crează contact armonios

cu publicul și anume: adaptarea limbajului la public, manifestarea manierelor corespunzător contextului, vestimentație decentă, împărtășirea experienței personale, prezentarea exemplelor ajustate interesului publicului, utilizarea datelor din surse demne de încredere și disponibilitatea de relaționare. *Autoritatea și reputația* sunt dimensiuni asemănătoare și se referă la persoane cu experiență în domeniu care manifestă cunoștințe și abilități de transmitere a mesajului. Autoritatea determină succesul comunicării și diferențiază un vorbitor de alt vorbitor [6].

Integrând în definiția competenței, calitățile etosului evidențiate de A. Dlugan, reactualizăm cercetările anterioare referitor la etosul cadrului didactic printr-un construct/model grafic, numit microcompetența etosului cadrului didactic (Fig. 3) [2, p. 134].

Fig. 3. Modelul grafic al microcompetenței etosului cadrului didactic.



Astfel, etosul cadrului didactic este perceput în aspect tridimensional de către educabili/receptori: *background*, *persoană* și *discursul propriu-zis*. Termenul *background* presupune vârsta, genul, statutul social, filosofia vieții și convingerile persoanei. Termenul *persoană* se referă la modelul personal pe care emitentul îl creează și îl transmite studenților. Obiectivul major al emitentului este de a fi credibil astfel încât educabilii să-l creadă și să asimileze mesajul expus.

Concluzii

În concluzie, evidențiem faptul că dintre toate formele de comunicare socială, discursul public a fost cel dintâi care a beneficiat, încă din Antichitate, de o teorie coerentă. Din cele mai vechi timpuri și până la neoretorica contemporană, strategiile persuasive ale oratorilor au constituit un obiect de studiu privilegiat în raport cu toate celelalte ipostaze ale interacțiunii verbale.

În acest context, etosul cadrului didactic reprezintă un construct holografic, constituit din dimensiuni macro și anume comunicare și competență de comunicare și micro și anume: competența de comunicare oratorică și microcompetența etosului cadrului didactic.

Calitatea acestei construcții:

- determină succesul comunicării pedagogice;
- condiționează implicarea studenților în procesul de instruire;
- influențează procesul de obținere a rezultatelor scontate prin receptarea și valorificarea mesajului;
- favorizează relația pedagogică interpersonală pozitivă.

Toate aceste aspecte sunt realizabile în contextul relației *cadru didactic – student* construită în mod constructiv și pozitiv.

Referințe:

1. ARISTOTEL. *Retorica*. București: Editura IRI, 2004, 460 p.
2. BÎRNAZ, N., BUTNARI, N., RAȚĂ, L. *Etosul cadrului didactic în procesul de comunicare pedagogică*. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM, 10-11 noiembrie 2020, Chișinău: CEP USM, 2020, p. 134-137. ISBN 978-9975-152-53-2.
3. BÎRNAZ N. *Metodologia elaborării manualului școlar*. Teză de doctor în pedagogie, 2009.
4. CICERO. *The Republic and the Laws*. Oxford: University Press, 2008, 242 p.
5. CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova, COD Nr. 152 din 17.07.2014
6. DICȚIONAR EXPLICATIV AL LIMBII ROMÂNE. București: Academia Română și Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, 2012.
7. DULAMĂ, M. E. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2010, 435 p.
8. FLORESCU, V. *Retorică și neoretorică, Geneză, evoluție, perspective*. București: Editura Academiei Române, 1973, 266 p.
9. GUȚU, V. Компетентностный подход в системе высшего образования: традиции и инновации. Materialele Conferinței Științifice Internaționale/ 22-23 octombrie, 2009. Modernizarea standartelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrată. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2009, p. 26-31.
10. HOVLAND, C. I. et al. *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. Yale: University Press, 1953, 315 p.
11. JONNAERT Ph. et al. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de „l’agir competent”*. Genève: Bureau international de l’éducation, BIE/UNESCO, 2006, 32 p.
12. LACOMBE, F. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005, 225 p.
13. MCQUAIL, D. *Comunicarea*. Iași: Editura Institut European, 1999, 272 p.
14. PADRON, P. *Cum să vorbim în public*. București: Editura universitară, 2012, 150 p.
15. PERETTI, A., LEGRAND J. et al. *Tehnici de comunicare*. Iași: Polirom, 2001, 391 p.
16. PLATON. *Phaidron*. Humanitas SA, 2011, 138 p.
17. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004, 288 p.
18. SCHEAU I., LEVIȚCHI I. et al. *Comunicare*. Chișinău: Cuvântul ABC, 2013, 171 p.

Date despre autori:

Lilian RAȚĂ, doctorand, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: prot.iulian@gmail.com

ORCID: 0009-0002-6818-0944

Nina BÎRNAZ, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: ninabernazz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2543-6949

Prezentat la 27.02.2023

CZU: 159.94:373.3-057.874

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_15](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_15)

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI IMPACTUL EI ASUPRA DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Olguța SANDALĂ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cercetarea evocă importanța inteligenței emoționale și impactul asupra dezvoltării personalității elevului de vârstă școlară mică. Schimbările sociale rapide, presiunile cuceririlor științifice și amplificarea problematicii globale a lumii contemporane furnizează permanent provocări educației și noi oportunități de dezvoltare a dimensiunilor personalității umane. Un coeficient sporit de inteligență emoțională asigură integrarea de succes, cu minim de conflicte inter- și intrapersonale. Eficiența școlarului mic este determinată nu doar de coeficientul de inteligență (capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor), dar și de anumite trăsături de personalitate, deoarece trăind într-o societate în continuă schimbare, elevul va trebui să se orienteze și să se integreze în mediul școlar prin competențe de comunicare și competențe emoționale.

Cuvinte-cheie: *personalitatea elevului, emoționalitate.*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS

The research evokes the importance of emotionality and its impact on the personality development of the young school-aged student. Rapid social changes, the pressures of scientific conquests and the amplification of the global problems of the contemporary world permanently provide challenges to education and new opportunities to develop the dimensions of human personality. An increased quotient of emotional intelligence ensures successful integration, with a minimum of inter- and intrapersonal conflicts. The efficiency of the young schoolboy is determined not only by the intelligence quotient (the ability to assimilate knowledge, skills and abilities), but also by certain personality traits, because living in a constantly changing society, the student will have to orient himself and integrate into the school environment through communication skills and emotional skills.

Keywords: *pupil's personality, emotionality.*

Introducere

Exigențele de calitate a sec. XXI solicită formarea unor generații de elevi echilibrați emoțional, armonios dezvoltați, purtători ai valorilor autentice durabile, ai modelelor sociale competitive, ai stilurilor și atitudinilor comportamentale civilizate. Tendința la scară mondială a generației actuale de copii este de a avea mai multe probleme emoționale decât în trecut: sunt mai singuri și mai deprimați, mai furioși și mai nestăpâniți, mai emotivi și mai înclinați să se îngrijoreze din orice, mai impulsivi și mai agresivi. Astfel, pentru a rezista și a face față tuturor provocărilor, cele mai semnificative și relevante preponderente în acest sens devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur. Conștientizând acestea, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, garantând un nivel normal de socializare și integrare morală, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

Emoțiile constituie estimări sau raționamente pe care oamenii le fac asupra lumii, implicând o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment sau a unei circumstanțe.

Activitatea cadrului didactic pretinde de la elevi o dezvoltare optimă sub raport socio-afectiv cu posedarea unor competențe emoționale productive, care le-ar asigura un comportament echilibrat, motivat, orientat valoric, constructiv, sociabil. În mare măsură valoarea calității și reușita în activitatea educațională este asigurată de prezența și nivelul dezvoltării celor două tipuri de competențe: *intelectuale și emoționale*. Competențele de ordin intelectual sunt determinate de inteligența academică, cognitivă sau generală (IQ), iar competențele de ordin emoțional au la bază inteligența emoțională (IE).

Noi, adulții, părinții și educatorii, avem datoria să îi pregătim pe pentru viață. O soluție ar fi o nouă viziune în privința a ceea ce pot face școlile, pentru a forma complet elevii, punându-le la treabă atât mintea, cât și sufletul. Încărcătura mare de sarcini și de impresii, oboseala atât cea fizică, cât și cea nervoasă pot influența negativ cursul atenției. De asemenea, ascultarea pasivă la lecții, fără o participare personală (desen, calcul, citit, construcții, repovestire) generează plictiseală și duc, implicit, la neatenție. Starea nu prea bună a sănătății, ca și anumite trăsături tipologice și temperamentale, cum ar fi, de exemplu, inerția prea mare a proceselor nervoase, pot lipsi atenția copilului de suplețea și flexibilitatea necesare comutării de la o solicitare la alta.

Conform opiniei M. Cojocaru-Boroșan – „*Inteligența emoțională reprezintă, de fapt, o metacapacitate, de care depind maniera și eficiența cu care un subiect folosește atât inteligența cognitivă (IQ), cât și alte capacități*” [4, p. 57].

Emoțiile constituie factori care ne influențează cel mai mult modul în care reacționăm, luăm decizii, ne raportăm la propriul sistem de valori și, nu în ultimul rând, comunicăm cu ceilalți.

Educatorul modern trebuie să manifeste responsabilitate *versus* relațiile pe care le cumulează în activitatea sa (organizator și animator), să fie persoană-resursă (expert și metodolog), cercetător (coordonator și experimentalist), tehnician (realizator și utilizator), evaluator (consultant și controlor) (*Andre de Peretti, 2000*); expert al procesului de predare – învățare; agent motivator, ce declanșează și menține interesul elevului pentru activitatea de învățare; lider al clasei de elevi; consilier pentru elevi; model pentru elevi; profesionist reflexiv; manager al clasei de elevi (*I. Nicola, 2006*). *I. Cerghit (2002)* completează acest șir cu rolurile de: planificator, organizator, conducător și stimulator al elevilor, controlor și factor de decizie, orientator în învățare, proiectator al actului didactic, inovator al educației [3, p. 31].

Inteligența emoțională se concentrează pe înțelegerea emoțiilor cuiva, pe învățarea să se stăpânească pe sine și pe utilizarea acestor cunoștințe pentru a-și ghida comportamentul.

Într-adevăr, Mayer și Salovey (1997) au definit inteligența emoțională ca: „capacitatea de a percepe emoții, de a accesa și de a genera emoții, astfel încât să ajute gândirea, să înțeleagă emoțiile și cunoștințele emoționale și de a regla emoțiile în mod reflectiv, astfel încât să promoveze creșterea emoțională și intelectuală” [2].

Unul dintre cele mai importante obiective pentru orice persoană este să mențină cele mai bune relații posibile cu oamenii din jurul său. Inteligența emoțională ne ajută să putem oferi celor din jurul nostru informații adecvate despre starea noastră psihologică. Pentru a gestiona starea emoțională a celorlalți, este necesar mai întâi să gestionezi bine propriile stări emoționale. Persoanele inteligente din punct de vedere emoțional nu sunt doar abile în a-și percepe, înțelege și gestiona propriile emoții, ci sunt și capabile să extrapoleze aceste abilități la emoțiile altora. În acest sens, inteligența emoțională joacă un rol de bază în stabilirea, menținerea și menținerea unor relații interpersonale de calitate. Unele studii au găsit date empirice care susțin relația dintre inteligența emoțională și relațiile interpersonale adecvate [4, p. 315].

Emoțiile se definesc ca stări afective, de scurtă durată, care traduc un specific al relațiilor sau o situație, deci au un caracter situațional (A. Cosmovici). Emoțiile pot fi declanșate de o împrejurare reală sau de una imagină (gândul că mereu cineva te urmărește poate speria o persoană să nu mai umble în plină noapte singură pe drum). Intensitatea lor e foarte variată: poate fi vagă, mijlocie, dar și foarte mare, zguduind întregul organism [5, p. 56].

De aici și dihotomia clasică: emoții tonice care sporesc activitatea, măresc forța și energia persoanei, și emoții astenice, care diminuează energia și activismul persoanei. Această polaritate rezultă din corespondența, respectiv discordanța dintre nevoile, convingerile, obișnuințele individului și situațiile sau evenimentele vieții [8, p. 40].

Se poate spune că în momentele hotărâtoare pentru existența sau viitorul nostru, atunci când trebuie să ne modelăm hotărârile și acțiunile, sentimentele noastre contează uneori mai mult decât gândurile, rațiunea... Cu alte cuvinte, inteligența emoțională primează în fața rațiunii pure, academice.

Perioada dintre intrarea copilului în școală și terminarea ciclului claselor primare este numită cea a elevului mic și are următoarele limite de vârstă: 6/7 ani - 10/11 ani. Adesea este descrisă fie ca un fel de sfârșit al copilăriei, fie cu particularități de vârstă asemănătoare cu cele preșcolare, sau ca etapă de debut primar al adolescenței, fie în fine ca etapă distinctă a copilăriei (U. Șchiopu, E. Verza, 1995). Către sfârșitul copilăriei

preșcolare în organismul și psihicul copilului au loc schimbări esențiale care permit instruirea lui în școală.

Perioada școlară mică prezintă caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din cauză că procesul învățării se conștientizează ca atare. Copilul este intens solicitat de instituția școlară care pentru acest nivel de dezvoltare psihică este obligatorie, învățarea devine tipul fundamental de activitate. Activitatea școlară va solicita intens activitatea intelectuală. Procesul de însușire gradată de cunoștințe cuprinse în programele școlii primare va determina organizarea și dezvoltarea strategiilor de învățare, conștientizarea rolului atenției și repetării și formarea deprinderilor de scris-citit și calcul la copil. Învățarea și alfabetizarea este o condiție majoră implicată în viața de fiecare zi a copilului după 6 ani. Această condiție nouă de existență acționează profund asupra personalității copilului [6, p. 69].

Spre sfârșitul vârstei preșcolare și la începutul vârstei școlare mici are loc trecerea de la comportarea involuntară la reglajul ei voluntar. Voința preșcolarului, dezvoltată în joc, își lasă amprenta asupra tuturor proceselor cognitive, asupra întregii activități a elevului mic. Atenția ca o condiție necesară a evaluării cu succes a proceselor de cunoaștere, este încă involuntară și instabilă în marea majoritate a cazurilor, are un volum redus, concentrarea este superficială și include de obicei 1-2 obiecte. Caracterul involuntar al atenției se manifestă și atunci, când copiii de 6/7 ani sunt atrași de momentele impresionante, dar neesențiale. Totodată, în cadrul acestor particularități ale atenției la această vârstă apar și germeni ai atenției voluntare, care sunt bine observați în caracterul evoluării altui proces psihic și anume percepția. Ea începe să aibă un caracter analitic; pe baza activității de cercetare și orientare. Elevul de 6 - 8 ani este capabil să dezmembreze unele părți componente ale obiectelor. În ceea ce privește memoria, la copiii din clasa întâi sunt bine dezvoltate memoria intuitiv-plastică și involuntară. Fixarea și consolidarea informației are loc pe calea memoriei mecanice [1].

La această vârstă e bine dezvoltată imaginația. Ea stă la baza gândirii concret-imaginative, care în momentele dificile este înlocuită cu cea concret-acțională: atunci când copilul întâlnește greutăți la numărarea obiectelor închipuite, el recurge la numărarea obiectelor reale. Deseori în acest scop sunt utilizate degetele. Dintre operațiile gândirii se evidențiază prin nivelul său de dezvoltare analiza. Celelalte operații ale gândirii - sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea sunt mai slab dezvoltate. Pentru această perioadă este caracteristică și „centralizarea gândirii” - un fenomen ce se manifestă prin faptul că elevul mic percepe totul pornind de la poziția ocupată de el în spațiu: copilul arată corect mâna sa dreaptă și stângă, dar face acest lucru incorect la omul ce stă în fața sa. În paralel cu gândirea și cu celelalte procese cognitive, spre finele vârstei preșcolare la copii se dezvoltă limbajul. Copilul ce vine la școală are un vocabular de 3 000 - 3 500 de cuvinte. În această vârstă predomină vorbirea dialogată asupra celei monologate. Poate fi observat și limbajul egocentric (copilul vorbește cu sine, își comentează acțiunile). Limbajul egocentric este, în opinia lui L. Vîgostki, un fel de gândire exteriorizată, care îl ajută pe elev să-și conștientizeze acțiunile sale, să le regleze, să alcătuiască planul acțiunilor sale (L. Vîgotski, 1982) [3].

Învățătorul claselor primare trebuie să țină minte că primul sunet adună la școală nu numai un grup de indivizi ci, totodată, un grup de personalități, care au de acum o experiență de viață de 6/7 ani, pe parcursul cărora le-au fost formate anumite trăsături, orientări valorice, motive și trebuințe. În orientarea personalității elevului mic predomină, desigur, motive înguste, personale, dar paralel cu ele apar și cele sociale: „vreau” e înlocuit de mai multe ori cu „trebuie”, iar aceasta duce la dezvoltarea sentimentului datoriei și simțului răspunderii. Autoaprecierea se bazează mai mult pe aprecierile adulților, decât pe cele proprii. Se observă o anumită lipsă de obiectivitate la autoapreciere, ceea ce se manifestă în critica colegilor și lauda de sine, în evidențierea greșelilor semenilor și neobservarea propriilor insuccese, în subaprecierea colegilor și supraaprecierea propriei persoane. Dar trebuința acută de a comunica cu semenii îi face pe elevii mici să fie sociabili, empatici, deși în relațiile cu colegii de clasă mai continuă să coexiste acțiuni voluntare și impulsive, determinate de emoțiile puternice și greu stăpânite [7].

Dezvoltarea competențelor emoționale este de o mare actualitate și școala trebuie să-și arate deschiderea față de această problemă. Lecțiile emoționale învățate în copilărie, acasă și la școală, ne facilitează adaptarea, respectiv inadaptarea la fundamentele inteligenței emoționale [4, p. 55].

Noua situație socială și activitatea de învățare pun în fața fostului preșcolar sarcini foarte mari. El trebuie să fie bine organizat, să depună zilnic eforturi volitive și intelectuale. Elevul mic tot mai des e dator să

facă ceea ce trebuie și nu ceea ce dorește. El trebuie să fie atent, să memoreze, să analizeze, să compare, să facă generalizări. Toate aceste cerințe vin în contradicție cu capacitățile și posibilitățile copilului. Anume aceste contradicții au un rol pozitiv foarte mare — ele devin forța motrice a dezvoltării psihice și formării personalității elevului mic [8].

Copiii care intră în prima clasă a sistemului de învățământ românesc au vârste de 6/7 ani, vârsta obligatorie de intrare în școlaritate fiind aceea de 6 ani. În prezent, în clasa pregătitoare se înscriu atât copiii care nu împlinesc încă 6 ani, dar părinții și chiar ei decid să meargă la școală, deoarece ating pragul maturității școlare după parcurgerea mai multor ani de grădiniță, precum și copiii care, neavând 6 ani împliniți la începutul anului școlar anterior, se înscriu la școală în anul următor, când au aproape 7 ani. De aceea, se poate trage concluzia că, într-o clasă pregătitoare oarecare, la debutul școlarității, sunt două categorii de elevi: unii care au vârsta cronologică mai apropiată de cea de 6 ani și unii care au vârsta mai apropiată de 7 ani. Se constată că, între cele două categorii de copii, există diferențe evidente în ceea ce privește durata adaptării la viața și activitatea școlară, dificultățile pe care le întâmpină în adaptare, rezistența la efort fizic și intelectual, gradul de receptivitate, concentrarea atenției etc. Pe parcurs, totuși, aceste diferențe dispar și copiii mai mici ca vârstă fac față cerințelor școlare cu ușurință [9].

Indiferent din ce categorie fac parte, elevii clasei pregătitoare se încadrează, ca nivel de dezvoltare psihică, în stadiul al IV-lea, stadiul copilului școlar. La nivelul acestui stadiu, ei se încadrează în primul substadiu, acela al școlarului mic (6/7-10/11 ani). Începutul vieții școlare este, în același timp, începutul unei activități de învățare, care îi cere copilului nu numai un efort intelectual considerabil, ci și o mare rezistență fizică.

Depistarea și demarcarea stadiilor dezvoltării psihice au o mare importanță pentru cunoașterea aprofundată a profilului psihic aparținând celor cuprinși în limitele stadiului respectiv, caracteristicile lor psihice comune purtând denumirea de particularități de vârstă. În stabilirea stadiilor dezvoltării psihice, se pornește de la un ansamblu de criterii, printre care, mai importante, sunt: locul ocupat și rolul îndeplinit de individ în sistemul relațiilor sociale; tipul de activitate dominantă; vârsta cronologică. Inteligența emoțională nu se reduce la o performanță academică „*ci implică o serie de comportamente/competențe afective, altele decât cele raționale, cum ar fi competența de a înțelege și de a stabili relații sociale*” [5, p.178].

Capacitatea copiilor de a-și recunoaște și exprima propriile emoții, de a și le stăpâni, de a le controla, de a înțelege și a răspunde emoțiilor altora reprezintă pași importanți în dezvoltarea emoțională a copilului. Prin exercițiu, răbdare, perseverență, inteligența emoțională poate fi învățată, iar „*copilăria și adolescența sunt ferestre de oportunitate pentru a forma obiceiurile emoționale esențiale care ne vor domina întreaga existență*”.

La fel de importantă în ecuația dezvoltării emoționale este încrederea în sine, convingerea că poate face ceea ce își propune, independența și responsabilitatea personală, sentimente care alimentează și susțin dorința naturală a copiilor de cunoaștere, explorare, descoperire.

Exprimarea și înțelegerea propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți, de la emoțiile primare (bucurie, frică, mânie) la cele mai complexe (mândrie, rușine, vină) constituie competențe specifice domeniului emoțional. Copilul învață să le simtă, învață să le exprime și să le recunoască sau conștientizeze [6, p. 92].

Capacitatea de a acorda atenție emoțiilor lor, de a trăi sentimentele cu claritate și de a-și putea recupera din stările sufletești negative va avea o influență decisivă asupra sănătății mintale a elevilor, iar acest echilibru psihologic, la rândul său, este legat și în cele din urmă afectează performanța academică. Persoanele cu abilități emoționale limitate sunt mai susceptibile de a experimenta stres și dificultăți emoționale în timpul studiilor și, în consecință, vor beneficia mai mult de utilizarea abilităților emoționale adaptative care le permit să facă față acestor dificultăți. El poate acționa ca un moderator al efectelor abilităților cognitive asupra performanței academice.

Inteligența emoțională a devenit o sarcină necesară în arena educațională și majoritatea părinților și profesorilor consideră stăpânirea acestor abilități o prioritate în dezvoltarea socio-emoțională și personală a copiilor. Cu toate acestea, există multe modalități de a urmări acest lucru și, din punctul nostru de vedere, este important să-i învățăm pe copii folosind programe de IE care includ și evidențiază în mod explicit abilitățile emoționale bazate pe capacitatea de a percepe, înțelege și regla emoțiile, așa cum este subliniat în modelul Mayer și Salovey. Predarea acestor abilități depinde de acordarea de prioritate practicii, instruirii și

perfecționării, și nu atât de instruirea verbală. Principalul lucru este să exersați și să exersați abilitățile emoționale, permițându-le să devină doar un răspuns adaptiv în plus în repertoriul natural al unei persoane [2, p. 15].

În **concluzie**, poate că contradicțiile și paradoxurile societăților ultramoderne nu pot fi rezolvate prin educarea emoțiilor la copii în școală, iar alte schimbări radicale în mediul nostru și în viața noastră sunt necesare, dar nu există nicio îndoială că secolul XXI va fi o epocă mai prietenoasă, mai stimulatorie pentru acei viitori cetățeni care au inteligență emoțională mai mare.

Dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor presupune a învăța să comunicăm cu copiii, **să ne bucurăm împreună de** o dezvoltare armonioasă, **astfel** devenind mai echilibrați emoțional, va crește și siguranța lor și încrederea în sine; curiozitatea lor își va găsi căi firești de exteriorizare, vor învăța cum să-și câștige independența și autenticitatea în gândire și comportament, își vor dezvolta capacitatea de a face alegeri responsabile.

Referințe:

1. ALBU, G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Polirom, 2002, 208 p.
2. BRACKETT, M., MAYER, JD și WARNER, RM. *Inteligența emoțională și predicția de comportament*. În: *Personalitate și diferențe individuale*, nr. 36, 2004, p. 1387-1402.
3. BRACKETT, M., RIVERS, S.E., SHIFFMAN, S., LERNER N. & SALOVEY, P. Relaționând emoțional abilități de funcționare socială: o comparație a auto-raportului și a măsurilor de performanță ale inteligenței emoționale. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, no. 91, 2006, p. 780-795.
4. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: UPS, 2012, 328 p.
5. GOLEMAN, D. *Inteligență emoțională*. București: Curtea Verde, 2008, 415 p.
6. SARTRE, J-P. *Psihologia emoției*. București: Univers enciclopedic gold, 2010, 120 p.
7. ȚURCANU, C. *Autocontrolul. Garanția unei vieți armonioase și pline de succes*. București: Editura RAM, 1997, 188 p.
8. VERNON, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. Educație rațional-emoțională. Ed. ASCR, București: Aramis, 182 p.
9. VINCENTIU, L. A. *SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*. Iași: Polirom, 2008, 348 p.

Date despre autor:

Olguța SANDALĂ, doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; profesor, Liceul Tehnologic ”Sfântul Mucenic Sava”, Berca, Buzău, România.

E-mail: ust_olgota@yahoo.com

ORCID: 0009-0009-5709-4195

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 37.07:159.9.07:373.3

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_16](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_16)

EXPLORAREA MODELULUI PEDAGOGIC INTEGRAT DE FORMARE A COMPETENȚELOR MANAGEMENTULUI CONSILIERII EDUCAȚIONALE, DESTINAT CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: CERCETARE EXPERIMENTALĂ

*Lilia STEGĂRESCU**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Articolul reprezintă un studiu experimental de implementare a Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor managementului consilierii educaționale, elaborat în baza determinării fundamentelor teoretice, stabilirii dimensiunilor și valorilor managementului consilierii educaționale a elevilor și părinților în treapta învățământului primar. Este elucidat demersul de formare a competențelor manageriale în consilierea educațională a cadrelor didactice la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare, sunt analizate și interpretate rezultatele obținute în experimentul pedagogic. Totodată, articolul redă succint acțiunile formative desfășurate, rezultatele probei de sinteză, realizată după șase luni de la cercetarea de bază și satisfacția părinților în urma consilierii educaționale privind eficientizarea educației familiale a copiilor de vârstă școlară mică. Se menționează faptul funcționalității programului formativ și al modelului pedagogic implementat.

Cuvinte-cheie: *consiliere educațională, management al consilierii educaționale, învățământ primar, elevi de vârstă școlară mică, cadre didactice, părinți.*

EXPLORING THE INTEGRATED PEDAGOGICAL MODEL OF TRAINING OF EDUCATIONAL COUNSELING MANAGEMENT SKILLS, INTENDED FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS: EXPERIMENTAL RESEARCH

The article represents an experimental study of the implementation of the Integrated Pedagogical Model for the training of educational counseling management skills, developed based on the determination of the theoretical foundations, the establishment of the dimensions and values of the management of educational counseling of students and parents in primary education. The approach to training managerial skills in the educational counseling of teachers at the level of knowledge, application and integration is elucidated, the results obtained in the pedagogical experiment are analyzed and interpreted.

At the same time, the article summarizes the training actions carried out, the results of the synthesis test, carried out six months after the basic research and the satisfaction of the parents following the educational advisors regarding the family education of children of small school age. The fact of the functionality of the training program and the implemented pedagogical model is mentioned.

Keywords: *educational counseling; educational counseling management; primary education; students of low school age; professors; parents.*

Introducere

Cunoaștem faptul că aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală/CDP*, a fost relativ, recent introdusă în practica instituțiilor de învățământ din republică (anul de studii 2018-2019). Aceasta reprezintă un aspect important al politicilor educaționale macrostructurale. Chiar dacă documentul respectiv a fost însoțit de un ghid metodologic, oricum, în instituțiile de învățământ au apărut anumite întrebări, dileme și dificultăți cu care se confruntă cadrele didactice, mai cu seamă, în treapta învățământului primar, care se observă atât în sfera educativă, în munca cu părinții, în asigurarea succesului școlar etc., cât și în ceea ce privește dezvoltarea personală a elevilor, inclusiv al managementului consilierii educaționale/MCE, pregătirea cadrelor didactice și lipsa unor fundamente științifico-practice de valorizare eficientă a consilierii elevilor și părinților.

Astfel, studiul, analiza și determinarea fundamentelor teoretice ale MCE, ne-a condus spre conturarea demersului praxiologic, mai precis, a asigurat proiectarea și realizarea cercetării experimentale. Aceasta are la bază experimentul pedagogic care a fost desfășurat în **scopul** investigării funcționalității celor două instrumente elaborate, a *Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor managementului consilierii educaționale, destinat cadrelor didactice din învățământul primar* (care conține fundamentele teoretico-aplicative) și a *Programului de formare a cadrelor didactice din învățământul primar*.

Ipoteza: considerăm că explorarea *experimentului pedagogic* ne va permite să stabilim relațiile de tip causal între fenomenele investigate, să obținem rezultatele etapei constatative, să organizăm și să desfășurăm etapa de formare a actorilor implicați în cercetare, să verificăm, în final, funcționalitatea instrumentelor pedagogice nominalizate anterior.

Obiective:

- stabilirea situației reale în CE a elevilor din învățământul primar/realizarea experimentului preliminar și constatare pe grupurile experimentale de cadre didactice, elevi și părinți;
- elucidarea esențializată a componentelor modelului pedagogic și a conținutului programului formativ;
- identificarea indicatorilor și descriptorilor competenței de MCE;
- realizarea etapei formative a experimentului pedagogic;
- prezentarea rezultatelor obținute după implementarea *Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor managementului consilierii educaționale, destinat cadrelor didactice din învățământul primar* (care conține fundamentele teoretico-aplicative) și a *Programului de formare a cadrelor didactice din învățământul primar*.

În acest context, concretizăm faptul că elementul cel mai important al metodei experimentale constă în valorificarea corectă a variabilelor cercetării, cea *independentă*, care include procedurile exacte de formare a subiecților și cea *dependentă*, adică, schimbarea preconizată a subiecților implicați în cercetare care este sensibilă la variațiile primei [77, p. 82]. Aici, noi am ținut în vizer variabilele externe, care pot influența variabila dependentă/subiecții. Păstrând constante condițiile externe, am realizat un șir de acțiuni doar cu variabila independentă, cu instrumentarul pedagogic. Experimentul pedagogic realizat este unul multinivellar: s-a lucrat cu un eșantion experimental structurat (elevi/școlari mici, părinți și cadre didactice) conform strategiei investigative de tipul înainte și după/before-and-After-Method. Experiența acumulată în cadrul cercetărilor din domeniul științelor educației [1; 2; 3; 4; 5 etc.] ne-a orientat spre valorificarea unui eșantion/lot experimental alcătuit din trei grupuri constante de subiecți, actori importanți ai învățământului primar. Așadar, eșantionul a fost compus din trei grupuri experimentale: **135 elevi de vârstă școlară mică, cl. a III și a IV-a, părinții acestora – 135 familii și 12 cadre didactice/învățători de bază ale claselor primare, inclusiv 13 profesori**, specialiști care predau orele de limbi străine, educație muzicală, educație fizică etc. și **14 educatori**, în total **39 de subiecți adulți**. Experimentul pedagogic s-a desfășurat în IPÎLT „Orizont”, filiala Buiucani, mun. Chișinău.

În această ordine de idei, pornim de la tendința postmodernă actuală în managementul educațional care constă în explorarea instituției școlare din perspectiva a două trăsături: *crearea organizațiilor care învață și crearea organizațiilor capabile să producă învățare* [Apud 5, p. 39]. Acceptăm și promovăm ideea, conform căreia instituția școlară trebuie să se manifeste și să se afirme atât ca organizație axată pe cunoaștere, cât și ca organizație axată pe reproducerea acesteia, capabilă, concomitent să învețe, să se perfecționeze, adaptându-se cu succes și continuu la schimbările și noile cerințe pedagogice și socio-culturale. Esența acestei idei nu numai că susține principiul educației permanente, ci și scoate în evidență importanța culturii organizaționale a unității de învățământ care depinde de sporirea culturii cadrelor didactice, inclusiv prin intermediul eficientizării capacităților și competențelor manageriale.

În cadrul cercetării, au fost aplicate următoarele metode: **observația științifică** care ne-a oferit posibilitatea să urmărim conduita actorilor/subiecților investigați, să surprindem anumite momente și detalii, acțiuni, mai cu seamă, în cazul elevilor, **Fișa de observație a conduitei elevilor în timpul școlar** (a asigurat fixarea obiectivă a comportamentelor observate), **studiul de caz**, **Chestionarul-aplicație privind explorarea managementului consilierii educaționale a actorilor din învățământul primar**, **Chestionarul de opinii pentru elevii cl. a III și a IV-a** (conținea câteva întrebări foarte simple și clar formulate privind comportarea și

schimbările observate de elevi după CE în cadrul școlar și cel familial, *metoda Expert* (experții au luat parte la examinarea, analiza și aprobarea instrumentelor cercetării/ chestionare, fișe, model etc., inclusiv, au participat la discuțiile pe marginea desfășurării aplicațiilor investigative în cadrul cercetării realizate. Unii experți au fost membrii Comisiei de Îndrumare), conversația, discuția, analiza, sinteza, verificarea matematică etc., elaborarea și aplicarea reprezentărilor grafice (tabele, diagrame, histogramme etc.)

În scopul respectării condiției științifice conform căreia rezultatele investigației trebuie să fie măsurabile [Apud. 2] și în baza determinării reperelor teoretice, am elaborat indicatorii de competență pentru cadrele didactice în domeniul managementului consilierii educaționale.

La fel, studiul teoretic și conceptualizarea ne-au orientat spre delimitarea și precizarea valorilor, conținutului și structurii managementului consilierii educaționale în învățământul primar [3, 6]. Concomitent, ne-am condus de exigențele, sarcinile, competențele specifice, unitățile de conținut și statutul ariei curriculare a disciplinei *Dezvoltarea personală* a elevilor, ținând în centrul atenției și plecând de la perspectivele, condițiile și dimensiunile schimbării organizaționale [5, p. 93-94]. Astfel, am stabilit că managementul consilierii educaționale poziționat într-un mod holistic/sistemic conține anumite valori, un ansamblu de dimensiuni, care vor necesita atât o abordare integrată, cât și una separată (aceasta va depinde de context și scopul concret al CE). Funcția centrală a acestor dimensiuni vizează *direcția acțiunilor consilierului* și denotă criteriul de apreciere a acestora, iar valorile MCE reflectă esența și calitatea explorării cât mai eficiente a dimensiunilor. La identificarea și stabilirea valorilor și dimensiunilor MCE în învățământul primar ne-au servit: cadrul conceptual, conținutul modulelor, sugestiile metodologice ale ariei curriculare *Consilierea și dezvoltarea personală* [1], elementele constitutive ale paradigmei clasice și a celei moderne a ME [5, p. 16-18], concepția abordării sistemice a ME [Ibidem, p. 21] și *Modelul de analiză a funcționalității valorilor socioumane* [2, p. 143]. Așadar, am stabilit că managementul consilierii educaționale include următoarele dimensiuni:

Dimensiunea umană a MCE desemnează formarea personalității umane integrale a elevilor. **Valori de bază:** *umanism, corectitudine/cumsecădenie, onestitate.*

Dimensiunea socio-culturală a MCE înseamnă, de fapt, producerea culturii sociale, elevii fiind formați și înzestrați cu competențe care le vor asigura integrarea optimă în mediul social, cel economic și cultural. **Valori de bază:** *cultură, societate, bunăstare morală, bunăstare economică, antreprenoriat.*

Dimensiunea morală a MCE penetrează toate acțiunile cadrului didactic în funcțiile sale de diriginte și consilier, fiind axată pe promovarea modelului moral propriu și pe formarea profilului moral al elevului. **Valori de bază:** *morală, bine, binele moral, politețe, generozitate etc.*

Dimensiunea orientativ-axiologică a MCE care deține orientarea acțiunilor și scopul explorării tuturor valorilor socio-culturale în educația școlară mică. **Valori de bază:** *educație, învățare, adevăr, bine, frumos.*

Dimensiunea prospectivă direcționează CE spre proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual al elevilor. **Valori de bază:** *intelență, cunoaștere, eficiență personală, învățare pe parcursul vieții.*

Dimensiunea psihopedagogică centrată pe valorificarea interdisciplinară a coordonatelor psihologică și pedagogică într-o conexiune armonioasă (ea presupune cunoașterea și axarea pe respectarea particularităților de personalitate și de vârstă a elevilor în îmbinare cu valorificarea strategiilor educaționale potrivite). **Valori de bază:** *echilibru moral/psihopedagogic, armonie interioară, cunoașterea de sine, acceptarea de sine, imagine proprie pozitivă, comunicarea și relaționarea empatică.*

Dimensiunea dezvoltativ-formativă a MCE susține și asigură consolidarea acțiunilor consilierului în ceea ce privește dezvoltarea cunoașterii, proceselor psihice cognitive, a sferei de formare a abilităților, competențelor, deprinderilor pozitive/sănătoase. **Valori de bază:** *cogniție, metacogniție, autoeducație, autoactualizare, mod sănătos de viață, demnitate etc.*

Dimensiunea corecțională, axată pe monitorizarea conduitei este centrată pe corectarea unor comportamente, cogniții și atitudini. **Valori de bază:** *comportament dezirabil/decent, atitudine conștientă, responsabilitate.*

Dimensiunea motivațională a MCE este axată pe dezvoltarea și formarea sferei emoțional-volitive, a intereselor și aspirațiilor elevilor, inclusiv pe formarea interesului, atitudinii conștiente pentru învățatură și dobândirea succesului școlar. **Valori de bază:** *voință dezvoltată, asiduitate, conștiinciozitate, emoții și sentimente pozitive, succes școlar, performanțe școlare.*

Dimensiunea creativă, care orientează CE spre cultivarea calităților ce ar asigura elevilor manifestarea spiritului inventiv, de inițiativă, de creare a frumosului, a pozitivului și frumosului în jurul său. **Valori de bază:** *spirit de inițiativă, creativitate, creație, muncă, inventivitate.*

Paralel cu definirea dimensiunilor și valorilor MCE am elaborat indicatorii acestuia și descriptorii competențelor respective (Tabelul 1).

Tabelul 1. Indicatorii și descriptorii competențelor MCE.

I. Indicatorii competenței managementului consilierii educaționale	II. Descriptorii competențelor managementului consilierii educaționale
La nivel de cunoaștere	
<p>Cadrele didactice manifestă:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoaștere, logică și coerență în abordarea principiilor, strategiilor și condițiilor MCE; - cunoaștere și îmbinare optimală a principiilor și strategiilor managementului eticii; comunicării; învățării; clasei de elevi; parteneriatelor educaționale etc. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Identifică particularitățile MCE în funcție de vârsta elevilor din treapta învățământului primar; 1.2. Caracterizează tipurile de management educațional, care sunt valorificate în cadrul CE; 1.3. Delimitează și descrie dimensiunile și valorile MCE.
La nivel de aplicare	
<ul style="list-style-type: none"> - abilități/priceperi de gestionare, preîntâmpinare și soluționare a dificultăților de învățare a elevilor; - abilități/priceperi de gestionare a situațiilor de criză; - abilități/priceperi de gestionare și orientare a elevilor în direcția dezvoltării personale. 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Elaborează proiecte/programe de consiliere educațională axată pe dezvoltarea personală a elevilor din punct de vedere psihopedagogic și social; 2.2. Elaborează proiecte/programe de consiliere educațională axată pe stimularea învățării elevilor; 2.3. Elaborează și aplică strategii eficiente de gestionare a situațiilor de criză; 2.4. Elaborează și gestionează proiecte/programe de consiliere educațională a părinților, axate pe soluționarea variatelor dificultăți.
La nivel de integrare	
<ul style="list-style-type: none"> - capacități de observare, analiză, proiectare, diagnosticare, realizare a pronosticurilor educaționale; - capacități de desfășurare/realizare a ședințelor și acțiunilor de consiliere a elevilor și părinților; - capacități de evaluare și stabilire, apreciere a nivelului și calității acțiunilor în CE. 	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Organizarea-desfășurarea variatelor forme/modalități de analiză și explorare a specificului MCE; 3.2. Elaborează un proiect instituțional, axat pe eficientizarea MCE a actorilor educaționali; proiecte de autoperfecționare în domeniul MCE a actorilor din învățământul primar; 3.3. Întocmește proiecte de autoperfecționare în domeniul MCE a elevilor și părinților.

Aceasta, de fapt, este proba de bază pe care am folosit-o în experimentul pedagogic la constatare și la etapa de verificare, totodată, indicatorii și descriptorii MCE ne-au servit ca puncte de reper în elaborarea programului formativ.

Următorul instrument important elaborat este *Modelul pedagogic integrat de formare a competențelor MCE, destinat cadrelor didactice din învățământul primar*. Modelul dat îl putem defini ca construct pedagogic magistral care va asigura eficientizarea procesului de consiliere a elevilor și părinților. Deoarece problema MCE este una complexă, multiaspectuală și multidimensională, abordarea noastră are caracter sistemic/holistic, strategic și prospectiv, ceea ce reprezintă momentul-cheie important și vizibil al cercetării.

Studiul, analiza, conceptualizarea și determinarea fundamentelor teoretice [3; 6 etc.] a condus la ela-

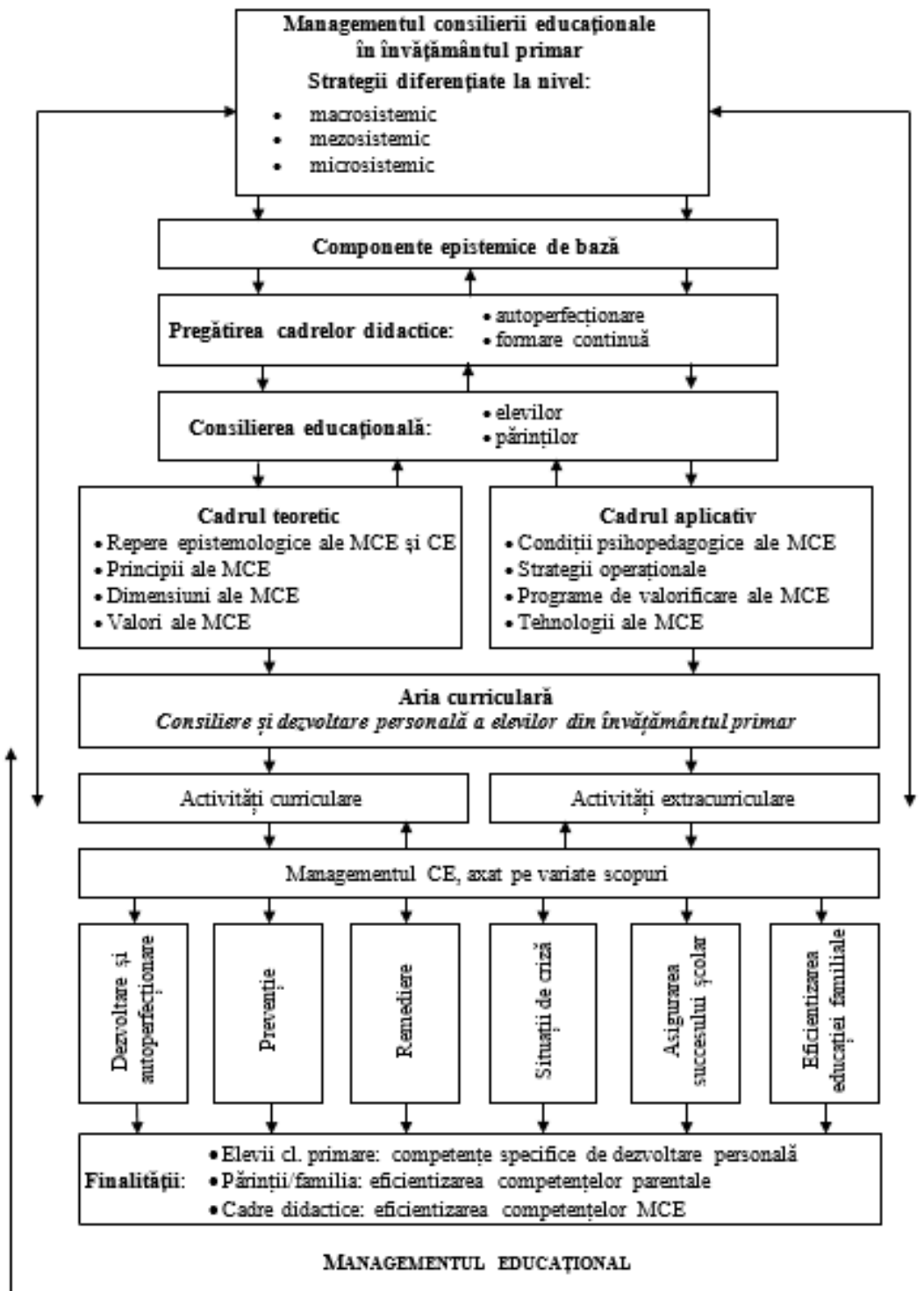
borarea și validarea instrumentelor acțional-metodologice, după cum urmează: precizarea specificului CE a elevilor de vârstă școlară mică; delimitarea și descrierea principiilor și condițiilor psihopedagogice a eficientizării MCE; precizarea strategiilor și gestionarea etapelor ședințelor CE; definirea dimensiunilor și valorilor structurale ale MCE; a indicatorilor și descriptorilor competențelor respective. De fapt, s-a lucrat la definitivarea componentelor modelului preconizat.

Astfel, modelul nominalizat conține: ansamblul componentelor epistemice, *cadrul teoretic și cadrul aplicativ* [3; 6]. După cum se poate observa din organigrama *Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor MCE, destinat cadrelor didactice din învățământul primar* (Figura 1), *managementul educațional* reprezintă componenta esențială situată la baza constructului ce încorporează managementul consilierii educaționale prin intermediul strategiilor diferențiate la *nivel macrosistemic* (ministerul de resort), *mezosistemic* (instituțiile ce conduc învățământul la nivel municipal sau raional) și *microsistemic* (unitățile de învățământ). Apoi urmează *componentele epistemice* de bază (pregătirea cadrelor didactice și consilierea elevilor), care se vor produce în conformitate cu elementele cadrului teoretic și celui aplicativ. Evident că *Aria curriculară CDP a elevilor din învățământul primar* include activități curriculare și activități extracurriculare ce se vor desfășura în concordanță cu MCE, valorizate prin atingerea variatelor scopuri (dezvoltare, autoperfecționare, prevenție, remediere, asigurarea succesului școlar, eficientizarea educației familiale). Modelul se încheie cu finalitățile preconizate pentru toți actorii din învățământul primar (elevi, părinți, cadre didactice).

După cum am remarcat, aspectul cel mai important al modelului elaborat rezidă în faptul inedit, preluat din abordarea cercetătorilor români Răduț-Taciu R., L. Peculea, I-Șt. Orban, M.-D. Bocoș, I. Petrea [5, p. 483], care au stabilit și menționat că MCE se realizează prin strategii manageriale diferențiate pe trei niveluri: *macrosistemic*, al politicilor comunitare; *mezosistemic*, local, al organizațiilor sociale cu funcții educative și de sprijin (familia, școala, instituțiile de stat și particulare etc.); *microsistemic*, al coordonării programelor de consiliere individuală/ de grup [Ibidem]. Întrucât cercetătorii enumerați mai sus, de fapt, sunt unicii care au unele investigații privind MCE în învățământul primar, noi am ținut cont de viziunile și constatările acestora, acceptându-le și dezvoltându-le în continuare. Momentul dat este elucidat în construirea și denumirea modelului, precizând că acesta este unul pedagogic de tip amplu și integrat care asigură o abordare sistemică a MCE.

Întrucât un articol are anumite limite de volum, nu putem expune în detalii conținutul programului formativ, însă, reiterăm faptul că acesta a fost compus din opt module destinate instruirii cadrelor didactice care au fost corelate cu specificul competențelor elaborate (Tabelul 1), reperele teoretice ale MCE, *aria curriculară CDP* a elevilor din învățământul primar și dificultățile întâmpinate de către cadrele didactice în activitatea instructiv-educativă cu elevii și în munca cu părinții acestora. *Modulele vizate au inclus un șir de aspecte epistemologice ale MCE*; principiile, condițiile psihopedagogice și strategiile MCE; tehnologia care poate fi aplicată în CE a elevilor și părinților (forme, metode, procedee); particularitățile de vârstă și personalitate ale elevilor și adulților; strategii funcționale de educație familială; specificul elaborării proiectelor familiale de educație ale copiilor și cultivarea modului sănătos de viață; formarea abilităților și competențelor în dezvoltarea personală a școlărilor miși și a adulților etc. În formarea cadrelor didactice s-a lucrat cu *variate forme* (consiliere colectivă; în grup, în focus-grupuri și consiliere individuală; conferințe practice) și *metode*: prelegeri; comunicări PPT; demonstrare și analiză a modelelor de proiecte educative; explicație; exerciții structurate; analiza și sinteza; sumarizarea și elaborarea concluziilor; sinectica; brainstorming-ul; elaborarea proiectelor de CE a elevilor și părinților etc. Menționăm faptul, ca unele aspecte ale MCE privind orientarea profesională a elevilor și consilierea părinților în acest domeniu, cadrele didactice respective le realizau mult mai eficient decât învățării de bază care mai mult țineau în vizor, succesul școlar la general; formarea carierei școlare a elevilor, dezvoltarea lor personală privind sporirea însușitei la limba și literatura română, matematică, științe etc. Elementul central care îi unea și consolida eforturile pedagogilor și părinților s-a dovedit a fi axarea acestora pe valorizarea: cunoașterii de sine a elevilor, cunoașterii colegilor; dezvoltarea stimei de sine, utilizarea resurselor personale în obținerea succesului școlar; adaptării sociale și de mediu; cunoașterii și promovării modului sănătos și moral de viață; a asigurării securității sale; dezvoltării aptitudinilor generale și speciale, a spiritului creativ, activ și antreprenorial.

Fig. 1. Modelul pedagogic integrat de formare a competențelor MCE, destinat cadrelor didactice din învățământul primar.



În continuare prezentăm succint doar rezultatele esențiale obținute în cercetarea preliminară. Marea majoritate a cadrelor didactice (80%) consideră că CE, aria curriculară CDP și disciplina implementată în anul de studii 2018-2019 (*Dezvoltarea personală*) au fost absolut necesare elevilor, cu atât mai mult că pedagogii, mai cu seamă, cei cu experiență, oricum realizau acțiuni și activități axate pe consilierea elevilor și părinților. Această inițiativă pozitivă a MEC al Republicii Moldova a fost una mult așteptată și acceptată de toți, inclusiv de părinți. Aria curriculară CDP a permis informarea, structurarea, precizarea și delimitarea conținuturilor, a obiectivelor și finalităților CE; a contribuit la conștientizarea importanței fenomenului dezvoltării personalității elevilor și desfășurarea cu succes a procesului de consiliere educațională.

Asupra aspectului de management al CE, ca element necesar pentru eficientizarea consilierii elevilor s-au expus toate cadrele didactice, remarcând că simt necesitatea cunoașterii atât a fundamentelor/reperelor teoretice, cât și a celor practice/aplicative. În acest context, am organizat în liceu o masă rotundă la care a fost discutată necesitatea unei pregătiri speciale a pedagogilor; au fost examinate instrumentele metodologice propuse pentru desfășurarea experimentului pedagogic.

Cadrele didactice au apreciat înalt implicarea educatorilor și specialiștilor, menționând că succesul școlar depinde de ei toți (100%). La fel, a fost remarcat faptul că este, totuși, o deosebire evidentă între *managementul educațional* și *managementul consilierii educaționale*, chiar dacă acesta este abordat ca o ramură a primului (93,2%). Vis-a-vis de această problemă, s-a decis să mai fie chestionați și elevii claselor a III-a și a IV-a. Paralel, au fost inițiate conversații nu numai cu elevii, dar și cu părinții. Prezentăm opiniile elevilor.

Practic, toți elevii, au răspuns clar la întrebarea ce înseamnă consiliere educațională (135s./100%). La întrebarea dacă colegii de clasă au nevoie de consiliere, 95% de elevi (128s.) au răspuns afirmativ. Adresările la psiholog și consilierea realizată de acesta au confirmat-o ca importantă 52,6% de elevi (71s.). Ei au spus că psihologul le-a ajutat în soluționarea unor neînțelegeri cu colegii (etichetări/porecle, tachinări, comunicare neadecvată (mă zădăra, mă provoacă; își bate joc de mine etc.), iar învățătoarea la clasă/diriginta este persoana care le ajută copiii permanent în efectuarea unor explicații adăugătoare la teme sau conținuturile de învățare neclare (91,1%/123s.); ea îi ajută să înțeleagă multe lucruri (să-și dezvolte memoria; voința; aptitudinile/capacitățile; cum să se comporte în societate, școală; cum să se înțeleagă cu colegii, părinții; le-a explicat ce este bullying-ul; în ce ordine să-și pregătească temele pentru acasă; cum să învețe mai bine; cum să prietenească etc.).

Cât privește părinții, au menționat faptul că au nevoie cu toții de consiliere și auto/educație, dar nu prea au timp pentru acestea. Cea mai mare parte dintre părinți (72,6%/98s.) consideră că nu prea cunosc metode și strategii educative familiale; deseori, fac abuz de amenințări, interdicții și pedepse (83%/112s.); nu întotdeauna își înțeleg copiii (73%/99s.). Totodată, un procent impunător de părinți (91,1%/123s.) au remarcat faptul că în cadrul ședințelor colective de consiliere își completează cunoștințele, conștientizează funcțiile parentale, crearea condițiilor favorabile de educație, urmarea unui mod sănătos de viață etc.

Paralel cu aspectele pozitive, părinții ar dori să fie abordate: *problematica profilaxiei deprinderilor negative și nocive*, ca: excesul utilizării gadgeturilor, calculatorului (73,3%/103s.); fumatul (56,3%/76s.); interesul pentru stupefiante (21%/28s.); interesul pentru a fi acceptați și primiți în grupurile de preadolescenți care au o conduită caracterizată de fapte ce nu pot fi considerate dezirabile, dar, totuși, sunt la limita bunului simț și a măsurii/ exigențelor sociale (39,3%/53s.). Părinții au propus ca psihologul școlar să desfășoare mai multe ședințe de consiliere, axate pe particularitățile de vârstă și de personalitate (temperament, caracter, voință etc.); crizele de vârstă; conținutul și metodele educației familiale. Cu privire la asigurarea succesului școlar, ajutorul acordat de către părinți copiilor, mai cu seamă, în clasa întâia și a doua îl solicită 86,6%/117s. de părinți. O parte din părinți (34,8%/47s.) au menționat că puțin se lucrează pe aspectele tratării individuale, personalizate a copiilor și, totuși, puțină atenție se acordă consilierii de tip preventiv (38,5%/52s.).

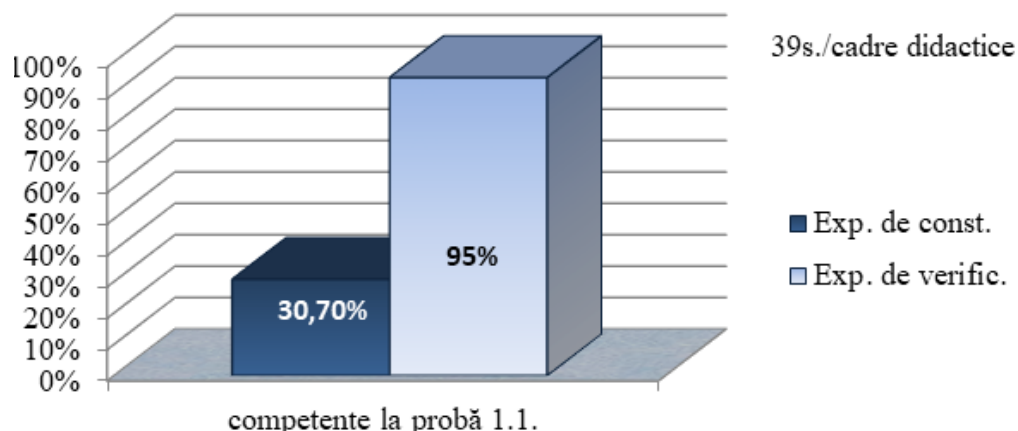
Întrebările legate de MCE au fost discutate în cadrul *meselor rotunde*, a *conversațiilor* cu părinții. În acest sens, au fost necesare un șir de explicații de rigoare, iar în final s-a ajuns la concluzia că formarea competențelor respective la cadrele didactice ar contribui la eficientizarea CE a elevilor și părinților.

Demersul de formare a competențelor manageriale în consilierea educațională a cadrelor didactice în învățământului primar include totalitatea acțiunilor și activităților etapei formative a experimentului pedagogic, inclusiv rezultatele obținute, analiza, interpretarea lor și impactul implementării *Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor MCE, destinat cadrelor didactice din învățământul primar* și a *Programului instituțional de formare a cadrelor didactice din treapta învățământul primar*.

S-a lucrat adăugător cu 135 de elevi din clasele a treia și a patra care au participat (în mod extracurricular) la șase activități de consiliere, axate pe dezvoltarea personală. Părinții elevilor (135) au fost atrași în activitățile de consiliere, axate pe cele șase scopuri, reflectate în model (dezvoltare și autoperfecționare; prevenție; remediere; situații de criză; asigurarea succesului școlar și eficientizarea familială). Durata for-

mării - un an de studii (2021-2022). Concomitent cu aceasta, pedagogii au primit **Suporturi metodologice de eficientizare a MCE** care au inclus: *notițe speciale* cu privire la MCE; *hărți conceptuale tematice*; *Principiile MCE*; *Dimensiunile și valorile MCE*; *Condițiile psihopedagogice de eficientizare a MCE*; *Strategiile și Fișa tehnologiilor utilizate în MCE* etc. Rezultatele obținute după formare le prezentăm în comparație cu cele de la etapa de constatare, pentru a face mai vizibile succesele cadrelor didactice. Astfel, oferim histogrammele care redau competențele cadrelor didactice în MCE la nivel de cunoaștere.

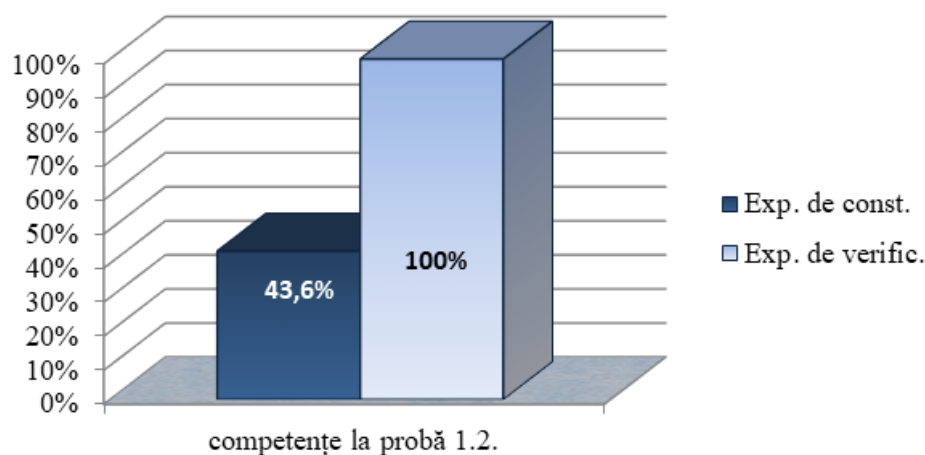
Fig. 2. Competențe la nivel de cunoaștere privind identificarea particularităților MCE.



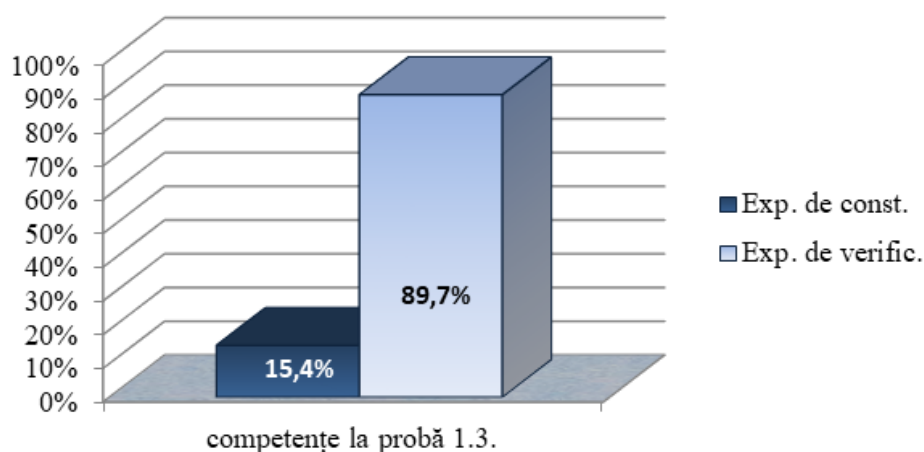
Se poate observa că, inițial, pedagogii foarte vag și superficial identifică particularitățile MCE în funcție de vârsta și personalitatea școlărilor mici. Doar 30,7% de cadre didactice au fost în stare să identifice și să descrie particularitățile MCE a elevilor, făcând anumite diferențieri la 7-8 ani, 9 ani și 10 ani. Dirijarea activităților de CE, orientarea elevilor în dezvoltarea personală, obținerea succesului școlar, fortificarea sinelui, autoaprecierii; dezvoltarea creativității etc., respectând specificul vârstei elevilor și a dimensiunilor MCE a sporit cu circa 60% după formarea pedagogilor și constituia 95%.

La fel, considerăm pozitiv faptul că 95% (37s.) de cadre didactice după activitățile formative au identificat: specificul comunicării, ghidării diferențiate a acțiunilor elevilor cl. I-IV; dirijării relațiilor elev-elev, elev-pedagog; au explicat selectarea și explorarea metodelor și strategiilor de obținere a succesului în memorarea, analiza, compararea, învățarea, reproducerea și generalizarea cunoștințelor din cadrul disciplinelor studiate.

Fig. 3. Competențe la nivel de cunoaștere privind caracterizarea tipurilor de ME, care se valorifică în MCE.

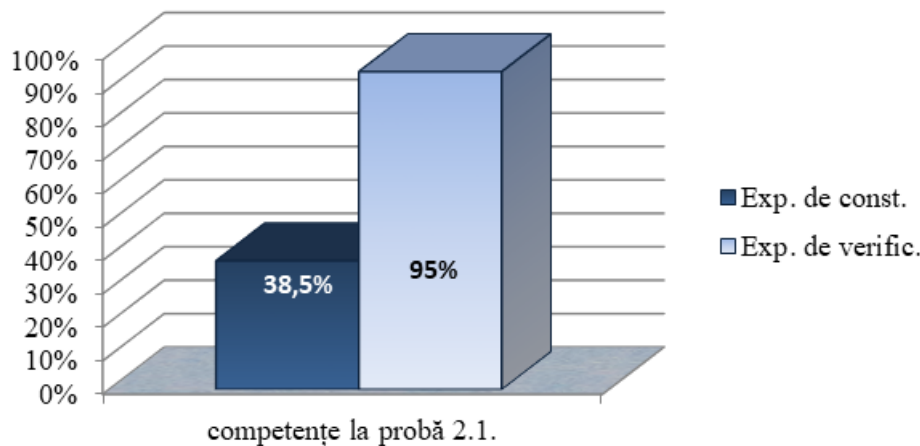


Cunoașterea și caracterizarea tipurilor de management educațional, valorificate în procesul CE a elevilor și părinților, la început a constituit 43,6% (17s.), adică un număr de pedagogi destul de mare au făcut față acestei sarcini, însă, după activitățile de formare a competențelor respective, întregul grup experimental s-a isprăvit, caracterizând, practic cele 17 tipuri de ME.

Fig. 4. Competențe la nivel de cunoaștere privind delimitarea și descrierea dimensiunilor MCE.

Competența privind delimitarea și descrierea dimensiunilor MCE la constatare a fost la un nivel inferior (doar 15,4%/6s.), iar după frecventarea programului de formare, observăm că 89,7%/35s. de cadre didactice și-au sporit cunoașterea respectivă. Aici putem remarca că literatura de specialitate reflectă doar tangențial dimensiunile și valorile MCE. Acestea au fost determinate, formulate și fundamentate științific în procesul cercetării noastre.

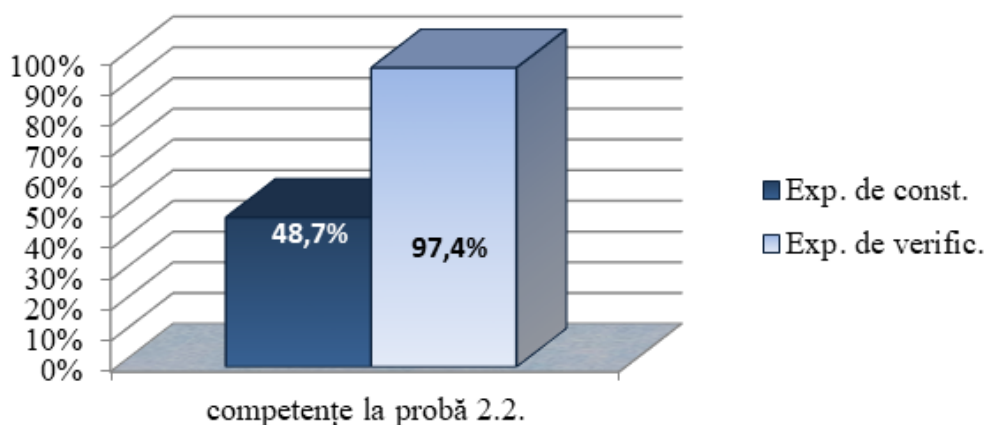
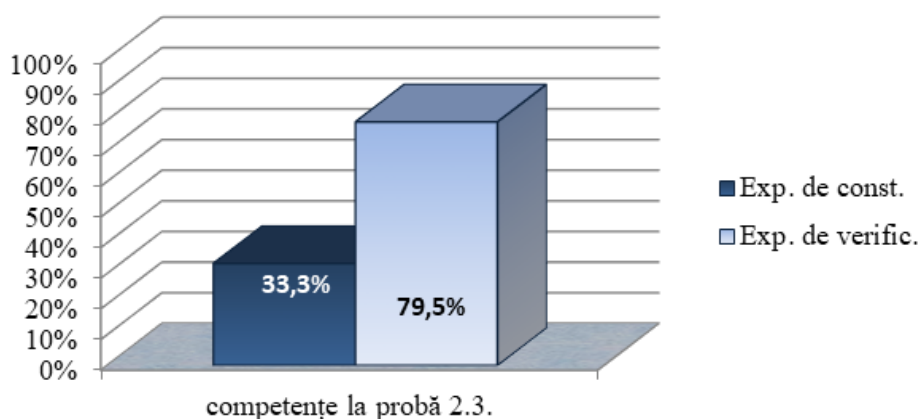
Continuăm cu prezentarea rezultatelor obținute **la nivel de aplicare**.

Fig. 5. Competențe de elaborare și gestionare a proiectelor psihopedagogice și sociale, axate pe dezvoltarea personală a elevilor.

La constatare s-au isprăvit cu proba 2.1 doar 38,5% (15s.) de pedagogi. Bineînțeles, că s-au luat în vedere doar proiectele care au corespuns baremului 9-10, adică, cele întocmite *foarte bine* și *excelent*. După formarea pedagogilor, unde au fost explicate particularitățile MCE și specificul proiectelor vizate, competențele de elaborate/gestionare a proiectelor cu caracter psihopedagogic și social, axate pe dezvoltarea personală a școlărilor mici a sporit simțitor și constituia 95% (37s.). La proba aceasta s-a luat în vedere și ce tipuri de management au inclus pedagogii în strategiile de lucru cu elevii.

La proba 2.2, s-a observat la constatare un fapt îmbucurător, practic jumătate de eșantion (48,7%/19s.) au făcut față acestei sarcini la un nivel înalt. Evident, că după formare, deja 97,4%/38s. de pedagogi s-au isprăvit cu elaborarea unor proiecte calitative care au fost destinate stimulării învățării elevilor pe dimensiunile cele mai complicate (organizarea timpului pentru îndeplinirea temelor pentru acasă; organizarea-desfășurarea recapitulării materiei la variate discipline; optimizarea memorării informațiilor; dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză, comparație, concretizare, clasificare, generalizare etc.).

La proba 2.3, care constă în gestionarea strategiilor eficiente de gestionare a situațiilor de criză, cadrele didactice au manifestat priceperi și competențe mai modeste.

Fig. 6. Competențe de elaborare a proiectelor de CE, axate pe stimularea succesului școlar.**Fig. 7.** Competențe de elaborare și gestionare a situațiilor de criză.

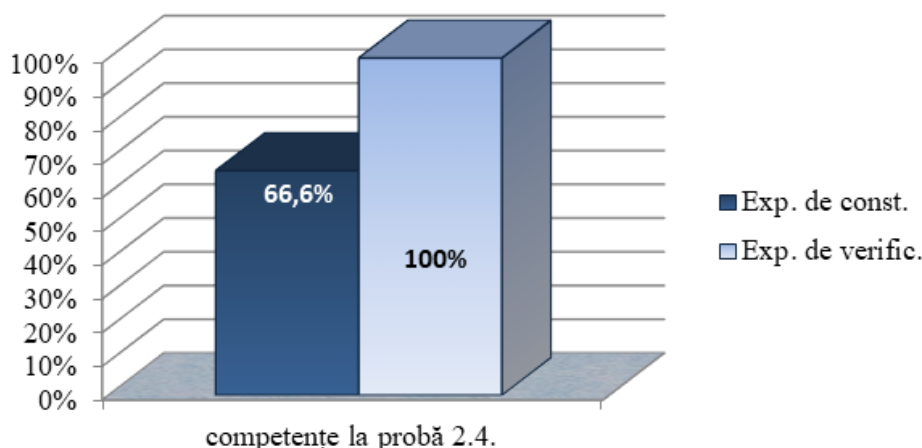
În viziunea noastră, plecând de la experiența acumulată mulți ani (circa 30) și conversațiile desfășurate cu pedagogii putem face următoarea concluzie:

Învățătorii de bază sunt concentrați mai mult pe crearea condițiilor pedagogice de obținere a succesului școlar. Sigur, predând disciplina *Dezvoltarea personală*, aceștia au obținut anumite cunoștințe și competențe specifice în domeniul dat, totuși, recunosc faptul că au nevoie de o pregătire psihologică și psihopedagogică mai consistentă, mai cu seamă, în aspectele legate de așa stări ca: anxietatea, timiditatea, frica; depășirea de stres a elevilor; de creare a situațiilor de succes la învățare; preîntâmpinarea bullying-ului etc.

La fel, au menționat că psihologul școlar le vine în ajutor și poate că anume acest fapt (desigur că pozitiv) îi face mai pasivi în contextul expus. La sarcinile de tip aplicativ, educatorii s-au dovedit a fi mai abili, iar specialiștii (de la limba străină, educație muzicală, educație plastică, educație fizică etc.) necesitau ajutorul învățătorului de bază sau a psihologului. Acest moment ne-a orientat să lucrăm în focus-grupuri, mai întâi separat, apoi în colaborare cu toți pedagogii. Situația s-a schimbat după ce s-au completat conținuturile la programul formativ (s-a atras atenție deosebită la particularitățile de vârstă și crizele de vârstă 6-7 ani; 10-11 ani, caracteristica și specificul manifestării lor în funcție de personalitate/temperament, caracter, sfera emoțional-volitivă etc. Concomitent, au fost analizate și explicate detaliat: procesul trecerii de la grădinița de copii la școală/ adaptarea școlară; *procesul de adaptare la mai mulți pedagogi*; *procesul depășirii fobiei școlare*; *criza de început a maturizării sexuale*; *procesul adaptării familiilor tinere cu noua poziție de școlar a copilului*; *crizele legate de abuzul psihologic și/ sau fizic în cadrul familiei și în cadrul școlar (bullying etc.)*.

Proba 2.4., cea finală, din competențele de la nivel de aplicare, a fost realizată destul de competent. Sigur că motivul succesului îl considerăm că parvine din faptul că pedagogii de la clasele primare muncesc mai mult și mai intensiv cu elevii și părinții în domeniul CE pe variate aspecte (Figura 8) decât cei de la clasele mai mari.

Fig. 8. Competențe de elaborare și gestionare a programelor de CE a elevilor și părinților (aspecte generale).

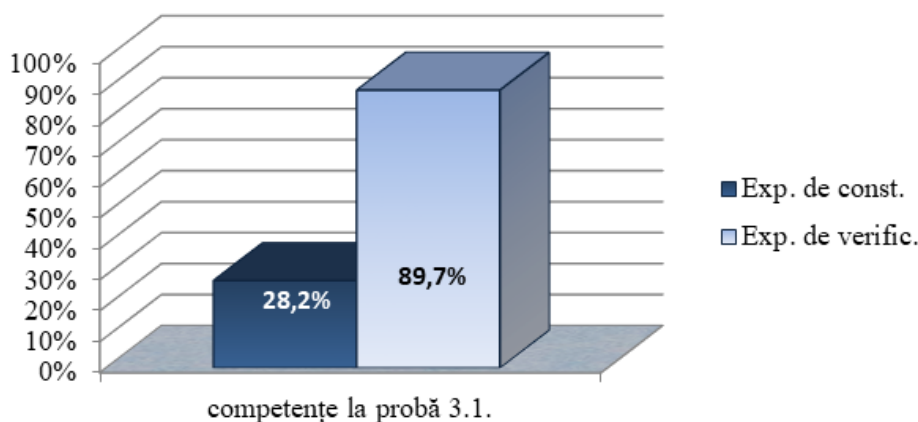


Vedem că la constatare 66,6% (26s.) au îndeplinit foarte bine și excelent sarcina 66,6% de pedagogi, iar după formare întregul lot a dat dovadă de o anumită măiestrie în organizarea-desfășurarea și argumentarea ședințelor și programelor de CE a elevilor și părinților (aspecte generale).

Competențele la nivel de integrare, în întregime au fost dedicate MCE la nivelul învățământului primar.

Proba 3.1 a fost o încercare de a verifica și stabili particularitățile, aspectele de bază și componentele structurale ale MCE care ar contribui la eficientizarea procesului de consiliere a elevilor și părinților.

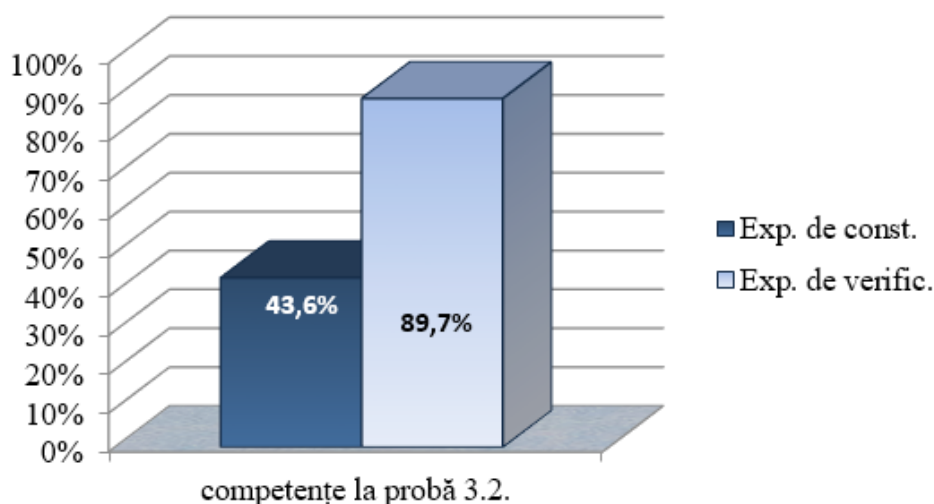
Fig. 9. Competențe de organizare-desfășurare a specificului MCE.



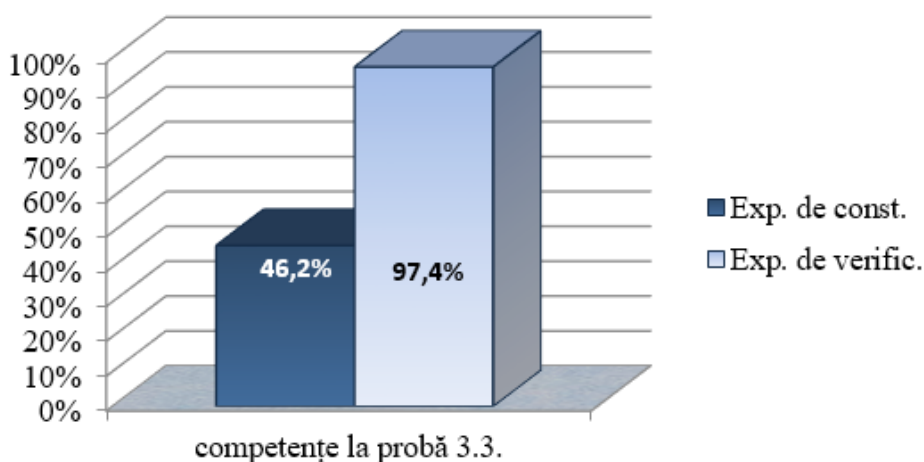
La proba dată, doar 11 subiecți (28,2%) au făcut față la nivel înalt, pe când după formare, numărul acestora a sporit până la 89,7% (35s.). Remarcăm că aspectele de bază ale MCE la constatare au fost intuite, iar după activitățile formative au fost expuse și analizate foarte clar, cu argumente și exemple.

La proba 3.2 rezultatele obținute se aseamănă cu precedentele, motivul este același - nu au fost găsite în literatura de specialitate aspectele de bază ale MCE, mai cu seamă, pentru învățământul primar.

Proiectele instituționale axate pe eficientizarea MCE la constatare au fost modeste și se axau mai mult pe respectarea unor legități ale ME la general, iar după formare s-a observat o sporire a competențelor care le-a permis cadrelor didactice să țină cont de dimensiunile, valorile, principiile MCE și să demonstreze cunoașterea și valorificarea strategiilor și condițiilor psihopedagogice de realizare și eficientizare a managementului CE în domeniul învățământului primar. Histograma de mai jos oferă rezultatele obținute la constatare și postexperiment (Figura 3.10). Competențele la nivel de integrare, prin esența, conținutul și specificul lor, de fapt, sunt de tip transversal și, desigur, că cer de la pedagogi eforturi intelectuale mult mai mari. Moment consemnat și recunoscut de noi și de către cadrele didactice.

Fig. 10. Competențe ce denotă capacitățile de eficientizare a MCE în a învăța managementul primar.

Ultima probă a competențelor la nivel de integrare 3.3, a înregistrat următoarele rezultate (Figura 11).

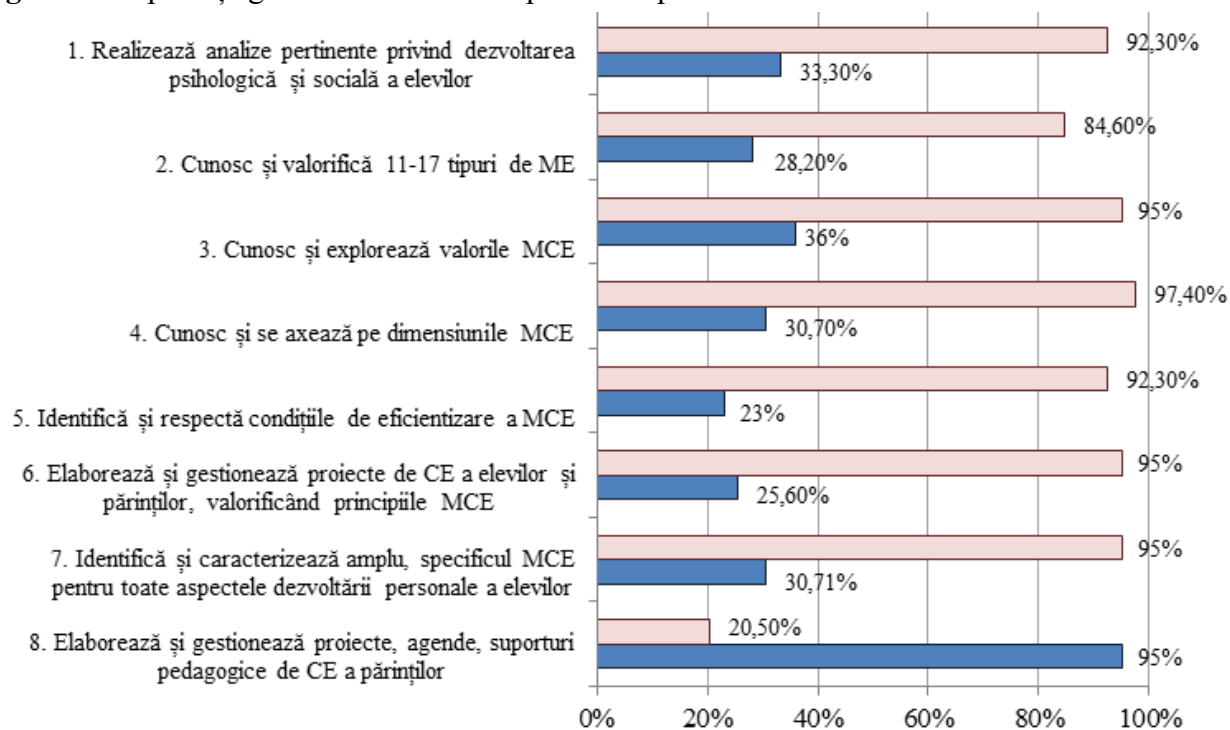
Fig. 11. Competențe privind întocmirea unui proiect de auto perfecționare în domeniul MCE a elevilor și părinților.

Aici cadrele didactice au demonstrat anumite competențe la constatare 46,2%/18s., iar după formare acestea au sporit mult cu 51,2%, ceea ce ne bucură și creează optimism privind interesul pedagogilor și tendințele pozitive, deschiderea pentru învățare și auto perfecționarea acestora.

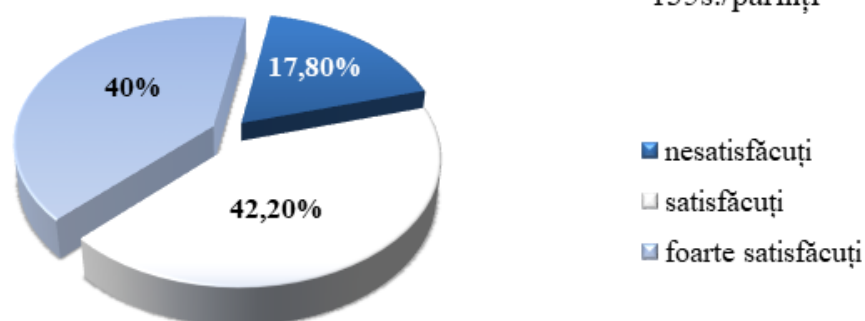
În final, **după șase luni de la formare, am mai repetat o probă de sinteză** pentru a determina limitele, lacunele programului formativ și ce anume s-a schimbat în conduita, strategiile și tehnologia aplicate de pedagogi în MCE a elevilor și părinților (Figura 12).

Conversațiile, discuțiile, probele prezentate de pedagogi ne-au convins că implementarea *Modelului pedagogic integrat de formare a competențelor MCE, destinat cadrelor didactice din învățământul primar* au asigurat sporirea calității predării disciplinei *Dezvoltarea personală* și a activităților extracurriculare. În aceste două diagrame observăm satisfacția părinților la etapa de constatare (Figura 13) și la etapa de verificare (Figura 14).

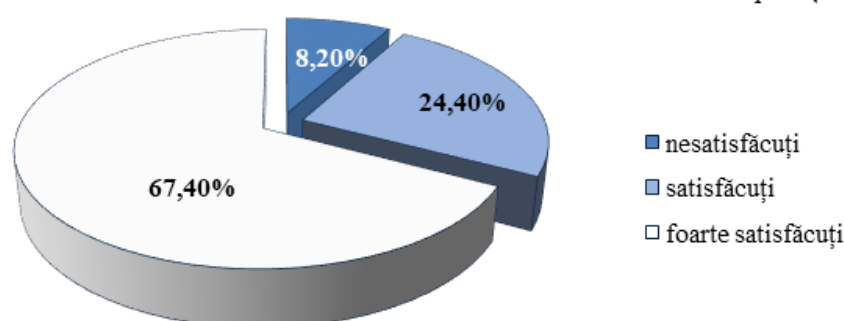
Compararea acestor rezultate demonstrează o sporire a satisfacției parentale în rezultatul ședințelor de CE, axată pe variate probleme și dificultăți de educație a copiilor. Deci, foarte satisfăcuți de consiliere, după formarea pedagogilor au devenit 67,4% (91s.), în comparație cu 40% (54s.) la constatare. După frecventarea programului formativ, cadrele didactice au însușit și consolidat competențele MCE. Strategiile aplicate în consilierea elevilor și părinților au caracter binevoitor, interactiv, empatic, orientativ, democratic și consistent, adică centrat pe argumente concrete și îmbinare optimă a formelor, metodelor și tehnicilor de consiliere, necesare în funcție de situația/ cazul concret.

Fig. 12. Competențe generale/transversale privind explorarea MCE de cadrele didactice.**Fig. 13.** Satisfacția părinților în rezultatul consilierii lor educaționale (la constatare).

135s./părinți

**Fig. 14.** Satisfacția părinților în rezultatul consilierii lor educaționale (la verificare/ postexperiment).

135s./părinți



Concluzii

Conferința practică de încheiere a programului formativ ne-a oferit posibilitatea să auzim de la cadrele didactice ce anume le-a reușit, ce au învățat și propunerile acestora vis-a-vis de eficientizarea MCE. Sintetizând rezultatele obținute, conchidem că pedagogii conștientizează importanța implementării ariei curriculare și importanța deținerii și valorificării reperelor teoretico-aplicative ale MCE.

Așadar, se observă schimbări pozitive în comportarea și învățarea elevilor (89,4%); am stabilit că dificultățile cele mai frecvent percepute de către cadrele didactice țin de cunoștințele din domeniul psihologiei vârstelor și pedagogiei adulților (98,2%).

Marea majoritate a sugestiilor și propunerilor (94,4%) au fost axate pe necesitatea de a organiza și desfășura activități de perfecționare a competențelor manageriale în consilierea educațională privind ghidarea succesului, carierei școlare a elevilor la toate disciplinele școlare. Evident, că s-au observat în investigația experimentală și **anumite limite**, ca de exemplu: la începutul programului de formare mulți pedagogi aveau o atitudine sceptică, considerând că posedă cunoștințe și competențe suficiente în domeniul managementului educațional; specialiștii de la disciplinele educație muzicală, educație fizică, limbi străine etc. la început au fost pasivi, susținând că au nevoie de aceste activități în domeniul MCE doar cadrele didactice de bază, întrucât anume acestea se ocupă de implementarea ariei curriculare „Consiliere și Dezvoltare personală”; lasă de dorit participarea taților în cadrul colaborării școlii cu familia (consilierea lor).

Totodată, cercetarea realizată în viziunea noastră, are un caracter prospectiv și deschide mari posibilități și perspective pentru extinderea și aprofundarea investigațiilor axate pe formarea competențelor manageriale în consilierea educațională a preșcolarilor și elevilor din treapta învățământului gimnazial, deoarece acestea constituie verigi adiacente de învățământ, primul – îndeplinind rolul de bază/fundament al pregătirii pentru școală a copiilor, al doilea – de asigurare a continuității și adaptării elevilor la noile condiții mai complexe ale gimnaziului.

Referințe:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. <https://mecc.gov> (accesat la 17.04.2022).
2. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Primex-com SRL, 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
3. GARȘTEA, N., STEGĂRESCU, L. *Managementul consilierii educaționale la nivelul învățământului primar*. Articol în Culegerea materialelor conferinței internaționale ULIM. 2020, p. 430-437. ISBN 978-9975-3371-7-5.
4. PÂNIȘOARĂ, G. *Cum învață copiii și adulții*. Iași: Polirom, 2019, 294 p. ISBN 978-973-46-7725-2.
5. RĂDUȚ-TACIU, R. et al. *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Paralela 45, 2015, 577 p. ISBN 978-973-47-1526-8.
6. STEGĂRESCU, L. *Consilierea elevilor - acțiune complexă a învățătorului la clasă*. În: *Materialele Seminarului științifico-practic național cu participare internațională Implicarea studenților, masteranzilor și doctoranzilor în activități de cercetare dezvoltate de mediul asociativ: provocări și soluții*. Chișinău: UPSC, 2021, 181 p. ISBN 978-973-166-512-2.

Date despre autor:

Lilia STEGĂRESCU, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: liliastegarescu73@gmail.com

ORCID: 0009-0005-4906-0156

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 376.1-056.36(478+498)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_17](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_17)

INCLUZIUNEA ELEVILOR CU TSA ÎN CLASELE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

*Mihaela TOMA**Universitatea de Stat din Moldova*

În acest articol sunt abordate provocările pe care le reclamă incluziunea elevilor cu tulburări din spectrul autist, dar și cu alte tipuri de dizabilități, cât și procesul de incluziune în general, în cadrul claselor din învățământul de masă, alături de ceilalți colegi tipici, atât din punct de vedere teoretic, cât și exemple praxiologice concrete, pentru a contribui la favorizarea acestui proces și convertirea instituției de învățământ într-o școală incluzivă.

Se expun aspecte conceptuale din România și Republica Moldova în ceea ce privește colaborarea eficientă dintre cadrele didactice și alte persoane specializate implicate în procesul incluziunii, în ceea ce privește adaptarea curriculară și oferirea de sprijin suplimentar în funcție de necesitățile copiilor, crearea și menținerea unui parteneriat activ cu părinți-elevii cu dizabilități și școală, precum și depistarea și aplicarea unui set de soluții optime de facilitare a acestui proces, care vor contribui la incluziunea acestora în instituțiile din învățământul de masă.

Cuvinte-cheie: *incluziune, elevi cu autism, dizabilități, învățământ general.*

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISORDERS FROM THE AUTISM SPECTRUM IN THE CLASSES OF MASS EDUCATION

In this article, the challenges posed by the inclusion of students with autism spectrum disorders, but also with other types of disabilities, as well as the inclusion process in general, in mainstream education classes, alongside other typical colleagues, both from a theoretical point of view, as well as concrete praxeological examples, in order to contribute to the favoring of this process and the conversion of the educational institution into an inclusive school.

Conceptual aspects from Romania and the Republic of Moldova are presented in terms of effective collaboration between teachers and other specialized people involved in the inclusion process, in terms of curriculum adaptation and offering additional support depending on the needs of children, creating and maintaining an active partnership with the parents-students with disabilities and the school, as well as identifying and applying a set of optimal solutions to facilitate this process, which will contribute to their inclusion in mainstream education institutions.

Keywords: *inclusion, students with autism, disabilities, general education.*

Incluziunea elevilor cu dizabilități în clasele din învățământul general este un fenomen din ce în ce mai analizat în literatura de specialitate. Prin aderarea școlii la promovarea procesului de incluziune atât prin intermediul documentelor oficiale ale instituției de învățământ, cât și prin practicarea educației incluzive la clasele unde vor fi incluși și elevii cu tulburări din spectrul autist sau alte tipuri de dizabilități, acest proces va deveni din ce în ce mai facil. Este necesar să se adopte o politică eficientă a educației incluzive în instituțiile de învățământ, la nivelul întregii școli să fie aceleași aspirații și să tindă spre aceleași practici, care pot fi abordate de către tot personalul școlii, prin identificarea nevoilor elevilor cu cerințe educaționale din școală, pentru stabilirea demersurilor viitoare, în vederea asigurării ajutorului suplimentar adecvat, servicii specializate de tip incluziv, implicarea și informarea părinților în legătură cu acțiunile ulterioare demarate și aplicate în școală copilului cu cerințe educaționale speciale, pentru dezvoltarea educației incluzive, toate acestea contribuind la transformarea instituțiilor din învățământul de masă în școli incluzive.

La nivelul școlii, este necesară o informare din partea conducerii și personalului școlii despre copiii cu autism care vor școlarizați în școala respectivă, pentru elevii tipici și părinții acestora, despre caracteristicile individuale de specificitate, modul în care se poate comunica cu el, maniera de abordare din punct de vedere educațional.

În cadrul activităților instructiv-educative, în clasele unde sunt incluși și elevii cu TSA, cadrele didactice trebuie să creeze un climat educațional favorabil învățării, dar în special ca o particularitate a acestor elevi,

asigurarea unui confort psihoemoțional în mediul școlar, pentru a resimți sentimentul de securitate și protecție și a se simți în siguranță în grupul de apartenență, alături de colectivul clasei [1, p. 39].

În timpul activităților educaționale, elevii cu TSA pot avea probleme de cooperare și pot manifesta comportamente inadecvate specifice acestora, cum ar fi: să sară dintr-un loc în altul, să se deplaseze prin sala de clasă, să desfășoare acte de agresivitate față de profesori sau asupra colegilor de clasă, pot avea o atenție selectivă, se pot concentra pe detalii ne semnificative, în vederea auto-stimulării personale.

Elevul cu TSA poate întâmpina dificultăți în înțelegerea vorbirii și îndeplinirea sarcinilor date sau ale cerințelor explicate sau în ceea ce privește limbajul expresiv există probleme, pot conduce la îngreunarea procesului de învățare.

Elevul cu TSA poate înregistra probleme grave în ceea ce privește interacțiunea socială, în crearea și menținerea unei conversații, le poate provoca stres, deoarece nu recunosc sentimentele, emoțiile interlocutorului și nu sunt capabili să își arate afecțiunea [4, p. 18,22].

Aceste dificultăți asociate autismului pot fi considerate provocări pentru instituția din învățământul de masă, în cadrul procesului de incluziune al elevilor cu TSA.

Interacțiunea dintre elevii cu TSA și elevii tipici, la nivelul clasei reclamă implicarea tuturor elevilor de către cadrul didactic în jocuri și exerciții incluzive, în vederea ajutării elevilor tipici să înțeleagă comportamentele, stările copiilor cu TSA, dar și pentru maximizarea gradului de conștientizare asupra percepției copiilor cu TSA, dezvoltarea sentimentelor de acceptare, toleranță, sprijin reciproc, față de aceștia.

Jocurile senzoriale le pot provoca anumite stări de disconfort copiilor cu TSA, dacă intervin situații imprevizibile, spre exemplu, dacă vor fi nevoiți să-și folosească simțurile tactil și gustativ pentru atingerea și gustarea unor obiecte cu textură și consistență variate [1, p. 35].

Elevii și adolescenții cu TSA au nevoie majoră de favorizarea creării de relații interumane, de socializare, de interacțiune cu alte persoane, de a intra în contact direct cu aceștia, de a iniția și de a fi antrenați în conversații pe anumite teme, cu explicații suplimentare, adaptate nivelului lor de înțelegere.

La un copil cu TSA, în primul rând trebuie identificate abilitățile de care dispune, deoarece ele pot constitui un avantaj în stabilirea unor strategii de succes în mediul educațional. Abilitățile descoperite ar putea fi de tip vizual, abilitatea de a înțelege și de a reține concepte concrete, memorarea detaliilor sau a datelor ce pot fi învățate pe de rost, pot avea o memorie de lungă durată, abilități în domeniul IT și tehnologiei, favorizând dezvoltarea educației digitale [4, p. 16].

De obicei, copiii cu TSA manifestă un comportament de renunțare în finalizarea unor sarcini, de retragere din anumite situații care pot fi percepute de către ei ca fiind incomode, contactul vizual pe parcursul unui dialog este inexistent de cele mai multe ori, iar în momentele în care există este dificil de păstrat cu ei, gestică și mimica sunt minime.

O serie de comportamente specifice elevului cu autism sunt: optează mai mult să se joace de unul singur, nu prezintă interes pentru jocurile altor copii; există momente în care nu reacționează atunci când este strigat pe nume și nu răspunde; întâmpină bariere în exprimarea emoțiilor personale și le înțelege cu greu pe cele ale persoanelor din jur, de multe ori nu este empatic, are momente în care repetă aceleași cuvinte sau nu vorbește deloc, care pot fi însoțite de anumite stereotipii (flutură mâinile, leagănă corpul, merge în cerc, în vârful degetelor), stări de agitație, neliniște sau râs incontrollabil, hiperactivitate, diminuarea nivelului de atenție în timpul unei activități educaționale, impulsivitate, comportamente de autoagresiune sau asupra altor persoane, episoade de furie excesivă, reacții exagerate la stimuli senzoriali, poate fi inexistentă sau într-o măsură mică capacitatea de a imita, poate întâmpina dificultăți în generalizarea cunoștințelor și abilităților însușite anterior, acesta nu le poate transmite în anumite situații, pot interveni lipsa inițiativei și dependența de prompt (ajutor), în cadrul instituției de învățământ poate fi profesorul de sprijin sau facilitatorul, iar acesta riscând să devină în totalitate dependent de această persoană [1, p. 21, 33].

De asemenea, pot exista anumite tulburări din punct de vedere afectiv, de somn sau în ceea ce privește alimentația, poate manifesta comportamente negative neadecvate în cazul în care li se schimbă rutina zilnică, se poate observa opunerea la anumite schimbări, la atingerea lui prin surprindere, poate reacționa prin respingere persoanei respective sau atingerea, mutarea unor obiecte personale, se remarcă o neliniște, dorința de evadare din acel spațiu, precum și în momentul în care este supus unor stimuli vizuali sau auditivi puternici [1, p. 25, 33].

Aceste tipuri de comportamente pot fi înlăturate sau diminuate la copilul cu TSA, în cazul în care se ține cont de următoarele sugestii metodologice: excluderea sau minimalizarea elementelor care pot provoca aceste comportamente indezirabile ce țin de anumiți stimuli la care este hipersensibil acesta, observarea de comportamente pozitive în rândul altor colegi de către copilul cu TSA, în scopul de a le învăța și aplica și el, crearea unor circumstanțe în care copilul cu TSA să fie antrenat în cadrul unor interacțiuni sociale reale, alături de colegii sau cadrele didactice din clasă sau școală [1, p. 23].

În vederea favorizării instruirii și incluziunii elevilor cu TSA în învățământul de masă, pot fi aplicate cu succes un set de materiale adaptate, alături de metode incluzive, de către specialiști din cadrul școlii. În principal, este necesară utilizarea unor instrumente de diagnosticare, cum ar fi: ADOS- care conține o serie de activități care pot fi realizate cu un copil, ce sunt adaptate în funcție de gradul dezvoltării generale, cât și a vârstei cronologice; ADIR- acest instrument se folosește pentru părintele copilului, în vederea completării lui, deoarece este format dintr-o sută de întrebări, iar vârsta copilului poate fi peste doi ani, astfel, el nu înțelege informațiile transmise și necesită prezența unui adult; CARS- prin intermediul acestei scale putem evalua și examina mișcările corpului uman, nivelul de adaptare la nou, în cazul în care intervin unele schimbări, conexiuni la nivel social, dezvoltarea limbajului și comunicarea orală a copilului autist;

De aceea, o condiție importantă este satisfacerea nevoii de formare continuă a cadrelor didactice la nivelul instituției din învățământul de masă, în domeniul educației incluzive a elevilor cu tulburări din spectrul autist, care se decid că vor utiliza achizițiile teoretice și practice în practica educațională de tip incluziv și vor integra elevi cu TSA la clasele lor, iar pe parcursul perfecționării își vor însuși metode incluzive de lucru, maniera de a adapta sarcinile de lucru, modul în care se poate comunica cu elevul autist, modalitățile prin care cadrul didactic poate să îi implice în activități comune pe toți elevii din clasă, încurajarea formării relațiilor de prietenie și participarea la jocuri comune dintre elevii tipici și cei cu tulburări din spectrul autist [3, p. 23].

În continuare, vor fi prezentate o serie de exemple praxiologice dobândite în cadrul perfecționării personale la nivel european, care pot fi desfășurate cu elevii cu TSA activități de terapie ABA, de către cadrele didactice de la clasă, în colaborare cu alți specialiști din școală, dar și cu terapeuți din mediul extrașcolar, care sunt implicați în procesul incluziunii acestora. Aceste activități sunt menite identificării unuia sau mai multor comportamente indezirabile (negative), observarea și stabilirea unui plan de intervenție, monitorizarea evoluției elevului cu TSA, continuarea intervenției corecționale. Foarte important este să fie identificat corect comportamentul, ce trebuie schimbat, corectat sau scontat, prin adăugarea sau înlăturarea de stimuli, prin aplicarea de recompensă sau întărire pozitivă sau negativă, precum și situațiile în care poate fi practică și pedeapsa pozitivă sau negativă, pentru analiza creșterii, apoi a descreșterii intensității comportamentului vizat, în vederea verificării măsurii în care este eficient acest instrument de intervenție.

Se mai poate utiliza un instrument pentru a înregistra frecvența, durata și intensitatea comportamentului negativ al elevului cu TSA, într-o anumită perioadă de timp, în mai multe sesiuni, în anumite intervale de timp, ce pot fi repetate în anumite zile prestabilite, cu scopul de a urmări acel comportament.

Scala de monitorizare ABC este un instrument care poate fi eficient în aplicarea lui pentru un elev cu TSA, în vederea identificării motivelor manifestării unui anumit tip de comportament negativ, care pot fi în scopul de a atrage atenția, de a evita anumite situații incomode, pentru obținerea unui obiect sau a unui bun sau pentru auto-stimularea sa. Prin intermediul acestei scale, se pot descoperi antecedentele, ce s-a întâmplat înainte de manifestarea comportamentului respectiv, comportamentul în sine, în ce acțiuni constă în mod concret, dar contează și consecința acestuia, ce produce după manifestarea lui. În urma centralizării rezultatelor obținute la instrumentele aplicate anterior elevului cu TSA, se va întocmi un plan de suport comportamental, ce face referire la comportamentul identificat, motivația acestuia, antecedentele, fixarea unor strategii proactive și reactive, însoțit de strategii de predare adecvate, cum ar fi: modelarea comportamentală, învățarea în mediul natural, aplicarea unei grile de auto-monitorizare și încheierea unor contracte comportamentale cu prinții elevilor cu TSA.

Modul în care pot fi gestionate emoțiile unui copil cu autism, deoarece uneori pot fi dificile, deoarece ei par copleșiți de starea emoțională, în anumite momente de înaltă intensitate, sunt prezente autostimulările. Acestea au scopul de a-și regla singur starea emoțională și corporală și contribuie la formarea stării de bine în propriul corp. De asemenea, pot dobândi funcția de recompensare negativă care le permite scăparea și

evitarea dintr-o anumită situație dezagreabilă, care îi poate provoca stres, iar în acest caz se poate aplica drept metodă conceperea unui plan de acțiune, în vederea remedierii acestei situații, prin înlăturarea recompensei negative, scăparea de sarcină, copilul este canalizat spre rezolvarea sarcinii [1, p. 27].

De aceea, pentru copilul cu TSA este extrem de importantă formarea relațiilor interumane, facilitarea participării la training social, pentru a-și dezvolta abilitățile de înțelegere a interlocutorului, ce implică sentimente, interese, fixarea unor strategii de comportare adecvată în relațiile sociale [1, p.41].

Colaborarea dintre actorii educaționali implicați în procesul de incluziune al unui elev cu tulburări din spectrul autist în clasele din învățământul de masă, este esențială, în oferirea unei educații adecvate, centrată pe copil, în raport cu nevoile acestuia și garantarea sprijinului suplimentar corespunzător de care are nevoie acesta.

Profesorul de sprijin este un pion principal în desfășurarea, participarea și susținerea elevilor cu tulburări din spectrul autist, dar și cu alte tipuri de dizabilități în procesul lor de incluziune în cadrul școlii, prin oferirea de servicii de sprijin pentru dezvoltarea limbajului și a vorbirii, ce țin de terapia logopedică, desfășurarea de activități de terapie ocupațională sau matematică [2, p. 27].

De asemenea, aceștia vor elabora și implementa în echipă, cu alte cadre didactice, planul individualizat și programe complexe instructiv-corecționale personalizate pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale din școală, vor discuta cu aceștia și vor stabili de comun acord obiectivele propuse în cadrul acestora.

Un rol deosebit de important îl are și colaborarea cu părinții copiilor implicați în acest proces. În cadrul parteneriatului școală-elevi-părinți sunt necesare nu doar întâlniri periodice cu elevii, ci și cu părinții elevilor cu tulburări din spectrul autist sau chiar împreună cu copiii lor, pentru a discuta diverse aspecte legate de procesul de incluziune aflat în derulare, pentru a le oferi și ei ajutorul necesar acestor elevi cu cerințe educaționale speciale. Întrucât se pot identifica părinți ai unor copii cu TSA care se confruntă cu același tip de probleme, cu aprobarea lor, se pot organiza întâlniri au ședințe de grup, pentru a discuta împreună și a le rezolva.

Totodată, aceste întâlniri sunt organizate cu scopul de a le fi transmise informații cu privire la evoluția școlară a copiilor cu TSA, dar și pentru a le fi furnizate informații personale din partea părinților, rezultatele obținute prin continuarea activităților și în timpul liber, anumite schimbări pozitive sau negative pe care le observă la propriul copil, în vederea revizuirii și îmbunătățirii periodice a programelor adaptate individualizate aplicate, precum și monitorizarea progresului obținut în anumite domenii.

De asemenea, în acest proces complex vor fi implicați și părinții elevilor tipici, alături de care sunt școlarizați elevii cu dizabilități, în vederea sensibilizării, informării și schimbării atitudinilor față de incluziunea elevilor cu cerințe educaționale în învățământul de masă.

Referințe:

1. CARILON, S., GURZUN, O., IEGER, C. *Incluziunea educațională a copiilor cu tulburări din spectrul autist*, Chișinău: Tipografia Centrală, 2017, p. 21, 23, 25, 27, 33, 35, 39, 41. ISBN 978-9975-53-951-9.
2. CERNEI, A. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții- Materialele Conferinței științifico-practice internaționale*, ediția V. Bălți: Tipografia Centrală, 2019, 27 p. ISBN 978-9975-3302-8-2.
3. NEMȚANU, C., GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială-Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*, Iași: Polirom, 2000, 23 p. ISBN:973-683-391-7.
4. TINTIUC, T. *Managementul incluziunii în școală*, Chișinău: Moldinclud, 2011, p. 16, 18, 22. ISBN 978-9975-55-831-5.

Date despre autor:

Mihaela TOMA, doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: tmihaela86@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-9912-6089

Prezentat la 15.03.2023

CZU: 373.02:811.111`243:004

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_18](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_18)

THE ACTIVITIES OF CREATING AND VALUING ENGLISH DIGITAL TEXTBOOKS IN THE PROCESS OF TEACHING

Tatiana CHIRIAC, Nicolae BALMUȘ,

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău

Elvira MUNTEANU,

Lyceum „Dante Alighieri”, Chișinău

Digital textbooks can play an essential role in representing a school discipline's educational content through their interactive and multimedia features. The goal of the present research is to critically analyse some types of interactive educational resources developed using the MDIR Constructor 2.0 application to value English digital textbooks in the process of teaching. A content analysis of computers as an approach to language learning has been introduced by many researchers in the last few years. The current paper aims to show the impact of digital textbooks in the field of English language learning and provide examples of how the digital textbook might complement various classroom exercises to promote student-centred learning and individualization in language learning. First of all, the adoption of information and communication technology in the educational process in our country will be discussed. Secondly, an extensive review of a series of scientific studies about computer involvement in a language-learning environment will be examined. And finally, the practical aspects regarding the development of some interactive educational resources within the digital textbook for English language level A 1.2 will be presented.

Keywords: *digital textbooks, interactive educational resources, MDIR Constructor 2.0 application.*

ACTIVITĂȚI DE CREARE ȘI VALORIFICARE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE A MANUALELOR DIGITALE INTERACTIVE DE LIMBĂ ENGLEZĂ

Manualele digitale pot juca un rol esențial în reprezentarea conținutului educațional al unei discipline școlare datorită caracteristicilor lor interactive și multimedia. Scopul prezentei cercetări este de a analiza critic unele tipuri de resurse educaționale interactive dezvoltate prin intermediul aplicației MDIR Constructor 2.0 pentru a valorifica manualele digitale de limba engleză în procesul de predare. O analiză de conținut despre utilizarea calculatorului în învățarea limbilor străine a fost introdusă de mulți cercetători în ultimii ani. În lucrare se prezintă impactul manualelor digitale în domeniul învățării limbii engleze și se evidențiază capacitățile manualului digital de a sprijini diferite activități de clasă pentru a stimula învățarea centrată pe elev și individualizarea în învățarea limbii engleze. În primul rând, se va discuta despre adoptarea Tehnologiei Informației și Comunicațiilor în procesul educațional din țara noastră. În al doilea rând, vor fi examinate o serie de studii științifice despre implicarea computerului într-un mediu de învățare a limbilor străine. Și, în final, vor fi prezentate aspectele practice privind dezvoltarea unor resurse educaționale interactive în cadrul manualului digital pentru limba engleză nivel A 1.2.

Cuvinte-cheie: *manuale digitale, resurse educaționale interactive, aplicația MDIR Constructor 2.0.*

Introduction

The most important goals in fostering digital knowledge and skills are the upgrading of the educational system to a new technological and quality level and the application of digital didactic resources. The integration of information and communication technology in the educational process is one of the directions of modernization of the educational system adopted in our country through a series of policy documents and strategies for the training of digital skills for teachers and students. [8, 9, 10]. The use of digital educational resources in the process of teaching and learning especially influences the forms of education, with the emphasis being on multimedia representation, interactivity, and personalization of didactic content. The digital transformation strategy of the Republic of Moldova for the years 2023–2030 [10] identifies digital transformation as a strategic objective for ensuring an innovative and inclusive digital society. All societal

sectors, even the educational system, which will develop into a proactive education system that promotes digital transformation, must fit within the objectives of this change. Additionally, following these strategic directions, we consider that one priority for the improvement of education in our country is the digitalization of didactic materials and the implementation of an innovative educational environment.

The digital textbook (e-textbook) represents a new approach to developing digital competence in teaching, learning, and assessment. It represents a modern educational source as a result of research, initiatives, imagination, experiments, and the development of new technologies in educational learning processes [11]. Digital textbooks are also considered to be a crucial component of the working tools used to improve learning. A digital textbook is very effective in the didactic process because it draws on both the subject matter of the discipline and the features and possibilities of multimedia technology. Since the interactive features of the e-textbook enable individualization and independent knowledge acquisition by students, it also has an impact on teaching strategies.

The concept of the digital textbook was introduced in the Republic of Moldova in 2015. This national policy emphasizes that the adoption of digital textbooks in the classroom will aim to provide all participants in the educational system with access to the largest possible volume of modern, interactive digital educational content presented in various formats, adaptable to the needs of each student, and professionally made by didactic, psychological, information technology, and design standards [5].

From the standpoint of digitalization and educational innovation, the new modifications in the implementation of the new curriculum also encourage the necessity for e-textbooks or digital aids in the classroom in the context of the current changes endorsed by the national policies and strategies.

Research methodology

The authors of the paper examine several possible types of educational resources that might be added to the digital textbook for English language level A 1.2 [6] and provide a theoretical study of the experience and benefit of utilizing digital textbooks in educational activities. We emphasize the importance of curriculum-aligned content and a range of learning activities in digital English textbooks to boost student motivation, engagement, and knowledge. The digital textbook offers students and teachers a new learning environment that can support or improve the learning process.

The analysis is done as part of the research project „Development and implementation of interactive digital textbooks in pre-university education”, no. 20.80009.0807.25 (State Program 2020–2023), in order to experimentally validate various interactive digital textbook prototypes that are designed and produced for general school discipline. Our research group has focused on creating several interactive digital textbooks during the last two years.

Literature review

This section provides a concise outline of key aspects that emerged during the research. The use of information technology as a teaching tool for the instruction of foreign language learners was highlighted by Warschauer & Healey (1998), Beatty (2010), Alsaleem (2020), and other researchers. Many of the changes in language learning paradigms are connected with the development of multimedia technology that helps students study specific language skills and advance their language abilities in an integrated way. Although the learner may develop a variety of skills, including language skills such as reading, listening, and grammar, speaking is the skill that benefits the most from technology-assisted language learning, and there are several apps that allow users to record both audio and video. Computers give students access to different electronic or digital products, making learning interesting and, also, making teaching more productive in terms of improvements. Additionally, one of the great benefits of the growth of multimedia is grammar practice by means of grammar and vocabulary drill programs. According to the above-mentioned authors [12, 3, 1], the advantages of using information technology for language instruction are many, and the most significant ones include:

- individualization of learning;
- collaborative, pair, or group work on projects;
- multimodal exercises with feedback;
- vocabulary acquisition;
- voice recording and playback;

- collaboration and competition;
- a variety of resources including text reconstruction, cloze activities, sentence jumbles, crossword puzzles, and many others;
- writing process;
- investigational learning with large amounts of information.

In this context, teachers tend to have more positive opinions of technology in general and of integrating technology into learning in particular. Today, a huge amount of literature on the use of technology in education has been produced. There is a strong tendency to overemphasize the necessity of technology in education, but less is said about the teacher's role and the significance of being familiar with the most up-to-date and efficient technologies for creating digital educational resources. The main idea is to change the typical instructional strategy of teaching through technology-assisted interactive lessons. Because of this and the fact that students' learning patterns have changed, it is essential for language teachers to possess a high level of digital competence.

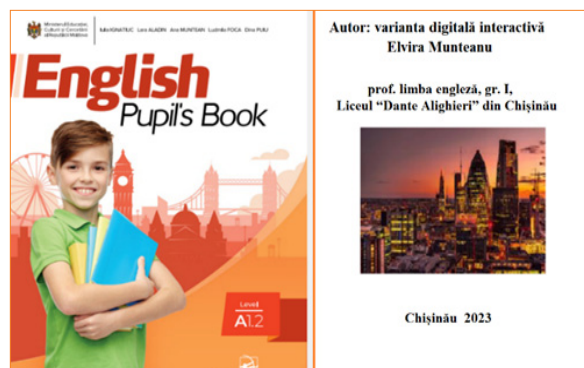
One aspect related to a teacher's digital skills is the development of digital educational resources. By „digital educational resource”, we mean didactic material in an electronic format that is presented with the help of a computer or mobile device and used by the teacher to achieve the educational objectives of the lesson. We will list some examples of digital educational resources: digital textbooks, electronic presentations, electronic dictionaries, virtual labs, didactic films, virtual simulations, etc. [4]. Digital educational resources are used for the interactive presentation of the content and for various methods of understanding didactic material. Based on the standards of digital skills for teachers [8] and the standards of digital skills for students [9], the foreign language secondary school curriculum suggests that the teacher should use illustrative, attractive, and modern didactic materials (collages, images, conceptual maps, infographics, and digital products), as well as modern educational tools (computers, mobile phones, and interactive whiteboards). Fun activities and exercises (simulations; viewing digital resources; role-playing; brainstorming; debates), as well as digital supports (films; collages; comics; websites; various software; and so on), are also recommended [6, p. 124].

Activities for developing a digital interactive textbook (English, level A 2.3)

The digital interactive textbook for English language level A 1.2 (Figure 1) was created with the help of the MDIR Constructor 2.0 application [2]. This application was developed within the project „Development and implementation of interactive digital textbooks in pre-university education”, State Program 2020-2023 (project coordinators: Nicolae Balmuș and Tatiana Chiriac). The digital textbook uses the pdf version of the printed English language level A 1.2 textbook [7] as background. In this case, the page displays of the digital textbook are identical to the pages in the printed textbook. The most important difference of the digital textbook is its ability to be interactive and multimedia, relying on plenty of e-exercises and tools.

Based on the tools integrated into the MDIR Constructor 2.0 application, teachers can create their own didactic materials, adapted to the needs of the students. The content of the digital textbook is supplemented by the teachers with various types of interactive educational resources and multimedia content (audio and video) important for accomplishing educational activities in the classroom. Thus, in the application interface, the user identifies tools for creating (educational resources will be created on the pages or in the fields of the book) and editing (in the given case, the educational resources can be inserted on the pages or in the fields of the textbook).

Figure 1. Digital textbook interface, English level A 1.2.

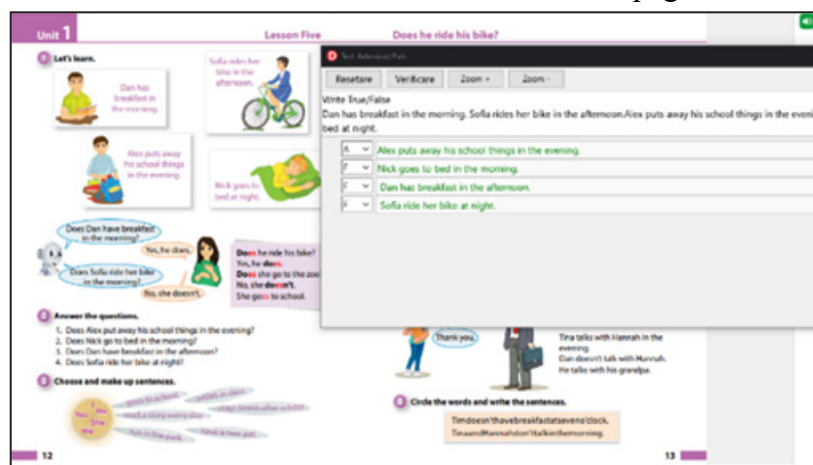


The English e-textbook was filled with audio and video resources, which were created within the virtual services pilot program run by Peace Corps Moldova in collaboration with America House Moldova and the NGO Academy for Innovation and Change through Education with the support of the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova in the period April – June 2022. The recordings were released with the support of Virtual Services Pilot Program participants Brooke Nagle, Grete Phillips, Linda Wessling, Marquis Walsh, and Patty Harlan. (<https://americahouse.md/moldovan-textbooks-read-aloud-virtual-library/>).

The interactive digital activities recommended by the foreign language curriculum created or inserted into the English digital textbook through this tool, level A 1.2, are audio, video, images, ppt presentations, documents, tests for choosing the correct answers, true or false, the Hot Potatoes applications, quizzes, and image quiz, and different kinds of crossword. Based on the investigations and the analysis of activities and products recommended by the National Curriculum for Foreign Languages [6], the following interactive exercises were developed and included: eliminating intruding words; ordering the events of a text based on the logical sequence; identifying statements as true or false; ordering the words in the sentences; reading a text aloud, filling the spaces with the appropriate words; choosing the correct option; and doing association exercises.

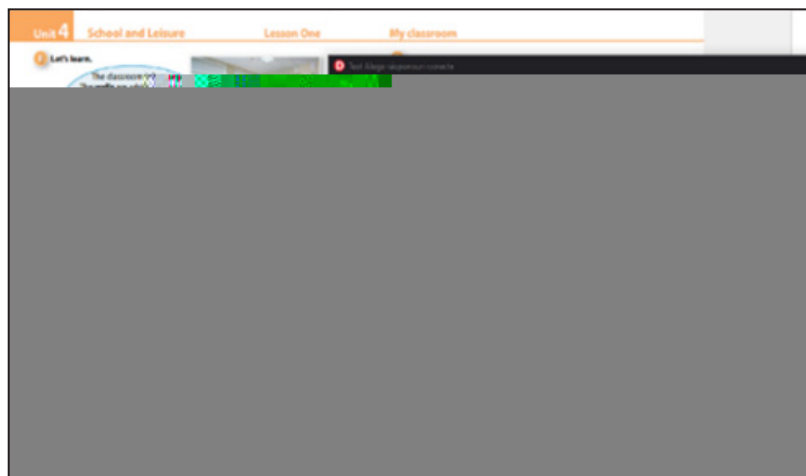
The following image shows a digital interactive true-false exercise on the topic „Does he ride his bike?” Exercise 1, page 12. For solving this exercise, the students should tick the correct answers and then access the button „Checking”. For solving this exercise, the students should tick the correct answers and then access the button „Checking”.

Figure 2. True/False, Theme: „Does he ride his bike?” Exercise 1, page 12.



Another example is „Choose the correct answer”. This exercise was included in Chapter 4, Lesson 1, Exercise 4 (Figure 3).

Figure 3. Choose the correct answer, Chapter 4, Lesson 1, Exercise 4, page 62.

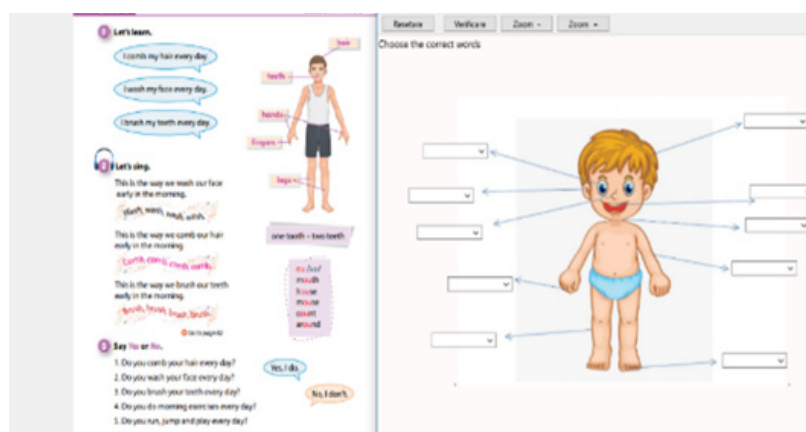


The MDIR Constructor 2.0 application offers a number of tools for producing digital instructional materials, as was already stated. Another type of educational resource is called „image texts” or „tagged texts”. These activities are very attractive, captivating, and exciting for students. An example of this type of exercise was created in Chapter 1, Lesson 2, Exercise 1 (see Figure 4).

In this way, several types of interactive activities were created on the pages or fields of the English digital textbook. As a result, the English digital textbook level A 1.2 is valuable and helps students have all the resources required for learning the subject matter.

With the spread of technology, the functionality of digital textbooks has greatly expanded. Currently, there are many applications on the market that allow users to introduce and edit qualitative images, audio recordings, video clips, parts of texts, animations, and other educational resources. The digital textbook incorporates search features, zoom options, embedded tools, and useful applications, thus making that type of modern e-textbook much more sophisticated than in years past. Also, digital textbooks can be updated more often than printed textbooks, which is why they have a positive impact on the learning environment.

Figure 4. „Image Texts/Tagged Texts”, Chapter 1, Lesson 2, Exercise 1, page 8.



Conclusion

As mentioned, the digital textbook introduces a new paradigm for the teaching-learning-evaluation process. The advantages offered by the interactive character of the digital textbook promote metacognitive structures, association abilities, and the integration of knowledge. It integrates theory and practice and fosters students' curiosity through technological exploration.

Modern technology is widely used by students today, so it's essential to investigate how it may be incorporated into educational activities since it supports learning.

Digital textbook development must correspond to the national guidelines and particulars of in-class instruction, taking into account technological features and online technologies. The entire process, from design to digital content distribution, must be covered.

References:

1. ALSALEEM, B. *Computers in Teaching English Language* European Journal of Scientific Research. ISSN 1450-216X / 1450-202X. Vol. 155, No 4 March, 2020, pp. 463-468. https://www.researchgate.net/publication/349829219_Computers_in_Teaching_English_Language#fullTextFileContent (accessed on 09.03.2023).
2. BALMUS, N. MDIR Constructor 2.0 software pentru crearea manualelor digitale interactive. In Proceedings of the National Virtual Education Conference, 18th online Edition, October 31, 2020, Modern Technologies in Education and Research - MODELS & METHODOLOGIES, TECHNOLOGIES, SOFTWARE SOLUTIONS. <http://c3.cniv.ro/>.
3. BEATTY, K. *Teaching and researching computer-assisted language learning* – 2nd ed. Pearson Education Limited 2003, 2010. <https://ebook.upgrisba.ac.id/ebook/bahasa/teaching-researching-computer-assisted-language-learning-pearson-education-esl/download> (accessed on 12.03.2023).

4. CHIRIAC, T. Cadrul psihopedagogic și metodologic al manualului digital. În: *Acta Et Commentationes Sciences of Education*, 8(1), 105-114. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v8i1.105-114>.
5. Concepția manualului digital, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2015. <https://mecc.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital> (accessed on 10.01.2023).
6. Curriculum național la limba străină pentru clasele a V-IX, Chișinău 2020. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf (accessed on Jan 25 2023).
7. IGNATIUC, I., ALADIN, L. [et al] *English. Pupil's Book: Level A1.2 / Arc*, 2019 (Tipogr. „Balacron”). <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/> (accessed on 18.02.2023).
8. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Chișinău, 2015. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf (accessed on 10.01.2023).
9. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Standarde de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal. Chișinău 2015. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_final_competente_digitale_elevi_22iulie2015_1.pdf (accessed on 10.01.2023).
10. Strategia de transformare digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023–2030 (STDM 2030). Concept. <https://particip.gov.md/ru/document/stages/anunt-privind-initierea-elaborarii-strategiei-de-transformare-digitala-a-republicii-moldova-pentru-anii-20232030-stdm-2030/9355> (accessed on 10.01.2023).
11. VLADA, M. Ce este un manual digital? <http://mvlada.blogspot.com/2014/09/ce-este-un-manual-digital.html> (accessed on 02.02.2023).
12. WARSCHAUER, M., & HEALEY, D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. In *Language Teaching*, 31, 57-71. https://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/computers_and_language_learning_-_an_overview.pdf (accessed on 14.03.2023).

Data About Authors:

Tatiana CHIRIAC, associate professor, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău.

ORCID: 0000-0002-6122-1937

Nicolae BALMUȘ, associate professor, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău,

ORCID: 0000-0002-0491-2918

Elvira MUNTEANU, English teacher, 1st degree, Lyceum „Dante Alighieri”, Chișinău.

ORCID: 0009-0002-8250-5186

Presented on 21.03.2023

CZU: 377.091.279.7:005.336.2:35.08(478)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_19](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_19)

EVALUAREA CUNOȘTINTELOR VERSUS EVALUAREA COMPETENȚELOR FUNCȚIONARILOR PUBLICI CU STATUT SPECIAL ȘI A CARABINIERILOR DIN CADRUL MAI

*Andrian CIUMAC**Universitatea de Stat din Moldova*

Cunoștințele în sine nu sunt de mare folos funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne (MAI), pe când competențele, deținând un grad esențial de superioritate în comparație cu cunoștințele, acordă acestor funcționari posibilitatea de a demonstra în mod practic dacă sunt în stare să acționeze potrivit cu ceea ce cunosc. Din această perspectivă, aplicarea procesului de evaluare a calității personalului din cadrul MAI, pe dimensiunea formării profesionale, este mai relevantă și mai obiectivă anume în legătură cu competențele. O astfel de abordare a proceselor de evaluare va contribui în mod sigur la creșterea nivelului de performanță profesională a personalului din cadrul MAI, fapt care va genera beneficiarilor suficientă siguranță, iar satisfacția cetățenilor față de calitatea personalului MAI va atinge cote scontate.

Cuvinte-cheie: *evaluare, competențe, cunoștințe, formare profesională, funcționari publici cu statut special, proces.*

ASSESSMENT OF THE KNOWLEDGE VERSUS THE ASSESSMENT OF THE COMPETENCES OF PUBLIC OFFICERS WITH SPECIAL STATUS AND OF THE CARABINIERS FROM THE FRAMEWORK OF MIA

Knowledge itself is not of much use to civil servants with special status and carabineers within the MIA, while competences, having an essential degree of superiority compared to knowledge, give them the opportunity to prove in practice if they are able to act according to their abilities. From this perspective, the application of the process of evaluating the quality of the staff within the MIA, on the dimension of professional training, is more relevant and more objective, specifically in relation to skills. Such an approach to evaluation processes will certainly contribute to increasing the level of professional performance of the MIA staff, a fact that will generate sufficient security for the beneficiaries, and citizens' satisfaction with the quality of the MIA staff will reach expected rates.

Keywords: *assessment, competences, knowledge, vocational training, civil servants with special status, process.*

Introducere

De la proclamarea independenței Republicii Moldova (1992), Ministerul Afacerilor Interne a tranzitat intens prin varii procese de reformare și optimizare. Prin urmare, în prezent, funcționarii publici cu statut special și carabinierii din cadrul Ministerului Afacerilor Interne se bucură de condiții mult mai bune de activitate, sunt suficient dotați cu echipamente moderne și performante, iar activitatea acestora este asigurată pe deplin de un cadru juridic actual și cu adevărat eficient.

Făcând abstracție de cele menționate, totuși domeniile de activitate gestionate de către MAI, – printre care se numără: ordinea și securitatea publică; managementul integrat a frontierei de stat; combaterea criminalității organizate; gestionarea fluxului migrațional, azilului și integrării străinilor; prevenirea și lichidarea consecințelor situațiilor de urgență și excepționale, protecția civilă, apărarea împotriva incendiilor și acordarea primului ajutor calificat; asigurarea respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; apărarea proprietății publice și private; evidența populației și cetățeniei, evidența vehiculelor și conducătorilor de vehicule; rezervele materiale de stat și de mobilizare – și managementul funcțiilor cu statut special din cadrul Ministerului nu generează beneficiarilor suficientă siguranță, motiv din care satisfacția cetățenilor față de calitatea funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne nu este la cotele dorite, fapt care, totodată, semnalează că aceștia din urmă nu înregistrează rezultate scontate din perspectiva domeniilor de activitate nominalizate [6].

Scopul studiului este cercetarea și estimarea prin comparare a impactului procesului de evaluare a

competențelor și a procesului de evaluare a cunoștințelor funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, în contextul asigurării profesionalismului și a calității serviciilor furnizate de către acesta.

Metode aplicate și materiale utilizate

Pentru realizarea studiului dat, a fost aplicată metoda deducțiilor logice, comparația, studierea literaturii de specialitate și a legislației, a practicii desfășurării proceselor de formare profesională, precum și a celor de evaluare în cadrul Ministerului Afacerilor Interne și subdiviziunilor subordonate acestuia.

Rezultatele obținute și discuții

Cu toate că, în prezent, calitatea serviciilor furnizate de către Ministerul Afacerilor Interne nu este determinată în niciun caz doar de resursa umană și de calitatea acesteia, totuși problemele cele mai grave și mai des semnalate de către beneficiari/cetățeni au fost și sunt cele conexe calității personalului aferent.

Fiind conștienți că, în plan profesional, resursa umană de calitate a constituit pretutindeni o cerință incontestabilă a realității umane, fapt prin care se stabilește cert că fiecare persoană necesită să dobândească, eficientizeze, optimizeze și actualizeze competențele profesionale pentru a se adapta cerințelor mediului profesional, percepem menirea și adevărata valoare a proceselor de formare profesională.

Pentru a putea face față cerințelor din perspectiva misiunii, domeniilor de activitate, funcțiilor de bază și drepturilor deținute de către Ministerul Afacerilor Interne, furnizorii/gestionarii proceselor de formare profesională din cadrul acestuia necesită să ofere garanții concrete privind atingerea obiectivelor de performanță, în acest sens.

Obținerea unei încrederi solide în rândul beneficiarilor, că subdiviziunile Ministerului Afacerilor Interne contribuie la satisfacerea pe deplin a așteptărilor, astfel cheltuind banul public în mod justificat, iar serviciile și produsele acestora nu costă mult mai mult decât valorează, nu presupune nimic altceva decât asigurarea calității.

În contextul aspirațiilor la o comunitate mulțumită de intensitatea și nivelul la care Ministerul Afacerilor Interne își exercită funcțiile prin intermediul unei resurse umane de calitate, pregătite atât în cadrul instituțiilor de învățământ de profil, cât și în subdiviziunile MAI, la locul de muncă, a căror funcționari publici cu statut special și carabinieri sunt satisfăcuți de ceea ce aplică și realizează în activitatea profesională. În acest sens, în actualul studiu, ne-am propus să obținem niște rezultate utile, esențiale și aplicabile pentru dimensiunea enunțată, din perspectiva a ceea ce achiziționează într-un final personalul Ministerului Afacerilor Interne în cadrul proceselor de formare profesională și cum este evaluată această achiziție care se face responsabilă de transpunerea în viață a prevederilor articolului 50, alineatul b) al Legii 288/2016 privind funcționarul public cu statut special din cadrul MAI. Potrivit acesteia „funcționarul public cu statut special este obligat să acționeze cu competență, responsabilitate și devotament pentru îndeplinirea atribuțiilor de serviciu, pentru protejarea și promovarea valorilor și intereselor naționale ale Republicii Moldova, inclusiv în condițiile în care viața, sănătatea și bunurile sale sunt amenințate” [7].

În ordinea de idei privind competența funcționarului public cu statut special și valoarea acestuia în societate, luând act de prevederile actualului cadru juridic cu privire la formarea profesională a funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, distingem două forme ale acestui proces, și anume:

- *Formarea profesională inițială*, care constă în parcurgerea unui program de instruire, ce asigură dobândirea competențelor profesionale minime necesare pentru exercitarea atribuțiilor de serviciu, specifice domeniului de specialitate [1 p. 3].

- *Formarea profesională continuă*, care reprezintă totalitatea activităților de instruire în cadrul cărora angajații Ministerului Afacerilor Interne, având deja o calificare ori o profesie, își completează prin aprofundarea cunoștințelor într-un anumit domeniu de specialitate de bază sau prin deprinderea unor metode sau procedee noi aplicate în cadrul specialității respective [2 p. 3].

Conducându-ne de scopul prezentului articol și analizând cadrul juridic cu privire la formarea profesională a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, constatăm că, în cazul proceselor de formare profesională inițială, activitățile de evaluare au drept obiectiv determinarea nivelului de formare a competențelor generale și speciale ale cursanților, pe când în cazul

proceselor de formare continuă aceste activități sunt axate pe evaluarea cunoștințelor angajaților MAI, care, potrivit cadrului menționat, se desfășoară anual la compartimentele pregătirii de bază în scopul aprecierii nivelului cunoștințelor și abilităților individuale acumulate de către angajații Ministerului Afacerilor Interne pe parcursul instruirii [1, p. 10, 2, p. 13].

Din această perspectivă, ne vom conduce de caracteristicile definitorii ale conceptului de competență și celui de cunoștință, care ne vor permite constatarea și concretizarea, în legătură cu ce este mai relevant, obiectiv și justificat, aplicarea procesului de evaluare a calității personalului din cadrul Ministerului Afacerilor Interne pe dimensiunea formării profesionale și finalității acesteia.

Dar mai întâi de toate, în vederea unei concretizări depline a fenomenelor distincte, analizate în prezentul articol, să actualizăm caracteristicile definitorii ale conceptului de evaluare:

- Evaluarea este o funcție finală. Necesitatea ei vine odată cu realizarea produselor și a serviciilor planificate;
- Evaluarea asigură viitorul, deoarece analizează activitățile realizate cu scopul de a extrage lecții și de a ajusta activitățile respective;

- Evaluarea este un proces dinamic – metodele de colectare a datelor cantitative și calitative sunt combinate cu metodele de corecție, peste tot unde este necesar [8];

- Evaluarea este o examinare sistematică a valorii sau a caracteristicilor unui proces, a unui plan de acțiune (program) sau a unui obiect. De asemenea, evaluarea este parte a unui proces decizional, incluzând emiterea unui aviz asupra valorii, prin colectarea sistematică și analizarea informațiilor despre ea în raport cu anumite criterii [10];

- Evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor tehnici, metode și instrumente de măsurare și elaborate în conformitate cu obiectivele și tipul evaluării, în funcție de conținutul și grupul de lucru vizat, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional [5].

În concluzie, constatăm că acest concept se configurează într-un proces de examinare, realizată cu o intensitate și complexitate adecvată, care permite constatarea măsurii în care fenomenul sau subiecții evaluați îndeplinesc anumite finalități, standarde și/sau așteptări.

Obținând o imagine clară cu privire la conceptul de evaluare, proiectată printr-o optică demnă de încredere, vom aplica același instrument și în perspectiva realizării scopului nostru principal înscris în sintagma „Cunoștințe versus Competențe”.

Prin urmare, să reflectăm asupra caracteristicilor definitorii ale conceptelor enunțate:

- Cunoștințele sunt informațiile procesate, înregistrate și dovedite prin practică de către specialiștii dintr-un anumit domeniu, care au fost folosite și pot fi reutilizate pentru luarea deciziilor;

- Cunoștințele constituie capitalul intelectual, reprezentând experiența specialiștilor dintr-un anumit domeniu;

- Prin cunoștințe vom înțelege totalitatea noțiunilor, ideilor, informațiilor acumulate în domeniul respectiv;

- Sensul cuvântului cunoștințe vizează atât aspectul comunicativ, cât și cel calitativ, acesta incluzând: cunoștințele comunicate de alte persoane sau obținute prin investigații proprii, cunoștințele acumulate din relatările despre evenimente recente sau necunoscute anterior, cunoștințele dobândite prin studiu sau instruire și lectură, cunoștințele deduse din observații directe și experiența proprie [9].

Generalizând definițiile menționate, conchidem că conceptul de cunoștințe presupune un volum de opinii aparținând unui domeniu, care, fiind relevate, cercetate, validate și recunoscute oficial drept esențiale și relevante, obțin statutul informațiilor utile, pe care indivizii interesați sau cei care profesază în domeniul corespunzător necesită să le cunoască pentru a înțelege anumite fenomene sau/și legități.

Cu referire la conceptul de competență putem menționa ferm că acesta nu este elucidat printr-o singură definiție, astfel că literatura de specialitate din prezent ne pune la dispoziție un șir impunător de concretizări explicative, care, fiind examinate, ne oferă posibilitatea să pătrundem natura acestui concept, precum și particularitățile lui distincte.

Înainte de toate, este interesant să evocăm sensul cuvântului competență în limba română curentă, așa cum apare în DEX: competența este „capacitatea de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în dificultate”. Astfel, competența este înțeleasă în sensul de expertiză sau capacitate profesională.

Tot în DEX, abilitatea este „îndemânare, iscusi-nță, pricepere” (apropiat de sensul cuvântului „skills”), iar capacitatea e „posibilitatea de a lucra într-un domeniu, de a realiza ceva” (sensul de po-tențial sau de statut).

Într-un dicționar specializat, accentul este pus pe capacitatea de a face ceva, competența fiind un „(ansamblu de) comportamente potențiale (afec-tive, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate”. Din această definiție, precum și din altele asemănătoare, folo-site în științele contemporane, competența:

- presupune o activitate, deci trebuie să existe un context;
- reprezintă un output (rezultat) care pune în evidență ceea ce poate face o persoană, ca efect al unui proces anterior de învățare și formare;
- implică definirea unor standarde sau niveluri de performanță, care măsoară și acreditează efortul anterior de învățare și formare;
- reprezintă potențialul exprimat sau măsura a ceea ce o persoană poate realiza la un moment dat.

Tot din această analiză, se poate deduce faptul că o competență este un indicator al capacității actuale, dar și un predictor al evoluției ulterioare, al șanselor de reușită într-un domeniu de activi-tate.

Dicționarul Legendre prezintă următoarea definiție: „Competența înseamnă abilitatea, capacitatea care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în executarea unei sarcini”. Același dicționar oferă o perspectivă didactică/pedagogică asupra acestui concept: „Prin competență se înțelege o abilitate însușită grație asimilării de cunoștințe pertinente și experienței, care constă în circumscrierea și rezolvarea unor probleme specifice”.

Noțiunea de competență este legată de un șir de alte noțiuni: cunoștințe, abilitate, acțiune, com-portament, performanță, profesie, rol, sarcină, context, situație, calificare, pricepere, capacita-te, metacogniție, reflecție și multe altele, cu care competența are caracteristici comune [3].

În Republica Moldova, termenul competență a fost preluat odată cu realizarea reformei în învățământul general, când a fost elaborat Curriculumul Național, axat pe triada: cunoștințe, capacități, atitudini.

Competența este potențialul de acțiune al unei persoane (capacitate), acțiunea de atingere a finalităților propuse (realizarea scopurilor situativ-problematic, luarea deciziei, elaborarea proiectului), mobilizând resursele însușite în diferite situații (cunoștințele disciplinare și strategii). Competența poate fi observată doar în acțiuni concrete, aplicate de indivizi în situații concrete.

Competența desemnează un ansamblu de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini), în vederea rezolvării unei situații complexe aparținând sferei situativ-problematic. Prin competență de bază înțelegem acele competențe necesare a fi asimilate, pentru a putea trece la un nivel superior de instruire [4].

Drept urmare a analizei definițiilor selectate și prezentate mai sus, precum și a sintetizării esenței și caracteristicilor conceptului cercetat, putem menționa că competența necesită a fi percepută drept potențialul/capacitatea formată, însușită și deținută de către un individ interesat sau de către cel care profesază într-un anumit sector, ce condiționează modalitatea/felul acestuia de a reacționa și/sau acționa, pentru a soluționa orice ține de un anumit domeniu.

Mai mult, în esența definiției formulate de către noi cu privire la competență ținem să menționăm că pen-tru a fi sesizată, competența necesită a fi dovedită și justificată de către deținător în contexte reale, practice.

Fiind determinați să constatăm, în legătură cu ceea ce este mai relevant și obiectiv, aplicarea procesului de evaluare a calității personalului din cadrul Ministerului Afacerilor Interne pe dimensiunea formării profesionale, în conformitate cu cele menționate mai sus, concluzionăm că competența deține un grad esențial de superioritate în comparație cu cunoștințele, dat fiind faptul că acestea reprezintă doar unul din elementele fundamentale și indispensabile ale competenței de comun cu deprinderile și valorile, pe care le putem materializa, pentru a fi percepute cu ajutorul verbelor: (a ști) - pentru cunoștințe, (a face) - pentru deprinderi și (a deveni) - pentru valori.

Prin urmare, în plan profesional, constatăm că doar cunoștințele în sine nu sunt de mare folos în contextul unei corelări reduse a acestora cu aspectele practice ale vieții umane. Cumulul de cunoștințe deținute de către un individ, fiind uitat în timp este inutil, iar în contextul în care individul nu cunoaște cum să îl valorifice, acesta se atestă drept relativ inefficient, pe când competența, neaxându-se pe cunoștințele individului, acordă acestuia posibilitatea de a demonstra în practică dacă este în stare să acționeze potrivit cu ceea ce cunoaște.

Făcând referință la elementele constitutive ale competenței, în contextul procesului de evaluare a calității personalului Ministerului Afacerilor Interne, subliniem: pentru ca acesta să devină un proces cu adevărat obiectiv, capabil să furnizeze exclusiv rezultate adecvate și valide, este necesară axarea nu doar pe ceea ce trebuie să știe/să cunoască personalul, dar și pe ce face personalul cu ceea ce știe. O astfel de abordare va spori esențial semnificația proceselor de formare profesională, orientând personalul Ministerului Afacerilor Interne unde, când și cum necesită să aplice cele învățate. Cu alte cuvinte, va permite declanșarea capacității de a acționa în contextul transformărilor, circumstanțelor imprevizibile și complicate, survenite în sectorul de responsabilitate, fapt care va determina și gradul de competență al acestora. Totodată, o astfel de paradigmă va contribui la optimizarea necesarului de instruire; prin urmare, de către resursa umană se va izbuti obținerea achizițiilor de a soluționa calitativ orice ține de un anumit domeniu.

Asigurându-ne de faptul că aplicarea procesului de evaluare a calității personalului din cadrul Ministerului Afacerilor Interne pe dimensiunea formării profesionale este mai relevant și obiectiv anume în legătură cu competențele, procesele de evaluare au menirea să ateste dacă competențele au fost formate la un nivel minim, optim sau maxim, fapt care se va aprecia prin calitatea resursei umane formate, calitatea proceselor de formare profesională planificate și realizate, precum și a resurselor utilizate la desfășurarea lor. Toate acestea, la rândul lor, sunt posibile doar în condiția utilizării unor forme, metode și instrumente eficiente de evaluare, care să întrunească obligatoriu condițiile de validitate, fidelitate, obiectivitate și aplicabilitate.

De asemenea, conducându-ne de prevederile actualului cadru juridic cu privire la formarea profesională continuă a funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, constatăm că procesele curriculare în formarea profesională continuă a angajaților se bazează pe principiul formării competențelor profesionale, elaborate în baza standardelor ocupaționale, respectiv standardele de pregătire profesională, sau, în lipsa acestora, a comenzii formative a subdiviziunilor Ministerului Afacerilor Interne (beneficiari) [2 p.10]. Prin urmare, ținând cont de cele menționate, cu referire la procesele curriculare, atestăm implementarea și utilizarea curriculumului axat pe competențe, pe contexte reale de activitate profesională și învățarea interactivă, fapt care solicită drept garant în asigurarea finalităților proceselor de formare profesională proiectarea și utilizarea incontestabilă a proceselor de evaluare a competențelor funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne și în nici un caz a proceselor de evaluare a cunoștințelor.

Concluzie

Această abordare a proceselor de evaluare, fiind aplicată în mod optim, va contribui în mod sigur la creșterea nivelului de performanță profesională a personalului din cadrul Ministerului Afacerilor Interne, iar performanța profesională obținută va genera beneficiarilor suficientă siguranță, fapt prin care va crește și satisfacția cetățenilor față de calitatea funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul MAI.

Referințe:

1. Ordinului MAI nr. 134/2022 privind aprobarea Regulamentului cu privire la formarea profesională inițială a funcționarilor publici cu statut special și carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne.
2. Ordinului MAI nr. 114/2017 privind aprobarea Regulamentului cu privire la formarea profesională continuă a funcționarilor publici cu statut special din cadrul Ministerului Afacerilor Interne.
3. Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19-25_2.pdf (accesat la 29.01.2023).
4. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conceptul%20de%20competenta%20si%20de%20dezvoltare%20a%20competentelor.pdf (accesat la 29.01.2023).
5. Evaluarea școlară. <https://sites.google.com/site/evaluarecolara/evaluarea-scolaradefinitii> (accesat la 29.01.2023).
6. Hotărârea Guvernului nr. 693/2017 cu privire la organizarea și funcționarea Ministerului Afacerilor Interne. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102535&lang=ro (accesat la 30.01.2023).
7. Legea 288/2016 privind funcționarul public cu statut special din cadrul MAI. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110602&lang=ro (accesat la 31.01.2023).

8. Managementul calității versus calitatea managementului. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2021/02/Ghid_MC-vs-CM-5.pdf (accesat la 30.01.2023).
9. Noțiunile de date, informații și cunoștințe. http://akademos.asm.md/files/Akademos%203_2020_p15-18.pdf (accesat la 29.01.2023).
10. Wikipedia. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Evaluare#:~:text=Evaluarea%20este%20o%20examinare%20sistematic%C4%83,parte%20a%20unui%20proces%20decizional> (accesat la 29.01.2023).

Date despre autor:

CIUMAC Andrian, doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: andrian.ciumac@mai.gov.md

ORCID: 0000-0001-9679-069X

Prezentat la 06.02.2023

CZU: 374.3:005(478)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_20](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_20)

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EXTRAȘCOLAR (NONFORMAL) AL ELEVILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA

*Liliana POSTĂN**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău**Ludmila BOTNAR**Centrul Republican pentru Copii și Tineret „ARTICO”, Chișinău*

În articol se analizează cadrul teoretic și experimental privind managementul educației și învățământului extrașcolar în Republica Moldova. Specificăm unele repere pentru eficientizarea managementului educației și învățământului extrașcolar ca subsistem al învățământului general, propunem un set de factori care fundamentează managementul educației și învățământului extrașcolar: legislația și politicile sectoriale/ intersectoriale, concepțiile, metodologiile, studiile privind educația și învățământul extrașcolar, elevii, părinții, cererea, exprimată prin nevoi, dorințe, interese ale acestora, partenerii din comunitate, la nivel național și internațional, APL, ONG, categoriile specifice procesului de management. Prezentăm datele unui sondaj asupra managementului educației și învățământului extrașcolar în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: educație, învățământ extrașcolar, management, educație nonformală, învățământ general, conceptualizare.

MANAGEMENT OF EDUCATION AND EXTRASCHOOL (NONFORMAL) EDUCATION OF STUDENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

In the article we analyze the theoretical and experimental framework regarding the management of extracurricular education in the Republic of Moldova. We specify some benchmarks for the efficiency of the management of extracurricular education as a subsystem of general education, we propose a set of factors that underpin the management of extracurricular education: legislation and sectoral/ intersectoral policies; concepts, methodologies, studies on extracurricular education; students, parents, the request, expressed through their needs, wishes, interests; partners from the community, at national and international level, APL, NGO; the specific categories of the management process. We present the data of a survey on the management of extracurricular education in general education institutions in the Republic of Moldova.

Keywords: education, extracurricular education, management, non-formal education, extracurricular education.

Introducere

În primele decenii ale noului secol, sistemul educațional din Republica Moldova a traversat două schimbări majore: deconstrucția modelului sovietic și integrarea în spațiul european al educației, prin urmare nu este vorba de o cale evolutivă, dar de o transformare profundă. „Sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop modernizarea și democratizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase ale părinților. Principalele domenii de intervenție ale reformei au fost doctrina sistemului educațional, structura sistemului de învățământ, curricula scrisă, curricula predată și curricula învățată, conceptele și metodele de evaluare, administrarea și finanțarea învățământului [2].

Schimbarea de paradigmată în educație, de la „perioadă” pe „parcurs”, de la o activitate distinctă, la activitate integrată, de la activitate preponderent instituționalizată, la activitate formală, nonformală și informală, a profilat educația și învățământul deschis, pentru toți, axat pe cel ce învață. Iar, potrivit celui mai recent document de politici în domeniul educației, Strategia de dezvoltare „Educația 2030”, „Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene și

internaționale, relevantă pentru soluționarea problemelor și nevoilor actuale ale sistemului educațional și ale beneficiarilor acestuia” [16].

Autorii Raportului „Servicii educaționale extracurriculare Sinteza rezultatelor cartografierii” susțin că, „în mare parte, reformele sistemului educațional, demarate după proclamarea independenței, nu au afectat învățământul extrașcolar, structura căruia a fost moștenită practic în totalitate din fosta Uniune Sovietică.

Astfel, inițial, învățământul complementar (extrașcolar) este definit în Articolul 34 al Legii învățământului, care a fost în vigoare în perioada 9 noiembrie 1995 – 22 noiembrie 2014, abordare preluată de Codul Educației (2014) (n.n.). Conform acestei legi, înființarea, reorganizarea și lichidarea instituțiilor de învățământ complementar (extrașcolar) se efectua cu acordul organului central de specialitate în domeniul învățământului.

Ulterior, Codul Educației, intrat în vigoare pe data de 23 noiembrie 2014, indică în calitate de tip distinct de instituție de învățământ „instituția de învățământ extrașcolar – școală (de arte: arte plastice, muzică, teatru; de sport etc.), centru de creație, club sportiv” (Art. 15, pct. (1), lit. m)), iar învățământul extrașcolar este inclus în componența învățământului general (Art. 20, pct. 2). Conform Codului Educației, învățământul extrașcolar a fost descentralizat, instituțiile publice de învățământ extrașcolar (de nivel local) sunt înființate, reorganizate și lichidate de către autoritățile administrației publice locale de nivelul întâi. Instituțiile publice de învățământ extrașcolar (de nivel raional) sunt înființate, reorganizate și lichidate de către autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea și ale UTA Găgăuzia (Art. 21, pct. (1))” [15].

În aceeași ordine de idei, potrivit unui studiu, realizat în anul 2009 asupra educației de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului se constatau următoarele: „S-a redus esențial numărul de instituții extrașcolare (comparativ cu anul 1992 cu 65 de unități, sau cu 46,4%) și, aproximativ în aceeași proporție a scăzut numărul copiilor antrenați în activitatea lor. În localitățile urbane ca alternative au apărut școli sportive, cluburi particulare, cercuri pe interese la școlile particulare, finanțate de părinți. În sate nu există alternative pentru activități extracurriculare, fapt care sporește numărul copiilor din grupul de risc, pericolul creșterii ratei abandonului școlar [2].

Iată, că la acea dată, prin evidențierea „pericolul creșterii ratei abandonului școlar”, a fost sesizată o problemă esențială pentru managementul educației extrașcolare – stabilirea funcțiilor educației și învățământului extrașcolar, raportate la noile realități sociale și viziuni asupra educației, cu accent pe funcția de extindere a învățării și cea incluzivă sau de reducere a abandonului școlar.

Actualmente, Setul european de instrumente școlare prezintă educația extrașcolară ca învățare extinsă. „Activitățile educaționale extracurriculare și extrașcolare pot prezenta fie o componentă academică puternică, fie o structură de dezvoltare și învățare mai informală. Atunci când sunt compatibile și coerente cu obiectivele educaționale, aceste activități pot furniza oportunități suplimentare pentru tineri, care astfel au ocazia să „strălucească”, și pot crește motivația și simțul apartenenței la școală, care în alte condiții nu ar exista. Activitățile educaționale extracurriculare și extrașcolare ar trebui să fie concepute pentru a completa programa școlară și pentru a maximiza participarea elevilor și incluziunea socială. Acestea pot fi dezvoltate în cooperare cu părinții, cu organizații, servicii și ONG-uri locale și cu implicarea voluntarilor din comunitate” [16]. Setul european de instrumente școlare pune în valoare funcția incluzivă a educației extrașcolare și constată că, „activitățile extrașcolare s-au dovedit a fi benefice pentru elevii aflați în situații de risc, înregistrându-se o scădere semnificativă a ratelor de abandon școlar. Studiile actuale demonstrează că participarea și sentimentul de asumare în cadrul unei activități extrașcolare sunt uneori greu de obținut pentru cei mai vulnerabili elevi, dar satisfacțiile pentru implicarea în aceste activități a elevilor aflați în situații de risc par a fi mai mari decât pentru alte activități” [Ibidem 16].

Din cele menționate, desprindem încă un reper pentru fundamentarea managementului educației extrașcolare: cooperarea și participarea părinților, ONG, APL, comunității locale, voluntarilor etc.

Educația și învățământul extrașcolar se plasează pe „câmpul” nonobligativității, al opțiunii, garantează elevilor timp suplimentar pentru învățare și posibile oportunități în afara clasei și îmbogățesc acest timp dintr-o perspectivă ludică și de creație. Alt reper al managementului educației și învățământului extrașcolar are în vedere principiul cererii și ofertei sau cel al serviciilor, regăsit și în recomandările

Studiului, „Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului”(2009): „Perfecționarea metodelor de identificare a doleanțelor elevilor și consolidarea mecanismelor de orientare și îndrumare a elevilor în direcția selectării de către ei a unor valori autentice...Instituționalizarea, prin stipulări explicite în statutele-tip ale unităților școlare, a mecanismelor de consultare periodică a opiniei elevilor referitor la toate aspectele vieții școlare, delegarea competențelor de planificare și de organizare a anumitor activități extracurriculare a elevilor. Remodelarea metodelor de planificare și desfășurare a activităților extracurriculare în școală, asigurându-se un grad mai înalt de participare al elevilor în procesul de luare a deciziilor” [2].

Problema managementului educației și învățământului extrașcolar (nonformal) constituie obiectul unei provocări majore privind dezvoltarea sistemului de învățământ pe termen mediu și termen lung (Programului de implementare a Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”): „Lipsa unor politici clare în domeniul educației extrașcolare relevante și coerente educației formale a elevilor; inexistența unui concept modern de management al educației nonformale; nivel insuficient de interacțiune a diferitor sectoare care au în subordine instituții de educație nonformală; nivel scăzut de profesionalizare a cadrelor didactice din sistemul dat” [15].

Documentele strategice în domeniul educației pentru anii 2023-2025 prevăd obiective din perspectiva asigurării accesului la educație de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții [*Ibidem* 15]:

Tablelul 1. Obiective specifice. Program de implementare a strategiei de dezvoltare „Educația 2030” pentru anii 2023-2025.

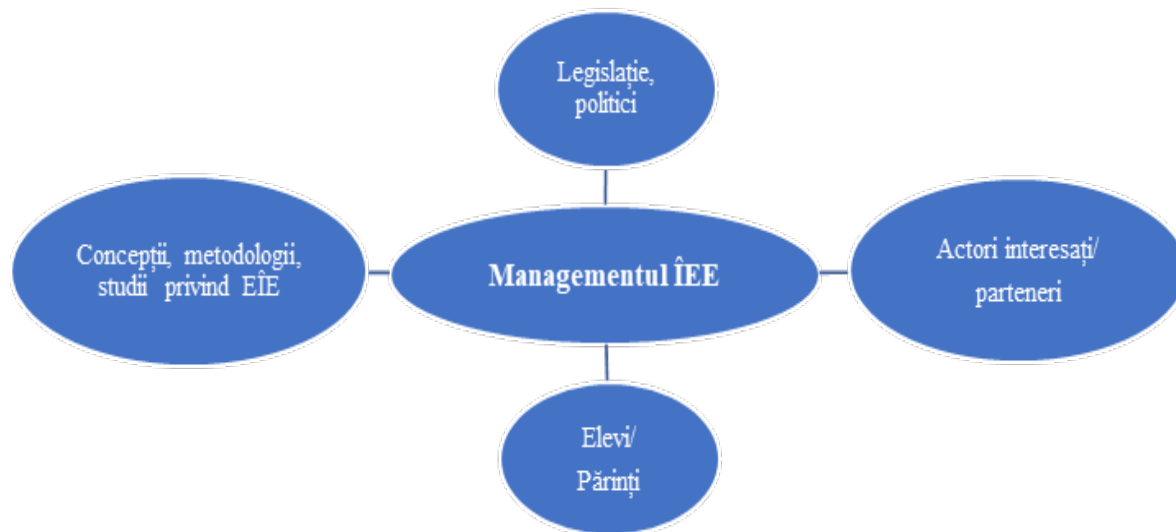
Obiectivul specific 2.9.	Asigurarea incluziunii prin activitățile extrașcolare și de petrecere a timpului liber, astfel încât până în anul 2025 cel puțin 50% dintre copiii, în special a celor din familii vulnerabile, în situații de risc și/ sau a celor cu comportament deviant și a celor cu nevoi speciale să fie incluși în activități extrașcolare.
Obiectivul specific 2.10.	Promovarea în cadrul instituțiilor de învățământ general, în Centrele pentru copii și tineret, în Centrele de creație și în alte structuri de educație extrașcolară a activităților de educație nonformală, astfel încât până în anul 2025 numărul de copii cuprinși în activitățile nonformale să constituie cel puțin 60%, iar al celor înscriși în activitățile Centrelor de creație pe diferite domenii să crească cu 40% în special a celor din familii vulnerabile, în situații de risc și/ sau a celor cu comportament deviant și a celor cu nevoi speciale.
Obiectivul specific 2.11.	Dezvoltarea școlilor de arte și a școlilor sportive, astfel încât până în anul 2025 numărul de participanți să crească cu 3-5% anual, în special a celor din familii vulnerabile, în situații de risc și/sau a celor cu comportament deviant și a celor cu nevoi speciale.

Observăm, că preocuparea majoră a elaboratorilor de politici în domeniul educației cu referire la educația extrașcolară se sprijină pe principiul incluziunii, determinat de un nivel sporit al vulnerabilității sociale a populației.

Deși, documentele de politici nu sunt determinate pentru managementul la nivel de sistem, totuși fundamentează deciziile „interdependente, luate de actorii politici, referitor la selecția unor obiective și căile de realizare a acestora într-o situație specifică (Jenkins, 1987).”

În figura 1, identificăm, cel puțin cinci factori care fundamentează managementul educației și învățământului extrașcolar:

1. Legislația și politicile sectoriale/intersectoriale.
2. Concepțiile, metodologiile, studiile privind educația și învățământul extrașcolar.
3. Elevii, părinții, cererea, exprimată prin nevoi, dorințe, interese ale acestora.
4. Partenerii din comunitate, la nivel național și internațional, APL, ONG.
5. Categoriile specifice procesului de management.

Fig. 1. Factori care determină managementul educației și învățământului extrașcolar.

Autorii, Valentin Crudu și Carolina Țurcanu, în articolul „Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic”, realizează o analiză a „cadrelor conceptuale și de politici manageriale, a cadrului organizațional și conținutal al managementului educației nonformale, a conexiunilor dintre managementul educației formale și al educației nonformale, identifică aspectele principale și cele problematice ale managementului educației nonformale în Republica Moldova” [6].

Autorii abordează managementul învățământului extrașcolar din perspectiva conceptului de educație nonformală și oferă o definiție a managementului educației nonformale în contextul abordărilor conceptuale generale ale managementului educațional, dar și reieșind din specificul educației nonformale: „Managementul educației nonformale este un concept și un proces direcționat spre realizarea obiectivelor și funcțiilor structurilor, prestatoare de servicii în domeniul educației nonformale, prin antrenarea resurselor umane și utilizarea resurselor financiare, manageriale, didactice, logistice etc., în contextul unui mediu nonformal” [Ibidem, p. 24].

În contextul acestei definiții, autorii structurează principalele funcții ale managementului educației nonformale și stabilesc că în procesul de management al educației nonformale se aplică în mod specific aceleași metode și tehnici de management ca și în cadrul educației formale: diagnosticare și pronosticarea educației nonformale; conceptualizarea și stabilirea domeniilor de activitate; proiectarea strategică și operațională; implementare/ organizarea educației nonformale; monitorizarea, evaluarea și realizarea conexiunii inverse [Ibidem, p. 24].

Constatăm, că problema managementului educației extrașcolare (nonformale) are la bază căutarea înțelegerii relațiilor între formele educației, în special, determinarea principiilor de management, aplicabile educației extrașcolare; sunt acestea specifice educației formale, educației nonformale sau sunt elaborate prin luarea în considerare a factorilor: legislația și politicile sectoriale/ intersectoriale; concepțiile, metodele, studiile privind educația și învățământul extrașcolar; elevii, părinții, cererea, exprimată prin nevoi, dorințe, interese ale acestora; partenerii din comunitate, la nivel național și internațional, APL, ONG; categoriile specifice procesului de management (Fig.1).

În opinia noastră, actualmente, managementul învățământului extrașcolar este mai strâns legat de educația formală decât de educația nonformală sau, dacă operăm cu categorii de mediu, mai strâns legat de școală decât de comunitate, persoană, familie.

O situație similară putem identifica în domeniul formării profesionale, dar abordată în anii 90 ai secolului XX. Discuțiile se produceau asupra stabilirii modelelor de orientare a formării profesionale – spre piața muncii sau școală.

„În modelul Piață/educație, dezvoltat de Campinos-Dubernet și Grando (1988), se face distincție dintre modelele de piață și modelele educaționale ale sistemelor formării profesionale. Marea Britanie și Italia sunt considerate a fi organizate după modelul pieței, în care întreprinderile sunt responsabile pentru forma-

rea profesională, motiv pentru care formarea angajaților se realizează foarte puțin de furnizori de formare externi înțreprinderii, iar nevoile de formare sunt bazate pe nevoile pe termen scurt ale patronatului.

Modelul Loc de muncă/școală, dezvoltat de Lynch (1994), distinge între sistemele de formare profesională bazate pe locul de muncă și cele care se bazează pe școală sau sunt coordonate de guvern. Între sistemele în care formarea profesională este corelată cu locul de muncă, cele din Germania și Danemarca au la bază ucenicia, iar cel din Franța se bazează pe sistemul taxelor plătite de patronate. Problema comună a acestor sisteme este asigurarea de către furnizori a formării de abilități transferabile. Norvegia este considerată a avea un model bazat pe școală. După cum rezultă din succinta prezentare realizată, diversitatea aranjamentelor specifice formării profesionale reflectă diferențe în ordinea industrială, tradiții și instituții, în măsura în care „formarea profesională este parte din sistemul relațiilor sociale cu care interacționează” [12].

O soluție pentru asemenea dileme este oferită în documentul Memorandum asupra Învățării Permanente (2000), fiind introdusă viziunea „unei osmoze graduale între structurile de pregătire care rămân astăzi relativ deconectate unele de celelalte... Această concepție a unei osmoze graduale introduce o dublă provocare: în primul rând, luarea în considerare a complementarității între învățarea formală, non-formală și informală; în al doilea rând, dezvoltarea unor rețele deschise de oportunități și recunoaștere pentru toate cele trei forme de organizare a învățării [10].

O viziune generalizatoare asupra managementului educației și învățământului extrașcolar ne oferă „Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova”.

Documentul conține următoarele constatări asupra educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova [3, p. 30]:

1. Managementul educației și învățământului extrașcolar nu s-a conturat ca un sistem la nivel național, fundamentat teoretic, metodologic și normativ. De regulă, funcțiile manageriale sunt îndeplinite, fragmentar sau la necesitate, de organele de conducere din sistemul de învățământ formal sau de structurile de conducere din diferite domenii, în cadrul cărora funcționează instituțiile/ centrele de educație extrașcolară.

2. Diversitatea formelor, structurilor ce prestează servicii de educație extrașcolară, având diferit statut și apartenență juridică, creează un context în cadrul căruia este foarte dificil de a concepe și valorifica un demers managerial eficient.

3. Din sistemul funcțiilor manageriale (de diagnosticare și pronosticare, de conceptualizare, de proiectare strategică, de monitorizare, de informare, de motivare și comunicare managerială) se valorifică fragmentar și contextual numai unele dintre ele: de informare, de comunicare etc.

4. Totodată, dintre toate tipurile de management educațional (managementul calității, managementul strategic, managementul resurselor umane, managementul curriculumului, managementul resurselor tangibile etc.) numai unele dintre ele realizează în mod contextual și spontan funcțiile sale.

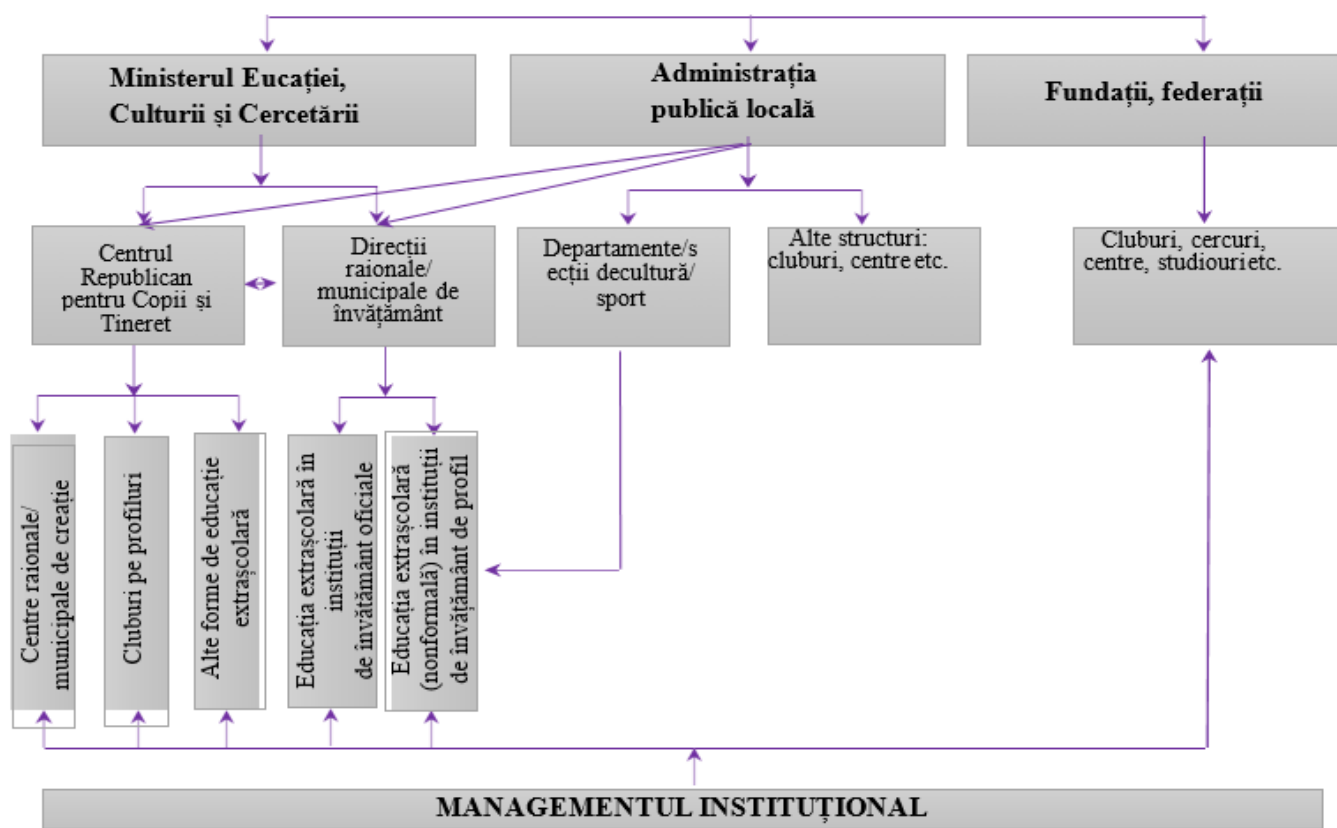
5. Un studiu realizat în cadrul Universității de Stat din Moldova cu privire la eficiența managementului educației și învățământului extrașcolar arată că respondenții apreciază, mai degrabă, negativ eficiența managementului educației extrașcolare (nonformale), în genere, și unele componente ale acestuia, în speță [*Ibidem*, p. 82].

Autorii Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova stabilesc că, „educația și învățământul extrașcolar al elevilor reprezintă un sistem (subsistem) educațional și realizează aceleași funcții generale, ca și educația formală, însă într-o formă specifică, asumându-și unele funcții complementare, extinse sau contextuale. Caracteristicile și specificul educației și învățământului extrașcolar generează și cadrul managerial al acestui proces (Fig. 2) [*Ibidem*, p. 83]. Managementul învățământului extrașcolar este exercitat la nivel de subsistem, proces de învățământ, instituție de învățământ, clasă de elevi, cerc, activității concrete de învățământ extrașcolar și la nivelul compartimentelor specifice – management curricular, managementul resurselor umane, management financiar etc.

Raportat la tipul entității, managementul are unele particularități, de exemplu, managementul unei instituții, care are o formă de organizare a raporturilor sociale și a proceselor

potrivit normelor juridice stabilite pe domenii de activitate, diferă de managementul unei organizații, care răspunde scopului și obiectivelor unui grup de persoane fizice, juridice sau de stat având o organizare de sine stătătoare și un patrimoniu propriu.

Fig. 2. Structura managementului educației și învățământului extrașcolar în Republica Moldova [3].



„Optica neoinstituționalismului asupra formalizării și acreditării ENF din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, implicat a educației și învățării extrașcolare, presupune articularea proceselor de instituționalizare la nivelele instituționale cognitiv și normativ, deci la nivelul instituțiilor mai „puțin vizibile”. „Aceste instituții, spre deosebire de cele înalt formalizate, se produc „local”, în cadrul interacțiunilor directe, prin intermediul diferitelor forme discursive. Ele sunt supuse unor procese de instituționalizare „din-aproape-în-aproape”, iar asimilarea, internalizarea și imitația sunt mecanismele principale prin intermediul cărora aceste instituții se reproduc”. „În teoria neoinstituțională „se naște” o nouă instituție socială, cea a actorului social, ceea ce face ca presupuzițiile axiologice privind raționalitatea individuală să se schimbe radical” [13 p. 125].

În procesul de realizare a acestui studiu, am realizat un sondaj, în bază de chestionar, asupra învățământului extrașcolar al elevilor, în instituțiile de învățământ general. La sondaj au participat 83 de respondenți, cadre manageriale din domeniul învățământului general, dintre care 69 la sută – gimnaziu, 31 la sută liceu, 74,7 la sută din mediu rural și 25,3 la sută din mediu urban. Cei mai mulți respondenți, realizează managementul educației extrașcolare în instituții cu un efectiv de la 121 la 280 de elevi.

La întrebarea „Cum estimați nivelul de organizare a învățământului extrașcolar la nivelul instituției de învățământ general pe care o conduceți?”, 74,4 la sută dintre respondenți au optat pentru opțiunea – Conform intereselor și opțiunilor elevilor, iar 25,6 la sută dintre respondenți au specificat că au solicitări pe care nu reușesc să le satisfacă.

Cele mai multe dificultăți întâmpinate în procesul de organizare a activității de învățământ extrașcolar, la nivel de instituție de învățământ sunt legate de insuficiența resurselor materiale, financiare și de lipsa motivației cadrelor didactice și a feedback-ului.

În cadrul sondajului, au fost stabilite cele mai eficiente și cele mai ineficiente aspecte ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală.

În opinia respondenților, aspecte eficiente ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală sunt: parteneriatele școală-comunitate-părinți – 39.5%; organizarea/ coordonarea activităților – 23.5%; planificarea activităților – 21%.

Fig. 4. Estimarea nivelului de organizare a învățământului extrașcolar la nivelul instituției de învățământ general.

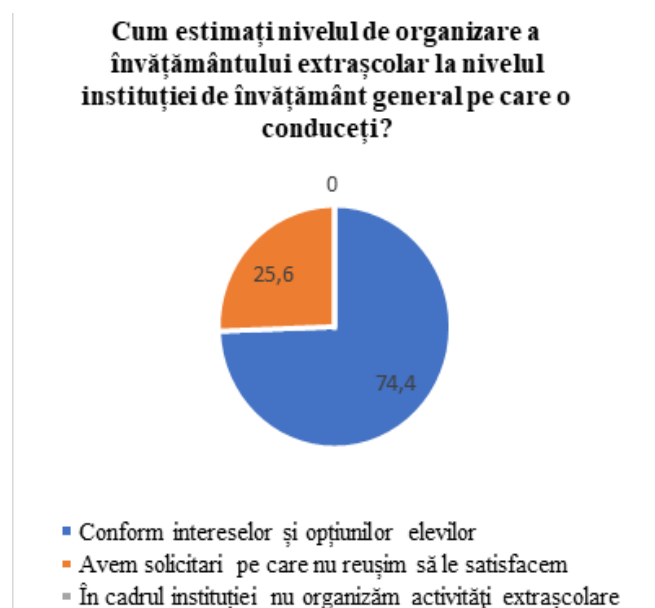


Fig. 5. Dificultăți în procesul de organizare a activității de învățământ extrașcolar la nivelul de învățământ general.

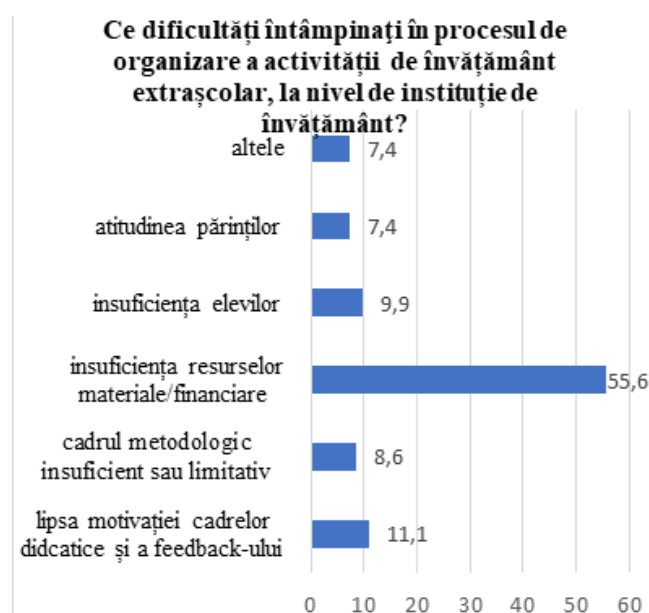
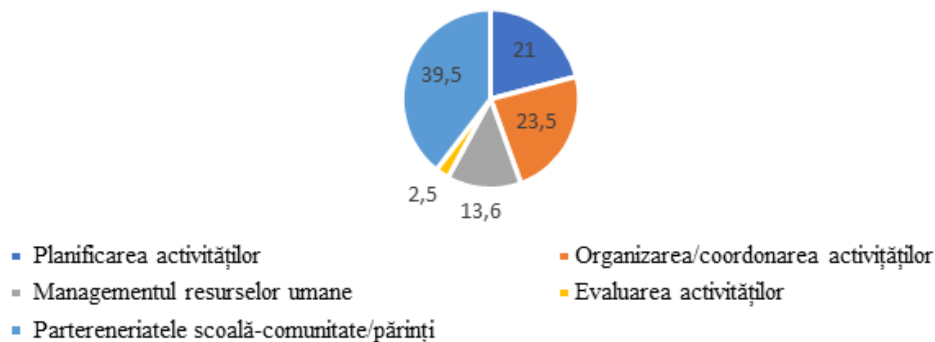


Fig. 6. Aspecte eficiente ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală.

Specificați 3 cele mai eficiente aspecte ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală



În opinia respondenților, aspecte ineficiente ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală sunt: evaluarea activităților – 40,7%; parteneriatele școală-comunitate-familie – 33,3%; managementul resurselor umane – 33,3%.

Portiv opiniei respondenților, la etapa actuală, funcționează cel mai bine următoarele instrumente de management:

- Prevederile Planului cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pe anul de studii 2022-2023,
- Coordonarea metodică de către organul local de specialitate în domeniul învățământului,
- Propriul regulament de funcționare, coordonat cu organul local de specialitate.

Respondenții au făcut și unele propuneri pentru eficientizarea managementului învățământului extrașcolar la etapa actuală, care au în vedere creșterea finanțării educației și învățământului extrașcolar, în special pentru instituțiile de învățământ cu număr mai mic de elevi,

motivarea cadrelor didactice, oferirea materialelor auxiliare suficiente și asigurarea formării continue a specialiștilor, creșterea numărului de ore de educație și învățământ extrașcolar în Planul cadru, eficientizarea formării profesionale a cadrelor didactice, introducerea în formula de plată a cadrelor didactice a orelor pentru dirigiență, dezvoltarea curriculară, ajustarea ofertelor la necesitățile actuale ale tinerilor, dezvoltarea strategiilor de implicare a părinților în sistemul de management al educației și învățământului extrașcolar, valorificarea eficientă a intereselor elevilor pentru a-i putea încadra pe toți în activități extrașcolare etc.

Fig. 7. Aspecte ineficiente ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală.

Specificați 3 cele mai ineficiente aspecte ale managementului educației și învățământului extrașcolar la etapa actuală

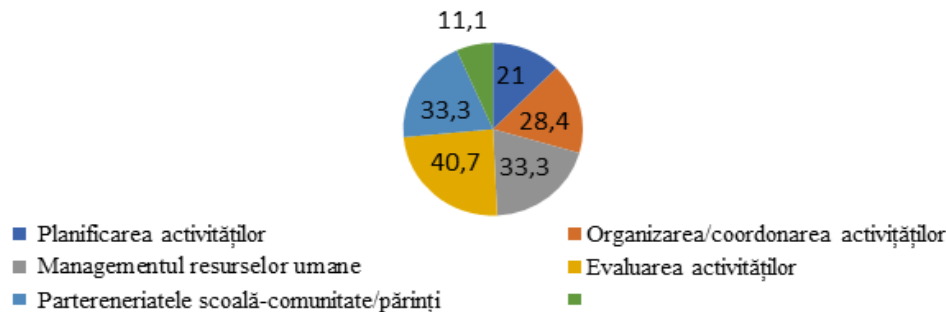
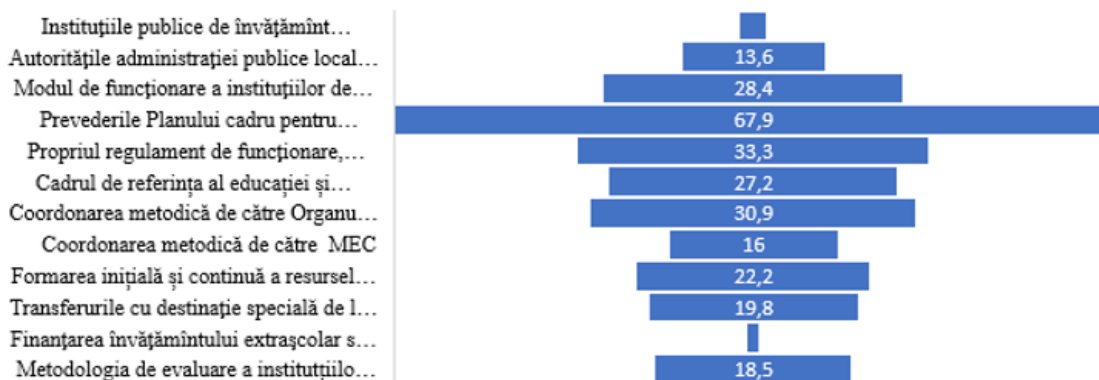


Fig. 8. Instrumente de management ale educației și învățământului extrașcolar.

Ce instrumente de management al educației și învățământului extrașcolar funcționează cel mai bine la etapa actuală? Specificați 3 aspecte



Concluzii

1. În rezultatul studiului de mai sus, am identificat particularități ale managementului educației și învățământului extrașcolar.

2. O problemă esențială pentru managementul educației extrașcolare o constituie stabilirea funcțiilor educației și învățământului extrașcolar.

3. Un reper pentru fundamentarea managementului educației extrașcolare îl constituie cooperarea și participarea părinților, ONG, APL, comunității locale, voluntarilor etc.

4. Alt reper al managementului educației și învățământului extrașcolar are în vedere principiul cererii și ofertei sau cel al serviciilor.

5. Preocuparea majoră a elaboratorilor de politici în domeniul educației, cu referire la educația extrașcolară, se sprijină pe principiul incluziunii, determinat de un nivel sporit al vulnerabilității sociale a populației.

6. Factori care ar fundamenta managementul educației și învățământului extrașcolar pot fi: legislația și politicile sectoriale/intersectoriale, concepțiile, metodologiile, studiile privind educația și învățământul extrașcolar, elevii, părinții, cererea, exprimată prin nevoi, dorințe, interese ale acestora, partenerii din comunitate, la nivel national și international, APL, ONG, categoriile specifice procesului de management.

7. Educația și învățământul extrașcolar al elevilor reprezintă un subsistem educational, construit pe principiile osmozei graduale între formele educației formală-nonformală.

8. La această etapă, în procesul de management al educației nonformale se aplică în mod specific aceleași metode și tehnici de management ca și în cadrul educației formale.

9. Potrivit opiniei cadrelor manageriale din domeniul învățământului general, la etapa actuală, funcționează cel mai bine următoarele instrumente de management: prevederile Planului cadru pentru învățământul primar, gimnazial, liceal pe anul de studii 2022-2023; coordonarea metodică de către organul local de specialitate în domeniul învățământului; propriul regulament de funcționare, coordonat cu organul local de specialitate.

Referințe:

1. ANDRIEȘ, V. Abordări conceptuale și organizaționale ale educației nonformale a elevilor. În: *Univers Pedagogic*. 2022, nr. 1(73), p. 90-96. ISSN 1811-5470.10.52387/1811-5470.2022.1.15
2. BARBĂROȘIE, A., GREMALSCHI, A., JIGĂU, I. et al. *Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului: Studiu*. Institutul de Politici Publice. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009, 128 p. ISBN 978-9975-901-94-9.
3. BRAGARENCO, N., BURDUH, A., COSUMOV, M. et al. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: CEP USM, 2020, 99 p.
4. CEBANU (SLUTU), L. Activitatea extrașcolară - componentă a educației nonformale. In: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Vol. 7, Partea 2, 5 iunie 2020, Cahul. Cahul, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu din Cahul, 2020, p. 58-62. ISBN 978-9975-88-060-2.
5. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 152 din 17-07-2014.
6. CRUDU, V., ȚURCANU, C. Managementul educației nonformale în Republica Moldova: context analitic. În: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 4(68), p. 22-34. ISSN 1811-5470.
7. Eurydice pe scurt. Educația Fizică și Sportul la școală în Europa. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2038d34a-3adf-421e-9780-> (accesat la 23. 03.2023).
8. Eurydice. Educația artistică și culturală în școala europeană. <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/4cc49f74-205e-4785-89e4-6490fb589d62> (accesat la 23. 03.2023).
9. GUȚU, VI., ȘEVCIUC, M., ȚURCANU, C. Fundamentals of curriculum for extracurricular education and learning. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, 2021, nr. 9(149), p. 3-11. ISSN 1857-2103.10.5281/zenodo.5779428.
10. Memorandum asupra Învățării Permanente, Comisia Comunit. Europ., Brussels, 30.10.2000 SEC, 2000, 1832, p. 9.
11. POSTĂN, L.. Unele aspecte de monitorizare a funcționalității învățării și educației nonformale a adulților. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale*. SS, 10-11 noiembrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, p. 107-110. ISBN 978- 9975-152-48-8.
12. POSTĂN, L. Parteneriatul social în domeniul formării profesionale continue: explorare de cadru cu impact inovator de compatibilizare conceptuală pe axa cerere-ofertă. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. 2011, nr. 9(49), p. 199-202. ISSN 1857-2103.
13. POSTĂN, L., BOTNAR, L. Educația extrașcolară: principii ale instituționalizării din perspectiva educației nonformale. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale*. SS, 10-11 noiembrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2021, p. 123-126, p. 125. ISBN 978- 9975-152-48-8.
14. Raport Serviciu educațional extrașcolar Volumul 6. Sinteza rezultatelor cartografierii, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. S.C. Magenta Consulting S.R.L., Chișinău, 2021.
15. <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030>
16. <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/toolkitsforschools/s>

Date despre autori:

Liliana POSTĂN, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău.

E-mail: postan.liliana@upsc.md

ORCID: 0000-0002-3231-3496

Ludmila BOTNAR, directoare al Centrului Republican pentru Copii și Tineret „ARTICO”, Chișinău.

E-mail: ludmila.botnar@artico.md

ORCID: 0000-0002-3730-0141

Notă: Articol elaborat în cadrul Proiectului 20.80009.0807.23 Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova.

Pezentat la 20.03.2023

CZU: 37.015.3:374

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_21](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_21)

ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE REFERITOARE LA ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE

*Valeria BOTEZATU**Universitatea de Stat din Moldova*

Din perspectiva teoretică și praxiologică, educația nonformală reprezintă o dimensiune importantă a educației permanente și parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții.

În articolul de față se analizează conceptul și caracteristicile educației nonformale și se prezintă abordările psihopedagogice referitoare la organizarea activităților educaționale în contextul educației nonformale. Abordările pedagogice ale educației nonformale se referă la sistemul de teorii reprezentat de teoria învățării prin cooperare, teoria umanistă a personalității și abordarea educației centrate de cel ce învață, care asigură direcții teoretice în vederea organizării eficiente a activităților extracurriculare și extrașcolare. Educația nonformală se bazează și pe teorii psihologice precum teoria behavioristă, teoria constructivistă, teoria socio-cognitivă abordate într-o viziune integralistă și postmodernă.

Cuvinte-cheie: educație nonformală, activități extracurriculare, învățământ extrașcolar, educație, abordări psihopedagogice, cadre didactice, elevi.

PSYCHO-EDUCATIONAL APPROACHES REGARDING THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF NONFORMAL EDUCATION

From the theoretical and praxeological perspective, non-formal education represents an important dimension of permanent education and an integral part of lifelong learning.

This article analyzes the concept and characteristics of non-formal education and presents the psychopedagogical approaches related to the organization of educational activities in the context of non-formal education. The pedagogical approaches of non-formal education refer to the system of theories represented by the theory of cooperative learning, the humanistic theory of personality and the learner-centered approach of education, which provide theoretical directions for the efficient organization of extracurricular and extrascholar activities. Non-formal education is also based on psychological theories such as behaviorist theory, constructivist theory, socio-cognitive theory approached in an integralist and postmodern vision.

Keywords: nonformal education, extracurricular activities, extracurricular education, education, psychopedagogical approaches, teachers, students.

Introducere

Educația nonformală reprezintă orice activitate educațională, intenționată și sistematică, desfășurată de obicei în afara cadrului formal al educației, al cărei conținut este adaptat nevoilor educabilului, în scopul maximizării învățării și cunoașterii, și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în contextul educației formale.

Educația non-formală este centrată pe elev/educabil, este experiențială, inspirațională și crește motivația pentru învățare. Este o formă de educație continuă ce poate și trebuie să continue toată viața, căci această „învățare continuă” este „cheia către un viitor mai bun și este critică pentru supraviețuirea noastră în secolul XXI” [8, p. 8].

Activitățile diverse incluse în educația nonformală provoacă întrebări și interes deosebit în procesul de planificare, organizare și evaluare a activităților educaționale. În prezent se atestă mai multe delimitări conceptuale ale educației nonformale, fapt care creează dificultăți în determinarea aspectelor metodologice de realizare a activităților educaționale extracurriculare și extrașcolare. În acest context, fundamentul teoretic constituit din teorii pedagogice și psihologice oferă direcții metodologice de realizare a activităților educaționale în cadrul nonformalului.

Aspecte definitorii ale conceptului de educație nonformală

Etimologic, termenul de educație nonformală își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate”. Nonformal nu semnifică needucativ, ci desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu scopuri și efecte formativ-educative.

Din punct de vedere *conceptual*, educația nonformală cuprinde ansamblul activităților și al acțiunilor care se desfășoară într-un cadru instituționalizat, în mod organizat, dar în afara sistemului școlar, constituindu-se ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” [9, p. 232].

Educația nonformală este constituită din activități educaționale organizate și realizate în cadrul sau în afara instituțiilor de educație și se adresează persoanelor de toate vârstele. Educația nonformală nu are un sistem ierarhizat și poate avea durată diferită, fără a implica în mod obligatoriu certificarea într-un anumit mod a rezultatelor învățării.

Termenul *educație nonformală* a apărut în anul 1968 în unul dintre capitolele cărții lui Philip Coombs „Crisa educațională mondială: o abordare de sistem”. De atunci, discuțiile și dezbaterile referitoare la educația nonformală au continuat la scară mondială. Cercetările în domeniul educației nonformale au fost influențate și de dezvoltarea conceptului *învățare pe tot parcursul vieții* care a adus metamorfoze în domeniul educațional.

Educația nonformală reprezintă ansamblul activităților pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat, extradidactic sau/și extrașcolar, sub îndrumarea cadrelor didactice specializate. Educația nonformală se realizează atât în cadrul școlii, sub forma activităților educative extracurriculare (cercuri, serbări, concursuri, excursii), cât și extrașcolar, în instituții specializate (centre, case, cluburi ale elevilor/studentilor, tabere pentru elevi/studenti etc.) și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de educație globală ce vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității.

Comisia Europeană și Consiliul Europei definesc educația non-formală ca fiind „Învățare voluntară ce are loc în diverse cadre și situații, în timpul unor activități în care predarea/instruirea și învățarea nu sunt unicul scop. Aceste cadre și situații pot fi intermitente și tranzitorii, iar activitățile și cursurile ce au loc pot fi coordonate de facilitatori profesioniști sau de către voluntari. Cursurile și activitățile de educație non-formală sunt planificate, dar sunt rareori structurate de ritmuri convenționale și materii curriculare. De obicei se adresează unui public țintă specific, dar rar documentează sau evaluează rezultatele învățării în moduri vizibile și convenționale” [4].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova activitatea extrașcolară se încadrează în cadrul învățământului extrașcolar, realizându-se în afara programului și activităților școlare, prin activități complementare procesului educațional desfășurat în instituțiile de învățământ, având menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al copiilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber [3].

Cercetătorul C. Cucuș opinează că educația nonformală cuprinde totalitatea influențelor educative ce se desfășoară în afara clasei, prin activități extra-para-perișcolare sau prin intermediul unor activități opționale sau facultative [2]. L. Cuznețov afirmă că educația nonformală reprezintă ansamblul de acțiuni pedagogice proiectate-realizate instituțional prin structurile complementare flexibile ale cadrului didactic școlar și extrașcolar [1, p. 84-88].

Caracteristicile educației nonformale

Multiplele definiții și accepțiuni ale conceptului de educație nonformală au evidențiat caracteristicile de bază ale acestei forme de educație.

În definirea conceptului, cercetătorii V. Lazăr și A. Cărășel [7] disting următoarele caracteristici ale educației nonformale: este centrată pe cel ce se învață, pe procesul de învățare; răspunde adecvat necesităților educabililor; propune participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor; contribuie la lărgirea și îmbogățirea culturii generale și de specialitate a participanților; creează ocazii de petrecere organizată a timpului liber, valorificând oportunitățile oferite de internet, televiziune etc; determină o evaluare în baza strategiilor de apreciere formativă, stimulativă, continuă; răspunde cerințelor și necesităților educației permanente.

VI. Guțu consideră că educația nonformală se încadrează în conceptul educației pe parcursul întregii vieți, prezentând următoarele caracteristici definitorii: flexibilitate și mai mare deschidere în raport cu educația

formală; proiectarea pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinaritate și educație permanentă, spre inovație și experiment; evaluarea facultativă, neformalizată cu accente pe stimulare; costuri mai mici față de cele ale educației formale [6].

Viviane de Landsheere (1992) a estimat caracteristicile distincte, specifice educației nonformale la nivel de organizare, planificare și realizare a activităților educaționale. Astfel:

- organizarea activităților educaționale este neformalizată, flexibilă, adaptată la resursele pedagogice existente și la opțiunile educabililor și ale comunității educative locale și teritoriale. Organizarea constă în aprofundarea, extinderea, aplicarea conținuturilor; experimentarea mai multor metode și tehnici educaționale bazate predominant pe cercetare directă/indirectă și acțiune (reală, simulată; algoritimizată, euristică); evaluarea neformalizată (fără note școlare), care vizează stimularea psihologică a educabililor, asigurarea progresului colectiv și individual;

- planificarea activităților educaționale este neformalizată, flexibilă, cu libertate de decizie și de experimentare; implică programe deschise spre aplicabilitate socială și interdisciplinaritate, cu o arie tematică largă, tehnologică, estetică, psihofizică, dar și moral-civică, politică, juridică, economică etc.;

- realizarea activităților educaționale este neformalizată, flexibilă, bazată pe obiective generale (de orientare în carieră, stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a comunităților) și pe obiective specifice (dezvoltarea unor sectoare socioeconomice, valorificarea resurselor, alfabetizarea funcțională a grupurilor sociale defavorizate, formarea și perfecționarea profesională, dezvoltarea personalității în plan moral – intelectual – tehnologic – estetic – psihofizic; deschidere largă spre mediul social, valorificată pozitiv, informativ și metodologic, în perspectiva educației permanente; evaluare formativă, continuă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității [apud 5].

Abordări pedagogice cu referire la organizarea activităților extracurriculare și extrașcolare

Abordările pedagogice ale educației nonformale se referă la sistemul de teorii reprezentat de teoria învățării prin cooperare, teoria umanistă a personalității și abordarea educației centrate de cel ce învață, care asigură direcții teoretice în vederea organizării eficiente a activităților extracurriculare și extrașcolare.

Teoria învățării prin cooperare

Bazele teoriei învățării prin cooperare au fost puse de către K. Lewin, M. Deutsch și R. Johnson. Conform ideilor promovate în cadrul acestei teorii, se disting câteva tipuri de interdependență socială. Interdependența pozitivă încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, fiind denumită interacțiune bazată pe cooperare și stimulare. Interdependența negativă se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită interacțiune bazată pe opoziție și competiție.

În acest context, extrapolarea ideilor teoriei învățării prin cooperare abordează educația nonformală prin organizarea unor astfel de activități, care: favorizează interacțiunile dintre elevi/ educabili; presupun efort sporit de către educabili în procesul de învățare; generează sentimente de acceptare, relaționare; dezvoltă abilitățile de comunicare; încurajează comportamente de facilitare a succesului celorlalți; dezvoltă gândirea critică.

Conform teoriei învățării prin cooperare identificăm rolul cadrului didactic și al elevului/educabilului în cadrul activităților educative nonformale (Tabelul 1).

Tabelul 1. Caracteristica educației nonformale și rolul actorilor educaționali prin prisma teoriei învățării prin cooperare.

Caracteristica educației non-formale prin prisma teoriei învățării prin cooperare	Rolul cadrului didactic	Rolul elevului/ educabilului
<i>Educația nonformală înglobează activități educaționale bazate pe interacțiune pozitivă și cooperare dintre educabili.</i>	Cadrul didactic crează situații de învățare prin cooperare, luând în considerare următoarele trei elemente: motivația, comunicarea și acceptarea reciprocă dintre elevi/educabili.	Elevul/educabilul implicat în activitatea de grup este responsabil pentru munca lui și pentru îndeplinirea sarcinilor aferente poziției deținute.

Teoria umanistă a personalității și abordarea educației centrate pe cel ce învață

Teoria umanistă a personalității accentuează valoarea omului și rolul său în propria formare și dezvoltare. Din perspectiva umanistă, educația nonformală se focusează pe nevoile educabilului și îl plasează pe acesta în centrul procesului educațional. Abordarea educației centrate pe cel ce învață reiese din teoria umanistă a personalității și vizează recunoașterea individualității, a valorii în sine a fiecărei personalități, dezvoltarea educabilului ca individualitate care posedă experiența sa subiectivă și irepetabilă. Astfel, educația nonformală se bazează pe principiul organizării procesului educațional care oferă mai multă autonomie și control educabililor în selectarea conținutului, a metodelor și a ritmului de învățare.

Conform abordării educației centrate pe cel ce învață identificăm rolul cadrului didactic și al elevului/educabilului în cadrul activităților educative nonformale (Tabelul 2).

Tabelul 2. Caracteristica educației nonformale și rolul actorilor educaționali prin prisma abordării educației centrate pe cel ce învață.

Caracteristica educației non-formale prin prisma abordării educației centrate pe cel ce învață	Rolul cadrului didactic	Rolul elevului/ educabilului
<i>Educația nonformală se bazează pe contextul educațional din care vine elevul/educabilul, pe rolul său central în procesul învățării și pe urmărirea progresului în atingerea obiectivelor.</i>	Cadrul didactic oferă oportunități de învățare activă; de implicare a educabilului în planificarea, organizarea și evaluarea activităților educative; de integrare a situațiilor de învățare după un ritm propriu al educabilului; de învățare prin cooperare în grupuri.	Educabilul se implică împreună cu cadrul didactic în stabilirea obiectivelor, a conținutului și metodelor de învățare, a metodelor de evaluare.

Abordări psihologice cu referire la organizarea activităților extracurriculare și extrașcolare

Educația nonformală se bazează pe teorii psihologice precum teoria behavioristă, teoria constructivistă, teoria socio-cognitivă abordate într-o viziune integralistă și postmodernă.

Teoria behavioristă

Abordarea comportamentală analizează rezultatele observabile ale procesului de învățare, și totodată, condițiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învățare, astfel încât să faciliteze producerea de răspunsuri/comportamente dezirabile. În acest sens, stimularea comportamentală este asigurată de recompense sau pedepse. Evident, recompensa are implicații pozitive asupra manifestării comportamentului celui care învață. Din perspectiva behaviorismului, educația nonformală vizează crearea unor contexte de instruire și învățare care să stimuleze comportamente dezirabile, prin atitudinea pozitivă a cadrului didactic față de rezultatele elevilor, prin aprecierea potențialului și a aspectelor pozitive ale fiecărui elev, prin observarea comportamentelor și valorificarea calităților.

Conform teoriei behavioriste identificăm rolul cadrului didactic și al elevului/educabilului în cadrul activităților educative nonformale (Tabelul 3).

Tabelul 3. Caracteristica educației nonformale și rolul actorilor educaționali prin prisma teoriei behavioriste.

Caracteristica educației non-formale prin prisma teoriei behavioriste	Rolul cadrului didactic	Rolul elevului/educabilului
<i>Educația nonformală este realizată permanent la nivelul corelației educator-educat (profesor- elev) și vizează legătura dintre informativ și formativ.</i>	Cadrul didactic stimulează activitatea elevilor prin diverse metode și tehnici, oferă feedback pozitiv, propune sarcini de învățare aplicative, furnizează cerințe și criterii de realizare a sarcinilor.	Elevul/educabilul se angajează în autcontrolul comportamentului său conform cerințelor externe, realizează sarcinile conform criteriilor.

Teoria constructivistă

Teoria constructivistă promovează ideea construirii cunoașterii prin resursele interne ale educabilului, din propria sa inițiativă și manifestarea comportamentului activ în procesul de învățare. Elevul/educabilul este inițiatorul cunoașterii, mobilizat de motivația internă pentru formare și edificarea personalității. Din perspectiva constructivismului cognitiv, învățarea este un proces activ prin rezolvare de probleme, simulare, experiențe directe, elevul/educabilul având oportunități de construire a cunoașterii prin experiență proprie. Constructivismul social afirmă că învățarea este o activitate socială, colaborativă, iar experiențele din afara mediului educațional trebuie relaționate cu experiența școlară a elevului/educabilului. Astfel, educația nonformală presupune crearea contextului social de învățare, prin implicarea elevilor în situații autentice de învățare, prin experimentare și descoperire.

Conform teoriei constructiviste identificăm rolul cadrului didactic și al elevului/educabilului în cadrul activităților educative nonformale (Tabelul 4).

Tabelul 4. Caracteristica educației nonformale și rolul actorilor educaționali prin prisma teoriei constructiviste.

Caracteristica educației non-formale prin prisma teoriei constructiviste	Rolul cadrului didactic	Rolul elevului/ educabilului
<i>Educația nonformală este structurată în raport cu interesele și nevoile elevilor; în raport cu experiențele sale anterioare și implică interactivitatea elevilor/educabililor în procesul instructiv-educativ.</i>	Profesorul monitorizează procesul de învățare, organizează situații și activități de învățare prin descoperire, utilizează metode didactice interactive, de aplicații practice sau reflexive, metacognitive, crează oportunități de implicare emoțională a elevilor.	Elevul/educabilul manifestă curiozitate, autonomie, se implică activ în căutarea de soluții, în selectarea conținutului, în identificarea strategiilor eficiente de învățare.

Teoria socio-cognitivă

Teoria socio-cognitivă a procesului instructiv-educativ accentuează rolul educabilului în autodeterminare, în propria formare, fără a neglija influența factorilor situaționali externi. Teoria socio-cognitivă pune accent pe dimensiunea socială a comportamentului și pe rolul proceselor cognitive în procesul formării personalității: motivație, emoție și acțiune. A. Bandura consideră că învățarea are loc prin procesul de observare, imitare și identificare cu modele din exterior (colegi, părinți, profesori etc.)

Conform teoriei socio-cognitive identificăm rolul cadrului didactic și al elevului/educabilului în cadrul activităților educative nonformale (Tabelul 5).

Tabelul 5. Caracteristica educației nonformale și rolul actorilor educaționali prin prisma teoriei socio-cognitive.

Caracteristica educației non-formale prin prisma teoriei socio-cognitive	Rolul cadrului didactic	Rolul elevului/ educabilului
<i>Educația nonformală se bazează pe motivația educabililor; pe formarea personalității prin modelare socială și învățare observațională.</i>	Cadrul didactic utilizează strategii didactice interactive, de modelare, care valorifică relațiile de grup, ca resurse permanente de învățare și educare socială; utilizează întăriri sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) în aprecierea rezultatelor obținute.	Educabilul se implică în auto-reglarea comportamentului său, utilizează adecvat resursele sale cognitive în vederea atingerii obiectivelor instructiv-educative.

Concluzii

Accepțiunile și definițiile referitoare la educația nonformală evidențiază ipostaza procesuală și sistemică a acesteia. Sintetizând abordările cu privire la dimensiunile teoretice ale educației nonformale, indicăm următoarele condiții de realizare a activităților educaționale extracurriculare și extrașcolare:

- proiectarea și organizarea activităților conform experienței elevilor/educabililor, conform nivelului de cunoștințe și de pregătire anterioară a acestora;
- integrarea în procesul educațional a diverselor forme și modalități de organizare a activităților, cu accent pe activismul elevilor/educabililor, pe învățare prin descoperire, prin interacțiune socială, organizarea activităților individuale și de grup;
- corelarea dintre informativ și formativ în realizarea sarcinilor de învățare;
- selectarea și adaptarea conținuturilor educaționale conform particularităților de vârstă și individuale, conform necesităților elevilor/educabililor, cu deschidere spre inter/ transdisciplinaritate;
- evaluarea cu accent pe apreciere pozitivă, prin feedback pozitiv și constructiv.

Referințe:

1. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. et. al. *Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014, 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. *Codul Educației*. Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 319-324 art. 634, 24.10.2014.
4. CHISHOLM, L. *Bridges for recognition cheat sheet: proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*. Leuven-Louvain, 2005.
5. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației*, Vol. IV. București: Editura Didactica Publishing House, 2017, 186 p. ISBN 594- 848-935-558-5.
6. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013, 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
7. LAZĂR, V., CĂRĂȘEL, A. *Psihopedagogia activităților extracurriculare*. Craiova: Editura Arves, 2007, 108 p. ISBN 978-973-8904-66-8.
8. *Non Formal Learning Handbook for Volunteers and Volunteering Organisations*. Erasmus+ Key Action 2 proiect: Volunteers at the Interface between Formal and Non-Formal Education, 2017.
9. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988, 326 p.

Date despre autor:

Valeria BOTEZATU, doctorandă, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: valeriaspinu19@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9034-8825

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul Programului de Stat „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”, cifrul 20.80009.0807.23.

Prezentat la 10.03.2023

CZU: 374.7:81`23:811.11`243

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_22](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_22)

PSYCHOLINGUISTIC AND MOTIVATIONAL APPROACHES TO LEARNING SEVERAL LANGUAGES

*Hana WITTMAN**Moldova State University*

This article addresses the issue of identifying the learning and education needs of adults, primarily non-formal education and multilingual education. Different concepts and models are analyzed to identify the learning and education needs of adults. A concept is grounded and a methodology is developed in this regard. The factors that generate the learning and education needs of adults are described in detail: external factors – national educational policies, institutional educational policies, educational reform projects, etc.; internal factors – the need for compensation, recapitulation, complementary knowledge, the need for retraining, the need to realize one’s own interests and options, the need to capitalize on free time, etc. At the same time, the place of foreign languages - whether world languages or heritage languages - within the education system is extremely complex. Since there are many deficiencies in regard to the training of teachers for teaching these languages, teaching methods of the languages, updated study materials that match the context of language learning, assessment methods.

Keywords: *psycholinguistic; bilingualism; motivational; languages; multilingual education; teaching methods; educational methodology; multilingual study.*

ABORDĂRI PSIHOLINGVISTICE ȘI MOTIVAȚIONALE PENTRU ÎNVĂȚAREA MAI MULTOR LIMBI

Acest articol abordează problema identificării nevoilor de învățare și educație ale adulților, în primul rând educația non-formală și educația multilingvă. Sunt analizate diferite concepte și modele pentru a identifica nevoile de învățare și educație ale adulților. Se întemeiază un concept și se dezvoltă o metodologie în acest sens. Sunt descriși în detaliu factorii care generează nevoile de învățare și educație ale adulților: factori externi – politici educaționale naționale, politici educaționale instituționale, proiecte de reformă educațională etc.; factori interni – nevoia de compensare, recapitulare, cunoștințe complementare, nevoia de recalificare, nevoia de a-și realiza propriile interese și opțiuni, nevoia de valorificare a timpului liber etc. În același timp, locul limbilor străine - fie că limbile mondiale sau limbi de patrimoniu – în cadrul sistemului de învățământ este extrem de complex. Întrucât există multe deficiențe în ceea ce privește pregătirea profesorilor pentru predarea acestor limbi, metode de predare a limbilor, materiale de studiu actualizate care se potrivesc contextului învățării limbilor, metode de evaluare.

Cuvinte-cheie: *psiholingvistic; bilingualism; motivaționale; limbi; educație multilingvă; metode de predare; metodologie educațională.*

Introduction

Psycholinguistic and motivational approaches to learning several languages. The approaches and processes that characterize foreign language learning in the field of ‘bilingualism’ have undergone drastic changes in the last half century. In general, part with the old position that bilingualism is harmful to the speaker. There is a certain consensus that, under favorable circumstances, the use or mastery of two or more languages may have a positive effect on the social and cognitive aspects of human development. Many studies, conducted before 2009, stated that bilingualism caused damage to the child’s development. These studies ignored the qualitative biographical data, which pointed to the advantages of bilingualism. Furthermore, in these studies, the lack of adherence to a correct and accurate methodology stands out, such as: a comparison of bilingual subjects with monolingual subjects of different socio-economic status. It is evident that the researchers then started from the assumption that bilingualism is the property of immigrants only without language tests or a clear definition of bilingualism. This position changed, claims Cummins [1] when Canadian researchers, Lambert & Peal pointed out methodological deficiencies of many of the early studies, which were done on second language acquisition. A decade after the publication of this study, a

study was published that accompanied English-speaking students who attended a French-speaking school in Montreal for 7 years. The researchers followed the cognitive, linguistic and emotional development of the students, and compared them with their monolingual peers. They refuted the claims of the previous studies, and showed that bilingual students have many advantages in the areas of language and thinking from it and testified to the linguistic and social advantages of learning additional languages [11].

There are many approaches and processes that characterize learning a foreign language in a school setting. I will refer to the most accepted approaches today to teaching foreign languages [2]. Each approach gives room for the creation of different learning and teaching methods, which apply the principle of optimal learning. In examining the approaches, we can notice the gradual progress of the different methods and approaches to language teaching, since the sixties. These resulted from changes and developments in linguistic theories dealing with language acquisition. At the beginning of the field, the understanding of ways of acquiring a second language was based on behavioral theories in psychology. Language acquisition was a learned behavior, through conditioning and repetition. Also, the focus on learning the language on its various components, resulted to apply knowledge from these components of language teaching and acquisition. The teaching was based on detailed grammatical explanations, and there was an expectation that the learner would master the material, as an essential element for the ability to function in the target language. Later, as the processes in the field of linguistics progressed and were refined, they came to the conclusions that the theory of behavior could not explain their ability of the students, to express an idea that had not been heard before, or to create a sentence, which was not part of the repertoire of the course they studied as a result of the above conclusions, which were mixed with a feeling of dissatisfaction with the existing teaching methods, began What about turning to and looking for new channels for language teaching? Then arose the need to expand the learner's knowledge to communicative abilities, in addition to the formal knowledge of the language. Diverse and new approaches and methods have been developed to answer this need, and in each a different degree of emphasis on communication and the structure of the language. In the first stage, there was a sharp shift to an emphasis on the content and the message, assuming that the language structure would be acquired naturally, but over the years, professionals, linguists and teachers, saw the need to find a balance between all the essential elements of the curriculum, in additional language instruction. The main approaches, which have taken shape over the years, are listed below:

The structuralist approach

This traditional approach sees language as a system of elements used to encode meaning. Learning the language is seen as controlling the structure of the language in order to convey messages: grammar, vocabulary, phonology, the sounds of the language and more. According to this approach, the curriculum is built according to grammatical structures, such as verb tenses, prepositions, etc. Also, this approach claims that knowledge of the structure of the language, in all its aspects, will lead to the acquisition of the language in its entirety and that the structural approach is among the first approaches on which language teaching was based [7].

Language teaching through grammar and translation

In professional literature, the terms method and approach appear interchangeably, when discussing language teaching through grammar and translation. Whether we treat grammar and translation as a method based on the structuralist approach, or whether we treat it as a separate approach, the message will be similar. Teaching through grammar and translation originated in Europe in the 21st century, and was used by teachers and students in learning classical languages. Grammar was studied as a subject, and was used to understand classical texts. The learning experience was limited to reading comprehension and writing in foreign languages, without any emphasis on speaking and listening comprehension. The lessons were conducted in the mother tongue and translated into the target language. There was no attempt to use language to create communication. The teachers in the language courses were usually people of spirit and literature, and they had no education as language teachers. Such a situation often exists in Arabic classes in Israel. In many cases, in the study of the Arabic language, in compulsory classes in grades 7-9, the grammar of the language is studied, the scriptures are learned to be translated, but the lessons are conducted in Hebrew. This is because the language being studied is not the language used for everyday communication. Starting in the

2010s in the USA, the grammar and translation approach gave way to the new communicative approaches to language teaching. In fact, you can still see classes that are conducted according to the grammar-translation approach, despite the fact that this approach is less suitable for teaching modern languages, although there are currently many methods, which developed according to the media approach [7].

Teaching through hearing and speaking

According to this method, the student hears the language, by a demonstration from the teacher or from some audio device, and immediately repeats what is heard. The method is based on the fact that the student repeats orally the words of the teacher, when these constitute an example of a collection of grammatical structures. For example, the teacher will say: „Danny went to kindergarten” and the students will usually repeat in chorus: „Danny went to kindergarten”. Immediately the teacher will say „grocery store”, and the students will say: „Danny went to the grocery store”. The method focused on providing models to imitate the exact grammatical structures that are heard and was based on the assumption that the grammatical knowledge will be assimilated indirectly through repeated practice. Reading and writing abilities also develop by practicing grammatical structures and reading comprehension exercises [7].

In general, when it comes to language acquisition, there is general agreement among linguists that the essential component in the process of acquiring a mother tongue, or a second language, or additional languages is exposure. A child learns his mother’s language by being exposed to the language from infancy. This method is based on the theory that there is interaction between parent and child as needed, and children speak among themselves, but they are exposed to proper language due to being surrounded by adults who speak the language. This exposure is the basic element for acquiring a mother tongue. There are clear implications from this theory for the issue of acquiring additional languages. In this area too, the role of exposure is clear. Many theories in the field of second language acquisition are based on this premise [7].

The Communicative Approach

The communicative approach places emphasis first and foremost on communication and the transmission of messages. According to this approach, the structure of the language is not the main subject of the lesson, but is taught for communicative needs. In addition to this, the ultimate goal of learning is successful and fluent expression on the part of the learner, which can come at the expense of linguistic accuracy. At the same time, among teachers and researchers, the definition of the communicative approach is not clear and unequivocal. The main difference is the reference, or the lack of reference to focus on grammar in teaching. The definitions of the professionals move on an axis, in which there are different emphases on the teaching of grammar. At one end of the axis is a foreign language teaching that focuses on the meaning, the fluency of speech and the message only - meaning on focus - without any treatment of the various language components, that is, in the form - form on focus which is at the other end of the axis. There are several approaches to teaching and acquiring foreign languages that are considered communicative. Spada [8] cites Krashen and Long who paved the way for the communicative approaches prevalent today.

Krashen [4] developed the Comprehensible Input Hypothesis according to which the process of acquiring a second language is fundamentally similar to the process of acquiring a mother tongue. He claimed that a native speaker manages to acquire a language in its entirety, even though he does not learn grammatical rules, while in teaching a second language, there are few learners who manage to reach a high level close to that of a native speaker, despite the focus on grammatical rules. Therefore, in order to learn a second language, the speaker must be involved in communication that is meaningful and relevant to his life, at a level of difficulty, somewhat higher, above his linguistic ability. Thus, similar to acquiring a mother tongue, the learner will acquire a second language relatively naturally. Krashen [4] claims that in order to learn a language, the learner must be able to understand messages. The role of the teacher is to provide comprehensible input - at a level slightly higher than the learner’s level of knowledge. The measured effort to understand adds to the developing linguistic repertoire of the learner. He also points to a more comprehensive theory of language acquisition, which includes, in addition to the exposure element, the learner’s readiness, the learning context, a series of mental operations that transform input into linguistic knowledge, and what happens in the acquisition process, that is, everything related to creation [4].

In a similar vein, there is the Output Hypothesis, which holds that the act of expressing speech or wri-

ting is, under appropriate circumstances, part of the language acquisition process [9]. According to this approach, output has three main roles: First, there is a situation in which, while trying The expression, the learner notices what he does not know in the target language. In other words, the output functions as a cause for noticing - and for raising awareness about gaps in linguistic knowledge, and in the field, or fields, in which enrichment or deepening of the material is required. This awareness provides leverage for cognitive actions of research and the creation of new linguistic knowledge. Another function of the output according to Swain [9] is hypothesis testing - the claim here is that the output from the learner's point of view may constitute an „experiment” and test of theories, regarding how an idea can be transformed into a clear verbal message. This test occurs, even when the recipient does not understand the learner's message - which encourages him to improve and change his expression. This process, related to discovery and investigation, helps to acquire the target language. Finally, the third function of the output is meta-linguistic, that is, it refers to the use of language, as a mediator for thinking about the language of the others, or in the language of the learner himself. This role is based on Vygotsky's socio-cultural theory, according to which learning arises from social experience, and mediates actions of the learner with peers, or with himself. This is an adequate theoretical basis for inculcating the use of the target language, in pair and group work, in additional language classes [10].

The second central theory, which formed the basis of many communication approaches, according to Spada [8] is the Interaction Hypothesis - According to this theory, processes related to expression and not only understanding are the main factors that promote the acquisition of a second language. During a conversation, the more experienced speaker adjusts his speech to the learner's level, thus creating a comprehensible input that encourages language acquisition. It is the process of creating meaningful messages that will bring the learner to acquire the grammar of the target language. Teachers, who sided with communicative methods for teaching a second language, believed that creating opportunities for interaction would be enough to bring the learner to full control of the target language. According to his theory, myths and misconceptions have developed regarding the implementation of the communicative approach in the classroom. Despite the clear emphasis on conversation and conveying messages, Spada [8] wishes to emphasize that the communicative approach does not ignore the elements of language, but may also include:

A. Focus on linguistic forms and grammar. A mistake in perception led teachers to focus exclusively on meaningful communication, while omitting the teaching of linguistic rules, structures and grammar. Communication approaches should combine content and form, and not highlight one at the expense of the other.

B. Feedback and error correction. One of the prevailing myths according to the media approach, is that correcting mistakes will be done only indirectly. As usual according to this approach, the teacher will repeat a sentence that included an incorrect linguistic form - in its correct form. But the media approaches do not necessarily dictate this, but indicate that it is important to repeat the sentence, drawing the learner's attention to the error.

C. Putting the teacher in the center. Although teaching according to communicative approaches requires a lot of work in groups, the approach encourages a combination of these, with frontal activities and lessons.

D. Development of reading and writing skills. Complete communication skills also include mastery of reading and writing skills. Again, a combination of accents is the one that will lead to the acquisition of a second language. A communicative approach avoids focusing on separate aspects of language. But she puts the emphasis on the combination of a variety of elements for the purpose of creating meaningful communication. Also, according to the communicative approach, the extensive reading method is indicated for the purpose of acquiring reading in a second language approach. The goal is to bring reading for pleasure, without tests and without reading comprehension exercises. The proposal is based on the saying, according to which „you learn to read by reading” [3]. Measured and controlled use of the speaker's native language as needed. Perception that the mother tongue can be used in a second language class. The difference from other approaches is that you learn the second language and not about the second language in the mother tongue. That is, you learn English in English and Arabic in Arabic, but you can use a language familiar to the students for clarification, grammatical explanations, etc.

It is not impossible that we will notice differences of opinion regarding the very definition and applications of the approach, after so many years of research and discussion on communicative approaches in fo-

reign language teaching. Some state that communicative teaching is not a collection of methods, but rather an approach. Others emphasize that communicative teaching is not an approach, but rather a philosophy. There are disagreements among the researchers regarding different teaching methods, which are considered as communicative approaches. Larsen-Freeman, for example, reviews different foreign language teaching methods [5] she classifies only some of the methods as a communicative approach, and due to various subtleties, another part she claims is not compatible with this approach. In contrast, other authors definitely consider the approaches that are not appropriate, in her opinion, to be communicative Spada[8], in a comprehensive and up-to-date look at the concept of „communicative teaching”, emerges a broad picture that offers a combination of emphases - an emphasis on the content as well as an emphasis on the form. It is possible to apply Communicative approach through multiple methods. The focus of the method, that is communication, must be in the center, alongside reference to the linguistic knowledge base. Details of traditional and accepted teaching methods, which are included under the heading „communicative approach”.

References:

1. CHOMSKY, N., (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press. Collins, L., Halter, R., Light Brown, P. and Spada, N. (1999). In: *Time and the Distribution of Time in L2 Instruction*. TESOL QUARTERLY, vol. 33(4), p. 655-680.
2. CUMMINS, J., (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. In: *Modern Language Journal*, vol. 89(4), p. 585-592.
3. KRAMSCH, C., (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. In: *The Modern Language Journal*, vol. 84(3), p. 311-326.
4. KRASHEN, S. D., (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman. 2008. *Language Education: Past, Present and Future*. In: *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, vol. 39(2), p. 178-187.
5. LARSEN-FREEMAN, D., (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, 2nd ed. In: *Oxford: Oxford University Press*.
6. LONG, M. (1996): *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. In *W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, p. 413-68.
7. OR, Y., (2018) chapter 5: Multilingual awareness .A multilingual educational policy for israel. In: *Tel Aviv Research project*, p. 105-92
8. SPADA, N. (2007). *Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects*. In: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), In: *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.
9. SWAIN, M., (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In *Gass, and Madden, C. (Eds.), Input in second language acquisition*. p. 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
10. SWAIN, M., (2007). *The Output Hypothesis: Its History and Its Future*. Keynote speech given at the 5th International Conference on ELT in China. Beijing. <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf>
11. TUCKER, G.R., (1998). *A global perspective on multilingualism and multilingual education*. In *J. CENOZ & F. GENESSEE (Eds.), Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 3-15.

Data about author:

Hana WITTMAN, anul II, studii cu frecvență, Evaluarea referatului științific al doctorandului Conceptualizarea fenomenului de gestiune strategică a instituțiilor mass-media, Moldova State University

E-mail: jeanw@walla.com

ORCID ID: 0000-0000-2438-1626

Presented on 23.12.2022

CZU 37.01:316.36-058.6(478)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_23](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_23)

PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A FAMILIEI SOCIALMENTE VULNERABILE

Roxana Nicoleta ANDRONACHE

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Pe treptele progresului socio-economic și cultural politica familiei a fost însoțită atât de crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea ei, cât și de apariția unui șir de contradicții, greutăți ce afectează stabilitatea ei, probleme sociale extrem de dificile pentru majoritatea societăților. Transformările pe care le suportă instituția familiei în prezent au stimulat semnificativ studierea ei sub cele mai diverse aspecte: demografic, etnografic, juridic, psihologic, medical, antropologic, sociologic, al asistenței sociale etc. În același timp, menționăm că devin tot mai actuale investigațiile interdisciplinare și comparative, ale căror generalizări vor permite să fie dezvăluite tendințele dezvoltării și perspectivele instituției familiei, să fie întreprinși pași importanți pe calea adoptării politicilor familiale eficiente.

Cuvinte-cheie: familia socialmente-vulnerabilă, politici educationale eficiente, viziune pedagogică.

THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF SOCIALLY VULNERABLE FAMILIES

On the steps of socio-economic and cultural progress, the family policy was accompanied both by the creation of favorable conditions for its development, and by the appearance of a series of contradictions, difficulties affecting its stability, extremely difficult social problems for most societies. The transformations that the institution of the family is currently undergoing have significantly stimulated its study under the most diverse aspects: demographic, ethnographic, legal, psychological, medical, anthropological, sociological, social assistance, etc. at the same time, we mention that interdisciplinary and comparative investigations are becoming more current, whose generalizations will allow to reveal the development trends and perspectives of the family institution, to take important steps towards the adoption of effective family policies.

Keywords: socially-vulnerable family, effective educational policies, pedagogical vision.

Introducere

Termenul „familii vulnerabile” se referă la situațiile de viață familiale care sunt considerate problematice, cu o nevoie deosebită de responsabilitate socială, sprijin oferit profesional. Acest mijloc de clasificare a familiilor este extrem de ambivalent, indicând nu numai nevoia de a sprijini societatea, forme de viață de familie și realizări familiale, dar și o nevoie deosebită pentru a proteja copiii care cresc în cadrul familiei. Clasificarea familiilor ca fiind vulnerabile poate fi văzută ca având efect paradoxal. Într-o manieră destul de lejeră, nereflectată, această clasificare din ce în ce mai mult pare să evoce imagini ale familiilor în care se află acum familiile ei înșiși, mai degrabă decât condițiile inegalității sociale, care prezintă un potențial de amenințare pentru creșterea copiilor.

„Familia este unul din cele mai importante elemente sau, mai bine spus, sisteme care contribuie la dezvoltarea unei persoane și la starea ei de sănătate. Familia exercită o influență deosebit de adâncă asupra copiilor. Părinții furnizează „zestrea genetică”, iar familia creează condițiile dezvoltării fizice, emoționale, intelectuale și modelează caracterul copilului, simțul moral, estetic etc. O mare parte dintre cunoștințele despre natură, societate, deprinderile alimentare și igienice, atitudinile față de viață, modelele sau obișnuințele de comportament, copiii le datorează educației primite în mediul familial”. De aceea, familia este instituția fundamentală în toate societățile [2, p. 15].

În acest sens, Mitrofan I. și Mitrofan N. remarcă că pentru a beneficia de o căsătorie reușită și fericită este necesar ca ambii parteneri să posede atitudini pozitive, să depună ambii eforturi pentru îmbunătățirea vieții conjugale, dar și să învețe a se adapta la schimbare. Pe parcursul vieții conjugale apar multe schimbări – nașterea copiilor, transformări pe linie socioprofesională și alți factori care pot modifica atât nevoile și cerințele individuale, cât și pe cele ale relațiilor familiale [Apud 3, p. 5].

După esența lor, relațiile familiale cuprind diverse aspecte:

- personal (intimitate, simpatie, atașament etc.);
- patrimonial (ce se referă la bunurile materiale, în raport cu care membrii familiei posedă drepturi și obligații);
- nepatrimonial (lipsă de conținut economic).

Cu alte cuvinte căsătoria reprezintă un mijloc tradițional de întemeiere, organizare, conducere și control al familiei, un factor și, în același rând, instrument de protecție și dezvoltare a societății umane [1, p. 41]. În viziunea noastră, aspectele evidențiate sunt penetrate și dependente de unul decisiv: aspectul valoric. Dacă aspectul valoric este identic sau asemănător (valori ce prevalează), relațiile intrafamiliale sunt adecvate și destul de armonioase. Acest lucru l-am stabilit în baza analizelor teoretice, dar și a observațiilor, experienței de consiliere a familiei.

În mod tradițional, familia este creată din părinți și copii între care au următoarele tipuri de relații:

- dintre soți – relațiile intrageneraționale de căsătorie;
- dintre părinți și copii – relațiile intrafamiliale, intergeneraționale;
- dintre ascendenți (copiii aceluiași cuplu) – relații fraterne, de tip intragenerațional;
- dintre alte persoane care mai fac parte din familie (părinți, socri, cumnați, veri etc.) – relații familiale mixte, de planul doi – dintre rude.

Relațiile între membrii familiei și valorile culturale, care se transmit, constituie *mediul familial*. În acest sens, familia constituie cel mai eficient și favorabil mediu pentru socializarea și educarea tinerei generații.

Prin interacțiunile multiple ale membrilor săi, familia îmbină și sintetizează influențele pe care instituțiile din exterior - grădinița de copii, școala, grupul de egali, mediul profesional, le exercită asupra fiecărui individ, în parte. În *arhitectura* acestor interacțiuni, familia se manifestă ca un spațiu relativ autohton de construcție socială a realității, implicând resursele instrumentale și expresive ale membrilor săi [1, p. 82].

Cercetătoarea, Cuznețov L., definește familia „*ca fiind cea mai veche instituție socială și una dintre cele mai importante valori socio-umane, care conferă sens profund vieții omului, în plan filosofic și moral, îi asigură fericirea, sănătatea fizică și echilibrul psihologic, construcția sinelui și integrarea lui în societate*”. O astfel de familie care își valorifică eficient toate funcțiile și orientează membrii spre gândirea de tip pozitiv, se poate defini drept *familie armonioasă*. Esența și fundamentul creării ei, o constituie sentimentul dragostei, fapt confirmat de mai mulți cercetători [2, p. 5].

În acest context, Voinea M. afirmă că dragostea reprezintă sentimentul complex, cu mare încărcătură emoțională, ce constituie piatra de temelie a familiei și de încercare a soților în diferite împrejurări și evenimente importante. Definiția respectivă ne sugerează ideea că indiferent din ce mediu provin soții, indiferent de împrejurările care îi unesc, dragostea și responsabilitatea, le servesc drept imbold și călăuză în baza căruia se formează și se menține o familie și, anume, una armonioasă și fericită [Apud, 3, p. 2].

Cercetătorii americani Scott V., Dubb G. și Runnels P. definesc *famiiliile armonioase* ca, fiind acele familii în care se cultivă independența, încrederea și stima personală, astfel încât toți membrii familiei să-și poată exprima personalitatea. Conform viziunii aceluiași cercetătorii familiile armonioase sunt acelea ai căror membri nu sunt dominați sau împedicați să poată îndeplini un rol aparte de familiile lor. În același timp, familiile ideale oferă un simț al apartenenței și corectitudinii pentru membrii săi [5, p. 2].

Familia trebuie să se preocupe de dezvoltarea capacității motrice a copilului, prin asigurarea unor activități de joc fizic și mișcare sau sport în aer liber. Dezvoltarea motricității și coordonării mișcărilor are un rol important și în dezvoltarea activă a emisferelor cerebrale, fapt ce favorizează procesele de învățare, adaptare și emancipare relativă [7, p. 105].

Există situații când părinții fie nu au mijloacele materiale să îi asigure copilului condiții optime de dezvoltare fizică, fie nu sunt preocupați de toate aspectele dezvoltării copilului lor.

Eficiența educației în cadrul familiei depinde de un șir de factori. Una dintre condițiile decisive este competența parentală dezvoltată pe parcursul vieții părinților.

Pentru a determina calitatea și eficiența educației în familie și a constata nivelul de dezvoltare a competențelor parentale privind educația, este necesar a stabili și a cunoaște indicii competenței/ incompetenței parentale privind educația. Calitatea familiei asigură progresul durabil al unei civilizații. Concomitent civilizația intra într-un declin ce îi accelera dispariția.

Famiiliile cu tot ce le caracterizează formează comunitatea, îi oferă un colorit specific. Bunăstarea familiilor formează bunăstarea societății. Deci, comunitatea unor familii sănătoase ne poate salva de sărăcie și injustiție, asigurând perpetuarea civilizației umane. De-a lungul timpului au existat numeroase controverse pe tema influenței divorțului asupra dezvoltării copilului. Unii specialiști consideră că părinții nu au un rol primordial în conturarea personalității copilului, în timp ce alții sunt de părere ca mediul familial este definitoriu.

Pentru orice persoană (copil, adolescent, tânăr, adult) familia este mediul natural cel mai favorabil pentru formarea, dezvoltarea și afirmarea lui, asigurând condiții de securitate și protecție atât fizică, cât și psihică, în orice perioadă a vieții.

Astfel, rolul familiei în formarea omului este unul primordial. În familie copilul va fi învățat și deprins:

- să iubească, să compătimizească, să uite de orgoliu și să se dăruiască celor apropiați;
- să păstreze anumite tradiții;
- să înțeleagă corect și să respecte autoritatea părinților, care servesc drept model comportamental, respectând anumite reguli, manifestând disciplină, responsabilitate;
- să-și formeze un simț sănătos al proprietății private, punând preț pe muncă în calitate de izvor al tuturor bunurilor.

Sentimentul de siguranță se instaurează și se menține în următoarele condiții:

- protecția de pericolele și agresiunile pe care le poate provoca ambianța (naturală și socială);
- satisfacerea trebuințelor bazale (A. Maslow, 1999) – fiziologice, de securitate, de dragoste și apartenență, de respect și recunoștință;
- coerența și stabilitatea cadrului social de dezvoltare;
- sentimentul de a fi acceptat ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se aproba caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de acțiune (o anumită arie de libertate) și de a dobândi experiență personală.

Lipsa unui părinte le provoacă copiilor stări emoționale dificile, îndepărtarea și refugiul în relația cu prietenii, profesorii, preocupări pentru anumite domenii. Însă nu toți copiii se adaptează la lipsa unui părinte. Observația denotă predominanța unor reacții emoționale diferite la fete și băieți. Fetele, de regulă, își interiorizează reacțiile, devenind triste, extrem de grijulii (inclusiv față de membru familiei), tentate să caute atenție și susținere afectivă din partea altor oameni.

Practic, fiecare familie își formează propriul stil educativ, care presupune unitatea (armonică sau dizarmonică) a stilurilor parentale personale ale ambilor părinți. Pentru a-și îndeplini deschis rolul, părinții se vor deprinde:

- să asigure o autoritate optimă, fără a fi supraprotectiv, cu autoritate absolută sau permisiv;
- să ofere copiilor dragoste și acceptare și să fie sensibil la nevoile lor;
- să manifeste încredere în munca și abilitățile copiilor săi;
- să formuleze așteptări realiste;
- să găsească timp pentru a le împărtăși copiilor experiența sa, să ia masa împreună, să se joace, să-și petreacă cu ei timpul liber;
- să întemeieze un mediu sigur, stabil, cu reguli clare de respectat;
- să glumească, să îndrume activitățile copiilor, să încurajeze libera exprimare a opiniei;
- să comunice liber cu copiii, cu sinceritate, să-i asculte și să formuleze împreună aprecieri;
- să ia decizii și să accepte responsabilități;
- să poată stăpâni stresul și să rezolve conflictele;
- să vadă lucrurile și din punctul de vedere al copilului;
- să nu admită pedepse dure și să încurajeze afirmarea comportamentelor pozitive.

Indiferent de vârsta părinților, este important ca ei să-i ofere copilului un model demn de urmat. Părinții vor recurge la oferirea modelelor comportamentale mai cu seamă din fragedă vârstă, căci pe măsura creșterii și maturizării, copilul își găsește singur modelele de viață și cele profesionale. Modelele de conduită oferite de părinți, calitatea afectivă a căminului familial creează condiții favorabile pentru formarea și afirmarea unei personalități, apte a se integra eficient în societate, respectând normele și legile acesteia. În primul rând, contează atitudinea părinților. Ei au motivele lor pentru care se despart, probabil că sunt furioși, dezamăgiți, frustrați, dar spre binele copilului, trebuie să continue să fie parteneri în creșterea lui.

Diversitatea problemelor cu care se confruntă familia contemporană poate fi clasificată în următoarele grupe:

- probleme socio-economice;
- probleme sociale de viață;
- probleme psihosociale;
- probleme de planificare familială;
- probleme de stabilitate a familiei;
- probleme de educație familială;
- probleme specifice familiilor din „grupul de risc” [3, p. 120].

Familia se află în permanență racordată la realitățile sociale. După cum afirmă Henri Stahl, familia „nu poate și nu trebuie să rămână indiferentă la tot ceea ce se întâmplă dincolo de viața ei personală, dincolo de ușa simbolică ce o desparte de restul lumii” [6, p. 165].

Familia dezarmonioasă este aceea în care predomină conflictele, neîncrederea, gelozia, evenimentele familiale neplăcute, care afectează nespus de mult atât partenerii conjugalii, cât și socializarea copiilor – abilitatea lor de a învăța, de a fi independenți, de a relaționa cu ceilalți și a înțelege importanța regulilor. Deci, în familiile nearmonioase poate fi afectat succesul școlar al copiilor, dar și stima de sine a persoanelor, care fac parte din ele. Familia dezarmonioasă se mai numește și disfuncțională, deoarece nu este în stare să asigure realizarea funcțiilor sale.

Cauzele disfuncțiilor sunt foarte diferite și vorbesc, de fapt, despre neajunsurile partenerilor: infanțilitatea partenerilor; lipsa responsabilităților; incompatibilitatea morală, intelectuală, fizică; lipsa sau insuficiența resurselor materiale; starea precară a sănătății; nivelul scăzut al culturii partenerilor; îngustarea sferei de comunicare; gelozia; rivalitatea etc.; lipsa copiilor; atitudinea negativă față de rudele partenerului; despărțirea de lungă durată a soților / înstrăinarea lor etc.; lipsa dragostei sau incapacitatea de a iubi [1, p. 267].

Pe de altă parte, comportamentul familial nu privește doar pe cei implicați în relațiile familiale. El prezintă interes pentru întreaga societate, dat fiind faptul că familia rămâne a fi factorul de bază ce asigură coeziunea unei societăți.

Astfel, pe de o parte:

- familia este sursa proceselor demografice care, din punct de vedere cantitativ, determină reproducerea și dezvoltarea forței de muncă și a masei de consumatori;
- familia exercită, prin intermediul socializării interne, o influență puternică, din punct de vedere calitativ, asupra nivelului de dezvoltare fizică, intelectuală și morală a copiilor și tinerilor, făcând ca noile generații să fie mai bune, egale sau mai rele decât generațiile precedente;
- familia este unul dintre principalii factori care asigură menținerea identității culturale naționale etc.

Într-o altă ordine de idei, societatea, la rândul ei, influențează, direct sau indirect, tipul de familie, dimensiunile acesteia, relațiile dintre parteneri și pe cele dintre generații. Astfel:

- schimbarea relațiilor de proprietate și a organizării economice a societății determină schimbări în funcțiile familiei;
- preluarea de către societate a unor funcții familiale, tradiționale, favorizează creșterea importanței relațiilor socio-afective dintre parteneri și generează noi modele familiale;
- mobilitatea socială și profesională dintr-o anumită societate este asociată și cu mobilitatea modelelor familiale și a ideologiilor familiale;
- politicile familiei pot acționa, direct sau indirect, asupra modelelor familiale, asupra dimensiunii familiei și pot favoriza menținerea sau expansiunea modelelor familiale dezirabile din punctul de vedere al societății globale etc.

Pe treptele progresului socio-economic și cultural a fost însoțită atât de crearea condițiilor favorabile pentru dezvoltarea familiei, cât și de apariția unui șir de contradicții, greutăți ce afectează stabilitatea ei, probleme sociale extrem de dificile pentru majoritatea societăților. În același timp, menționăm că devin tot mai actuale investigațiile interdisciplinare și comparative, ale căror generalizări vor permite să fie dezvoltate tendințele dezvoltării și perspectivele instituției familiei, să fie întreprinși pași importanți pe calea adoptării politicilor familiale eficiente.

Clarificarea noțiunii de vulnerabilitate poate fi utilă în rezolvarea acestor provocări. Vulnerabilitatea poate fi considerată un cuvânt telescopat pentru declinarea tuturor varietăților de nenorociri globale. Conform lui Soulet, a nu considera vulnerabilitatea drept caracteristică a indivizilor, dar ca rezultat al contextului relațional dintre un individ/grup și caracteristicile sale, ne permite să recunoaștem acea vulnerabilitate: -este mai degrabă o stare care definește ființa umană în general, decât o caracteristică și o „umbră” de stigmatizare a anumitor indivizi.

Întrucât consilierea familiei în instituția de învățământ are, cu precădere, caracter psihopedagogic, vom analiza geneza și istoricul consilierii, la general, și a consilierii psihopedagogice, în special. De-a lungul evoluției sale, consilierea persoanei a beneficiat de o amplă fundamentare teoretică, axată pe o multitudine de teorii din domeniul psihologiei, psihanalizei, pedagogiei delimitate în variate abordări ale consilierii psihopedagogice și a celei psihologice.

Specialiști și cercetători lucrează cu figuri parentale care se confruntă cu diferiți factori de risc, diverse forme de vulnerabilitate: sărăcie extremă, tulburări psihice și psihiatrice, izolarea socială, adicțiile, șocul cultural, mame tinere, neglijența parentală (neglijența indică capacitatea redusă a figurilor parentale de a răspunde nevoilor de dezvoltare a copilului, deci reprezintă un tip de violență prin omisiune sau chiar abuz(definit drept violență prin omisiune) .

Cea mai importantă **concluzie** rezidă, însă, în stabilirea faptului că procesul consilierii familiei include cele două dimensiuni, cea psihologică și pedagogică, îmbinate eclectic în baza principiului interdisciplinarității. Consilierea familiei are la bază orientarea comportamentală, deoarece este centrată pe schimbarea cognițiilor și învățare, cu rol preventiv și de dezvoltare, în cadrul căreia membrii familiei/ adulți și copii dobândesc abilități, deprinderi și competențe de adaptare a solicitărilor vieții. Principalele tipuri de abordare a consilierii familiei vor fi axate pe soluționarea situațiilor de criză, pe prevenție, remedierea acestora și dezvoltarea optimă a personalității.

Referințe:

1. CUZNEȚOV, L. *Curriculum Educația pentru familie*. Chișinău: Museum, 2004, 280 p.
2. CUZNEȚOV, L. *Parteneriatul și colaborarea școală-familie-comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților*. Chișinău: Primex-Com SRL, 2018, 186 p.
3. CUZNEȚOV, L., CALARAȘ, C. *Ghid metodologic pentru realizarea stagiului de practică profesională pentru masteratul Consilierea și educația familiei*. Chișinău: Primex- Com SRL, 2015, 136 p.
4. GHERGHEL, A. *Famiile monoparentale*. București: Editura Academiei Române. Revista Română de Sociologie, 1999, nr 5(2), p. 5-6.
5. GOLEMAN, D. *Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate*. București: Curtea Veche, 2008, 304 p.
6. MACKLEIN, E., RUBIN, R. *Contemporary Families And Alternative Life Styles Beverly Hills*. California : Sage Publications, 1985, 409 p.
7. SIMON A-M. *Consiliere parentală prevenirea biblielii și a cronicizării ei*. Iași: Ed. Polirom, 2004. 224 p.

Date despre autor:

Roxana Nicoleta ANDRONACHE, doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; profesor, Școala Gimnazială Nr.11, Buzău, România

E-mail: nicole20x2003@yahoo.com

ORCID: 0000-0003-1458-0168

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 37.02:811.11`243

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_24](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_24)

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Анна СУКМАН**Комратский Государственный Университет*

В этой статье представлена краткая история методов обучения языку. Проведен сравнительный анализ методов обучения иностранному языку, рассмотрены преимущества и недостатки популярных методов обучения. В работе представлены следующие методы: грамматико-переводной, текстуально-переводной, прямой, аудиолингвистический, аудиовизуальный, сознательно-сопоставительный, гуманистический, коммуникативный. Сегодня существует множество доступных методов обучения языку, и мы можем выбирать методы в соответствии с потребностями нашего современного общества. Когда метод становится устаревшим, некоторые из его приемов или идей часто перенимаются другим новым методом. В данной работе предпринята попытка выявить наиболее эффективные и популярные методы обучения иностранным языкам современности.

Ключевые слова: история, метод, обучение, традиционное, эффективное, класс, общение.

FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

This article provides a brief review of the history of methods of Foreign Language Teaching (FLT). The comparative analysis of the FLT methods has been carried out, the advantages and disadvantages of popular methods are discussed. The following methods of FLT are presented: the grammar-translation, the textual-translation, the direct method, audiolingual method, audiovisual method, the comparative method, old humanistic methods, communicative language teaching. Today we have a variety of methods of FLT at our disposal and we can choose methods according to the needs of our modern society. When the method becomes unfashionable, some of its techniques or ideas are often borrowed by another new method. This work is an attempt to identify the most effective and popular FLT method of the present time.

Keywords: history, method, teaching, learning, traditional, effective, classroom, communication.

Введение

В том, что иностранные языки способствуют всестороннему развитию личности сомнений, не возникает. Иностранный язык включен в учебную программу как обязательный предмет, учителя периодически и своевременно проходят курсы повышения квалификации, знакомятся с современными тенденциями и требованиями преподавания, методисты стараются выявить наиболее эффективные методы преподавания иностранных языков. Преподавание иностранных языков в школе ввелось к концу XVIII в., явившись результатом стараний многих философов, филологов и писателей. История методики преподавания иностранных языков демонстрирует, как какой-либо метод с различными вариациями распространялся в разных странах и регионах, имел своих сторонников и противников. По определенным причинам на смену старому методу приходил новый метод, популярность которого со временем снижалась, на смену снова приходил новый, возможно, более эффективный метод, который иногда перенимал положительные стороны имеющихся методов.

Щемелева И. Ю. отмечает, что каждый из известных методов преподавания иностранным языкам в свое время был новаторским, но с «развитием общества, соответственно меняющимися целями образования его время проходило, и метод считался устаревшим» [14, с. 16].

Свои принципы, цели, задачи есть у каждого метода, но социально-экономические изменения в обществе, личность учителя, особенности студентов, условия обучения видоизменяют метод. Анализ научно-методической литературы показывает, что методов преподавания иностранных языков (ИЯ) на сегодняшний день насчитывается немало, у каждого метода есть преимущества и недостат-

ки, сторонники и противники, свои последователи и ученики. Вопрос истории методов преподавания ИЯ изучали такие авторы, как Азимов Э. Г., Бим И. Л., Гальскова Н. Д., Гез Н. И., Грузинская И. А., Кашина Е. Г., Миролюбов А. А., **Протасова Е. Ю., Родина Н. М.,** Рахманов И. В., Рогова Г. В., Фролова Г. М., Шатилов С. Ф., Щемелева И. Ю., Щукин А. Н., Дуглас Браун (H. Douglas Brown), Дайан Ларсен-Фриман (Diane Larsen- Freeman), Ричардс Дж. С., Роджерс Т. С. (J. C. Richards, T. S. Rodgers) и др.

На протяжении веков не существовало теоретических обоснований и исследований относительно овладения иностранным языком. Первым известным методом преподавания языков был грамматико-переводной метод (грамматико-переводный или синтетическо-дедуктивный метод), содержание которого в точности соответствует своему названию.

Грамматико-переводной метод

Популярность грамматико-переводного метода относится к XVIII-XIX вв. вплоть до начала Первой мировой войны. Изначально в преподавании классических языков применялся классический метод, который позже был адаптирован к **преподаванию** современных языков, получив название грамматико-переводного метода в XIX в. и нужно сказать, мало чем отличался от классического. Латинский и греческий язык преподавали посредством метода синтетического анализа, что было вполне целесообразным. Однако эта же теория была заимствована с целью изучения иностранных языков, что затрудняло процесс обучения, использовало теоретическую модель процесса обучения и, зачастую, приводило в замешательство. Преподавание велось на родном языке, подробно объяснялись грамматические правила, давались предложения-примеры, демонстрирующие пройденные правила. Эти предложения нужно было перевести с иностранного языка на родной язык и наоборот.

Однако такие предложения, иллюстрирующие грамматические правила «были сложными и зачастую абсурдными» [5, с. 9].

Особое внимание уделялось чтению и переводу сложных классических текстов, выполнялись анализы текстов (с точки зрения грамматики), содержанию текстов внимания не уделялось, как и произношению.

Согласно Дайан Ларсен-Фриман, в тот период времени считалось, что изучение иностранного языка поможет студентам расти интеллектуально; было признано, что, возможно, студенты никогда не будут использовать язык обучения, но умственное упражнение все же благотворно повлияет на процесс обучения [1, с. 11].

Яркими представителями грамматико-переводного метода были В.Гумбольдт, Д.Гамильтон, Г.Оллендорф, Ж.Жакото и др.

Несмотря на то, что учащиеся прочно усваивали структуру языка, овладевали навыками перевода, развивали логическое мышление, они не могли и не умели применять полученные знания на практике, не были готовы участвовать в процессах коммуникации на иностранном языке в различных ситуациях общения, вопрос о формировании фонетических навыков речи не рассматривался. Содержание какого-либо текста было мало важным, в то время, как умение анализировать этот текст с грамматической точки зрения благодаря имеющимся знаниям грамматических правил считалось серьезной деятельностью. К концу XIX в., после критических высказываний в адрес метода, авторы метода постепенно вносили свои изменения в грамматико-переводной метод и усовершенствовали его, стали уделять внимание обучению устной речи, фонетическим упражнениям. Несмотря на слабые стороны метода, господствовал он достаточно долго, более двух столетий.

Сегодня некоторые приемы метода могут быть использованы на уроке, но время их использования должно быть ограниченным в связи с современными требованиями и запросами общества. Так, сегодня видится бесполезным объяснение и опрос грамматических правил на уроке, одним из эффективных способов запоминания правил является выполнение интересных упражнений, нацеленных на понимание и практическое использование грамматических правил.

Текстуально-переводной метод

Одной из разновидностей грамматико-переводного метода является текстуально-переводной метод, который известен также как лексико-переводной, или аналитико-индуктивный и получил рас-

пространение в конце XVIII в. Текстуально-переводной метод развивался параллельно с грамматико-переводным методом. Наиболее видными представителями этого метода были Г. Гамильтон, Ш. Жакото, Ш. Туссэн, А. Шованн, Г. Лангеншейдт, З. Графенберг [9].

Целью обучения иностранным языкам в контексте текстуально-переводного метода было научить учащихся чтению и переводу неадаптированных классических текстов художественной литературы. Обучение согласно данному методу, предполагало постоянного заучивания наизусть словаря и грамматических правил, выполнения грамматических упражнений, дословного перевода текстов.

В рамках переводных методов учащиеся умели бегло и правильно читать, осуществляли грамотный перевод, усваивали множество слов и грамматических правил, однако не умели применить свои знания в ситуациях общения, не умели спонтанно строить предложения, высказывать свое мнение, задавать интересующие их вопросы и участвовать в процессе коммуникации на иностранном языке. Идея осуществления речевой деятельности в классе не смогла бы иметь место в реальности в силу ряда причин, обусловленных тем временем - мало часов иностранного языка, слишком много учащихся в одном классе, большие аудитории, не достаточно подготовленные учителя. Критике переводного метода в первую очередь подвергался тот факт, что принципы преподавания классических языков перенимались переводным методом с целью преподавания иностранного языка. Несмотря на критику в адрес переводных методов, данные методы справлялись со своей задачей неплохо для своего времени.

Прямой метод

Конец XIX в. ознаменовался реформой в разных сферах жизни, в том числе и в образовательной системе, изменения затронули и преподавание ИЯ. К концу XIX - началу XX вв., на смену старому переводному методу пришел прямой метод, нацеленный на развитие устной речи; прямой метод сломал старую методику и создал свою, новую и необычную. Самыми известными представителями прямого метода являлись М. Вальтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн.

Джереми Хармер отмечает, что прямой метод был результатом «реформистского движения, реагирующего на ограничения грамматико-переводного метода. От перевода отказались в пользу того, чтобы учитель и ученики говорили», способ дедуктивного обучения был заменен способом индуктивного обучения [3, с. 56].

Методы, возникшие в рамках реформы получили такие названия, как: психологический, фонетический, новый, реформистский, аналитический, интуитивный, натуральный, естественный, антиграмматический метод, рациональный, конкретный, наглядно-интуитивный, прямой, метод Вальтера, метод Берлица, метод Гуэна, устный метод, неопрямой метод и т.д. Целью всех этих методов было – научить учеников говорить на иностранном языке. При обучении практически не уделялось внимание переводу, грамматическим правилам. Обучение предполагало интенсивную работу в классе с небольшим количеством учеников, отличную подготовку учителя, наличие достаточного количества времени и различного рода наглядностей. Большой популярностью среди различных наименований пользовался прямой метод, который стал первым теоретически обоснованным методом. Название «прямой» обосновывается тем, что сторонники метода объясняли слова «прямо», без помощи перевода на родной язык. Сторонники прямого метода огромную роль уделяли развитию чувства языка, они стремились создать в классе иноязычную среду и обучать «живому языку». Метод был достаточно успешным на начальном уровне обучения. Устная речь развивалась на начальном уровне путем выполнения фонетических упражнений, постоянного повторения и заучивания наизусть, многократного слушания и имитации, использования различных диалогов. Обучение велось исключительно на изучаемом иностранном языке, грамматику преподавали индуктивно, особое внимание уделялось правильному произношению. Поэтому метод работал и был достаточно продуктивным до какого-то определенного уровня овладения ИЯ, а учащимся не владевшим ни элементами грамматики, ни навыками перевода нужно было двигаться вперед в освоении ИЯ, что и повело за собой всевозможные критические высказывания в адрес прямого метода со стороны методистов, педагогов, учителей, что в свою очередь вносило изменения в метод.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Миролюбов А. А. отмечают, что в России, невзирая на введенные новшества касательно обучения ИЯ, преподавание ИЯ с использованием прямого метода не было успешным ввиду ряда причин: низкий уровень подготовки преподавателей, большое количество учащихся в классах, отсутствие учебников, отражающих нововведения реформы, недостаточное количество часов по языку и другие причины [6, 11].

Миролюбов А. А. поясняет, что к концу XVIII века русская школа придерживалась рекомендаций таких западных методистов, как Берлица, Мюнха, Кюна, Бирбаума и др., что нередко подвергалось критике русских методистов [11, с. 21].

Согласно Дуглас Браун прямой метод не был успешен в условиях государственного образования в США и Европе ввиду «ограниченного бюджета, многочисленности учащихся в классе, отсутствия времени и неподготовленности учителей. Более того, прямой метод подвергся критике за слабые теоретические обоснования» [2, с. 58].

Несмотря на то, что прямой метод являлся более продуктивным касательно обучения общению ИЯ, по сравнению с переводными методами, ожидаемых результатов он не принес.

Прямой метод привнес в развитие системы обучения иностранным языкам немало ценного: «рационализация учебного материала, интенсификация учебного процесса, применение наглядных пособий и активных приемов обучения» [14, с. 17].

Беляев подчеркивает, что «прямой метод дает практически значительно лучшие результаты сравнительно с переводно-грамматическим методом. Однако лучшее по сравнению с плохим не является наилучшим» [7, с. 19].

Эволюция развития методов обучения иностранным языкам демонстрирует, что к концу первой четверти XX в. использование прямого метода сократилось по всему миру, в частности в России, Европе, США. Большинство учебных программ вернулись к использованию грамматико-переводного метода или предпочли метод чтения. Наиболее интересным фактом является то, что некоторые идеи прямого метода позже частично возродились и были перенаправлены в аудиolingвальный метод.

Смешанные методы

Смешанный метод был популярен во всем мире, явившись своеобразной комбинацией переводного метода и прямого метода и сконцентрировав в себе имеющиеся достоинства ортодоксальных методов, и исключив их явные недостатки.

Метод был разработан и теоретически обоснован такими авторами, как И. Моррис (I. Morris), Д. Эберкромби (D. Abercromby), П. Хэгболдт (P. Hagboldt), Ч. Хэндшин (Ch. Handshin), Ф. Клоссэ (F. Gösset), Л. Маршан (L. Marchand) и др. [9, с. 90].

Смешанный метод, по сути, является либо измененным дополненным переводным методом, либо измененным дополненным прямым методом: в зависимости от имеющихся целей обучения, в зависимости от содержания обучения и способов обучения. Данный метод возник в тот период, когда методисты осознали, что в школе использование прямого метода не является успешным в силу определенных мотивов, а возвращение к переводным методам было бы не совсем рациональным.

Армейский метод

С началом Второй мировой войны в США возникла острая потребность в военнослужащих, владеющих языками своих союзников и врагов. Перед определенной группой лингвистов США была поставлена задача - подготовить военнослужащих к спонтанному общению вне аудитории. Таким образом, к 1941 г. были созданы интенсивные ускоренные курсы обучения иностранных языков, известные как Армейская специализированная программа подготовки или Армейский метод.

За основу армейского метода был взят главный принцип прямого метода, сформулированный Л. Блумфильдом, заключающийся в беспереводном овладении иностранным языком. Учащиеся многократно прослушивали, а затем заучивали диалоги, фразы на бытовые темы и свойственные живой разговорной речи [15, с. 187].

Огромную роль имело тренировочное упражнение «дрилл», относящееся к числу механических упражнений и имеющее своей целью формирование навыков и запоминание путем многократного воспроизведения языкового материала. Такие тренировочные упражнения выполнялись преимуще-

ственно в лингафонном кабинете под наблюдением преподавателя. Грамматические явления изучались по принципу индуктивного метода. Армейские языковые курсы имели очевидный успех благодаря большому количеству часов, ограниченному количеству учащихся в группе и тщательному отбору учащихся с высокой мотивацией обучения.

Аудиолингвальный метод

Аудиолингвальный метод возник в США в середине XX в. на основе Армейского метода. Популяризации аудиолингвального метода в США и за рубежом способствовали идеи Ч. Фриза, Р. Ладо, Н. Брукса, Д. Боуэна. Идеи дискриптивной лингвистики Л. Блумфилда и психологической теории бихевиоризма в лингвистике Э. Торндайка, Д. Уотсона также внесли немалый вклад в развитие метода.

Джереми Хармер отмечает, что «когда бихевиоризм стал популярным в 1920-1930, прямой метод превратился, особенно в США, в аудиолингвальный метод» [3, с. 56].

С возникновением аудиолингвального метода многие идеи армейского метода получили развитие, однако некоторые идеи утратили свою актуальность. Обучение в рамках аудиолингвального метода строилось на подражании, запоминании устойчивых словосочетаний, зазубривании. Во время занятий большое внимание уделялось произношению и развитию навыков аудирования посредством многократного прослушивания и позже воспроизведения фонем, звукосочетаний, слов, фраз, диалогов. Диалоги разыгрывались по ролям и были основаны на реальных ситуациях повседневной жизни. Со стороны учителей допускалось ограниченное использование родного языка.

Целью обучения анализируемого метода является овладение языком, то есть, всеми видами устного, впоследствии и письменного общения. Задача учащегося – быть в состоянии понять услышанное выражение и впоследствии выразить свою мысль отчетливо для собеседника и окружающих. Работа организована от простого к сложному, каждый верный ответ ученика ценится высоко, для аудирования используются исключительно аутентичные материалы. В рамках аудиолингвального метода были созданы первые лингафонные кабинеты, также была создана иноязычная среда в классе с целью проникновения в культуру, быт и историю носителя языка; занятия проводились по детально разработанной методике, материал к занятиям был тщательно подобран и имел страноведческую направленность. Многократное повторение и воспроизведение сегментных единиц языка на практике может негативно сложиться на процессе обучения, так как высока вероятность, что учащиеся устанут или потеряют интерес к «сверхобучению». Проблемой аудиолингвального метода было и то, что не предоставлялось какого-либо теоретического объяснения или обоснования материала, метод практиковал интуитивные формы работы, недооценивалась роль чтения и письма, отсутствовали напечатанные материалы, а грамматика изучалась индуктивно. В результате критики метод со временем претерпел изменения: учитывались индивидуальные особенности учащихся, грамматические правила объяснялись методом дедукции, в классе создавались ситуации, приближенные к реальной коммуникации, увеличился объем аутентичных материалов.

Согласно Д. Браун, С. Крашену, Д. Террелл модифицированные версии аудиолингвального метода сегодня применяются во многих регионах США, несмотря на то, что в своем классическом варианте метод потерпел неудачу, впрочем, как и другие методы в первоначальном виде.

Аудиовизуальный метод (структурно-глобальный, скоростной)

Аудиовизуальный метод, известный также как структурно-глобальный метод или скоростной, был разработан во Франции в 1950-е гг. французскими и югославскими учеными с целью распространения французского языка как международного. Метод был распространен в самой Франции и за ее пределами, сторонниками метода и разработчиками основ теории метода явились П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм и др.

Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Кашина Е. Г., отмечают, что аудиовизуальный и аудиолингвальный методы являются современными модификациями прямого метода [6, 10].

В основном метод применялся с целью обучения взрослых на краткосрочных разговорных курсах. С целью повышения мотивации обучаемых был тщательно отобран лексико-грамматический материал, на занятиях использовались аудио и видеоматериалы, наглядные пособия, иллюстрации. Для создания иноязычной среды и ознакомления учащихся с культурой носителей языка метод пред-

полагает применение технических средств на занятии. Роль преподавателя на занятиях - ведущая, для организации разных форм общения преподаватель затрачивает больше энергии во время урока, также много времени отводится на подготовку к занятиям, так как использование технических средств требует еще большей подготовки преподавателя, его большего опыта, знаний и умений. Метод является интенсивным и вполне подходит для использования на краткосрочных курсах для взрослых, предусматривается развитие устной речи в рамках определенного отобранного языкового материала, специфика которого будет зависеть от требований целевой аудитории. Бессознательное зазубривание грамматических структур в рамках аудиовизуального метода не дало ожидаемых результатов: учащиеся зазубривали структуры, не понимая правила образования этих структур и как следствие не могли применить такие же структуры по аналогии в другом контексте, в других ситуациях. Аудиовизуальный метод несет коммуникативную направленность, однако недооценивает необходимость обучения письменной речи, не допускает использование родного языка в преподавании и исключает перевод, что подвергалось и продолжает подвергаться критике со стороны противников метода. Позже идеи метода были использованы в ряде коммуникативных и интенсивных методов обучения.

Сознательно - сопоставительный метод

В России в 50-е гг. XX в. были сформулированы принципы сознательно- сопоставительного метода, который получил свое распространение и в ряде других стран.

Значительная роль в создании этого метода принадлежит академику Л. В. Щерба, чьи идеи легли в основу лингвистической концепции метода.

В развитие метода немаловажный вклад внесли В. Д. Аракин, И. М. Берман, И. В. Рахманова, А. А. Миролубов, З. М. Цветкова и др.

Параллельно с сознательно-сопоставительным методом развивался сознательно - практический метод, который был ведущим методом обучения иностранным языкам в школе и в вузах. Название метода было предложено Б. В. Беляевым, «который дал обоснование метода с позиции психологической науки» [15, с. 193].

При разработке сознательно – практического метода авторы руководствовались психологическими теориями Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина.

Метод предполагает сопоставительное изучение языков, адекватное сочетание теории и практики, практическое овладение языком происходит посредством осознанного изучения языковых явлений, осмысленных действий, посредством понимания структуры языка - как иностранного, так и родного. Сегодня идея метода отражена во многих учебных пособиях, которые предназначены в первую очередь для студентов филологических факультетов, для которых осознанное восприятие материала сыграет важную роль в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Достоинством сознательных методов является то, что внимание уделяется развитию всех четырех видов речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению, письму.

Гуманистические методы обучения иностранных языков.

Многие новые методы возникли благодаря «коммуникативной» революции 1970 – 1980-х. Нетрадиционные методы обучения, основанные на гуманистическом подходе, разработанные зарубежными методистами в 70-80-х годов рассматриваются зачастую вместе. Они получили такие названия как нетрадиционные, инновационные, новые, альтернативные, гуманистические, коммуникативные методы обучения иностранных языков. Главный принцип этих методов - овладение коммуникативной компетенцией. И хотя авторы коммуникативных методов не ставят первостепенной целью обучение грамматике, студенты достигают хороших результатов и способны общаться на иностранном языке.

С. Крашен, Т. Тэррел, Ньюмарк и Рэйбэл (Newmark and Reibel) считают, что понимание грамматики не является необходимым первостепенным условием овладения коммуникативной компетенцией [5].

Основными гуманистическими методами обучения иностранного языка являются: метод опоры на физические действия, суггестопедический метод, метод тихого обучения, метод общины. В качестве основного метода, в чистом виде они не использовались даже во время своей популярности, но их влияние ощутимо и сегодня.

Метод обучения в сообществе

Метод общины, известный также как метод советника, метод обучения в сообществе или метод консультативного обучения был разработан американским психологом Ч. Курраном и опирался на гуманистический подход к обучению К. Роджерса. Метод предполагает консультативное обучение языку в «сообществе», преподавателю отводится роль «консультанта-психолога» и «переводчика». Во многом успех метода зависит от компетентности учителя - консультанта в области перевода и психологии.

Согласно идеям К. Роджерса, касающихся образования, ученики в классе рассматриваются как группа, «нуждающаяся в определенной терапии и консультировании», в группе устанавливается положительная атмосфера, личность каждого ученика ценится, все уважают друг друга, а тревога исчезает [2, с. 118].

Учащиеся группы делятся мыслями, чувствами, переживаниями, а учитель-консультант переводит реплики на иностранный язык, после чего учащиеся повторяют высказывания, а затем многократно прослушивают записанные аудиозаписи реплик. Недостатками метода считается то, что метод полагается на индуктивную стратегию обучения. Также нет четко поставленных целей и задач обучения, не были разработаны методические рекомендации и учебные пособия по использованию метода. На начальном этапе студенты нуждаются в определенных указаниях и объяснениях, но метод предполагает некие «отстраненности» учителя.

Суггестопедический метод

В середине 1960-х гг. в Болгарии Г. Лозанов разработал суггестопедический метод, который был популярен во многих странах мира не только для преподавания иностранных языков, но и других предметов.

Суггестопедический метод, как и другие интенсивные методы, ставит своей целью стимулировать психологические резервы личности учащегося с целью овладения устной иноязычной речью в течение ограниченного времени. В свою очередь, средства суггестивного воздействия на занятиях помогают лучше усвоить материал и развить навыки студентов. Создатель метода Г. Лозанов верил в силу человеческого разума, он был убежден в том, что люди способны выучить намного больше, чем они предполагают. Большое внимание суггестопедический метод уделяет окружению, обстановке, в которой проводятся занятия. Несмотря на то, что на занятиях использовались техники внушения, достижения студентов не были особенными. К недостаткам метода можно отнести отсутствие тренировочных упражнений, направленных на формирование речевых навыков, отмена домашних заданий, невозможность создать в каждом классе необходимую физическую обстановку по материальным причинам и ряд других нерешенных проблем. Несмотря на замечания и недостатки метода, можно попытаться извлечь из метода полезные техники, так, например, использование музыки на определенных этапах обучения могут снизить уровень тревоги и благотворно повлиять на успехи студентов. Метод влияет на внутренние психические резервы учащегося, снижает уровень стресса, побуждает к обучению и мотивирует.

Метод опоры на физические действия

Метод опоры на физические действия был разработан психологом Дж. Ашером и применялся довольно широко в 60-70-е годы XX в. в развивающихся странах. Содержание метода соответствует его названию и предполагает обучение иностранному языку и запоминание фраз параллельно с выполнением соответствующих физических действий.

Кашина Е. Г., Ричардс Дж. С., Роджерс Т. С. отмечают, что метод основан на бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении, а также на теории психологии касательно координации речи и физических действий, которые сопровождают эту речь [10, с. 28; 4, с. 87].

Примером упражнений в рамках метода могут быть такие команды учителя, как: «открой дверь», «иди к доске», «дай мне карандаш», «нарисуй смайлик», «улыбнись» и т.д. Когда студенты осваивают команды и правильно выполняют все действия, они могут начать давать команды друг другу.

Метод Дж. Ашера не требует от студента сложных высказываний, включает игровые элементы, элементы юмора, позволяет создать благоприятную атмосферу в аудитории и снизить уровень

стресса учащихся; они начинают говорить на ИЯ тогда, когда сами понимают, что готовы к этому шагу, когда у них имеются базовые знания языка.

Дж. Ашер разработал метод, который напоминает игру, в которой нет места застенчивости, так как роли у всех свои: учитель - постановщик пьесы, а студенты – актеры [4, с. 93].

Присущий данному методу драматический характер на начальном этапе обучения привлекает своей простотой, ясностью, интересностью, но на более продвинутых уровнях овладения языком нужно уметь вступать в процесс коммуникации без подготовки, спонтанно, используя неотренированные фразы. Сегодня метод опоры на физические действия продолжает пользоваться популярностью на начальном этапе обучения иностранному языку.

Метод «тихого» обучения

Метод «тихого» обучения, основанный на гуманистическом направлении в психологии и на структурном подходе в лингвистике, был разработан К. Гатеньо, одним из наиболее влиятельных педагогов математики XX в., его идеи повлияли не только на преподавание математики, но и на преподавание иностранных языков.

К. Гатеньо считал, что обучение становится гораздо эффективнее, если учащийся самостоятельно узнает язык, а не повторяет или запоминает то, чему его обучают.

Метод получил такое название в силу того, что учитель в процессе обучения говорит мало, остается «в тишине», вместо того, чтобы вступать в коммуникацию с учениками, предоставляя обучаемым возможность больше говорить, что активизирует их мыслительную деятельность, повышает уровень самостоятельности и ответственности, способствует развитию концентрации внимания. Так называемая отстраненность учителя подвергается критике, так как учитель должен быть в меру активным, давать рекомендации, больше объяснять, общаться на иностранном языке в классе и мотивировать к общению студентов.

Коммуникативный метод

По мере развития методики преподавания, возникало немало споров касательно наиболее подходящего метода преподавания. К началу 70-х гг. XX в. специалисты задумались о новых целях и содержании обучения иностранного языка, о создании нового метода, отличного от традиционных методов, который сумеет сформировать у учащихся иноязычную коммуникативную компетенцию.

Методисты, ученые давали и продолжают давать определения коммуникативной методике преподавания, имеются различные определения и составляющие коммуникативной компетенции. О коммуникативном методе написано немало книг, статей, как в нашей стране, так и за рубежом. Большой вклад в развитие метода за рубежом внес Д. А. Вилкинс, выдвинув принципы метода и определив содержание обучения. В России коммуникативный метод предложил Е. И. Пассов, обосновавший теорию метода в ряде публикаций.

Протасова отмечает, что «существует большое число версий коммуникативной методологии обучения второму языку, объединяемых попыткой имитировать реальную коммуникацию» [12, с. 85].

Сегодня идея коммуникативного метода значительно отличается от первоначальной задумки. Коммуникативная методика преподавания по - новому взглянула на проблему обучения иностранного языка: важно было не то, как происходит усвоение языка на уровне фонетики, грамматики, лексики, а то, с какой целью необходимо использовать язык. Особенностью метода является создание учебного общения, приближенного к реальному, естественному, на основе всевозможных коммуникативных заданий. Коммуникативные задания имитируют подлинную речь, учащиеся разыгрывают воображаемые роли в различных ситуациях, тем самым общаются. Реализация метода требует от преподавателя помимо знания самого языка, знания методики, педагогики, психологии, иноязычной культуры. В аудитории преподаватель должен суметь создать благоприятную атмосферу сотрудничества. Немаловажную роль играет личность самого преподавателя, как и личность обучаемого. Коммуникативный метод не утратил своей популярности сегодня, многие учебники включают в себя всевозможные коммуникативные задания. Коммуникативный метод продолжает прогрессировать и совершенствоваться.

Выводы

Исследователи в области методики преподавания иностранных языков применяют различные названия по отношению к некоторым методам, возникшим в конце XX в. (нетрадиционные, альтернативные, интенсивные, коммуникативные); все новые методы отличаются от традиционных методов, представляют собой отличную альтернативу традиционным методам, являются практическими и более эффективными по сравнению с традиционными методами, цели которых достигались в одном направлении. Однако необходимо помнить, что благодаря богатому наследию методики стало возможным возникновение новых и ярких методов. Ни один метод не исчез бесследно, каждый внес что-то свое уникальное и ценное в методику преподавания языка, хотя со временем утратил свою популярность. Сегодня наиболее эффективным методом считается коммуникативный метод с различными вариациями, который вызывает не только интерес, но и разногласия, среди ученых, методистов и преподавателей.

Литература:

1. LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press, 2000.
2. DOUGLAS, H. *Brown Principles of Language Learning and Teaching second edition*. San Francisco State University. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, 1987.
3. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching Fifth Edition*. Pearson Education Ltd (PEL) 2014.
4. RICHARDS, J. C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*.
5. KRASHEN, S. D., TERREL, T.D. *The Natural Approach*. Alemany press. Englewood Cliffs, New Jersey 1999, 191 p.
6. АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009, 448 с.
7. БЕЛЯЕВ, Б. В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам, 2-е изд.* Москва: Просвещение, 1965, 229 с.
8. ГАЛЬСКОВА, Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп.* Москва: АРКТИ, 2003, 192 с.
9. ГЕЗ, Н. И., ФРОЛОВА, Г. М. *История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Н. И. Гез, Г. М. Фролова. Москва: Издательский центр «Академия», 2008, 256 с. Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС; Москва; 2010
10. КАШИНА, Е. Г. *Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов*. Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006, 75 с.
11. МИРОЛЮБОВ, А. А. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, ИНФРА-М, 2002, 448 с.
12. ПРОТАСОВА, Е. Ю., РОДИНА, Н. М. *Методика обучения дошкольников иностранному языку. Учебное пособие*.
13. ШАТИЛОВ, С. Ф. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1986, 223 с.
14. ЩЕМЕЛЕВА, И. Ю. *Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе. Учебно-методическое пособие*. Орск, 2009.
15. ЩУКИН, А. Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие к для преподавателей и студентов*. Москва: Филоматис, 2004, с. 416.

Данные об авторе:

Анна СУКМАН, преподаватель-ассистент, Комратский Государственный Университет; докторант, Департамент педагогики и психологии, Государственный педагогический университет имени И. Крянгэ.

E-mail: anna.gavrilovna@mail.ru

ORCID: 0000-0003-1853-6009

СТРАТЕГИИ ИНФОРМИРОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА О ПРОБЛЕМЕ ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ

Оксана АЛИСТРАТОВА

Молдавский государственный университет

Вступив в глобальные миграционные процессы, со второй половины 1990-х годов Республика Молдова столкнулась с проблемой торговли людьми и стала страной происхождения для жертв торговли людьми. Одной из важных мер, направленных на предотвращение торговли людьми, является информированность населения, в первую очередь, молодежи, о рисках и последствиях торговли людьми. В повышении информированности граждан о рисках и последствиях торговли людьми важную роль играет система образования. Однако, как показало социологическое исследование, проведенное автором, большинство респондентов не считает деятельность образовательных учреждений эффективной и достаточно эффективной в предупреждении торговли людьми. Поэтому в программы общеобразовательных, средних профессиональных и высших учебных заведений необходимо включать учебные курсы, которые обеспечат молодых людей информацией, касающейся легальной и нелегальной миграции, прав человека, гендерных проблем, опасностей, сопряженной с ТЛ.

Совместно со всеми заинтересованными государственными и общественными структурами образовательные учреждения должны поддерживать усилия, направленные на повышение информированности наиболее уязвимых групп населения о последствиях и рисках, связанных с торговлей людьми. Информационно-просветительские мероприятия приведут к увеличению числа граждан, которые будут уверены в том, что они застрахованы от ситуаций, связанных с торговлей людьми.

Ключевые слова: торговля людьми, общественное мнение, информированность населения, образовательные институты, противодействие торговле людьми.

STRATEGIES FOR INFORMING THE POPULATION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA ON THE PROBLEM OF HUMAN TRAFFICKING

Having entered the global migration processes, from the second half of the 1990s, the Republic of Moldova faced the problem of human trafficking and became a country of origin for victims of human trafficking. One of the important measures aimed at preventing human trafficking is the awareness of the population, primarily young people, about the risks and consequences of human trafficking. The education system plays an important role in raising citizens' awareness of the risks and consequences of human trafficking. However, as shown by the sociological study conducted by the author, in the prevention of human trafficking, the majority of respondents do not consider the activities of educational institutions effective and sufficiently effective. Therefore, the curricula of general education and higher educational institutions should include training courses that will provide young people with information regarding legal and illegal migration, human rights, gender issues, and the dangers associated with THB.

Together with all interested state and public structures, educational institutions should support efforts aimed at raising awareness of the most vulnerable groups of the population about the consequences and risks associated with human trafficking. Awareness-raising activities will lead to an increase in the number of citizens who will be confident that they are insured against situations related to human trafficking.

Keywords: human trafficking, public opinion, public awareness, educational institutions, countering of human trafficking.

Введение

Вступив в глобальные миграционные процессы, со второй половины 1990-х годов, Республика Молдова столкнулась с проблемой торговли людьми, которая проявилась в различных формах: трудовая эксплуатация и сексуальная эксплуатация, эксплуатация женщин и детей (попрошайничество), продажа человеческих органов [6]. Молдова стала страной происхождения [1] и, в меньшей степени, транзита и страной назначения для жертв торговли людьми.

Несмотря на то, что органы государственной власти Молдовы в сотрудничестве с международными и неправительственными организациями предпринимают усилия по борьбе с этим преступным явлением, число жертв торговли людьми в Молдове остается достаточно высоким.

Одной из важных мер, направленных на предотвращение торговли людьми, является информированность населения, в первую очередь, молодежи, о рисках и последствиях торговли людьми, о том, что необходимо знать, чтобы не попасть в сети торговцев людьми. В данной статье на основе проведенного социологического опроса мы рассмотрим, насколько студенты молдавских вузов и колледжей осведомлены об этой проблеме, какие действия необходимо предпринять национальным и международным акторам для повышения осведомленности молодого населения как одного из инструментов предотвращения торговли людьми.

Полученные результаты и дискуссии

Прежде чем перейти к анализу результатов социологического опроса, необходимо представить определение торговли людьми (ТЛ), которое зафиксировано в международных документах. Всеобъемлющее определение дано в Протоколе о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее, дополняющем Конвенцию ООН против транснациональной организованной преступности.

«Торговля людьми означает осуществляемые в целях эксплуатации вербовку, перевозку, передачу, укрывательство или получение людей путем угрозы силой или ее применения или других форм принуждения, похищения, мошенничества, обмана, злоупотребления властью или уязвимостью положения, либо путем подкупа, в виде платежей или выгод, для получения согласия лица, контролирующего другое лицо. Эксплуатация включает, как минимум, эксплуатацию проституции других лиц или другие формы сексуальной эксплуатации, принудительный труд или услуги, рабство или обычаи, сходные с рабством, подневольное состояние или извлечение органов» [8]. Из данного определения следует, что торговля людьми является сложным комплексным понятием и определяется наличием трех неотъемлемых элементов: действие (то, что сделано); средства (как сделано); цель эксплуатации (для чего сделано) [7, с. 18].

Так как Республика Молдова выступает страной происхождения жертв торговли людьми, представляется важным изучение общественного мнения молдавских граждан по данной проблеме. С этой целью в 2019 г. было проведено социологическое исследование, в ходе которого было опрошено 865 человек. Учитывая, что молодежь является одной из уязвимых групп для торговли людьми, в ходе опроса большое внимание мы уделили студентам колледжей и вузов в разных регионах Республики Молдова, чтобы узнать, насколько они информированы о феномене торговли людьми. Они составили 39% от общего числа опрошенных.

В ходе опроса респондентам было предложено из нескольких определений торговли людьми выбрать одно, которое, по их мнению, наиболее полно отражает суть данного явления (Таблица 1). Наибольшее количество опрошенных (69%) считают, что торговля людьми – это вывоз граждан путем угрозы, обмана или насилия для нелегальной сексуальной и трудовой эксплуатации. Каждый седьмой респондент связывает торговлю людьми с незаконной миграцией в различных целях. По мнению 7% опрошенных, торговля людьми представляет собой выезд граждан из страны в целях трудоустройства. 5% указали на то, что торговля людьми по сути связана с трудовой эксплуатацией, а 3,7% респондентов считают, что торговля людьми – это добровольный выезд женщин за рубеж страны в целях проституции.

Абсолютное большинство респондентов знают или слышали о проблеме торговли людьми. Основным источником информации о данной проблеме 70,5% опрошенных назвали телевидение и радио, 66,2% черпают информацию в Интернете. 37,3% участников опроса узнали о торговле людьми от друзей, знакомых или в качестве слухов, 27,3% - из фильмов.

Следует отметить, что образовательные учреждения не уделяют должного внимания этой острой проблеме. Только каждый шестой опрошенный назвал учителей и преподавателей в качестве источника информации. При этом в докладе Государственного Департамента США *Trafficking in Persons Report 2021*, посвященному Молдове, отмечается низкий уровень осведомленности учащихся профессионально-технических училищ по проблеме сексуальной и коммерческой эксплуатации [2].

Таблица 1. Что означает торговля людьми?

Определение торговли людьми	%
Торговля людьми – незаконная миграция в различных целях	14.7
Торговля людьми – добровольный выезд женщин за рубеж страны в целях проституции	3.7
Торговля людьми – выезд граждан из страны в целях трудоустройства	7.0
Торговля людьми – вывоз граждан путем угрозы, обмана или насилия для нелегальной эксплуатации (сексуальной и трудовой)	69.0
Торговля людьми – выполнение работ за низкую заработную плату, в плохих условиях, по 10-12 часов в день	5.0
Другое	0.6

Источник: Социологическое исследование, проведенное автором.

Исследование показало также незначительную роль семьи в информировании о проблеме торговли людьми (9,1%), хотя именно семья по силе своего воздействия оказывает огромное влияние на индивида. Определенное количество респондентов сталкивались с этой проблемой в своей жизни (3,8%).

Большинство молодых людей осознают актуальность проблемы торговли людьми для Республики Молдова. Среди возрастной категории 14-17 лет 61,8% респондентов ответили утвердительно на этот вопрос, а среди респондентов 18-30 лет актуальность данной проблемы признают 63,9% участников опроса. В то же время достаточно велико число тех, кто затруднился ответить на этот вопрос – 29% опрошенных в категории 14-17 лет и практически каждый четвертый в категории 18-30 лет.

Согласно данным опроса, почти две трети респондентов оценивают уровень информированности граждан о рисках и противодействии торговле людьми как низкий и достаточно низкий. Около четверти опрошенных считают, что уровень информированности граждан о данной проблеме высокий и достаточно высокий. Каждый восьмой респондент затруднился ответить на данный вопрос.

В то же время анализ полученных данных свидетельствует о том, что среди студентов колледжей и вузов количество респондентов, определивших уровень информированности граждан о рисках и противодействии торговле людьми как высокий и достаточно высокий, выше, чем среди остальных участников опроса. Подобной позиции придерживаются 29,1% студенческой молодежи, в то время как среди «нестудентов» этот показатель составляет 23,7% опрошенных.

По сравнению со студентами (34,7%), среди остальных участников опроса несколько выше количество тех, кто оценил уровень информированности как достаточно низкий (38,1%). Но в целом этот показатель преобладает в обеих группах – 62,7% у студентов и 63,8% среди других категорий респондентов.

Респонденты слышали о различных формах торговли людьми. По их мнению, наиболее распространенной формой торговли людьми является торговля людьми в целях трудовой (57,8%) и сексуальной (54%) эксплуатации. Треть опрошенных отметили в качестве распространенной формы торговлю людьми в целях попрошайничества, 26,9% участников опроса указали на торговлю детьми. Практически каждый четвертый респондент отнес к распространенным формам торговлю органами, а каждый шестой - вовлечение в преступную деятельность. Шестая часть от общего количества опрошенных затруднилась ответить на этот вопрос.

В отличие от общего массива респондентов в возрастной группе 14-17 лет самый высокое число тех, кто указал на распространенность такой формы торговли людьми как принудительный брак. Среди представителей этой возрастной категории самый высокий показатель тех, кто считает самой распространенной формой торговлю органами – 16,1% опрошенных, что превышает показатель торговли людьми в целях сексуальной эксплуатации (15%). Такие показатели связаны с тем, что, во-первых, в этом возрасте молодые люди начинают задумываться о браке, придавая ему романтический ореол, и, во-вторых, с недостаточной информированностью молодежи о распространенности различных форм торговли людьми.

Наш опрос показал, что попаданию в сети торговцев людьми способствует, в первую очередь, желание быстрого и легкого обогащения. Так считают 64,2% участников опроса. Кроме того, по

мнению респондентов, этому способствует безработица в стране (41,9%), чрезмерная доверчивость граждан (31,7%), низкий уровень информированности населения об опасности торговли людьми (28,3%), спрос на дешевую рабочую силу за рубежом (24,7%). Каждый пятый респондент указал на такие причины, как низкий уровень морально-этических ценностей у отдельных людей и правовая безграмотность граждан. 19,3% опрошенных указали на недостаточную работу правоохранительных органов, каждый шестой отметил неверие в позитивные перемены в стране. (Таблица 2).

Таблица 2. Причины попадания в сети торговцев людьми.

Форма торговли людьми	%
Желание быстрого и легкого обогащения	64.2
Безработица	41.9
Спрос на дешевую рабочую силу за рубежом	24.7
Правовая безграмотность	20.0
Чрезмерная доверчивость	31.7
Наличие постоянного спроса на интимные услуги	13.1
Низкий уровень морально-этических ценностей у отдельных людей	20.7
Недостаточная работа правоохранительных органов	19.3
Низкий уровень информированности об опасности торговли людьми	28.3
Неверие в позитивные перемены в стране	15.6
Гендерная дискриминация	4.7
Желание избавиться от психологического или физического насилия в семье	12.3
другое	1.2

*Возможны несколько вариантов ответа.

Первым звеном в цепочке торговли людьми является вербовка, которая носит криминальный характер, поскольку основывается на обмане или злоупотреблении доверием. Обман может касаться места и условий работы, заработной платы, условий проживания, оформления документов. Как отмечается в докладе Trafficking in Persons Report – 2021, торговцы людьми обычно вербуют жертв через личные контакты (родственные или дружеские), но в условиях пандемии COVID-19 все чаще используют Интернет и социальные сети [2]. Кроме того, каналами вербовки могут выступать объявления в средствах массовой информации, через фирмы по трудоустройству, туристические, модельные, брачные агентства (Таблица 3). Женщины вербуются для ведения домашнего хозяйства, ухода за больными и стариками, в сферу обслуживания, в сферу развлечений, консумации, в секс-бизнес, для бракосочетания. Мужчин вербуют с целью трудовой эксплуатации в промышленности, строительстве, сельском хозяйстве.

Таблица 3. Каналы вербовки граждан.

Канал вербовки	(%)
Интернет	57,8
Фирмы по трудоустройству на работу	46,1
Объявления в газете	24,2
Модельные агентства	20,1
Международные службы знакомств	18,0
Друзья и знакомые	23,0
Туристические агентства	7,8
Другое	1,6

Более половины опрошенных считают, что вербовка лиц с целью торговли людьми осуществляется, в первую очередь, через Интернет. 46,1% участников опроса указали на фирмы по трудоустройству как один из распространенных каналов вербовки граждан. Четверть опрошенных отметили, что вербовка происходит через объявления в газетах. В последнее время в связи с активизацией преследования торговцев людьми их доля постепенно сокращается.

Все чаще вербовщики стараются действовать напрямую, без использования СМИ, через соседей, друзей, знакомых. Это подтверждает и наше исследование – 23% указали на такой путь вербовки граждан. По мнению респондентов в возрасте 18-30 лет, весьма распространенной является вербовка через модельные агентства (20,1%), которые предлагают участие в конкурсах красоты или обучение в школах манекенщиц, и международные службы знакомств (18%), которые редко проверяют своих клиентов из-за границы. На туристические агентства для вербовки лиц с целью торговли людьми указал только каждый тринадцатый опрошенный.

По данным экспертов, сегодня около миллиона молдавских граждан трудятся за рубежом. В этой связи представляется важным правильное оформление документов для трудоустройства в стране приема. В ходе опроса мы выяснили, насколько молдавские граждане знакомы с правилами трудоустройства за границей. Только четверть опрошенных знают, какие документы нужны для легального выезда за границу с целью трудоустройства. Почти половина участников опроса отметили, что они знают, какие документы нужны (паспорт, виза, трудовой контракт и др.), но не знают, как их оформить. 27,7% респондентов ничего не знают о способах и порядке легального выезда за границу с целью устройства на работу.

При желании и необходимости уехать за границу четверть респондентов подготовит все необходимые документы самостоятельно. Более трети опрошенных обратятся либо в специализированную фирму, оказывающую помощь при выезде за рубеж (36,2%), либо к друзьям, знакомым, членам семьи (37,7%).

Исследование показало, что люди стали более информированными и осторожными. В случае если незнакомый человек или фирма предложит помощь в легальном трудоустройстве за рубежом, только 2,8% респондентов примут помощь без раздумий, а треть участников опроса вообще не станут принимать помощь. 39% опрошенных постараются узнать больше об этой фирме или лице, чтобы понять, почему они предлагают помощь. Каждый пятый респондент попытается побольше узнать о предлагаемой работе (занятость, график работы, срок и условия трудового контракта). Кроме того, для четверти респондентов важно, чтобы были понятны обычаи и язык данной страны, а также наличие в стране будущего трудоустройства родственников или знакомых, которые могут поддержать на первых порах.

Социологическое исследование показало, что 21,3% респондентов или их друзья / знакомые сталкивались с торговлей людьми. 58,2% опрошенных ответили отрицательно на этот вопрос, а пятая часть респондентов затруднились с ответом. На конкретизирующий вопрос о сложных ситуациях за границей, схожими с ситуацией торговли людьми, в которые попадали респонденты или их знакомые, 39,3% опрошенных указали, что оказывались в ситуации, сходной с рабством, или получали мизерную зарплату за выполненную работу. Более четверти респондентов отметили случаи, связанные с тем, что отбирали паспорт или другие документы, а 22,8% указали на принуждение к работе. Каждый шестой опрошенный отметил, что было ограничено передвижение, а каждый седьмой – на сексуальные услуги. Каждый десятый респондент ответил, что сталкивались с ситуациями, когда их знакомые пропадали без вести за границей. На попрошайничество указали 5,7% респондентов, 2,8% отметили такую редкую для европейского континента ситуацию как принуждение к военным действиям, а 2,4% опрошенных – трансплантацию органов (Таблица 4).

Таблица 4. Сложные ситуации за границей, связанные с работой.

	%
Сходная с рабством или мизерная зарплата	39.3
Сексуальные услуги	15.3
Отобрали паспорт и другие документы	26.5
Принуждение к работе	22.8

Ограничение передвижения	18.2
Трансплантация органов	2.4
Попрошайничество	5.7
Принуждение к участию в военных действиях	2.8
Пропал без вести	10.6

*Возможны несколько вариантов ответа.

Предотвращение и противодействие торговли людьми является одним из национальных приоритетов Республики Молдова. Борьба с торговлей людьми должна осуществляться на основе принципа координации действий государственных и общественных институтов, который предусматривает использование междисциплинарного и межсекторального подхода в противодействии торговле людьми, объединяющего усилия государственных и общественных институтов - правоохранительных органов, общественных организаций, средств массовой информации, образовательных учреждений, социальных служб. В ходе опроса мы постарались выяснить, как респонденты оценивают деятельность этих институтов по выявлению и пресечению фактов торговли людьми. Как эффективную и в основном эффективную треть респондентов оценили деятельность правоохранительных органов и образовательных учреждений, 30,4% - деятельность общественных организаций. Меньше всего опрошенных (27%) указали на эффективность деятельности социальных служб. В то же время деятельность образовательных учреждений как неэффективную и в основном неэффективную оценили 36,2% респондентов, а 31% затруднились ответить на этот вопрос.

В то же время именно образование является одним из важных инструментов для предупреждения торговли. В Брюссельской Декларации о предупреждении торговли людьми и борьбе с ней 2002 г. говорится о необходимости «установить более тесные связи с работниками сферы образования и министерствами образования в целях разработки и включения в учебные программы средних и высших учебных заведений содержательных и реалистичных учебных курсов и обеспечения учащихся и студентов информацией по вопросам прав человека и гендерным проблемам. Эти темы должны быть связаны с инструктированием молодых людей по вопросам, касающимся способов действия торговцев людьми и опасностей, сопряженных с такой торговлей, возможностей легальной миграции и трудоустройства за рубежом и серьезных рисков, связанных с незаконной миграцией» [4]. В первую очередь школы должны стать тем местом, где учащихся будут знакомить с данной проблемой, действующими законами, уловками, которые используют торговцы людьми, а также существующими механизмами защиты [3].

Государства могут использовать различные методы, для того чтобы обеспечить включение проблемы торговли людьми в тематику академических исследований, а также использование системы образования в целях информирования учащихся об этом явлении. Например, в Грузии включение проблематики, связанной с торговлей людьми, в учебные программы средних школ и высших учебных заведений закреплено на законодательном уровне, в Законе о борьбе с торговлей людьми 2006 года.

Закон Республики Молдова о предупреждении и пресечении торговли людьми (2005 г.) прописывает положение о том, что Министерство образования, культуры и исследований совместно со всеми заинтересованными организациями, осуществляющими деятельность в области предотвращения торговли людьми, разрабатывает образовательные и учебные программы для педагогов, родителей и детей, для групп риска, направленные на устранение причин и условий, способствующих торговле людьми, особенно женщинами и детьми [5].

По мнению участников опроса, в решении проблемы торговли людьми должны быть задействованы экономические, правовые, социальные факторы. Абсолютное большинство участников опроса считают, что решению проблемы торговли людьми будет способствовать повышение уровня жизни населения, а более половины респондентов связывают решение проблемы торговли людьми с увеличением количества рабочих мест в Молдове (Таблица 5).

Среди правовых факторов более половины опрошенных выделили необходимость ужесточения уголовного наказания за торговлю людьми. 40,5% респондентов считают, что решению данной проблемы будет способствовать улучшение работы правоохранительных органов. По мнению 36,9% участников опроса, важным является повышение информированности населения о рисках и последствиях торговли людьми. Четвертая часть опрошенных считает, что решению проблемы торговли людьми будет способствовать укрепление семейных ценностей.

Таблица 5. Факторы, способствующие решению проблемы торговли людьми.

Факторы	%
Повышение уровня жизни населения	69.3
Увеличение количества рабочих мест	52.1
Улучшение работы правоохранительных органов	40.5
Ужесточение уголовного наказания за торговлю людьми	50.3
Повышение информированности населения	36.9
Укрепление семейных ценностей	25.1
другое	1.2*

*Возможны несколько вариантов ответа

Для повышения информированности населения международные структуры рекомендуют проводить кампании по повышению уровня общественной осведомленности, которые способствуют не только информированию людей об опасностях, связанных с торговлей людьми, но также спасению лиц, возможно, уже ставших жертвами такой торговли. Молдавские власти предпринимают усилия в этом направлении, проведя в 2020 году несколько кампаний по повышению осведомленности, в основном финансируемых за счет донорской помощи, в том числе кампанию по сексуальной и коммерческой эксплуатации детей в профессионально-технических училищах. Также правительство провело серию информационно-просветительских мероприятий, финансируемых государством, в том числе создало видеоролик, рекламирующий доступные ресурсы для потенциальных жертв [2].

В ходе исследования респондентам было предложено ответить на вопрос, считают ли они себя полностью застрахованными от того, чтобы стать пострадавшим от торговли людьми. 45% опрошенных ответили, что считают себя застрахованными от того, чтобы стать жертвой торговли людьми, 43,2% респондентов считают себя незастрахованными от подобных ситуаций, а 12% затруднились ответить на этот вопрос. Это свидетельствует о том, что более половины участников опроса считают, что могут оказаться в ситуации, связанной с торговлей людьми. Повышение информированности молдавских граждан о рисках и последствиях, связанных с торговлей людьми, должно способствовать уменьшению этой группы и увеличению числа тех, кто уверен в том, что не станет жертвой торговцев людьми.

Снижение риска вовлечения детей и молодежи в ситуацию торговли людьми – процесс, требующий соответствующих политических решений, достаточных ресурсов обеспечивающих проведение долгосрочных информационных кампаний и регулярного освещения ситуации в сфере торговли людьми. Особенно важна согласованность усилий государственных структур, публичных, международных и общественных организаций. Проведение профилактической работы с учащейся молодежью в рамках образовательных учреждений, один из самых эффективных и экономичных способов предупреждения торговли людьми. Конференции, семинары, тренинги, спектакли социального театра, средства массовой информации... список может пополняться известными и инновационными методами информирования учащихся и их семей о проблеме торговли людьми в целом, о рисках неподготовленной миграции, связанных с нелегальным трудоустройством за рубежом. В этом особая роль принадлежит педагогическим кадрам и образовательной системе в целом. Педагогический коллектив и семья, являясь кругом защиты детей и молодежи, могут дать необходимые знания о

трудоустройстве, защите прав трудящихся, миграции и торговле людьми, ее признаках и последствиях. В ходе образовательных мероприятий участники информационно-просветительских мероприятий научатся распознавать потенциально опасные ситуации и делать свой выбор в конкретных ситуациях.

Необходимо изучать успешный опыт специалистов из общественных организаций и образовательных учреждений и распространять его в рамках повышения квалификации и переквалификации педагогических кадров. Это позволит педагогам значительно расширить знания и даст им достаточную методическую базу для проведения работы по предупреждению торговли людьми в школах, колледжах и университетах.

Для повышения информированности населения по проблеме торговли людьми в качестве рекомендации можно предложить Министерству образования, культуры и исследований в сотрудничестве с Постоянным секретариатом Национального комитета по борьбе с торговлей людьми, неправительственными организациями, средствами массовой информации проводить в общеобразовательных учреждениях, высших учебных заведениях мероприятия по повышению информированности молодежи по проблемам гендерного равенства, прав человека, торговли людьми и связанными с ней явлениями.

Выводы

Исследование проблемы информированности молдавского населения о проблеме торговли людьми, проведенное автором на базе социологического исследования, позволяет сделать следующие выводы.

Несмотря на то, что участники опроса по-разному понимают суть торговли людьми, все они признают актуальность данного явления для Республики Молдова. Одной из причин попадания в сети торговцев людьми респонденты называют низкий уровень информированности молдавских граждан об опасности торговли людьми. Но среди студенческой молодежи выше доля тех, кто считает информированность граждан высокой и достаточно высокой, по сравнению с остальными участниками опроса.

В повышении информированности граждан о рисках и последствиях торговли людьми важную роль играет система образования. Однако в предупреждении торговли людьми только треть респондентов считает деятельность образовательных учреждений эффективной и достаточно эффективной. В программы общеобразовательных и высших учебных заведений необходимо включать учебные курсы, которые обеспечат молодых людей информацией, касающейся легальной и нелегальной миграции, прав человека, гендерных проблем, опасностей, сопряженной с торговлей людьми.

Совместно со всеми заинтересованными государственными и общественными структурами образовательные учреждения должны поддерживать усилия, направленные на повышение информированности наиболее уязвимых групп населения о последствиях и рисках, связанных с торговлей людьми. Информационно-просветительские мероприятия приведут к увеличению числа граждан, которые будут застрахованы от ситуаций, связанных с торговлей людьми.

Литература:

1. *2018 Trafficking in Persons Report - Moldova*, 28 June 2018. <https://www.refworld.org/docid/5b3e0acea.html> (accessed on 18 February 2023).
2. *2021 Trafficking in Persons Report – Moldova*. <https://www.state.gov/reports/2021-trafficking-in-persons-report/moldova/> (accessed on 18 February 2023).
3. *Handbook for Parliamentarians on Combating Trafficking in Persons*. <https://www.ipu.org/resources/publications/handbooks/2016-07/handbook-parliamentarians-combating-trafficking-in-persons> (accessed on 19 February 2023).
4. *Брюссельская Декларация о предупреждении и борьбе с торговлей людьми*. <https://iomtkm.org/laws/declaration/> (просмотрено 19.02.2023).
5. *Закон № 241 от 20 октября 2005 года о предупреждении и пресечении торговли людьми*. Опубликован: 09-12-2005 в *Monitorul Oficial al Republicii Moldova № 164-167*.
6. МОШНЯГА В., РУСНАК Г. Политика Республики Молдова по противодействию торговле людьми (2000-2012 гг.). В: *MOLDOSCOPIE (Probleme de analiză politică)*. 2013, nr. 3(LXII), с. 18-33.

7. ОБСЕ / Бюро Специального представителя и координатора ОБСЕ по борьбе с торговлей людьми. Анализ торговли людьми как бизнес-модели: путь к более эффективному предотвращению преступления. Австрия, октябрь 2011, 130 с.
8. Протокол о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее, дополняющий Конвенцию ООН против транснациональной организованной преступности. В: Права человека: Сборник международных договоров, т.1, ч. 2, 2002, с. 621-631.

Данные об авторе:

Оксана АЛИСТРАТОВА, докторант, Докторская школа социальных и образовательных наук, Молдавский государственный университет.

E-mail: ocalistratova@yahoo.co.uk

ORCID: 0000-0001-6450-0424

Prezentat la 27.02.2023

CZU: 378.4.091.26(478-25):796

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_26](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_26)

ABORDAREA EVALUĂRII ALTERNATIVE LA DISCIPLINA EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA

*Nicolae BRAGARENCO**Universitatea de Stat din Moldova*

Schimbările recente produse în societate, generate de trecerea de la perioada industrială la cea a tehnologiilor informaționale și de comunicare, a dus la schimbări esențiale în procesul de predare-învățare-evaluare la nivelul întregului sistem educațional universitar. Aceste transformări au influențat direct și asupra disciplinei educație fizică din instituțiile de învățământ superior, impunând specialiștii din domeniu, să caute unor noi soluții care vor contribui la creșterea eficacității procesului de formare a competențelor specifice disciplinei în corelare cu cele profesionale/de specialitate. Proiectarea curriculumului disciplinar la disciplina educație fizică, un nou concept flexibil, care oferă studentului posibilitatea de a alege individual forma/ modul de practicare a activităților pentru formarea/dezvoltarea competențelor specifice, impune noi abordări privind evaluarea. Evaluarea la disciplina educație fizică a studenților ce practică activitățile de educație fizică și sport individual sau în asociații sportive, în afara USM (formă/mod de practicare a activităților motrice prevăzut de curriculumul disciplinar), trebuie orientată spre o abordare multidimensională și realizată prin metode alternative. Această lucrare propune o abordare a evaluării alternative la disciplina educație fizică, prin aplicarea metodei portofoliului pentru studenții ce practică probe de sport independent, altele decât cele oferite de USM, care pot asigura pe deplin formarea competențelor specifice ale disciplinei în alte contexte de învățare.

Cuvinte-cheie: educație fizică, strategii de evaluare, evaluare alternativă, studenți USM.

THE ALTERNATIVE ASSESSMENT APPROACH TO THE DISCIPLINE OF PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE MOLDOVA STATE UNIVERSITY

The recent changes produced in society, generated by the transition from the industrial period to that of information and communication technologies, led to essential changes in the teaching-learning-evaluation process at the level of the entire university educational system. These transformations directly influenced the discipline of physical education in higher education institutions, forcing the specialists in the field to search for new solutions that will contribute to increasing the effectiveness of the training process of the specific skills in the discipline in correlation with the professional/specialist ones. The design of the disciplinary curriculum for the discipline of Physical Education, a new flexible concept, which offers the student the opportunity to individually choose the form/how to practice activities for the training/development of specific skills, requires new approaches regarding assessment. The physical education discipline assessment of students practicing physical education and sports activities individually or in sports associations, outside the USM (form/way of practicing motor activities provided by the disciplinary curriculum), must be oriented towards a multidimensional approach and carried out through alternative methods. This paper proposes an alternative assessment approach to the Physical Education discipline, by applying the portfolio method for students practicing independent sports tests, other than those offered by the USM, which can fully ensure the training of the specific skills of the discipline in other learning contexts.

Keywords: physical education, assessment strategies, alternative assessment, USM students.

Introducere

Cultura fizică reprezintă sfera instructivă în cadrul căreia se traduce în viață ideea funcțională a valorificării universului de către om, a forțelor sale esențiale (fizice și spirituale), a formării unei personalități active, capabile să se integreze și să facă față cerințelor societății contemporane [1, p. 11].

Educația fizică a studenților constituie o parte componentă a învățământului superior, rezultat al acțiunii pedagogice complexe asupra personalității viitorului specialist în procesul de formare a competențelor de educație fizică, a cărei calitate depinde în mod direct de nivelul individual al culturii fizice a fiecărui student, de valorile lui spirituale și de gradul de dezvoltare a aptitudinilor profesionale specifice [2, p. 9].

Conceptul de curriculum la disciplina educație fizică în cadrul Universității de Stat din Moldova, aprobat și implementat, are o structură flexibilă, care prevede mai multe forme de practicare a educației fizice, precum: lecții – probe de sport pe cerc, module/probe de sport la alegere și secții sportive, dar totodată oferă posibilitatea studentului de a-și forma competențele specifice disciplinei în afara cursului disciplinar prin practicarea activităților de educație fizică și sport individual sau în asociații sportive.

Prin asigurarea principiului individualizării al proiectării curriculare, în care se subliniază că „Curriculumul trebuie să răspundă trebuințelor personale ale celui care învață și să se acomodeze posibilităților lui de învățare” [4, p.23], practicarea activităților fizice/ motrice/ sau a unei probe de sport individual, înafara cursului disciplinar, pot asigura pe deplin formarea competențelor specifice ale disciplinei în alte contexte flexibile de învățare.

Finalitățile și rezultatele măsurabile la disciplina educație fizică ca rezultat al procesului de învățare individuală, prin care se evaluează în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate, trebuie să respecte funcțiile complementare ale evaluării (de constatare, de diagnosticare, de feedback, de motivație, de reglare și perfecționare continuă a activității educaționale, de certificare, formativ-educativă, predictivă [4, p .71].

În acest context, metodele tradiționale de evaluare nu vor reflecta un demers pertinent și util, deci, este necesară orientarea spre o abordare multidimensională a evaluării, care poate fi realizată prin metodele alternative.

Scopul cercetării: constă în aplicarea evaluării alternative la disciplina educație fizică în cadrul Universității de Stat din Moldova, pentru studenții ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în asociații sportive, altele decât cele oferite de către departamentul de specialitate.

Obiectivele cercetării: analiza metodelor alternative de evaluare și selectarea celor mai relevante disciplinei educației fizice și a sportului; determinarea structurii și conținutului, formularea criteriilor de evaluare pentru metoda alternativă aplicată (portofoliul), care să reflecte formarea/dezvoltarea competențelor specifice disciplinei educație fizică/a sportului pe parcursul unui semestru, reflecții privind aplicarea metodei alterative de evaluare aplicată studenților ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în asociații sportive, în afara USM.

Metoda alternativă de evaluare la disciplina educație fizică

Conform literaturii din domeniul educației, metodele alternative de evaluare constituie instrumente evaluative care vin să îmbogățească practica procesului educațional, prin sarcinile elaborate de cadrul didactic, inclusiv la disciplina educație fizică, acestea vor stimula învățarea de tip euristic. Deci, acestea, prin valențele formative, vor asigura: implicarea activă în sarcină a studenților, aplicarea în practică a cunoștințelor, clarificarea conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate, demers interactiv al actelor de predare-evaluare [5, p. 1].

Pentru asigurarea implementării în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și aptitudinilor specifice domeniului educație fizică și sport, teoria și practica de specialitate recomandă aplicarea metodelor alternative precum: observația sistematică a activității și comportării studenților, investigația, proiectul, portofoliul și autoevaluarea.

Din metodele recomandate de specialiștii din domeniu, cea mai potrivită pentru disciplina educație fizică a studenților este portofoliul care „se prezintă ca 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” [3, p. 140].

Conținutul portofoliului va reflecta elemente: de prezentare (piese alese doar de student și considerate reprezentative pentru activitatea sa), de evaluare (ce redau performanțele studenților după o etapă de învățare/semestru), ca sursă de învățare (lucrări care scot în evidență progresele și reflecții ale studenților).

Modelul conținutului portofoliului, elaborat de noi, Tabelul 1, este propus la începutul semestrului studenților, celor ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în asociații sportive, în afara USM, cu scop de a orienta spre realizarea activității independente.

Tabelul 1. Model al structurii și conținutului portofoliului pentru studenții ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în afara USM.

Nr. crt.	Conținuturi	Volum
1.	Prezentarea personală	1 slide
2.	Descrierea succintă a activității motrice/ probei de sport practicate în afara USM	1 slide
3.	Scopul și obiectivele urmărite prin practicarea activității sportive în afara USM	1 slide
4.	Motivarea și descrierea succintă privind alegerea practicării probei de sport în afara USM	1 slide
5.	Planul de acțiuni implementat în activitățile sportive în afara USM	2-3 slide
6.	Rezultatele cantitative și calitative obținute (impactul practicării activităților sportive de succes/autoevaluare individuală sau colectivă. dovezi pot fi imagini, foto, minivideo etc.)	1-2 slide
7.	Asigurarea durabilității privind practicarea activității sportive în afara USM	1 slide
8.	Concluzii	1 slide

Prezentarea portofoliului, stabilită la finele semestrului, este publică și recomandabil elaborată în format digital (PPT/alte instrumente digitale).

Evaluarea portofoliului se face în baza criteriilor de evaluare și a calificativelor conform criteriilor elaborate după modelul prezentat în Tabelul 2.

Tabelul 2. Criterii de evaluare pentru prezentarea portofoliului studentului ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în afara USM.

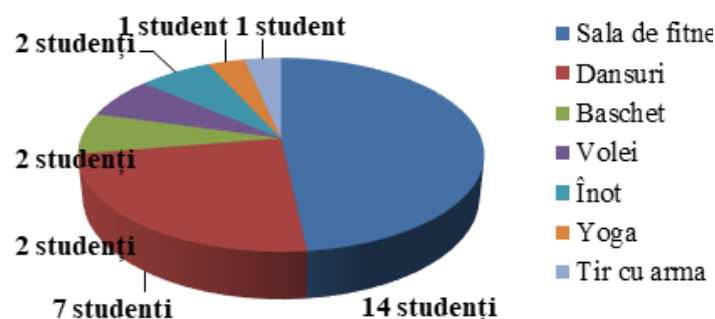
Nr. crt.	Criterii de evaluare	Da	Parțial	Nu
1.	Prezentarea în format PPT(texte rezumative/esențializate, poze, scheme, tabele etc.)			
2.	Exprimarea în termeni specifici domeniului			
3.	Formularea relevantă a scopului și a obiectivelor activităților			
4.	Prezentarea planului de acțiuni de realizare a obiectivelor vizate			
5.	Dovezi privind practicarea independentă a activităților motrice			
6.	Autoevaluare în activitatea independentă			
7.	Demonstrarea impactului activității asupra formării/ dezvoltării competențelor specifice disciplinei			
8.	Motivare în practicarea independentă a activităților motrice			
9.	Prezentarea concluziilor relevante activității			
10.	Răspunsuri argumentate la întrebări adiționale			

Notă: Da – 2 puncte; Parțial – 1 punct; Nu – 0 puncte; Calificativul „Admis” la disciplină – 11 puncte.

Aplicarea metodei alternative de evaluare, „Portofoliul” la disciplina educație fizică în cadrul USM

În contextul reconceptualizării disciplinei educație fizică din Universitatea de Stat din Moldova și proiectării curriculumului disciplinar flexibil, începând cu anul de studii 2022-2023 studenții anului I și II, licență, au avut posibilitatea să opteze pentru practicarea activităților motrice independente sau probe de sport în afara USM, pentru a-și forma competențele specifice disciplinei. În rezultatul aplicării formularului de opțiuni (perioada 1 – 15 septembrie 2022), 29 dintre studenții intervievați au ales participarea în activități de antrenament în cadrul școlilor sportive sau alte asociații sportive. Probele de sport pentru care au optat studenții sunt prezentate în Figura 1.

Fig. 1. Opțiunile studenților pentru sporturi/activități motrice independente practicate alternativ disciplinei Educație fizică, în afara USM.



Rezultatele evaluării alternative a studenților, bazate pe realizarea și prezentarea publică a portofoliului (activități pe care le-a desfășurat studentul pe parcursul semestrului), sunt prezentate în figurile 2.1 și 2.2 și vom analiza criteriile care au importanță sporită în evaluarea competențelor specifice disciplinei la studenții ce practică activități în afara USM.

Din analiza rezultatelor evaluării, observăm că la criteriul 1, *Prezentarea portofoliului în format PPT cu texte rezumative/ esențializate, poze, scheme, tabele etc.*, toți studenții au obținut calificativul „DA”, deci, au realizat portofoliul în format digital prezentând sumar activitățile pe care le-au realizat. Din cele observate, concluzionăm că toți studenții au competențe digitale suficiente pentru a realiza portofoliul digital și au cunoștințe despre conținutul și structura realizării acestuia.

La criteriul 2, *exprimarea în termeni specifici domeniului educație fizică și sport*, doar 4 studenți au obținut calificativul „DA”, 23 dintre participanți, în procesul de evaluare au obținut calificativul „PARȚIAL” și calificativul „NU” – 2 studenți. Exprimarea în termeni specifici domeniului, cunoașterea acestora, sunt amprente ale activităților anterioare (practicarea în lecțiile de educație fizică și a activității extracurriculare) dar și mediul în care s-a realizat activitatea specifică domeniului, în afara USM.

Fig. 2. Realizarea activităților în baza criteriilor de evaluare de către studenții ce practică activități motrice independente sau probe de sport în afara USM.

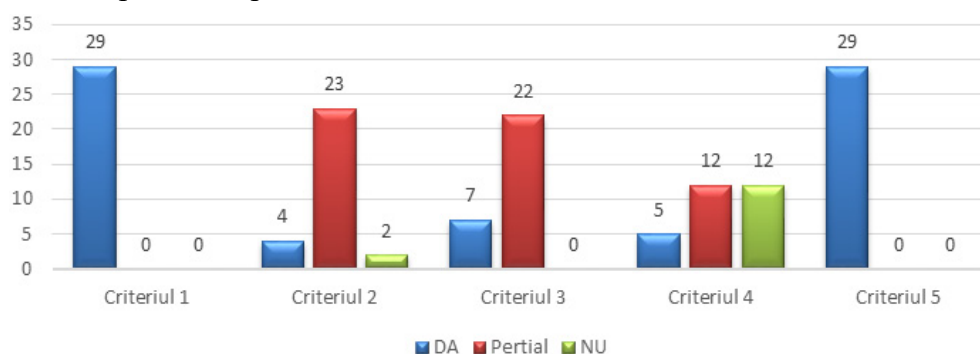
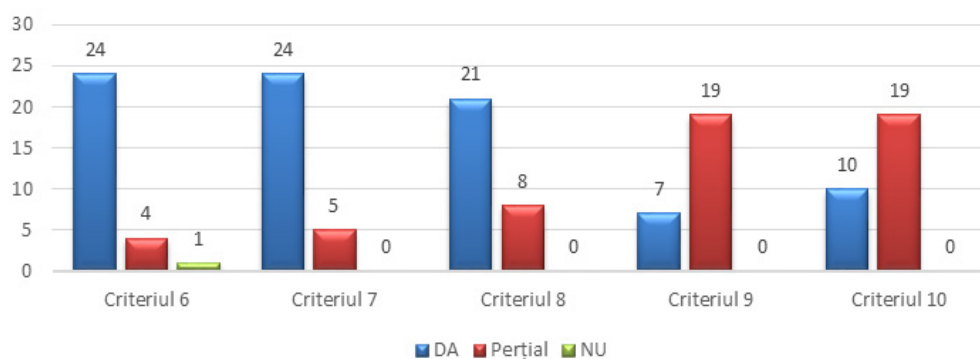


Fig. 3. Realizarea activităților în baza criteriilor de evaluare de către studenții ce practică activități motrice independente sau probe de sport în afara USM.



La *Formularea relevantă a scopului și a obiectivelor activităților*, criteriul al 3-lea, 7 studenți au obținut calificativul „DA” și 22 din studenți – calificativul „PARȚIAL”. Majoritatea dintre studenți, deși au scopurile bine determinate pentru activitatea motrică individuală, din necunoașterea termenilor specifici (constatat de analiza criteriului 2) și a structurii SMART a obiectivelor, formularea acestora nu corespund/sau parțial corespunde activităților realizate de către student.

Criteriul 4, care presupune *Prezentarea planului de acțiuni de realizare a obiectivelor vizate*, 5 dintre studenți au prezentat planul de acțiuni bine structurat și specific activităților care trebuiau realizate, 12 studenți au prezentat un plan de acțiuni care parțial corespunde scopului și obiectivelor formulate și 12 dintre studenți nu au realizat nici un plan de acțiuni pentru realizarea activităților motrice independente.

Însușirea termenilor, formularea scopului și a obiectivelor, dar și realizarea planului de acțiuni ale activităților specifice educației fizice și sportului de către studenții ce practică activități motrice și sportive independente, trebuie realizate prin ghidarea, monitorizarea și evaluarea periodică a activităților, pe parcursul semestrului, de către cadrul didactic.

Autoevaluarea în activitatea independentă și Demonstrarea impactului activității asupra formării/ dezvoltării competențelor specifice disciplinei, criteriile 6 și 7 de evaluare a portofoliului studentului, reflectă direct competențele specifice ale disciplinei educație fizică din cadrul USM. Observăm că 24 dintre studenți pot aplica metode și tehnici de autoevaluare, cunosc impactul activităților motrice practicate independent asupra propriului organism obținând calificativul „DA”, ceilalți 5 studenți cu calificativul „Parțial” și 1 student – „NU” demonstrează că ei nu posedă cunoștințe privind autoevaluarea și autocontrolul la nivel de aplicare în activitățile independente.

Concluzii

Aplicarea tradițională a testelor motrice la finele semestrului în procesul de evaluare la disciplina educație fizică, nu reflectă pe deplin competențele specifice proiectate. Acestea redau doar condiția fizică de moment și nivelul dezvoltării calităților motrice, fără a lua în calcul particularitățile individuale ale studentului. Deci, evaluarea studenților la disciplina educație fizică din instituțiile de învățământ superior trebuie abordată altfel, multidimensional, care să reflecte în ce măsură și la ce nivel au fost formate/dezvoltate competențele, acestea pot fi realizate inclusiv prin metode alternative.

Metoda portofoliului, aplicată printre studenții ce practică activități motrice individuale sau probe de sport în asociații sportive, vine să completeze strategiile de evaluare la disciplina educație fizică și poate fi pusă în practică pentru alte categorii de studenți, a celor încadrați în câmpul muncii, în programul de mobilitate academică, cu dizabilități.

Succesul aplicării metodei de evaluare este condiționat de activitățile obligatorii ale cadrului didactic, care presupun: expunerea clară privind structura și conținutul portofoliului, stabilirea prealabilă a criteriilor de evaluare, ghidarea permanentă a activităților pe parcursul semestrului.

Ca rezultat al aplicării metodelor alternative de evaluare la disciplină, în acest caz portofoliul, se presupune creșterea reușitei la finele semestrului/cursului, dar, totodată, se așteaptă la creșterea motivației studenților pentru practicarea activităților motrice independente sau în asociații/cluburi sportive, implicarea în activitățile cultural-sportive organizate de către departamentul de specialitate.

Referințe:

1. CALUGHER, V. *Învațământul superior de cultură fizică din Republica Moldova: între tradiție și reformă*. Monografie. Chișinău, Valinex SRL, 2015. <http://109.185.200.51/bitstream/handle/123456789/151/Calugher.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. COZMEI, G. *Metodologia binară a educației fizice a studenților facultăților cu profil medical*. Teză de doctor. Chișinău, 2020.
3. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Polirom, 2008.
4. GUȚU, V. (coord.), BÎRNAZ, N., DANDARA, O. et al. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău, CEP USM, 2015. https://edu.asm.md/sites/default/files/07_Cadrul%20de%20referința%20a%20curriculumului%20universitar.pdf
5. HARAGA, N. *Metode alternative de evaluare*. În: EDICT - Revista educației, 2018, <https://edict.ro/metode-alternative-de-evaluare/>

Date despre autor:

Nicolae BRAGARENCO, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, șef al Departamentului Educație Fizică, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: nicolae.bragarencu@usm.md

ORCID: 0000-0003-1994-6317

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Programului de Stat Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova, cifrul 20.80009.0807.23.

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 373.091.26:796:303.4

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_27](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_27)

EVALUAREA PREGĂTIRII MOTRICE A ELEVILOR LICEENI

Daniel Dragoș OPRESCU, Constantin CIORBĂ

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În activitatea didactică, de-a lungul timpului, educatorii observă diferite fenomene care se manifestă la nivelul grupurilor de elevi cu care vin în contact și, de multe ori, observațiile sistematice creează clar pentru profesionist o anumită tendință de evoluție. Pentru a generaliza și a formula ipoteze clare sau concluzii este necesar ca aceste observații să fie analizate și din perspectiva unor date statistice, care ne oferă dimensiunea fenomenelor observate, în termeni mult mai exacti decât cele formulate pe baza observațiilor zilnice. Tendința de scădere a motivației de practicare a exercițiului fizic este una pe care au sesizat-o mulți specialiști, la nivel global, ceea ce oferă o bază de plecare pentru analiza efectuată în acest articol. Efectele lipsei de motivație se corelează și cu statisticile oferite de Organizația Mondială a Sănătății (OMS), care indică o creștere a ratei obezității în rândul copiilor și adolescenților, cauzele fiind multiple, iar lipsa practicării exercițiului fizic fiind una dintre cele mai importante, alături de alimentația neadecvată. Necesitatea identificării unor instrumente de intervenție pentru a crește nivelul de motivație a practicării exercițiului fizic este una stringentă, însă intervenția se va baza pe date statistice clare, care să indice dimensiunea fenomenului, nivelurile la care se manifestă, precum și efectele în rândurile copiilor și adolescenților. Studiul de față își propune să aducă date noi în acest sens, în vederea dimensionării și a realizării designului unei metodologii de intervenție care să schimbe aceste tendințe.

Cuvinte-cheie: *evaluare, elevi, motivație, exercițiu fizic, educație fizică.*

EVALUATION OF THE MOTOR TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

In their didactic activity, over time, educators observe different phenomena that manifest themselves at the level of the groups of students with whom they come into contact, and many times, systematic observations clearly create a certain trend of evolution in the eyes of the professional. In order to generalize and formulate clear hypotheses or conclusions, it is necessary that these observations are also analyzed from the perspective of statistical data, which give us the dimension of the observed phenomena, in much more exact terms than those formulated on the basis of daily observations. The declining trend in motivation to practice physical exercise is one that many specialists have noticed, globally, which provides a starting point for the analysis carried out in this article. The effects of the lack of motivation are also correlated with the statistics provided by the World Health Organization (WHO), which indicate an increase in the obesity rate among children and adolescents, its causes being multiple, among which the lack of physical exercise being one of the most important, along with inadequate nutrition. The need to identify intervention tools to increase the level of motivation to practice physical exercise is a pressing one, but the intervention will be based on clear statistical data, indicating the size of the phenomenon, the levels at which it manifests itself, as well as the effects among children and adolescents. The present study aims to bring new data in this regard, with a view to dimensioning and realizing the design of an intervention methodology to change these trends.

Keywords: *assessment, students, motivation, physical exercise, physical education.*

Introducere

Perioada actuală este caracterizată în mod clar de accesibilitatea și de gradul de răspândire a dispozitivelor smart, atât teritorial, cât și ca vârstă, pe de o parte, precum și de tendința de sedentarism a oamenilor, o tendință mai semnificativ vizibilă în mediul urban, dar care se manifestă și în mediul rural. Organizația Mondială a Sănătății, arată că Europa nu stă foarte bine la acest capitol. Primul studiu de acest fel după 15 ani, întocmit de OMS din anul 2022 [4] a inclus 54 de state și a luat în calcul toate categoriile de vârstă. În raport se arată că foarte mulți copii (circa 29% dintre băieții între 7 și 9 ani, precum și 27% dintre fete) suferă de supraponderabilitate sau obezitate. Acest fapt este îngrijorător, deoarece raportul arată că obezitatea este o boală cu o complexitate sporită, care se manifestă ca un important factor de risc pentru o paletă vastă de boli, așa cum sunt bolile cardiovasculare, diabetul zaharat, bolile respiratorii, inclusiv 13 tipuri diferite de cancer. În acest context, mișcarea și educația pentru mișcare devin cruciale pentru dezvoltarea copiilor, adolescenților și ti-

nerilor, iar educația fizică și educația pentru mișcare și sănătate pot să schimbe abordarea și viziunea asupra conduitei și preocupării lor pentru un viitor bun.

Se discută mult despre lipsa de motivație pentru mișcare, care se pare că are originea atât în zona educațională, cât și în cea economică și culturală, dublate de deficiențele alimentare. Cu toate acestea, la nivel de documente programatice și de motivare a adolescenților pentru practicarea exercițiului fizic s-a făcut foarte puțin, nesemnificativ comparativ cu gravitatea problemei.

Studiile care au drept subiect de investigație motivația pentru practicarea exercițiului fizic, arată că lipsa de motivație are origini diferite, în funcție de vârstă, sex, nivel al veniturilor, obligații familiale și sociale [6].

Privitor la tânăra generație, studiile arată că un rol important îl are și contextul social, tiparele și modelele oferite de societate. C. E. Pickhardt [5] argumentând că adolescenții sunt foarte pricepuți în a găsi contra-argumente atunci când li se explică de ce este absolut necesar să ia pauze în care să se miște, pur și simplu.

În România, disciplina Educație fizică este reglementată prin Ordinul nr. 3462/6 martie 2012 [3] privind aprobarea Metodologiei organizării și desfășurării activităților de educație fizică și sport în învățământul preuniversitar, unde se precizează (art. 1 – art. 3) că educația fizică și sportul figurează atât ca activități curriculare, cât și ca activități extracurriculare”, școala putând include ca disciplină opțională educația fizică în curriculumul la decizia școlii. Obiectivele generale ale disciplinei Educație fizică sunt formulate astfel (art. 3):

- a) menținerea stării optime de sănătate;
- b) favorizarea proceselor de creștere și dezvoltare fizică armonioasă;
- c) dezvoltarea capacității de mișcare, prin formarea deprinderilor motrice și prin optimizarea calităților motrice;
- d) dezvoltarea echilibrată a laturilor personalității: cognitive, afectivă și volitivă;
- e) formarea obișnuinței de practicare sistematică a exercițiilor fizice;
- f) formarea capacității de integrare și acționare în grup;
- g) însușirea cunoștințelor de bază proprii domeniului educației fizice și sportului.

Numărul de ore de Educație fizică este de o oră, maximum două ore săptămânal, excepție făcând liceele sportive, care însă fiind licee vocaționale și au în curriculum pregătirea fizică pentru care resursa de timp este alta. Există 36 de licee cu program sportiv, iar elevii din liceele teoretice și tehnologice nu dispun decât de acea oră săptămânală, sau în cel mai fericit caz, două ore, timp total insuficient pentru o pregătire fizică potrivită cu vârsta. În această perioadă, elevii trec prin mari schimbări morfologice, fiziologice și psihologice, care pot să ducă la diferite afecțiuni, în lipsa exercițiilor fizice potrivite și practicate suficient timp, cu o afectare clară a motricității.

Conform Declarației de la Madrid a Asociației Europene de Educație fizică [2], pentru a ajunge la stadiul de adult, cu un nivel bun de sănătate fizică și psihică, exercițiul fizic ar trebui practicat cel puțin o oră zilnic, până la vârsta de 12 ani, iar după această vârstă, de cel puțin 3 ore săptămânal. Documentul care stă la baza alocării resurselor pentru educația fizică, inclusiv a resursei temporale, este Legea educației fizice și a sportului nr. 69/2000, cu modificările ulterioare, unde se subliniază nevoia celor 3 ore săptămânal, ca fiind obligatorie, dar care nu se aplică acum în planurile-cadru de învățământ liceal. Lipsa motivației de a practica exercițiul fizic se poate evidenția și prin analiza rezultatelor înregistrate la susținerea probelor de evaluare la lecția de Educație fizică. Măsurarea rezultatelor la aceste probe este efectuată în conformitate cu Sistemul Național Școlar de Evaluare la Educație Fizică și Sport, elaborat de Ministerul Educației, care urmărește două componente importante: calitățile motrice și deprinderile motrice specifice ramurilor de sport [1, p. 115].

Tabelul 1. Corelația între obiectivele generale ale Educației fizice și componentele procesului instructiv-educativ (sursa: (Dragnea, 2006, p. 118).

Obiectivele generale ale Educației fizice	Componentele procesului instructiv-educativ
Favorizarea sănătății și dezvoltării armonioase	Indici morfologici și funcționali
Dezvoltarea capacității motrice generale	Calități motrice, priceperi și deprinderi motrice
Formarea capacității de practicare independentă a exercițiilor fizice	Obișnuințe
Dezvoltarea armonioasă a personalității	Atitudini

Pentru a fi realizate aceste corelații și pentru a fi atinse obiectivele didactice propuse, așa cum se arată în tabelul nr. 1, pentru elevii din ciclul liceal și din învățământul profesional, sunt prevăzute următoarele tipuri de evaluări: evaluare la forță, atletism, gimnastică și joc sportiv. Principiile aplicate de profesor sunt: principiul performanței, al progresului individual, al atitudinii față de procesul de învățământ, precum și al participării la activitatea sportivă de performanță [1, p. 116]. Pentru a stabili nivelul de performanță la care se află elevul, sistemul de evaluare stabilește referința pentru nota 5, în funcție de care profesorul elaborează propria scală de notare, ținând cont de principiile enunțate anterior, de experiență, de nivelul de cunoaștere al elevilor și de autonomia sa profesională, cu diferențierea scalelor de notare pe criterii de vârstă și gen.

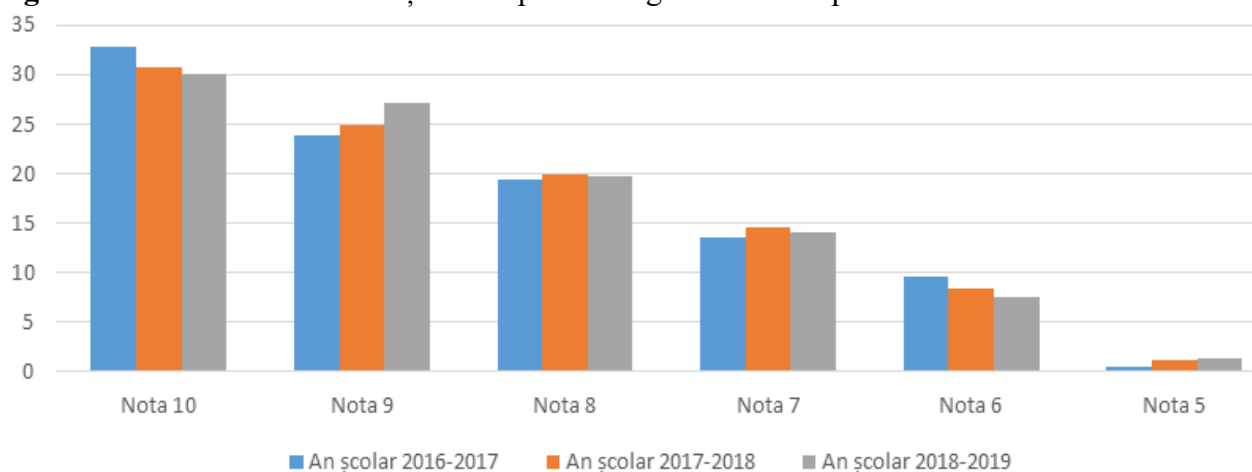
Analiza datelor statistice colectate la evaluările efectuate în perioada 2016-2019

După admiterea în clasa a IX, clasele de liceu sau de învățământ profesional formate sunt eterogene din punct de vedere al nivelului de dezvoltare fizică și motrică. Acest fapt se datorează atât diferențelor de vârstă care, chiar dacă par nesemnificative (1-2 ani), sunt importante în adolescență. Un alt factor este mediul în care elevul a finalizat studiile gimnaziale, deoarece în mediul urban există un acces mai facil la o sală de sport, pe când în mediul rural sunt puține astfel de școli, iar orele de educație fizică sunt efectuate de multe ori, iarna, în sălile de clasă, elevul neînregistrând o evoluție semnificativă în dezvoltarea fizică și motrică. Aceste diferențe se mențin o perioadă, ele fiind vizibile și în anul școlar următor, dat fiind că o oră, maximum două ore de educație fizică săptămânal, nu sunt suficiente pentru a recupera decalajul, iar elevii au un nivel foarte scăzut al motivației. Un alt factor important de influență este rata absenteismului, atât ca număr de absențe efectuate în mod spontan (elevii pleacă de la premisa că pot lipsi fără nici o consecință), cât și ca număr de scutiri medicale, iar absenteismul, formal sau informal, justifică ideea lipsei acute de motivație a elevilor pentru practicarea exercițiului fizic.

Afirmațiile anterioare sunt justificate și prin datele colectate și sintetizate începând cu anul școlar 2016-2017, date care ne arată nivelul de performanță al elevilor, cât și evoluția acestora, în perioada 2016-2019, evoluție care justifică afirmația conform căreia nivelul de motivație a scăzut semnificativ, pe de o parte, precum și ideea că este nevoie de o intervenție care să schimbe acest trend.

Calitatea motrică „viteza” a fost evaluată prin proba de atletism, viteză, 50 m, sau naveta 5x10 m. La evaluarea inițială, clasa a X-a, s-a aplicat în mod unitar proba de viteză, 50 m. (Figura 1).

Fig. 1. Dinamica rezultatelor obținute la proba alergare de viteză perioada 2016-2019.



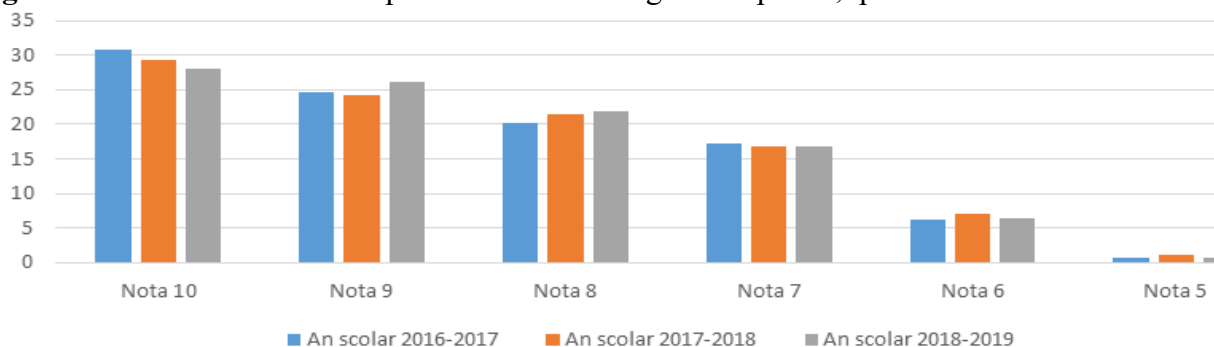
În general, probele atletice vizează nu doar competitivitatea, ci și o îmbunătățire a stării de sănătate, optimizarea respirației, reacții mai rapide, tonicitate, suplețe, rezistență cardio-respiratorie superioară, precum și stimularea senzorio-motricității generale. Asimilarea unei tehnici corespunzătoare de alergare se materializează în mișcări corecte, calități motrice superioare datorate contractării și relaxării mușchilor, susținerea vitezei de deplasare.

Din sinteza grafică a rezultatelor înregistrate la proba de alergare de viteză rezultă că rata notelor de 10 s-a diminuat de la 32,89% în anul școlar 2016-2017, la 30,04% în anul școlar 2018-2019, cu o creștere a numărului de note de 5 (nota minimă), precum și o variație a notelor de 7 și 8 care arată o tendință de ac-

ceptare a rezultatelor obținute fără un efort semnificativ, o cantonare într-o zonă apropiată de indiferență și mediocritate. Rezultatele indică o scădere a calităților atletice ale elevilor pe parcursul celor trei ani.

Musculatura picioarelor, detenta și elasticitatea corpului au fost evaluate prin proba „săritură în lungime de pe loc”. De fapt proba dată vine să aprecieze nivelul dezvoltării capacității combinate cum este forța în regim de viteză (Figura 2). Calitatea motrică amintită mai sus este caracteristică pentru acțiunile ce țin de sărituri, aruncări, lovituri, starturi și altele.

Fig. 2. Dinamica rezultatelor la proba săritura în lungime de pe loc, perioada 2016-2019.



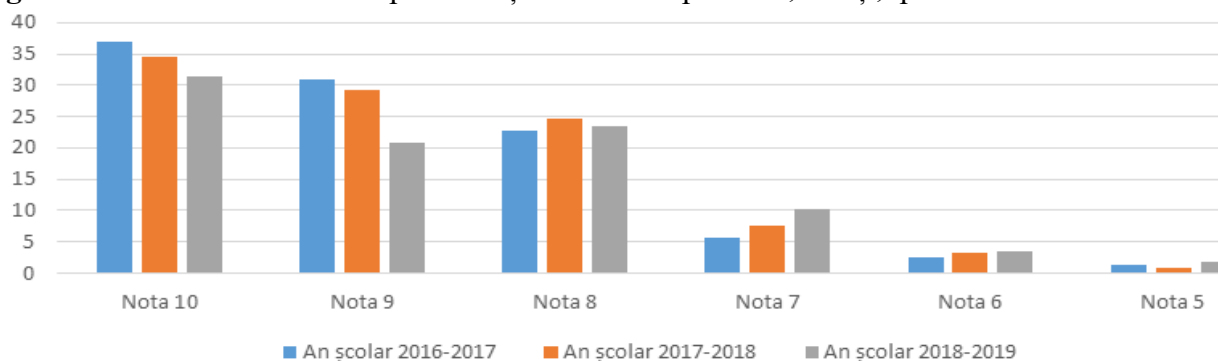
La executarea testului dat sunt implicate complexe musculare precum mușchii gambelor, femuralii, fesierii, dar în mod special mușchii cvadriceps.

Așa cum se observă în figura 2, la proba de săritură în lungime de pe loc, este vizibilă aceeași tendință de scădere a notelor de 10, de la o rată de 30,9% în anul școlar 2016-2017, la o rată de 28,06% în anul școlar 2018-2029, cu o creștere a notelor de 8 și de 9, indicând diminuarea motricității elevilor. Se observă concordanța acestor date cu dinamica rezultatelor înregistrate la proba de viteză, graficul arătând o redistribuire a elevilor din zona de 10, în zona notelor 7-8.

Forța membrilor superioare a fost evaluată prin intermediul probei „flotări”, probă care solicită la maximum mușchii pieptului, ai brațelor și umerilor, dar și ai spatelui și abdomenului, este o probă consumatoare de energie, ajută la pregătirea corpului pentru flexii, extensii, răsuciri, ameliorând chiar durerile lombare. Acest exercițiu are un rol important în corectarea problemelor de postură, prin procesele metabolice conduc la creșterea densității osoase, îmbunătățesc circulația sanguină, cresc rata metabolică. O flotare executată corect include:

- Poziția inițială, elevul având corpul întins paralel cu solul, cu sprijin pe palme și pe vârful picioarelor, brațele în extensie completă, capul fiind în prelungirea corpului;
- Executarea mișcării de coborâre oblică a corpului, cu flexarea brațelor, până când cutia toracică ajunge în punctul cel mai apropiat de sol;
- Revenirea la poziția inițială prin preluarea sarcinii de către brațe și spate, extensia maximă a brațelor.

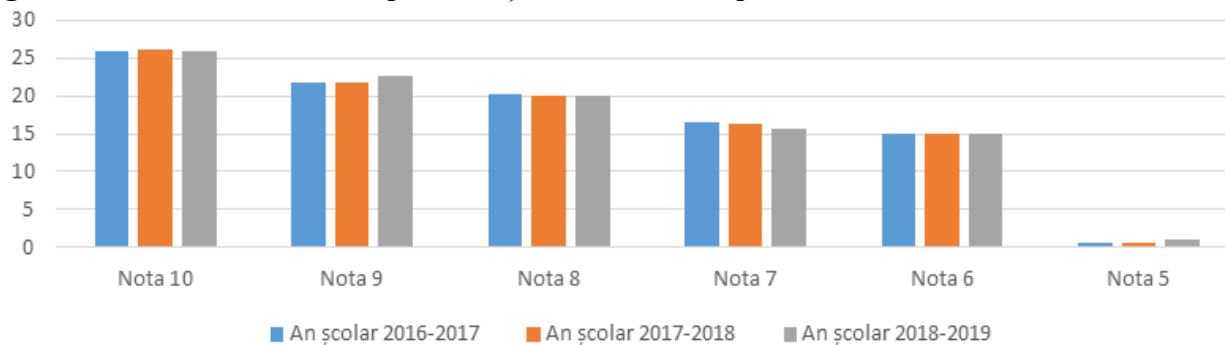
Fig. 3. Dinamica rezultatelor la proba forță membre superioare, băieți, perioada 2016-2019.



Graficul distribuției rezultatelor la proba de forță a membrilor superioare băieți (fig. 3.) indică o scădere accentuată a notelor de 9 și 10, combinată cu o rată în creștere a notelor de 7 și de 6, ceea ce arată scăderea forței fizice la elevii claselor la care s-au aplicat probele de evaluare.

Pentru elevii de gen feminin, evaluarea s-a efectuat prin aplicarea probei de forță abdomen (Figura 4), singura probă la care rezultatele sunt relativ apropiate pe parcursul celor trei ani studiați, cu variații ușoare a performanțelor în cel de-al doilea an (2017-2018) și o revenire în următorul an școlar, însă nu la nivelul înregistrat în anul 2016-2017.

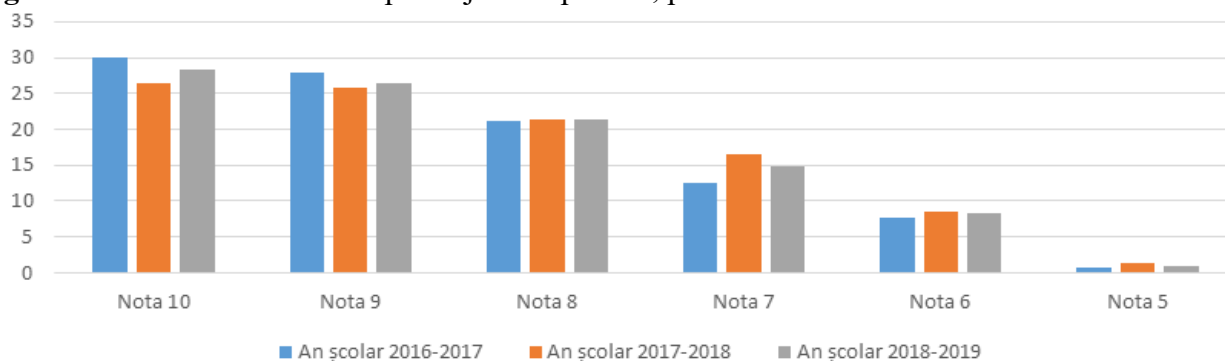
Fig. 4. Dinamica rezultatelor la proba forță abdomen, fete, perioada 2016-2019.



Doar rata notelor de 8 a fost constantă, în preajma valorii de 21,5%, cu o rată în scădere a notelor de 7 (mediu) și o creștere a ratei notelor de 5 (scăzut, mediocru), de la 0,53% la 0,93%.

O evoluție diferită au avut-o rezultatele înregistrate la proba de jocuri sportive, rezultate care au fost mai modeste în al doilea an de analiză, respectiv anul școlar 2017-2018, dar care prezintă un reviriment în anul școlar 2018-2019 (Figura 5).

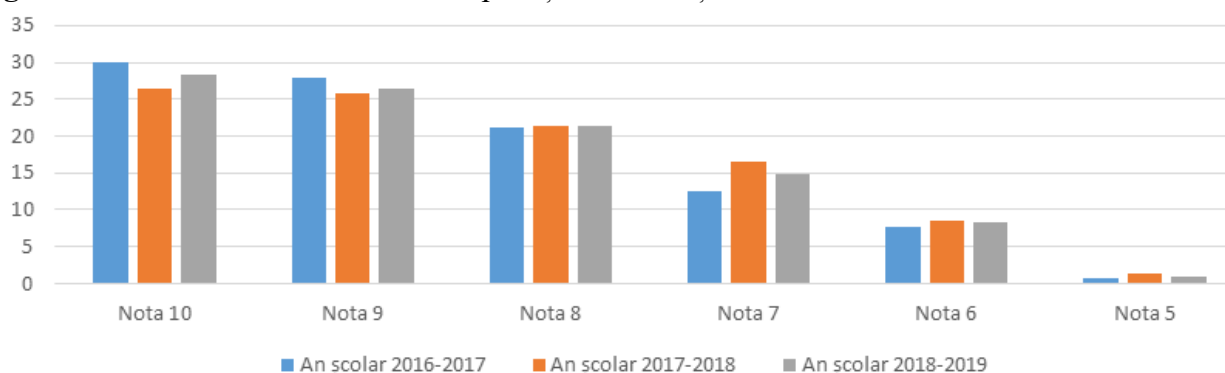
Fig. 5. Dinamica rezultatelor la proba jocuri sportive, perioada 2016-2019.



Performanțele evaluate la nivelul notei 8 au avut o rată aproximativ constantă, distribuția grafică indicând o potrivire aproape perfectă între evoluția incidenței notelor de 10 cu cele de 7, iar a notelor de 9 cu cele de 6.

Tot aici trebuie să concretizăm că aceste date statistice se corelează cu situația participării elevilor (băieți și fete) la activitățile sportive extracurriculare, unde elevii în ultimii ani mai puțin s-au încadrat în astfel de măsuri (Figura 6).

Fig. 6. Dinamica numărului de elevi implicați în activități extracurriculare, 2016-2019.



Așa cum se observă din reprezentarea grafică a evoluției implicării elevilor în activități extracurriculare (ansambluri sportive sau formații sportive), scăderea numărului de elevi dornici să facă acest lucru în perioada analizată (2016-2019) este evidentă atât pe categorii de activități, cât și ca pondere în total elevi înmatriculați. Scăderea este mai pronunțată în anul școlar 2018-2019. Surprinzător este faptul că se observă această diminuare a motivației de participare la jocurile de fotbal, un sport foarte popular, de la 6,01% în anul școlar 2016-2017, la 2,94% în anul școlar 2018-2019. O scădere a nivelului de implicare aproape la fel de vizibilă se înregistrează și la baschet (de la 4,75% la 2,59%).

Scăderea nivelului general de implicare este semnificativă în anul școlar 2018-2019, de la 24,36% elevi angrenați în activități în anul școlar 2016-2017, la 13,47% în anul școlar 2018-2019.

Concluzii

Cumulând aceste date cu cele înregistrate la probele de evaluare în cei trei ani școlari, putem afirma că există o scădere clară a motivației de participare activă atât la orele de educație fizică, cât și la activitățile extracurriculare, care implică exercițiul fizic organizat, ceea ce ne indică și faptul că nivelul motricității și al dezvoltării fizice la elevi este în scădere, nivelul performanțelor fizice ale elevilor, dorința lor de implicare și nivelul motivației aflându-se într-o relație directă de interdependență.

Tinerii preferă să petreacă timpul liber, sau chiar timpul afectat studiului și dezvoltării personale în fața ecranului sau în compania altor dispozitive care le permit accesul în spațiul virtual, ceea ce le facilitează evadarea din spațiul real, spațiul care desigur că îi provoacă și le solicită capacitatea de rezolvare de probleme, dar care le oferă satisfacții cu efecte benefice de durată, importante pentru sănătatea fizică și psihică: stimă de sine, poziționarea corectă în grupul social, nevoia de evoluție și de performanță, simțul răspunderii și asumarea responsabilităților, spiritul de inițiativă și capacitatea de lucru în echipă. Toate acestea demonstrează foarte clar importanța unei educații fizice de calitate și a practicării sistematice a exercițiului fizic, indiferent de profilul studiilor liceale. Prin efectele sale, Educația fizică, determinată ca disciplină integrată în trunchiul comun, formează cu adevărat competențe-cheie, este prin esență o disciplină care, deși este transdisciplinară, nu este recunoscută ca atare și este mult subestimată, ca resurse alocate și ca statut în cadrul disciplinelor studiate în învățământul general.

Referințe:

1. DRAGNEA, A. *Educație fizică și sport: Teorie și didactică*. București: Fest, 2006.
2. EUPEA. 1991 *eupea.com*. Preluat de pe <https://www.apep.lu/old/eupea.htm>
3. MECTS. Ordin nr 3462. *Monitorul Oficial nr. 174*. București: RA Monitorul Oficial, 2012.
4. OMS. *WHO EUROPEAN REGIONAL OBESITY REPORT*. 2022. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/353747/9789289057738-eng.pdf>
5. PICKHARDT, C. Preluat de pe Psychology today, 2017. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/surviving-your-childs-adolescence/201708/motivating-your-adolescent-exercise>
6. TEIXEIRA, P. Exercise, physical activity and self-determination theory: A systematic revue. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2012, pp .9-17.
7. TUDOR, G. Influența dispozitivelor digitale smart asupra comportamentului social la preadolescenți. *Conferința internațională a doctoranzilor, UPS „Ion Creangă”*, Chișinău, 2019.

Date despre autori:

Daniel Dragoș OPRESCU, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

ORCID: 0009-0001-2259-0078

Constantin CIORBĂ, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: ciorbaconst@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-7125-2545

CZU: 37.015.3:796.333

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_28](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_28)

ARGUMENTAREA NECESITĂȚII PREGĂTIRII INTEGRATE A ARBITRILOR DE RUGBY DE ÎNALTĂ CALIFICARE

Robert DIACONESCU*Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport***Nicolae BRAGARENCO***Universitatea de Stat din Moldova*

Acest articol scoate în evidență necesitatea unei abordări speciale în pregătirea arbitrilor ce oficializează un meci de rugby. Abordarea specială a pregătirii arbitrilor de rugby este determinată de complexitatea jocului, care este caracterizată prin multitudinea de acțiuni tehnico-tactice operate de sportiv în cele trei forme de joc, joc grupat-penetrant, joc desfășurat și jocul cu piciorul, dar și de existența momentelor fixe și multitudinea punctelor de fixare caracteristice jocului. Cunoașterea regulilor de joc și pregătirea fizică a arbitrilor nu este suficient pentru a dirija un meci de rugby, a aplica corect și imparțial prevederile regulamentului. Arbitrul trebuie să posede cunoștințe aprofundate despre tehnica și tactica jocului care va permite anticiparea abaterilor de la regulament. Totodată este de menționat faptul că pregătirea arbitrilor de rugby trebuie să se producă într-o formă complexă, aplicând strategii care să îmbine metodele și mijloacele pregătirii teoretice, fizice, tehnico-tactice și psihologice. Această abordare, în literatura de specialitate, este definită pregătire integrată.

Cuvinte-cheie: competiție sportivă, rugby, arbitri, pregătire integrată.

ARGUMENTING THE NEED FOR INTEGRATED TRAINING OF HIGHLY QUALIFIED RUGBY REFEREES

This article highlights the need for a special approach in training the referee who officiates a rugby match. The special approach to the training of the rugby referee is determined by the complexity of the game, which is characterized by the multitude of technical-tactical actions operated by the athlete in the three forms of the game, group-penetrating game, open game and the game with the foot, but also by the existence of moments fixed and the multitude of fixing points characteristic of the game. Knowledge of the rules of the game and physical training of the referee is not enough to direct a rugby match, apply the rules correctly and impartially. The referee must possess a thorough knowledge of the technique and tactics of the game that will allow anticipation of deviations from the rules. At the same time, it should be mentioned that the training of rugby referees must be produced in a complex form, applying strategies that combine the methods and means of theoretical, physical, technical-tactical and psychological training. This approach, in the specialized literature, is defined as integrated training.

Keywords: sports competition, rugby, referee, integrated training.

Introducere

Competiția sportivă, pe lângă activitatea de demonstrare a performanței sportive, urmărește și alte funcții, precum cea a integrării sociale, culturale, economice și politice, care constau în satisfacerea unor cerințe legate de întrecerea sportivă. Pentru a face față cerințelor distinse ale competițiilor sportive, în scopul organizării și desfășurării la un nivel înalt a competiției, este necesară o colaborare intensă a tuturor actorilor implicați, dar totodată impune și formarea sau dezvoltarea personală și profesională a acestora, specific domeniilor de implicare.

Arbitrul, definit în dicționarul explicativ ca „persoană însărcinată să supravegheze și să conducă desfășurarea regulamentară a unei competiții sportive, are controlul absolut al jocului”, este unul din actorii decisivi a competiției sportive. În condițiile actuale de dezvoltare a sportului sunt înaintate cerințe majore față de activitatea arbitrilor, provocate de condițiile de maximă tensiune psihică și fizică în timpul compe-

țiilor sportive. Acestea se datorează sportivilor care demonstrează un progres evident din punct de vedere fizic, tehnico-tactic și de combativitate, suporterilor care sunt din ce în ce mai agresivi și violenți, managerilor cu orgolii pentru atingerea obiectivelor programate.

Arbitrajul este o activitate deosebit de dificilă în majoritatea jocurilor sportive și există multe cazuri în care arbitrii cu experiență comit greșeli cu repercusiuni negative asupra desfășurării ulterioare a jocului și chiar asupra rezultatului [1, p. 224]. În acest context, pentru a evita situațiile de conflict, este absolut necesară analiza conținutului pregătirii arbitrilor și depistarea impedimentelor ce diminuează pregătirea arbitrilor de înaltă calificare.

Conținutul jocului de rugby

Jocul de rugby, definit de Badea Dan [2, p. 5] „ca sport colectiv de luptă, cu conținut motric variat și bogat”, descris de specialiștii E. S. Haihema și V. J. Haihema [3, p. 16] precum „un joc complicat din punct de vedere tehnic și bogat în mișcări neașteptate, care sunt pe placul jucătorilor și spectatorilor”, subliniat de cercetătorul N. Bragarenco [4, p. 20] prin complexitatea jocului care „constă în posibilitatea manevrării balonului atât cu mâna, cât și cu piciorul, deosebind forme de joc la mână (jocul grupat – penetrant și jocul desfășurat), precum și forma de joc cu piciorul”, impune arbitrului un volum intens de muncă, condiționată de o pregătire pe mai multe compartimente, pentru a face față rigorilor jocului.

Complexitatea și regulile jocului de rugby, pe care un arbitru trebuie să le aplice în timpul competiției, spre deosebire de celelalte jocuri sportive, sunt determinate de specificul jocului: contactul cu adversarul și solul, numărul de jucători în teren și multitudinea de acțiuni tehnico-tactice utilizate de sportivi. Dar, totodată, se intensifică activitatea judecătorului de centru și prin originalitatea jocului de rugby, care se reflectă prin următoarele reguli specifice [4, p. 21]:

- se autorizează contactul colectiv frontal;
- se permite atingerea balonului cu orice segment al corpului;
- se permite deplasarea cu balonul fără restricții și fără condiționări de manipulare;
- se interzice transmiterea balonului cu mâna unui partener situat în fața purtătorului de balon.

Activitatea specifică a arbitrului de rugby în competiție

Activitatea arbitrului de rugby în timpul unei competiții oficiale, conform literaturii de specialitate, constă în aplicarea corectă a prevederilor regulamentului. Însă, aceasta este condiționată și de alte cerințe pe care un arbitru de rugby trebuie să le întrunească:

- cunoașterea legilor de joc și a definițiilor acestora;
- cunoașterea gesticii arbitrului de centru și de margine;
- pregătirea fizică corespunzătoare;
- amplasarea și poziționarea în teren, în contextul formelor de joc;
- interpretarea situațiilor de joc și luarea deciziilor;
- comunicarea eficientă cu toți actorii implicați.

Regulamentul jocului de rugby [5] cuprinde peste 100 de definiții încadrate în 21 de legi, cu mai multe articole pentru fiecare și sancțiunile respective, pe care arbitrul are datoria de a le aplica corect la fiecare meci, respectând principiile de bază ale jocului de rugby (integritate, pasiune, solidaritate, disciplină și respect). Aceasta scoate în evidență volumul de cunoștințe pe care arbitrul trebuie să le posede pentru a putea oficializa un meci. Deci, pentru a însuși toate prevederile regulamentului, arbitrii apelează la mai multe forme de activități de formare a cunoștințelor, cele mai frecvent sunt aplicate: studiu individual al regulamentului, participarea la seminare și stagii de pregătire a arbitrilor, exersarea pe platforme instructive specializate.

Parte integrată a judecării prezintă și mecanica arbitrajului/ gesturile, ele sunt folosite pentru comunicare nonverbală cu scopul de a explica arbitrilor asistenți, jucătorilor și spectatorilor ce și de cine a fost comisă încălcarea, precum și ce fel de pedeapsă ar urma. În regulamentul jocului de rugby acestea sunt definite prin noțiunea de „gestica oficialilor” și sunt clasificate în felul următor:

- gestică primară a arbitrului (7 gesturi);
- gestică secundară a arbitrului: grămadă/ margine (7 gesturi);
- gestică secundară a arbitrului: lovitură liberă (4 gesturi);

- gestică secundară a arbitrilor: lovitură de pedeapsă (23 gesturi);
- alte elemente de gestică (9 gesturi);
- gestică arbitrilor asistent (3 gesturi).

Deși gesturile arbitrilor sunt cunoscute de toți actorii competiției sportive, arbitrul, pe lângă cunoașterea lor, trebuie să le reproducă corect din punct de vedere al biomecanicii mișcării, estetic, și comunicarea prin intermediul lor să fie precisă și explicită. Pentru formarea deprinderilor de gesticulare eficientă și aplicarea lor corectă, arbitrul va apela la metodele de învățare specifice educației fizice (de formare a deprinderilor și priceperilor motrice), gesturile trebuie însușite odată cu legile jocului.

Pregătirea fizică a arbitrilor de rugby este un factor hotărâtor pentru managementul eficient al unui meci de rugby. Aceasta este condiționată de timpul regulamentar de joc, care este compus din 2 reprize a câte 40 min. fiecare, de dimensiunile terenului, dar și de viteza de îndeplinire a acțiunilor tehnico-tactice de către jucătorii posesori de mingă.

Pentru un arbitru din jocurile sportive sunt caracteristice mai multe modalități de deplasare, conform specialiștilor care au studiat activitatea arbitrilor în terenul de joc [6, 7], se disting următoarele forme de deplasare:

- mers și alergare lentă (uniformă) înainte și înapoi;
- deplasări cu pași alăturați spre lateral, spre înainte-lateral și spre înapoi-lateral;
- alergare întru-un tempo mediu;
- accelerații pe distanțe scurte 10-20 m., în regim de forță-viteză;
- alergări de viteză maximă pe distanțe mai mult de 20 m.

De fapt, distanța integrală de deplasare a unui arbitru central pe terenul de rugby este diferită și este determinată de mai mulți factori, cum ar fi nivelul de pregătire a echipelor, nivelul competiției, condițiile climatice etc. și ea variază de la 10 la 14 km. Distanța de deplasare prin diferite forme de deplasare, prezentate mai sus, până în prezent nu sunt studiate, inclusiv pentru centralul jocului de rugby. Cunoașterea doar a distanței integrale efectuate pe parcursul unui meci nu reflectă pe deplin care ar trebui să fie nivelul pregătirii fizice a arbitrilor, sau nivelul optim al condiției fizice pentru un arbitru eficient.

Datele enunțate mai sus scot în evidență doar deplasările în ansamblu, însă, specific jocului de rugby, activitatea unui arbitru presupune și alte activități motrice, ale celorlalte segmente ale corpului. Aceste activități motrice care nu sunt luate în calcul sunt gesticulația arbitrilor, ele nu sunt aplicate doar la fazele fixe ale jocului, dar și pe parcursul întregului joc deschis, având scop de comunicare imediată cu sportivii și de prevenire a unor situații de antijoc. În acest sens putem confirma ferm că pregătirea arbitrilor de rugby, din punct de vedere fizic, nu trebuie limitată doar la dezvoltarea rezistenței generale, este necesară o pregătire complexă cu accent pe rezistența specifică.

Amplasarea și poziționarea corectă în teren a arbitrilor central, precum pregătirea teoretică și fizică, va influența direct asupra calității jocului. Existența celor 6 faze fixe (lovitura de începere și de reîncepere, lovitură directă și lovitură indirectă, marginea și grămada ordonată), a celor 2 puncte de fixare (moll și rukk), precum și a celor 3 forme de joc deschis (jocul grupat – penetrant, jocul desfășurat și jocul cu piciorul) [2], impune arbitrilor eforturi suplimentare pentru poziționarea corectă în teren. Aceasta este necesar pentru a fi cât mai aproape de fazele jocului, în diferite zone de atac sau de apărare, în scopul luării unor decizii corecte atunci când se încalcă prevederile regulamentului.

Cunoașterea fazelor fixe, a punctelor de fixare și a formelor de joc de către oficialul meciului nu este suficient pentru a se poziționa corect în teren. Deci, arbitrul, pe lângă cunoașterea legilor jocului, pentru a anticipa unele abateri de la regulament, trebuie să posede cunoștințe specifice ale tehnicii, cunoștințe specifice ale tacticii, dar și a strategiei jocului de rugby.

O altă calitate specifică a arbitrilor este interpretarea situațiilor de joc și luarea deciziilor de sancționare privind abaterile de la regulile jocului. Deciziile arbitrilor sunt principala pârghie de control în timpul derulării meciului, ele trebuie abordate corect și bazate pe criterii specifice impuse de regulamentul jocului, abaterile sunt comunicate sportivilor oral sau prin intermediul gesturilor.

Interpretarea situațiilor de joc și luarea deciziilor sunt proprietăți specifice de funcționare a sistemului

psiho-senzorial al arbitrilor. Aceste capacități de funcționare a organismului, care sunt de natură motrică, anatomo-funcțională sau psihologică cuprind:

- indicatori vizuali;
- capacitatea de a distinge caracteristicile spațiale;
- câmpul vizual al ochilor;
- viteza de primire și procesarea informațiilor vizuale complexe;
- rezistența sau capacitatea organismului de a face față oboselii.

Specific domeniului educație fizică și sportului aceste capacități de funcționare a organismului sunt definite drept capacități coordinative (capacitatea organismului de a se adapta în situații mereu schimbătoare) și fac parte din componenta pregătirii specifice a antrenamentului sportiv [5, p. 35].

Pe lângă cele menționate mai sus, cercetătorul Kuzmin M. A. [6, p. 107] scoate în evidență variabilitatea manifestării trăsăturilor de personalitate ale arbitrilor. Autorul distinge la arbitrii de înaltă calificare un nivel înalt de dezvoltare a calităților volitive:

- curaj și demnitate;
- inițiativă și independență;
- expresivitate și generalizare;
- rezistență și autocontrol.

un nivel înalt de inteligență:

- conștientizare;
- capacitatea de a generaliza; capacitatea de a stabili conexiuni logice între concepte;
- capacitatea de a găsi modele logice.

un nivel înalt de proprietăți ale temperamentului:

- subiect și egercitate generală;
- tempo social și general.

Din cele analizate mai sus putem constata că pregătirea arbitrilor, în special a arbitrilor de rugby, prin componentele sale de pregătire, este identică pregătirii sportive a jucătorilor de rugby, care conține pregătire fizică generală și specifică, tehnică și tactică, teoretică și psihologică. Spre deosebire de pregătirea jucătorului, procesul complex de pregătire a arbitrilor este orientată spre activitatea competițională. În literatura de specialitate, abordarea complexă a diferitor laturi ale pregătirii, se definește pregătirea competițională sau integrată.

Cercetătorii D.Tachii și A.Budevici-Puiu [8] susțin că pregătirea integrată include sfere majore, care fiind dezvoltate proporțional, vor aduce o armonie nu doar în corpul celui ce practică sportul, dar și în relația lui cu activitatea competițională. Tot ei susțin că fiecare parte a pregătirii, pe componente separate, este o consecință a utilizării limitate de metode și mijloace și care nu este eficientă și atractivă în procesul de instruire. În orice probă de sport, pregătirea integrată este unul din factorii importanți de obținere și perfecționare a măiestriei sportive. Pentru creșterea eficacității pregătirii integrale se folosesc metode și procedee metodice variate și cel mai important principiu al utilizării acestora în procesul de pregătire este utilizarea potrivită a unei abordări integrate, care presupune o combinație organică într-un exercițiu separat, în diferite tipuri de pregătire.

Concluzii

Pregătirea arbitrilor de rugby este condiționată de complexitatea jocului, care necesită o abordare specială. Formatorii de arbitri trebuie să pună la dispoziția acestora programe complexe de pregătire, dinamizate, care să asigure pe deplin orientarea și pregătirea oficialilor de meci.

Din analiza jocului și activitatea specifică a arbitrilor de rugby în competiție scoatem în evidență faptul că pregătirea acestora trebuie să fie complexă, care să cuprindă metode integrate și combinate ale pregătirii teoretice, pregătirii fizice generale și speciale și pregătirii psihologice.

Îmbinarea metodelor, procedeele metodice și a mijloacelor în pregătirea arbitrilor corespunde termenului dat de literatura de specialitate - pregătire integrată sau competițională. Pregătirea integrată a arbitrilor, prin adaptarea metodelor și mijloacelor în condiții cât mai apropiate de joc va spori nivelul de performanță în competițiile oficiale.

Referințe:

1. DIACONESCU, R. Referee training in performance sports: general concepts. În: II. International Liberty Interdisciplinary Studies Conference. June 26-28, 2022 Chicago, Illinois, p. 244-245.
2. BADEA, D. Rugby. Strategia formativă a jucătorului. București, Editura Universitară, 2012, p. 5.
3. ХАЙХЕМ, Е.С., ХАЙХЕМ, В.Ж. Регби на высоких скоростях. Москва: Физкультура и Спорт, 1970, с. 16.
4. BRAGARENCO, N. Dezvoltarea capacităților coordinative în cadrul pregătirii sportive a rugbiștilor junior. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, USEFS, 2016, p. 21.
5. Regulamentul jocului de rugby. <https://docplayer.ro/184310012-Legile-jocului-de-rugby-%C3%AEmpreun%C4%83-cu-carta-jocului.html>
6. KUZMIN, M. A. Properties of personality in the activities of a football referee. In: Materials of the 27th Scientific Conference of St. Petersburg State Academy of Physical Culture after P. F. Lesgaft. SPb. (2000), p. 106-107.
7. SHIBAEV, A.V. Improving the training of football referees on the basis of the level of development of their psycho-physiological qualities. In: Physical Culture and Health Technologies in the XXI Century: Materials of the II All-Russian Scientific-Practical Conference, Issue 2. Malakhovka, 2009, p. 218-223.
8. TACHII, D. BUDEVICI-PIIU, A. Pregatire integrală pentru sambști la etapa inițială de specializare. În: Congres Științific Internațional consacrat Zilei Internaționale a Sportului Studentesc „Sport. Olimpism. Sănătate”, *Culegere de rezumate*, Ediția a IV-a, 19-21 septembrie, Chișinău: USEFS, 2019, p. 121-123.

Date despre autori:

Robert DIACONESCU, doctorand, Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, Republica Moldova.

E-mail: ard.frr@gmail.com

ORCID: 0009-0007-9184-4151

Nicolae BRAGARENCO, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, șef al Departamentului Educație Fizică, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

ORCID: 0000-0003-1994-6317

Prezentat la 15.03.2023

CZU: 373.5:796.333

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_29](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_29)

ABORDAREA TEORETICĂ PRIVIND EFICIENȚA APLICĂRII MIJLOACELOR DIN RUGBY ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ LA ELEVII CICLULUI LICEAL

*Nicolae BRAGARENCO**Universitatea de Stat din Moldova**Marian UDROIU**Liceul Teoretic „Marin Preda”, București, Romania*

În această lucrare este prezentată abordarea teoretică a specialiștilor din domeniul educație fizică și sport privind eficiența aplicării mijloacelor din rugby în lecția de educație fizică la elevii din învățământul liceal. Sunt analizate documentele de politici ce reglementează procesul educațional la disciplină, care reflectă flexibilitate în abordarea mijloacelor specifice probelor de sport pentru formarea competențelor specifice ale disciplinei educație fizică. Analiza și sinteza literaturii de specialitate, în special al jocului de rugby, scoate în evidență valențele formative ale probei de sport în aspect psihologic, sociologic, motric și al formării personalității celui ce o practică. Mijloacele care pot fi aplicate în lecția de educație fizică pentru însușirea elementelor și procedurilor tehnico-tactice din rugby vor influența direct asupra motricității generale și al nivelul pregătirii fizice al elevului, fapt confirmat de către specialiștii din domeniu, totodată, aceasta ar fi și un argument pentru proiectarea jocului de rugby în cadrul curriculumul disciplinar/ programei curriculare la nivelul disciplinelor sportive alternative.

Cuvinte-cheie: educație fizică, mijloace din rugby, valețe formative, elevii ciclului liceal.

THEORETICAL APPROACH REGARDING THE EFFICIENCY OF APPLICATION OF RUGBY TOOLS IN THE PHYSICAL EDUCATION LESSON TO HIGH SCHOOL STUDENTS

This paper presents the theoretical approach of physical education and sports specialists regarding the effectiveness of the application of rugby tools in the physical education lesson for high school students. The policy documents that regulate the educational process in the discipline are analyzed, which reflect flexibility in approaching the specific means of sports tests for the training of the specific skills of the physical education discipline. The analysis and synthesis of specialized literature, especially of the game of rugby, highlights the formative valences of the sport test in psychological, sociological, motor aspect and the personality formation of the one who practices it. The means that can be applied in the physical education lesson to acquire the elements and technical-tactical procedures in rugby will have a direct influence on the general motor skills and the level of physical training of the student, a fact confirmed by the specialists in the field, at the same time, this would also be an argument for designing the game of rugby within the disciplinary curriculum/curriculum at the level of alternative sports disciplines.

Keywords: physical education, means of rugby, formative valleys, high school students.

Importanța educației fizice în scopul asigurării unei sănătăți optime a adolescenților este incontestabilă într-o societate cuprinsă de hipodinamism, indiferență și absenteism. Astăzi, elevul licean beneficiază de un număr de ore insuficient de activitate motrice specifice educației fizice, ceea ce provoacă profesorul la o permanentă activitate creatoare de căutare, găsire și folosire de noi metode, procedee și mijloace, prin care să se acționeze în practică. [1, p.64].

Lecția de educație fizică în învățământul liceal din Romania este subordonată unui șir de documente, de la legea cu privire la educația fizică și sport până la reperele metodologice pe disciplină, care vin în susținerea și orientarea procesului de predare-învățare-evaluare a disciplinei școlare, cu scop de realizare a conținuturilor curriculare și al atingerii finalităților educaționale.

Curriculumul național permite flexibilizarea și personalizarea demersului didactic în acord cu nevoile, interesele și ritmurile diferite de creștere și dezvoltare a elevilor, precum și cu autonomia cadrului didactic. Ilustrat la nivelul programei școlare de Educație fizică, clasele liceale, cadrul didactic are opțiunea contextualizării acesteia și proiectării unor parcursuri de predare-învățare, care să reflecte respectarea principiilor didactice specifice: al respectării particularităților individuale, al solicitării gradate și optime a organismului, al iterației optime a solicitărilor [2, p. 4].

Instruirea elevului din ciclul liceal rămâne importantă, dar ea se determină în funcție de interesele personale, de curiozitatea individuală. Procesul de intelectualizare se adâncește pe fondul aspirației spre independența spirituală și culturală. Din punct de vedere motric, acțiunile devin complexe și nu anțate pe fondul dezvoltării abilităților de a sesiza elementele semnificative pentru o conduită motrică eficientă [3, p. 114]. În acest context, menționăm că disciplina Educația fizică în învățământul liceal necesită abordări metodologice deosebite, care să reprezinte integrarea conceptuală și metodică a procesului de predare-învățare.

În conținutul programei la educația fizică pentru clasele liceale, jocul de rugby este proiectat la nivelul disciplinelor sportive alternative, care sunt predate pe perioade precizate, în situații speciale determinate de factorii de mediu și de baza tehnico-materială, cu condiția existenței materialelor didactice necesare pentru toți elevii clasei și abilitarea profesională a cadrului didactic în disciplina sportivă respectivă. Aceasta permite fiecărui cadru didactic formarea competențelor specifice, utilizând, ca mijloace, categoriile de conținuturi pe care le consideră eficiente, corespunzător particularităților clasei și condițiilor concrete de activitate [4, p. 3].

Autorul Popovici Ilinca [5, p. 62] în lucrarea sa definește „Jocul - un fenomen de cultură, o formă de activitate umană” și aplicarea acestuia ca mijloc în activitatea de educație fizică, „va pregăti elevul pentru etapele ulterioare ale vieții cotidiene”. Acelaș autor menționează că „jocul dobândește în viața elevilor o dublă semnificație, exteriorizează emoțiile, satisfacțiile copilului prin detensionarea liberă și exersează capacitățile de acțiune”.

Alți autori, evidențiază faptul că la participanți, prin intermediul jocului „se îmbunătățește sfera cognitivă, afectivă și psihomotrică, se dezvoltă curiozitatea și se conturează interesele” [6, p. 8].

În Terminologia educației fizice și sportului, din 1974 [7, p. 7], jocul sportiv se definește ca „complex de exerciții practicate sub formă de joc cu un anumit obiect (minge, puc etc.), având dimensiuni specifice, prin care două echipe sau doi adversari se întrec conform unor reguli de organizare și desfășurare standardizate”.

Ca joc sportiv, autorul Badea Dan definește rugbyul ca sport colectiv de luptă, cu conținut motric variat și bogat, având valențe formative integrale. În acest joc sportiv se îmbină rațiunea și pasiunea, respectiv tehnicul și umanul, astfel, nu reduce jucătorul la o mașină biomecanică, bioenergetică, văzută bioinformațional conform teoriilor la modă, definind și modelând personalitatea acestuia. Jucătorul de rugby prezintă, în același timp, relativa „rigiditate” a sferei tehnico-tactice, cât și curajul, entuziasmul, spiritul de sacrificiu, necesar integrării în echipă și joc [8, p. 20].

Jocul de rugby, precum și celelalte jocuri sportive reprezintă mijloace de bază ale educației fizice și sportului ca urmare a influențelor pozitive multiple. Prin definiție acestea au un potențial formativ prezent la toate nivelurile societății. Potențialul formativ acționează eficient pe trei direcții [7, 9]:

a. Formativ propriu-zis:

- ameliorarea bagajului de deprinderi cu caracter general și specific disciplinei;
- dezvoltarea calităților motrice;
- educarea trăsăturilor pozitive de personalitate;
- formarea și dezvoltarea spiritului de echipă;
- formarea liderilor;
- ameliorarea necesității de practicare independentă a exercițiului fizic.

b. Compensatorii și de refacere:

- combaterea stresului;
- combaterea sedentarismului;

- întărirea sănătății;
- stimularea marilor funcțiuni ale organismului.

c. Recreativ-distractiv:

- obținerea „stării generale de bine” prin joc și mișcare;
- satisfacerea necesității de întrecere și victorie în echipă;
- satisfacerea necesității de acțiune individual în context colectiv;
- satisfacerea necesității de acțiune în condiții autonome;

Odată cu influențele pozitive ale mijloacelor jocurilor sportive aplicate în cadrul lecției de educație fizică la elevii din ciclul liceal, jocul de rugby presupune și formarea unui model al jucătorului pe plan somatic, motric și psihologic. Autorul Badea Dan [7, p. 21], în lucrarea Strategia formativă a jucătorului, prezintă „modelul integrativ de joc”, ce cuprinde o serie de modele conexe care presupun valențele formative ale practicării jocului de rugby:

Modelul de echipă care se constituie: stabilirea structurii de bază a echipei; stabilirea jucătorilor pe posturi; stabilirea sarcinilor pe posturi și a relațiilor de colaborare între posturi; stabilirea exigențelor comportamentului performanțial.

Modelul de jucător cu următoarele criterii de apreciere: aptitudinile pentru fiecare post; nivelul de pregătire (tehnică, tactică, fizică, psihică și teoretică); sarcinile pe post în diferitele momente ale jocului; performante individuale preconizate.

Modelele componentelor fundamentale ale jocului: modelul tactic (colectivă, de grup, individuale în atac și apărare); modelul tehnic (model optim de execuție a procedurilor tehnice); modelul capacității fizice (starea de sănătate, dezvoltarea fizică, capacitatea de effort, priceperi și deprinderi motrice, calități motrice combinate); modelul capacității psihice (maniera de acțiune în joc, tipul de reglare-autoreglare, însușiri psihomotrice, manifestări psihologice, personalitate, motivație, atitudini); modelul cunoștințelor (capacitate intelectuală, informații și cunoștințe specific).

Modelul de ambianță cu următoarele variabile: regulamentul de joc, arbitraj, fusul orar, regimul de lucru, oboseala, tipul de odihnă și refacere; instalații și materiale de concurs; model de joc al echipei adverse etc.

Modelul psihologic [7, 10, 11], indiferent de postul de joc, vizează laturile intelectual-cognitivă, afectivă, volitivă și de personalitate, importantă a formării personalității elevului din ciclul liceal prin practicarea jocului de rugby, ce constituie: nivel optim de concentrare; stabilitatea și rezistența atenției; analiza și sinteza rapidă a situațiilor de joc; luciditate în situații dificile, capacitate creatoare și de anticipare; spirit de colaborare; controlul și amplificarea combativității; spirit de responsabilitate, prietenie și colegialitate; stăpânire de sine, adaptabilitate și integritate caracterială; stabilitate emoțională, realism și maturitate; energici, vioi, direcți, expresivi; sociabili, spirit practic, duri, aspect pregnant masculin; spirit de echipă și decizii colective; tendință spre extraversiune și ambiversitate; autoevaluare critică; capacitate de efort mare și susținut; nivel scăzut de anxietate, flexibilitate etc.

Din punct de vedere al motricității, jocul de rugby se diferențiază de celelalte jocuri sportive, subliniind complexitatea acestuia, care constă în posibilitatea manevrării balonului atât cu mâna, cât și cu piciorul, deosebind forme de joc la mână (jocul grupat – penetrant și jocul desfășurat), precum și forma de joc cu piciorul [8, p. 21].

Acest fapt impune elevul pentru manifestarea agerimii, a ingeniozității, a vitezei reacției, a capacității de concentrare și de transferare a atenției, a preciziei mișcărilor (spațiale, temporale, dinamice) și a raționalității acestora din punct de vedere biomecanic [12, p. 15]. Toate aceste calități sau capacități sunt legate de noțiunea „capacități coordinative” (aptitudine motrice complexe), ce reprezintă: capacitatea de a regla și dirija mișcările singulare sau la care participă întregul organism ori capacitatea de a stăpâni mișcarea motrice; aptitudinea de a trece rapid de la unele acțiuni și relații la altele, în concordanță cu cerințele mereu schimbătoare ale mediului înconjurător [12, p. 14].

În lucrările autorilor [7, 8, 13], s-a specificat legătura dintre elementele tehnico – tactice ale jocului de rugby și capacitățile coordinative (Tabelul 1), acestea, de fapt, exprimă gradul de motricitate generală a omului, în acest sens și motricitatea elevului din ciclul liceal.

Tabelul 1. Capacitățile coordinative specifice elementelor tehnice în jocul de rugby [7, 8, 13].

Nr. crt.	Denumirea elementului tehnic	Capacități coordinative evidențiate
1.	<i>Deplasări</i>	de ritm, echilibru și orientare în spațiu
2.	<i>Alergare cu balonul</i>	diferențierea kinestezică, orientare în spațiu, echilibru
3.	<i>Transmiterea balonului</i>	diferențierea kinestezică, orientarea spațial-oculară, legătură și combinare
4.	<i>Placajul</i>	echilibru, reacție, de diferențiere a diferiților parametri ai mișcărilor (temporali, spațiali și de forță),
5.	<i>Lovitura de picior</i>	de diferențiere (simțul balonului), orientare
6.	<i>Prinderea balonului din zbor</i>	de diferențiere a mișcărilor, orientare spațio-temporală, echilibru
7.	<i>Schimbarea de direcție (fente)</i>	de orientare, echilibru, schimbare de reacție și mișcare
8.	<i>Culegerea balonului de pe sol</i>	diferențierea kinestezică, echilibru, orientare spațio-temporală
9.	<i>Contactul cu adversarul, grămadă ordonată</i>	de diferențiere a diferiților parametri ai mișcărilor (temporali, spațiali și de forță), echilibru, reacție, de grupare
10.	<i>Lansarea balonului și jocul din margine</i>	de diferențiere (simțul balonului), orientare spațio-temporală

Conform autorilor, motricitatea reprezintă „ansamblul de procese și mecanisme prin care corpul uman sau segmentele sale se deplasează, prin contracții musculare fazice sau dinamice sau menținerea într-o anumită postură prin contracții tonice” [14, p. 3]. Este vorba de actele motrice realizate prin contracția mușchilor scheletici.

La nivelul elevului din ciclul liceal, motricitatea nu se rezumă doar la programa școlară, ci reprezintă o modalitate complexată de adaptare în situații diverse, de stăpânire a propriului corp, procesare a informațiilor, construire a anumitor raționamente și utilizare a diferitelor forme de exprimare: învățarea fiecărei mișcări este în fond un demers experimental resimțit corporal [14, p.48].

În acest context, odată cu practicarea jocului de rugby, a mijloacelor specifice jocului, prin însușirea elementelor/procedeele tehnice și a acțiunilor tactice individuale de grup și în echipă, elevii ciclului liceal își vor îmbogăți considerabil bagajul motric, motricitatea generală, pentru a se putea adapta/aplica acțiunile motrice în viața cotidiană.

Concluzii

Leția de educație fizică rămâne forma de bază de practicare a activităților motrice la elevii din ciclul liceal care are drept scop formarea deprinderilor și motivarea în practicarea independentă a sportului în scop de menținere a stării optime de sănătate pe parcursul vieții.

Curriculum flexibil la disciplina educație fizică în ciclul liceal și posibilitatea de a personaliza demersul didactic permite profesorului să aplice varietatea de mijloace probelor de sport în procesul educațional pentru a forma deprinderile și priceperile motrice de bază, dar, totodată, **să stimuleze calitățile motrice corespunzător vârstei elevilor.**

Jocul de rugby, prin valențele sale formative, gradul de complexitate al jocului (manifestată prin varietatea de elemente și procedee tehnico-tactice) impune o abordare variată a metodelor și mijloacelor **în diferite contexte de învățare pentru formarea competențelor generale ale disciplinei** la elevii din ciclul liceal.

Referințe:

1. IVAȘCU, D. Studiu privind îmbunătățirea performanței motrice a elevilor din liceu prin aplicarea în lecția de educație fizică a mijloacelor specifice jocului de volei. În: *Știința culturii fizice*, nr. 25(1), Chișinău, USEFS, 2016, p. 64.
2. Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național la clasele a IX-a și a X-a în anul școlar 2022-2023, Educația fizică, Centru național de politici și evaluare în educație, București 2022, p. 4. https://isjvs.edu.ro/download/REPERE_METODOLOGICE_EDUCA%C8%9AIE_FIZIC%C4%82_2022_2023.pdf

3. CRISTEA, D. Didactica educației fizice. Curs. Universitatea din Oradea, p. 114. http://fefs.slt.eu/fisiere/cadre/3_curs_didactica.pdf
4. Programe școlare clasele IX-XII, Educație fizică, București, 2009, p. 3. <https://isj.vs.edu.ro/download/Programe-scolare-clasele-IX-XII-EDUCATIE-FIZICA.pdf>
5. POPOVICI, Ileana Monica. Elemente de psihopedagogie cu aplicații în educație fizică și sport. Iași: Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2015, p. 62
6. BADIU, T., CIORBĂ, C., BADIU, G. Educația fizică a copiilor și a școlărilor. Metode și mijloace. Chișinău: Gurada-Art, 1999, p. 8.
7. BADEA, D. Rugby. Strategia formativă a jucătorului. București, Editura Universitară, 2012, p. 7, 9, 21-24.
8. BRAGARENCO, N. Dezvoltarea capacităților coordinative în cadrul pregătirii sportive a rugbiștilor juniori. Teza de doctor în științe pedagogice. Chișinău, USEFS, 2016, p. 20.
9. BALINT, G. Metodica predării fotbalului în gimnaziu. Iași, PIM, 2007, p. 76-79.
10. CHIRIAC, R. Probe și norme – evaluarea pregătirii fizice a jucătorului de rugby. F.R.R. 1996.
11. NICULESCU, M. Elemente de psihologia sportului de performanță și mare performanță. București, Editura Didactică și pedagogică, 1999, 176 p.
12. BRAGARENCO, N. Aspecte metodologice ale dezvoltării capacităților coordinative în jocul de rugbi. În: Știința culturii fizice, nr. 22/2, Chișinău: USEFS, 2015, p. 14-21, ISSN 1857-4114.
13. BRAGARENCO, N. Analiza procedurilor tehnice cu caracter coordinativ în jocul de rugby. În: *Materialele conferinței științifice a doctoranzilor, Ediția a V-a*. USEFS, Chișinău, 2009, p. 7-9.
14. DRAGNEA, A. TEODORESCU, S. și alții. Educație fizică și sport. Teorie și didactică. București, Editura FEST, 2006, p. 3, 48.

Date despre autori:

Nicolae BRAGARENCO, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, șef al Departamentului Educație Fizică, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

ORCID: 0000-0003-1994-6317

Marian UDROIU, doctorand USEFS, director, profesor de educație fizică și sport, Liceul Teoretic „Marin Preda”, București, România.

E-mail: marian_udroi2009@yahoo.com

ORCID: 0009-0008-8524-7518

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 373.3:159.955.5-057.87

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_30](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_30)

METHODS OF APPROACHING CRITICAL THINKING IN YOUNG SCHOOLCHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF VALIDATING KEY COMPETENCES

*Vasilica BALERCĂ**Moldova State University*

The development of critical thinking skills has a crucial importance in education, research and student development at the age when the first skills of adopting an open mind are formed. Critical thinking is taking shape as a desire of current education, and its improvement represents an educational objective of major importance. Therefore, a restructuring of traditional teaching methods is required and the promotion of learning centered on the student, on his needs and on psycho-individual and age specificities. The change of vision implies a reorientation of the perspectives of instructional paradigms and a reformation of educational policies based on the valorization of key competencies.

Keywords: *key competences, critical thinking, young learners, cognitive skills, knowledge, skills, attitudes.*

MODALITĂȚI DE ABORDARE A GÂNDIRII CRITICE LA ȘCOLARII MICI DIN PERSPECTIVA VALORIFICĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE

Dezvoltarea abilităților de gândire critică are o importanță crucială în educație, cercetare și dezvoltare a elevilor la vârsta la care se formează primele deprinderi de adoptare a unei mentalități deschise. Gândirea critică se conturează ca un deziderat al învățământului actual, iar îmbunătățirea acesteia reprezintă un obiectiv educațional de o importanță majoră. Se impune, așadar, o restructurare a metodelor didactice tradiționale și promovarea unei învățări centrate pe elev, pe nevoile acestuia și pe particularitățile psihoindividuale și de vârstă. Schimbarea de viziune presupune o reorientare a perspectivelor paradigmelor instructive și o reformare a politicilor educaționale pe baza valorificării competențelor-cheie.

Cuvinte-cheie: *competențe-cheie, gândire critică, școlari mici, abilități cognitive, cunoștințe, abilități, atitudini.*

Introduction

Based on the psycho-individual and age characteristics of the manifestation of critical thinking in young schoolchildren, the profile of the student's personality with potential in the development of this aspect is outlined by highlighting the characteristic features. The educational approach of the teaching staff to stimulate and develop this type of higher thinking must be based on a series of knowledge/ recognition of specific actions in order to organize the educational activity centered on the needs of the students and on the level of cognitive capacities.

Unlike traditional perspectives, the new approaches offer the student an active role, combating passivity in thinking, being at the same time a participant in his own training alongside the teacher, but also responsible in carrying out the learning process. The perspectives of identifying the child with manifestations of critical thinking, in broad terms, aim to recognize the capacity to assume deep involvement in the educational act through an effective organization of the personalized learning project, by building knowledge, assuming risks, awareness of the efforts that must be made, selecting appropriate learning strategies and correct time management.

The complex process of developing critical thinking in young schoolchildren has as its starting point the stimulation and valorization of the educated's intrinsic motivation and the desire to search, experiment, discover, investigate. Realizing the personality profile of the child with critical manifestations must start with the knowledge of this aspect: **motivational involvement**. Motivation is a necessary condition that must be met for an educational approach to cognitive stimulation with long-term results.

A complete approach to the process of stimulating and developing critical thinking in primary

education can be achieved based on the key competencies specified in the National Education Law. According to the European Commission, „key competences represent a transferable and multifunctional package of knowledge, skills (skills) and attitudes that all individuals need for fulfillment and personal development, for social inclusion and professional insertion. These must be developed until the completion of compulsory education and must act as a foundation for further learning as part of lifelong learning”. According to this definition, the school is responsible for the training of students from the perspective of adaptation skills to a society in continuous change and the opportunity to learn at all stages of life.

The training of young schoolchildren from the perspective of the development of critical thinking can be related to the key competencies and represent orientational aspects that guide the teaching staff in the activity of designing curriculum contents. Thus, according to the recommendations, the 8 key competencies are identified (Council Recommendation on key competencies from the perspective of lifelong learning 2018/C189/01) applicable to primary and secondary education:

- *Literacy competence;*
- *Competence in multilingualism;*
- *Mathematical competence and competence in science, technology and engineering;*
- *Digital competence;*
- *Personal, social and learning competence;*
- *Civic competence;*
- *Entrepreneurial competence;*
- *Cultural awareness and expression competence.*

On the basis of these key skills, the profile of the young schoolboy who has specific manifestations of critical thinking expressed in concrete terms through the ability to solve situations based on previous knowledge and skills is outlined. In the table below, the adaptation of the competences mentioned in primary education related to the theoretical level, the level of practical skills and the attitudinal level from the perspective of the critical thinking problem was achieved by creating a complete table that can guide the teaching staff in the correct assessment of children.

Table 1. Adaptation of children’s previous skills in primary education related to the theoretical level, the level of practical skills and the attitudinal level from the perspective of the problem of critical thinking.

No. crt.	Key competence	Knowledge	Skills	Attitudes
1.	<i>Literacy competence</i>	<ul style="list-style-type: none"> - analyze of literary and non-literary texts by highlighting the message conveyed by the author; - identifies the types of communication (oral and written); - represents and understands reality by using language; - synthesize knowledge and communicate it; - interprets personal concepts and beliefs and expresses them using oral or written language; 	<ul style="list-style-type: none"> - adapts to the context of the communication situation; - identifies sources and uses them to clarify learning situations; - uses own resources in oral or written argumentation related to the context; - operates with information and restructures it according to situations; - evaluates information and uses it appropriately; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifests an open attitude towards a constructive dialogue; - identifies aesthetic qualities and appreciates them; - analyzes the impact of language in interaction with others; - identifies the positive aspects of language use with beneficial social effects;

2.	<i>Proficiency in multilingualism</i>	<ul style="list-style-type: none"> - identifies new terms and understands their meaning; - interprets messages using listening, reading, writing actions related to the specifics of the studied language; - carries out mediation and intercultural understanding actions; - integrates the types of communication in the foreign language in appropriate cultural and social contexts; 	<ul style="list-style-type: none"> - understands oral messages transmitted; - initiates, sustains and ends a conversation in a foreign language; - has the ability to read, understand and write texts in foreign languages at different performance levels; - uses resources by learning the foreign language in a formal, informal and non-formal context; 	<ul style="list-style-type: none"> - analyzes cultural diversity and appreciates it accordingly; - shows respect for individual linguistic interest; - appreciates social interactions with people who belong to minorities;
3.	<i>Mathematical competence and competence in science, technology and engineering</i>	<ul style="list-style-type: none"> - identifies the role of mathematics in everyday life; - uses mathematical language and terms; - selects the relevant information needed to solve mathematical problems; - justifies the choice of a method to solve the problem; - knows the basic principles of the surrounding world; - understands the scientific concepts and theories underlying the production of natural phenomena; - identifies the role of science and technology in human activity; - highlights and argues the role of scientific advances and relates them to the system of social and cultural values; 	<ul style="list-style-type: none"> - applies mathematical principles in everyday life in different contexts; - argues the stages of mathematical reasoning; use logical schemes in mathematical demonstrations; - solves learning situations by communicating in mathematical language and by selecting appropriate resources; 	<ul style="list-style-type: none"> - shows respect for mathematical truths; - expresses an attitude of respect and perseverance in the activity of finding solutions to mathematical problems and the surrounding world; - constantly evaluates the validity of arguments; - shows interest and motivation in applying mathematics in different learning contexts;
4.	<i>Digital competence</i>	<ul style="list-style-type: none"> - identifies the role of information society technologies; - use computer tools in different contexts; - identifies the forms and methods used to access information; - understands the role of innovations in the implementation of new technologies; - knows the information and how to use internet services; 	<ul style="list-style-type: none"> - search, select and process information in order to process it; - has computer manipulation skills for the purpose of information; - uses digital technology for the purpose of social - inclusion and collaboration with others; - manipulates technology in order to achieve personal and commercial goals; manage and protect digital content and data; 	<ul style="list-style-type: none"> - it has an ethical and responsible approach in the use of information technology; - manifests a critical attitude regarding digital technologies; - be aware of the social and economic impact of computer use; - expresses himself creatively/critically in solving learning tasks with the help of technology;

		<ul style="list-style-type: none"> - access, explore IT services to elucidate the educational dilemmas; - understands the opportunities and risks of the Internet and communication with the help of information technology; 		
5.	<i>Personal, social competence and learning to learn</i>	<ul style="list-style-type: none"> - be aware of personal training needs; - identifies the necessary opportunities for personal development; - assimilates and processes new knowledge in order to guide and advise; - use previous knowledge and life experiences and apply them in different contexts; - applies learning strategies adapted to one's own person; - analyze the strengths and weaknesses of personal skills; - select education and training offers appropriate to the personal profile; 	<ul style="list-style-type: none"> - exploits and assimilates knowledge and skills necessary for personal development; - effectively manage their own learning and school development; - shows persistence in learning by focusing on long periods of time; critically reflect on the object and purposes of learning; - shows autonomy in learning and self-discipline; evaluates personal work results and looks for improvement solutions; 	<ul style="list-style-type: none"> - shows motivation and confidence in the success of learning; - supports own learning process by removing obstacles; - exploits learning opportunities by applying acquisitions in different life situations; - shows collaboration, social integrity and assertiveness; identifies and sets goals in order to develop resilience and confidence in learning success;
6.	<i>Civic competence</i>	<ul style="list-style-type: none"> - has knowledge about contemporary events; - critically analyzes the evolution of national and world history; - knows the basic concepts about the dynamics of social groups; - understand multicultural and socioeconomic dimensions; 	<ul style="list-style-type: none"> - involves effectively in social issues by interacting with others based on common interests; - has the ability to formulate arguments through constructive participation in social actions; 	<ul style="list-style-type: none"> - expresses interest in sustainable social development; - participates in the decision-making process at the institution and community level; - promotes an open attitude towards the private life of others;
7.	<i>Entrepreneurial competence</i>	<ul style="list-style-type: none"> - identifies contexts and opportunities for applying personal ideas; - understands the importance of involvement in projects with personal benefits; - becomes aware of the ethical principles of operation for the purpose of sustainable development; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifests critical and constructive reflection in innovative processes; - mobilizes human and material resources in order to support the entrepreneurial activity; - takes financial decisions by referring to costs; negotiate with others and communicate effectively; 	<ul style="list-style-type: none"> - shows a spirit of initiative in the design of the entrepreneurial activity; - shows self-control and perseverance; - shows empathy and an ethical approach throughout the process; - values the ideas of others and motivates them;

Conclusions

The approach to the development process of critical thinking aims at three important aspects that guide teachers in the activity of enhancing the critical dimension of thinking: knowledge, specific skills and attitudes. Regarding *knowledge*, it is known that critical thinking can only develop under the conditions of the existence of a rigorous theoretical foundation and against the background of contradictions between old and new information. Regarding specific *skills*, the importance of training students in the skills of using this information, restructuring and using it in different learning contexts is highlighted. *The attitudinal aspect* has an essential role in the educational approach of training and developing critical thinking, emphasizing the motivational side that represents the functional mechanism for its achievement.

References:

1. Council Recommendation on key competences from a lifelong learning perspective 2018/C189/01.

Data about author:

Vasilica BALERCA, PhD student, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.

E-mail: balerca_vasy@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-7566-8409

Presented on 02.05.2023

CZU 37.036:792.8(498+478)

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_31](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_31)

UNELE PARTICULARITĂȚI ALE EVOLUȚIEI ARTEI COREGRAFICE ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA: CADRUL VALORIC ȘI EDUCAȚIONAL

Snejana APOSTOL

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

Articolul dat prezintă un demers analitic al evoluției artei coregrafice în România și Republica Moldova. Accentul este pus pe analiza evoluției dansului scenic clasic, precum și a dansului popular. E de menționat, că dezvoltarea artei coregrafice în România a fost puternic influențată de coregrafia europeană. Secolele XIX și XX au fost cele mai semnificative pentru dezvoltarea baletului românesc. Au fost montate cele mai cunoscute balete clasice: *Zâna păpușilor*, *Lacul lebedelor*, *Priculiciul* etc. Faima baletului românesc au adus: Anton Romanowski, Floria Capsali, Oleg Danovski. În Republica Moldova baletul s-a dezvoltat sub influența coregrafiei europene și ruse, având o bază importantă- *dansul popular*. Anume dansul popular a creat premise pentru constituirea dansului scenic popular, reprezentat, în primul rând, de ansamblul academic „Joc” – primul ansamblu profesionist de dansuri populare, condus de mai mulți ani de artistul poporului V. Curbet.

Cuvinte-cheie: balet, dans, artă coregrafică, arta dansului, dans popular, dans scenic, dans clasic.

SOME CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC ART IN ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE VALUES AND EDUCATIONAL FRAMEWORK

The given article presents an analytical approach to the evolution of choreographic art in Romania and the Republic of Moldova. Emphasis is placed on analyzing the evolution of classical stage dance as well as folk dance. It should be noted that the development of choreographic art in Romania was strongly influenced by European choreography. The 19th and 20th centuries were the most significant for the development of Romanian ballet. The most famous classical ballets were staged: *Zâna păpușilor*, *Lacul lebedelor*, *Priculiciul* etc. The fame of Romanian ballet was brought by: Anton Romanowski, Floria Capsali, Oleg Danovski. In the Republic of Moldova, ballet - developed under the influence of European and Russian choreography, having an important base - folk dance. Namely, folk dance created premises for the establishment of popular stage dance, represented, first of all, by the academic ensemble „Joc” – the first professional folk dance ensemble, led for several years by people’s artist V.Curbet.

Keywords: ballet, dance, choreographic art, dance art, folk dance, stage dance, classical dance.

Introducere

Societatea umană a creat numeroase structuri și sisteme care îi asigură stabilitatea, evoluția și auto-dezvoltarea. Printre acestea se înscrie cultura și specificul ei – concentrarea informației, realizarea forței creatoare a societății și a indivizilor în parte, totalitatea valorilor materiale și spirituale care sunt de o importanță majoră pentru societate. Complexitatea fiecărui om și a societății în ansamblu, caracterul multi-dimensional al activității omului și interacțiunea diversă a oamenilor fac imposibilă construirea unui model general și unic al culturii, în particular al unuia dintre subsistemele ei – al artei coregrafice.

În acest sens, coregrafia este un gen original de creație subordonat legităților de dezvoltare a culturii societății. Totodată, fiecare gen de artă are un sistem propriu de legități, caracteristici și instrumente de a reflecta realitatea lumii înconjurătoare.

Dansul, ca și orice alt gen de artă (muzica, sculptura, teatru, arta plastică etc.), de asemenea dispune de mijloace proprii specifice, prin intermediul cărora transmite sentimentele, ideile, emoțiile. V. Nikitin afirmă: „Limbajul dansului reprezintă limbajul emoțiilor omenești și dacă cuvântul are o anumită semnificație a sa, mișcarea de dans capătă sens, exprimă ceva doar atunci când, aflându-se într-o combinație cu alte mișcări contribuie la dezvoltarea structurii artistice a întregii opere” [4, p. 7].

Arta coregrafică aparține unor genuri de artă spectaculoase, spațial-temporale și sintetice, care combină în sine dansul, muzica, dramaturgia, arta plastică. „Arta coregrafică constituie un ansamblu, un organism concret, integru, care are formele sale specifice de manifestare și legitățile sale de existență. Printre ele există ceva special, și anume: ceea ce este caracteristic doar coregrafiei și care, totodată o înrudește cu alte genuri de artă și, anume, mijloace expresive de exprimare proprii coregrafiei” [4, p. 41].

Pe parcursul său istoric, arta coregrafică a acumulat un sistem de mijloace, care au permis, datorită expresivității specifice dansului, să ne transmită experiențele, valorile, doleanțele, diversitățile culturale etc.

Datorită oportunităților sale de expresivitate artistică, dansul, mai mult decât orice alt gen de artă, se detașează de naturalism, totodată este strâns legat de realitate prin legitățile sale specifice și imaginile artistice. Așadar, arta dansului reprezintă o valoare artistică în cadrul unei anumite culturi și un mijloc eficient de dezvoltare și extindere a valorilor general umane, naționale, individuale, având, în acest sens, oportunități inepuizabile: artistice, instrumentale, conținutale. E de menționat că limbajul dansului a evoluat permanent și continuă să evolueze și să se schimbe în raport cu schimbarea cadrului valoric uman și național.

Unele aspecte ale evoluției artei coregrafice în România

Dansul scenic în România s-a manifestat într-un cadru profesionist destul de târziu, și anume – în anul 1818, când compania lui Sohann Gerger vine în București unde rămâne până în anul 1820, dând mai multe spectacole [2, p. 132], care nu erau interpretate de dansatori profesioniști.

De menționat că dansatorii din acea perioadă nu aveau o formare artistică/profesională. De fapt, tot în secolul al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea s-au marcat prin stagiuni permanente trupe artistice străine și, în primul rând, cele italiene și franceze. O încercare de balet românesc este *Pescarul și Marea sa*. În cadrul spectacolului se executau dansuri țigănești, românești, rusești. În 1898 la Teatrul Național se organizează o trupă de balet care prezintă suite de dansuri, diferite jocuri populare.

În 1911 la Teatrul Liric se pune în scenă baletul *Zâna păpușilor* de J.Bayer, ceea ce înseamnă că se înființase un corp de balet. În anul 1921 ia ființă Opera Română; în același an, are loc inaugurarea Operei Române din Cluj, cu spectacolul *Aida* de G.Verdi. În cadrul Operei Române deja existau grupe permanente de balet, însă școli de specialitate încă nu erau, balerinele fiind invitate din personalul teatrelor de revistă. Începând cu acei ani, montările de spectacol cu balet necesitau a fi realizate de un maestru de balet și de un coregraf. În acest scop, erau invitați specialiști din străinătate care au început să perfecționeze sistemul pedagogic.

În anul 1924 în istoria baletului românesc se produce un eveniment important: maestrul de balet Anton Romanowski se stabilește în România, formează un grup de profesioniști și pedagogi și montează la Opera Română baleturi create de Mihail Fokin.

La Opera Română din București, se montează baletul *Lacul lebedelor*; în care în rolurile principale evoluează Vera Carally și Anton Romanowski, tot ei fiind cei care pun bazele trupei de balet a Operei Române, prima maestră de balet fiind Floria Capsali. Baletul *Priculiciul*, pe muzica compozitorului Zeno Vancea, va fi un nou spectacol al Operei. Pe lângă București și Cluj, s-au înființat teatre noi la Iași, Timișoara, Sibiu, Galați și Constanța. În următoarea perioadă baletul românesc se perfecționează, iar creațiile coregrafice prind contur sub viziunea maestrului Oleg Danovski, care este profund inspirat de marile creații universale, aducând astfel în fața publicului spectacole inovative în baletul românesc [2, p. 38-39].

Și în anii următori în România s-au montat mai multe spectacole de balet, avându-i ca soliști pe Sergiu Ștefanski, Valentina Massini, Magdalena Popa și mulți alții.

De menționat că dansul clasic în România a fost susținut de oficialități, pe când dansul modern s-a dezvoltat mai degrabă în „umbră”. Constituirea dansului modern în România este legată de Gabriel Negry și Trixy Crecais. De menționat că Trixy Crecais a studiat dansul modern în Germania la clasa lui Harald Kreutzberg (școala dansului expresionist din Germania).

L. Enache scria că „studiile sale asupra metodelor de expresie corporală se îndreptau și către stimularea creativității dansatorului, preschimbând orele de studiu în spectacole; este un creator de limbaj coregrafic imposibil de imitat, care va putea servi ca sursă de inspirație numai prin misterul pe care îl generează. Dansul său rămâne celor din generația noastră iremediabil ascuns, neexistând imagini filmate, ci doar impresii ale unor spectatori” [2, p. 41].

Dansul scenic s-a dezvoltat și în perioada interbelică, dar mai intens în primele decenii de după al Doilea Război Mondial. Floria Capsali, Gabriel Negry, Mitita Dumitrescu, Eszter Magyar, Trixy Checais sunt numele unor coregrafi care, pornind de la diferite filoaane ale culturii autohtone (folclorice, medievale) sau străine (în special școala expresionistă germană, dar și ecouri ale școlilor americane), au părăsit drumurile deja bătute, formulele clasice și au experimentat noi modalități de expresie coregrafică [2, p. 42].

Totodată, ultimele decenii ale secolului al XX-lea s-au caracterizat prin apariția mai multor colective de dans modern: Orion, Balet (București), Contemp, Centrul de expresie artistică al Teatrului Odeon și altele. În acest context, trebuie menționate câteva nume care au reprezentat un nou curent de manifestare a propriei personalități prin mișcare: Raluca Ianegic, Ion Tugearu, Sergiu Anghel, Miriam Răducanu, Vera Proca Ciortea și alții. Din acest șir al vestiților coregrafi se evidențiază două mari personalități: Vera Proca Ciortea și Miriam Răducanu. Prima a devenit celebră prin expresionismul său. Ea a știut să valorifice pe deplin simțul ritmic, ridicând acest instrument la nivel de valoare artistică, punând accentul pe simbolistica gestului și pe mișcările ritmice specifice dansului popular. Iar Miriam Răducanu s-a remarcat prin stilul său liber, degajat și în același timp asumat printr-o dramaturgie lăuntrică.

Coregrafa Miriam Răducanu a experimentat mijloace originale, moderne în registrul folcloric românesc prin spectacolele de la Teatrul Țândărică, numite „Nocturnele”, între anii 1968 și 1975, precum și în recitalurile de poezie și dans de la Teatrul Național (1977-1979) sau cel de la Teatrul Nottara din 1986 numit *Maria Tănase și alte portrete* [10, p. 43].

De remarcat că lista personalităților creatoare al dansului modern este în creștere. Totodată, cum afirmă L.Enache, „peisajul coregrafic contemporan se întinde pe o plajă de tematici foarte variate, încât nu putem vorbi de o anume direcție sau tendință, ci mai degrabă putem analiza punctele de vedere ale diverșilor creatori de dans, punând în discuție intențiile și conceptele acestora” [2, p. 46].

Astfel, în România, constituirea și dezvoltarea dansului clasic se referă la secolul al XIX-lea și într-o măsură mai mare la secolul XX. La început, locuitorii Bucureștilor, Iașilor și ai altor orașe se familiarizau cu spectacolele coregrafice în montarea coregrafilor străini – francezi, nemți și alții. E. Rădulescu și G. Asachi au fost autorii primelor baletе românești. Abia la 1904 C.Grigoriu creează prima școală de balet. Trebuie remarcat faptul că baletul în România a existat mulți ani în cadrul operei (Teatrul de Operă). Majoritatea montărilor coregrafice ale secolelor XIX-XX erau legate sau cu baletе deja cunoscute, sau cu subiecte de caracter național („Harap Alb”, „Haiducii” etc.). Toate aceste montări erau puternic influențate de școlile coregrafice franceză și rusă.

Evoluția baletului în România, cum afirmă L.Enache, demonstrează că, deși nu a fost printre țările cu tradiții în artele scenice, interpreții și creatorii români au avut posibilitatea de a aprofunda aceste arte (în cazul dat – arta coregrafică), atât în spațiul cultural românesc, cât și în spații culturale din Europa [2, p. 114]. Printre ei se numără, în primul rând, Oleg Danovski, care a activat în baletul Operei Române circa 40 de ani (1941-1977). În 1978 el înființează la Constanța teatrul de balet, cunoscut în Europa. „Oleg Danovski este cel mai important creator român care a convins străinătatea prin geniul său creator imprimându-se pe scenele marilor teatre de balet ale lumii” [2, p. 124]. La Londra O. Danovski a montat „*Lacul lebedelor*”, fiind apreciată ca una dintre cele mai valoroase montări cunoscute.

În România a pus în scenă practic toate capodoperele internaționale în domeniul baletului: *Frumoasa din pădurea adormită*, *Spărgătorul de nuci*, *Giselle*, *Cenușăreasa* și altele.

O altă performanță a baletului românesc ține de creația Irinei Liciu, prima balerină a operei române. Începând cu anii '50 ai sec.XX Irinel Liciu s-a afirmat ca o balerină de excepție pe scenele din România, dar și din Europa, Asia, Australia.

Unele aspecte ale evoluției artei coregrafice în Republica Moldova

Este important să stabilim și unele particularități de dezvoltare a artei dansului moldovenesc, care se duce cu rădăcinile sale în trecutul îndepărtat. Mulți autori (E. Koroliiov, E. Golubeva, V. Ewing ș.a.) afirmă că ea este legată de arta Greciei Antice, dar și de arta popoarelor Peninsulei Balcanice.

Începutul constituirii dansurilor scenice pe teritoriul Moldovei contemporane poate fi atribuit secolelor XIX-XX. După cum am remarcat, baza acestor dansuri au constituit-o dansurile populare: hora, sârba,

bătuta etc. D.Cantemir, unul dintre primii cercetători ai folclorului moldovenesc, descrie particularitățile interpretării astfel: „Dansurile la moldoveni se deosebesc de dansurile altor popoare: ei nu dansează câte doi sau patru, cum, spre exemplu, o fac francezii sau polonezii; dar în mare parte toți împreună sau în linie lungă. Dansează foarte ușor. Când se iau de mâini și dansează în cerc, mergând cu pasul de la dreapta la stânga, atunci se spune că dansează hora” [Apud 6, p. 17].

Hora este unul dintre cele mai vechi dansuri moldovenești, având inițial aspectul unui dans ceremonial. Hora se dansează la început lent, iar mai apoi trece într-un tempou mai rapid. Ca regulă, hora se construiește pe baza compoziției cercului (a desenului) și în diferite regiuni ale Moldovei are particularitățile sale.

Nu mai puțin răspândită în Moldova este sârba, unde se folosesc improvizațiile muzicale și de dans. Deseori interpretii utilizează în timpul dansului fraze rimate (strigături).

De menționat că practic toate dansurile populare cunoscute deja decenii la rând se interpretează și pe scenă, preluând forma popular-scenică a dansurilor. Mai mult, ele constituie baza repertoriului colectivelor coregrafice profesionale, „Joc”, „Flueraș”, precum și al formațiilor de amatori.

Un loc aparte, în acest context, aparține ansamblului academic (actualmente *Ansamblul Național*) „Joc” – primul ansamblu profesionist de dansuri populare, care a fost înființat în 1945 în cadrul Filarmeniei de Stat din Chișinău. Primii măiestri de balet au fost L. Zelțman și L. Leonardi, iar primul director artistic al ansamblului a fost N. Bolotov, cunoscut coregraf din Ucraina. Vladimir Curbet în cartea sa „*La vatra jocului strămoșesc*” (2005) scria că anume N. Bolotov a descoperit pe talentații dansatori Spiridon Mocanu, Ion Furnică și Gheorghe Forțu. Până în anul 1958 ansamblul „Joc” a fost condus de mai mulți conducători, printre care și C. Aranov, Y. Taracănov, T. Izrailov. În anul 1958 în postul de director artistic și prim-coregraf-șef al ansamblului de dansuri populare „Joc” a fost numit V. Curbet. Sub conducerea lui ansamblul de dansuri populare „Joc” a devenit un simbol al neamului. Ansamblul „Joc” pe parcursul său istoric a întreprins un număr impunător de turnee în zeci de țări și peste tot a avut un succes apreciat și de spectatori și de specialiști în arta coregrafică, precum și de mass-media. Ansamblul de dansuri populare „Joc” și mulți interpreți din acest ansamblu au fost decorați cu cele mai prestigioase distincții de stat. E de menționat, că anume V. Curbet a putut păstra și dezvolta spiritul național și cadrul valoric al ansamblului de dansuri populare „Joc”. În acest sens, sunt semnificative montările dansurilor *Bătuta*, *Călușarii*, *Hora sărbătorii*, *Brâul*, *Sârba* și multe altele [1].

Marcela Mardare scria: „Grație talentului, harului și vocației lui Vladimir Curbet ansamblul „Joc” a atins o înaltă perfecțiune artistică, obținând succese notorii, fiind considerat unul din cele mai bune colective artistice din lume. Acest calificativ, pronunțat de marele public, dar și de specialiști remarcabili cu nume mondial, a rămas valoric și pentru azi” [3].

Într-o altă cheie s-a dezvoltat dansul clasic în Basarabia, iar mai apoi în Republica Moldova. Aici se pot evidenția patru etape în dezvoltarea dansului clasic: perioada când Basarabia intra în componența Imperiului Rus, când Basarabia era în componența Statului Român, când Basarabia era în componența Uniunii Sovietice și de când Republica Moldova este stat independent. În articolul dat nu ne punem sarcina de a studia detaliat constituirea dansului clasic în Republica Moldova, pentru noi este important să stabilim acele tendințe și legități care au determinat dezvoltarea dansului scenic clasic.

După cum afirmă E.Koroliiov, cunoscut specialist în istoria artei coregrafice a Moldovei, în Moldova familiarizarea cu baletul datează de la sfârșitul secolului al XVIII-lea. De menționat că pe parcursul întregului secol al XIX-lea și începutul secolului XX, Chișinăul și alte orașe au fost vizitate de un mare număr de trupe de peste hotare: franceze, italiene, germane, ruse și toate lăsau o anumită amprentă în constituirea dansului scenic național. Totodată, trebuie remarcat faptul că pe parcursul unei perioade îndelungate de timp, până la înființarea Teatrului de Operă și Balet, nu se făcea o delimitare strictă a dansurilor: de balet, populare etc.

Astfel G.Calmanson, unul dintre cei mai cunoscuți coregrafi din Chișinău, s-a făcut renumit prin montarea dansurilor în spectacolul ruso-moldovenesc de amatori după piesa lui V. Alecsandri „Cinel-Cinel” la începutul anului 1908: „... piesa „Cinel-Cinel” a avut un triumf total și extraordinar”. Spectacolul a evoluat pe parcursul câtorva luni, fiind sistematic menționat în presa timpului. În special se remarcă dansurile, publicul fiind informat că baletul este montat pe baza dansurilor naționale, care se descriau detaliat, cu diferite variante” [7, p. 54].

În anii '20 – '30 ai sec. al XX-lea în Basarabia funcționau diferite școli muzicale și coregrafice, inclusiv particulare. Spectacolele muzicale din această perioadă includeau și scene coregrafice, interpretative de dansatori autohtoni. K. Kazimirov a montat baletete *Chopiniana* și *Arlekinada* de R. Drigo și *Coppelia* de L. Delibes.

În 1930 în baza operei *Pasarea-Măiastră*, creată de E. Coca, a fost montată *Suita de balet*, iar în 1931 – baletul *Florile Micutei Ida*. Unii autori [5] afirmă că *Florile Micutei Ida* este primul balet moldovenesc.

În 1938 V. Poleakov montează spectacolul coregrafic *Știre veche*, de compozitorul D. Gherșfelid, *libretto* și muzica fiind scrise în baza folclorului moldovenesc.

După al Doilea Război Mondial și până în zilele noastre evoluția dansului clasic a cunoscut diferite abordări și perioade: de la pregătirea primilor dansatori moldoveni profesioniști în cadrul școlii coregrafice din Leningrad în anii 1945-1949 (20 la număr), de la deschiderea secției de *Dansuri populare* în cadrul Școlii de Muzică „Ștefan Neaga” din Chișinău în 1952, de la Crearea Colegiului Național de Coregrafie în anul 1991, de la Teatrul de Balet din Moldova și până la crearea Teatrului Național de Operă și Balet.

Cum afirmă E. Koroliiov, baletul moldovenesc s-a dezvoltat în trei direcții: (1) montarea spectacolelor coregrafilor ruși; (2) montarea spectacolelor baletelor clasice și (3) crearea și montarea spectacolelor coregrafice naționale, spectacolelor coregrafice noi/ originale.

Pe scenele teatrelor din Republica Moldova și, în primul rând, pe scena Teatrului de Operă și Balet din Chișinău au fost montate și se montează cele mai celebre balet clasice: *Spărgătorul de Nuci*, *Lacul lebedelor* și *Frumoasa din pădurea adormită*”, de compozitorul Piotr Ceaikovski; *Don Quichote* de compozitorul Ludwig Minkus etc.

E de menționat că au adus faima artei coregrafice din Republica Moldova mai multe generații de dansatori, începând cu P. Leonardi, V. Poclitaru, V. Tihonov, C. Osadciaia, V. Salcuțan, G. Melentieva, A. Mihalachi, M. Caftanat și finalizând cu coregrafii și artiștii de balet actuali: Cristina și Alecei Terentiev, A. Balan, A. Homițchi, R. Poclitaru etc.

Concluzii

De menționat că în România și Republica Moldova dezvoltarea baletului a avut loc sub influența coregrafiei europene și ruse, totodată, având o bază solidă națională – *dansul popular*. Desigur, că dezvoltarea baletului în Republica Moldova a fost una specifică și a fost determinată de diferiți factori istorici. Dansul scenic, având în calitate de sursă creația populară, dansurile de salon și alte dansuri, s-a dezvoltat sincron, după care s-a divizat și a început să se dezvolte în cadrul unor genuri independente ale artei coregrafice, totodată influențându-se și completându-se reciproc. În special, această divizare ia contur mai cert în planul limbajului, tehnicii de interpretare. Dacă în dansul clasic se stabileau norme și cerințe rigide, atunci în dansul scenic (nonclasic) aceste norme erau mai flexibile și orientate la specia de dans concretă – *de salon, popular* etc.

Analiza evoluției artei coregrafice permite să identificăm mai amplu și să promovăm valențele valorice și educaționale ale acestui gen de artă pentru generațiile actuale și viitoare.

Modul de abordare a evoluției artei coregrafice în România și Republica Moldova, rezultatele obținute pot fi valorificate în dezvoltarea cursului academic ”*teoria și istoria artei coregrafice*”.

Referințe:

1. CURBET, VI. *La vatra jocului. Stiluri*. Chișinău, 2005, 558 p. ISBN 9975-976-82-7.
2. DOHOTARU, M., GUȚU, Z. *Choreography as means of training value orientations for students at faculties with artistic profile*. Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education *Education for Values – continuity and context*, Iasi (Romania), April 25th-27th, 2018, Chisinau (Moldova) April 27th-28th, 2018, Bologna (Italy): EDlearning, 2018, p. 167-174. ISBN 978-88-87729-48-1.
3. DOHOTARU, M., GUȚU, Z. *Valențe axiologice și educative ale artei coregrafice*. Monografie. Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău: CEP USM, 2019, 177 p. ISBN 978-9975-149-42-6.
4. URSEANU T., IANEGIC I., IONESCU L. *Istoria baletului*. București, 1967.
5. ГОЛУБЕВА, Э. С. *Балетная музыка композиторов Советской Молдавии*. Кишинев «Штиинца», 1988, 232 с.

6. КОРОЛЁВА, Э. Хореографическое искусство Молдавии. Кишинёв, 1970.
7. КОРОЛЕВА, Э. А. Молдавский балетный театр. Кишинев: «Штиинца», 1990, 304 p.

Date despre autor:

Snejana APOSTOL, lector universitar, Departamentul Coregrafie și Performanță Motrică, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

E-mail: snejana.apostol@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4451-4527

Prezentat la 03.05.2023

CZU: 373.21.035

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_32](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_32)

DIRECȚII ALE EDUCAȚIEI AXIOLOGICE LA PREȘCOLARI

*Ionela MEIROȘU**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Articolul prezintă un sistem de idei teoretice care au stat la baza conceptualizării unor direcții ale educației axiologice la preșcolari necesare pentru valorificarea în mediul educațional a valorilor – scopuri, a valorilor – mijloace și a valorilor – criterii de evaluare prin valorificare eficace a dimensiunilor parteneriatului educațional. Conținutul articolului prezintă condițiile pedagogice care asigură educația axiologică, deoarece spre deosebire de educația prin și pentru valori în învățământul general, la preșcolari nu poate fi abordată problema valorizării imediate a referențialului axiologic. Proiectarea etapelor de realizare a unui parteneriat educațional pe dimensiunea educației axiologice aduce clarificări esențiale la nivelul proiectării obiectivelor, a conținuturilor și a strategiilor adecvate pentru atingerea valorilor-scopuri. Educatorii sunt deschiși pentru colaborare în sensul autodezvoltării profesionale continue pentru abordarea competență a demersului educațional în învățământul preșcolar. Interpretarea raportului valoare-educație, valoare-atitudine, valoare-mijloc dintr-o perspectivă preponderent socioculturală, permit interpretarea valorilor ca fapte sociale. Oportunitatea conjugării eforturilor în cadrul parteneriatului educațional pentru formarea orientărilor valorice rezultă din conținutul documentelor de politici ale educației (Codul educației), a documentelor curriculare, impuse de provocările lumii contemporane.

Cuvinte-cheie: *preșcolari, educație axiologică, orientări valorice, referențial axiologic.*

A POSSIBLE MODEL OF AXIOLOGICAL EDUCATION FOR PRESCHOOLERS

This article presents a system of theoretical ideas that formed the basis of the conceptualization of the directions of axiological education for preschoolers necessary for the valorization, in the educational environment, of the values as goals, values as means and values as evaluation criteria through effective valorization of the educational partnership dimensions. The content of the article highlights the pedagogical conditions that ensure axiological education because, unlike the education through and for values in general education, the problem of immediate valorization of the axiological referential cannot be addressed in preschoolers. Designing the stages of achieving an educational partnership on the dimension of axiological education, leads to essential clarifications at the level of designing objectives, contents and appropriate strategies to achieve the values as goals. Educators are open to collaboration in the sense of continuous professional self-development for a competent approach of preschool education. The interpretation of the rapport value - education, value -attitude, and value - mean from a predominantly sociocultural perspective, allows the interpretation of values as social facts. The opportunity to combine efforts within the educational partnership for the formation of value orientations results from the content of education policy documents (Education Code), from the content of curriculum documents, imposed by the challenges of the contemporary world.

Keywords: *preschoolers, axiological education, value orientations, axiological referential.*

Introducere

Actualitatea abordării problemei rezultă din sensul pozitiv al educației, important fiind faptul că aceasta trebuie realizată de către toate instituțiile sociale cu rol educativ în baza unui sistem complex de valori, la fiecare vârstă predominând anumite tipuri de valori [11]. Interpretarea raportului dintre educație și valori de către O. Reboul a permis identificarea a trei categorii: valori care pot fi considerate scopuri ale educației (valori – scop); valori indispensabile educației (valori – mijloc); valori considerate în educație drept criterii de evaluare (valori – criteriu) [12]. Problema formării orientărilor valorice constituie una din cele mai importante și actuale aspecte ale vieții individului și societății.

Cadrul conceptual de educație axiologică la preșcolari

Educația axiologică este un demers, de care trebuie să se conducă proiectanții educației, fiind stipulate valorile fundamentale (adevărul, binele, frumosul, sacrul, dreptatea, libertatea), necesare în proiectarea curriculară a conținuturilor educației” [2]. „Scopul educației axiologice tradiționale în cadrul familiei și a

instituțiilor de învățământ constă în formarea conștiinței, a convingerilor și a comportamentelor morale, ce asigură interiorizarea valorilor cultural-spirituale ale poporului, a principiilor libertății, dreptății, binelui, sacrului, sincerității, crearea valorilor moral-spirituale pentru societate, ocrotirea naturii etc” [15]. Menționăm faptul, că în educația axiologică a preșcolarilor nu poate fi abordată problema valorizării imediate a referențialului axiologic. În acest context, T. Sârbu menționează, că există trei niveluri de interiorizare a valorilor [13]:

- *nivelul acceptării valorii* – care presupune doar *acceptarea afectivă*, dar fără a fi prezentă convingerea. Valoarea acceptată afectiv va fi interiorizată sau nu, în funcție de influențele educative ulterioare;
- *nivelul preferinței pentru o anumită valoare* – presupune selecția unor valori dintr-o multitudine existentă și apariția dorinței de acceptare și interiorizare, acestea fiind denumite valori personale;
- *nivelul participării/ angajării* – implică un grad mare de certitudine, ceea ce favorizează interiorizarea valorilor care are drept continuare încercarea propagării acestora. În educație un rol deosebit îl are convingerea și modelul, ca factori externi de cultivare a individului și rezultatul acestora, comportamentul, ce trebuie axat pe promovarea valorilor.

Este cunoscut faptul că orientarea axiologică își are începuturile în familie. În acest context, Albu E. definește familia ca fiind „purtător de substanță educogenă primară” [1, p. 46], adică de valori ce vor fi interiorizate de la cea mai fragedă vârstă [4]. Realitatea actuală evidențiază tot mai des exemple ce ilustrează insuficiența unei baze valorice a preșcolarilor atât în viața socială, cât și în aria familiei. Tânăra generație trăiește într-o perioadă de poluare valorică. Este cunoscut faptul că orientarea axiologică stă la baza modelării personalității și își are începuturile în primii ani ai vieții, în cei *șapte ani de acasă*. Anume familia, părinții sunt cei care, pas cu pas, *ghidează* copiii spre formarea personalității integre. Permanentele schimbări la nivel de societate cauzează confuzie axiologică și în rândurile adulților, căci *nu avem un sistem de valori ale educației bine definit și stabilit pe toate dimensiunile acesteia și niște coordonate valorice clare, care să direcționeze procesul educațional în integralitatea sa* [6, p. 3].

În proiectarea unui Model al educației axiologice la preșcolari am luat în considerație specificul parteneriatului educațional care poate fi apreciat ca fiind de succes, adică funcțional, dacă corespunde următoarelor criterii: identificarea intereselor comune ale partenerilor (grădiniță-familie-comunitate), parteneriatul se bazează pe implicare necondiționată și permanentă, conform responsabilităților asumate, se fondează pe comunicarea deschisă între parteneri, asigură derularea transparentă a activităților vizate, asumarea deciziilor parteneriatului prin consens [4].

Principalele condiții pedagogice care eficientizează partenereatul în educația axiologică sunt: consecvența implicării părinților; axarea pe interacțiunea părinți – copii ca o comportare interpersonală optimă și pozitivă bidirecțională și nu unidirecțională cum se consideră tradițional; comunicarea afectivă; soluționarea constructivă a conflictelor; valorificarea resurselor personale ale acestuia și încurajarea împlinirii de sine, în îmbinare cu modelul pozitiv al părinților; aprecierile obiective valorice ale acestora cu privire la faptele și conduita copilului. Autoarea L. Cuznețov specifică *dimensiunile parteneriatului educațional: părinții – familiile primesc sprijin pentru a crea medii familiare optime pentru educarea copiilor; luarea deciziilor – părinții, prin reprezentanți, participă la luarea deciziilor prin consilii/comitete organizate la nivelul școlii; comunicarea – stabilirea unui canal de comunicare cu două sensuri privind progresul copiilor; voluntariatul – participarea, ca voluntari, a părinților la diverse activități de educație, în școală și în afara ei; studiul la domiciliu – abilitarea părinților pentru a le acorda suport copiilor la extinderea învățării după orele de curs; colaborarea cu comunitatea – identificarea tuturor instituțiilor/ organizațiilor resursă din comunitate care pot întări/diversifica învățarea și vor îmbunătăți experiențele de viață ale elevilor* [7]. Una dintre condițiile parteneriatului de succes este respectarea *etapelor de realizare a parteneriatului educațional*:

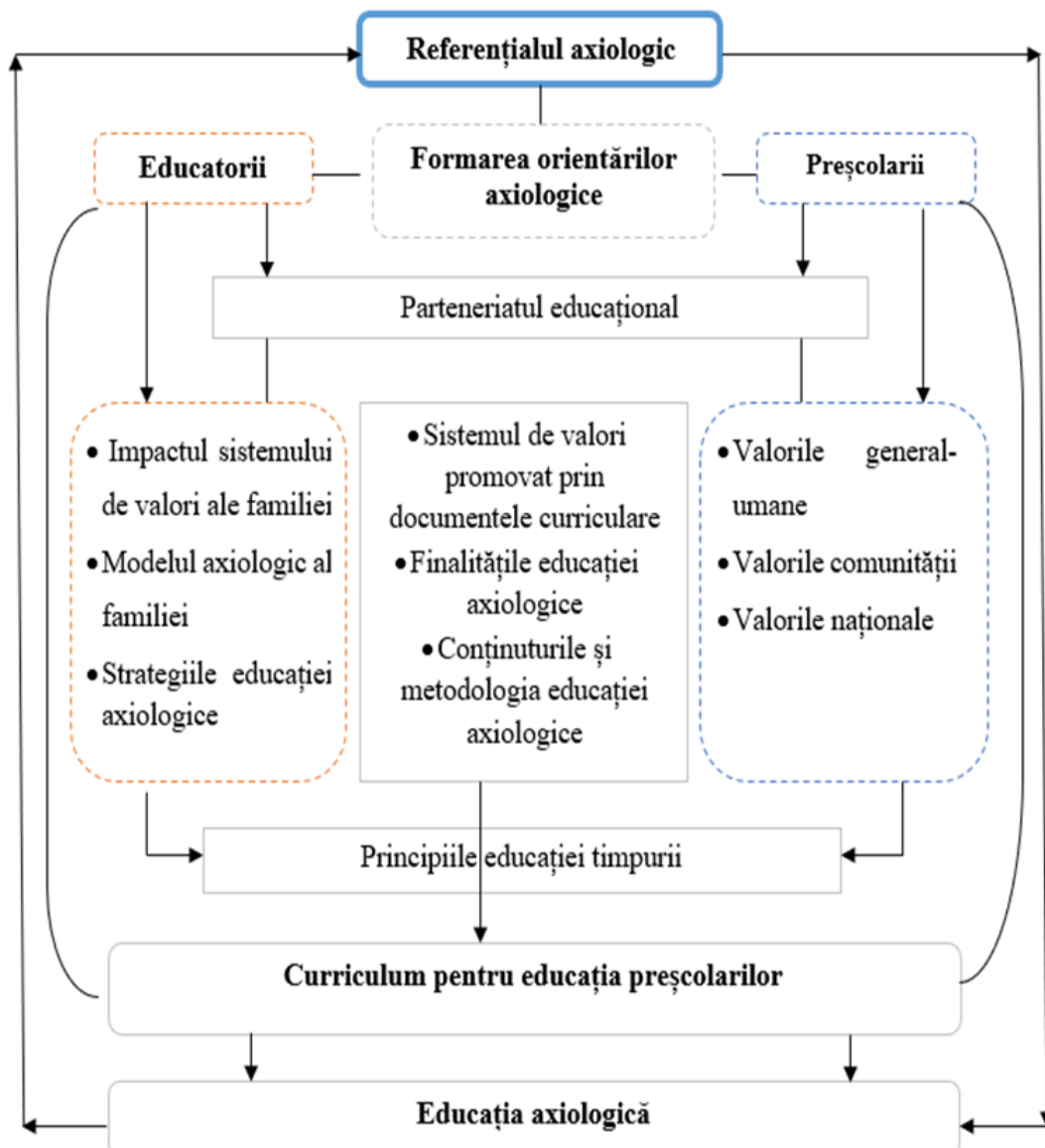
- stabilirea obiectivelor de atins prin intermediul parteneriatului și a activităților ce urmează a fi organizate;
- identificarea intereselor instituției de învățământ din perspectiva rezultatelor vizate;
- vizitarea și identificarea instituțiilor/organizațiilor/persoanelor care pot fi atrase către școală (potențiali parteneri);
- stabilirea intereselor potențialului parteneriatului pentru care ar putea fi cointerestat;

- clarificarea strategiei de comunicare cu accent pe promovarea beneficiilor educației pentru toți actorii educaționali (potențiali parteneri);
- comunicarea, negocierea pentru stabilirea rolurilor și a contribuției fiecărei părți;
- identificarea potențialelor riscuri și formularea de măsuri ameliorative [7].

Abordarea curriculară a educației axiologice implică analiza pertinentă a demersului pedagogic orientat spre realizarea prevederilor curriculare, proiectat în baza principiilor educației timpurii, arată specificul educației de neconceput în afara valorilor. Astfel, educația axiologică abordează valorile pozitive și negative și prescrie valorile pozitive în educația copiilor.

La baza conceperii pedagogice a *Modelului educației axiologice la preșcolari* au stat *principiile ce asigură valorificarea* sistemului axiologic al educației în Republica Moldova: universalitatea valorilor antrenate și caracterul specific național, determinismul reciproc al valorilor antrenate de sistemul educațional, corelarea tendințelor general-umane în potențializarea valorilor cu cele ale națiunii, grupului etnic/social/și ale educatului, caracterul deschis al sistemului către macro/microsistemele axiologice (problemele lumii contemporane, conceptul modern de educație și învățământ, problemele etnice etc.), autenticitatea sistemului, temeinicia teoretică a modelului axiologic al educației și învățământului, dezvoltarea continuă în sisteme practice de valori (Fig.1).

Fig. 1. Un posibil model al educației axiologice la preșcolari.



Analiza teoretică nu poate fi neglijată în afara explicației esenței valorilor negative/nonvalorilor, deoarece doar astfel poate fi evidențiată relevanța valorilor pozitive [6, p. 117]. Principiile educației timpurii rezultă din valorile care nu pot fi identificate cu nevoile, propensiunile și trebuințele. Acestea apar ca o reprezentare pe plan cognitiv a nevoilor și, la nivel individual, ca o sinteză a trebuințelor personale adaptate la cele sociale. Eul simte tendința de a nega, de a nu recunoaște propensiunile, însă valorile nu sunt niciodată negate de eu. Spre deosebire de nevoi și propensiuni, valorile sunt proprii omului. Platon susține ideea că prin iubire (eros) omul poate atinge valorile ideale precum Binele, Adevărul, Frumosul, Dreptatea, valori care generează în om acțiuni bune, drepte, frumoase. Ca și Aristotel, Platon a susținut ideea că, pentru a fi cu adevărat realizați, oamenii trebuie să posede toate virtuțile morale [*Ibidem*].

În ceea ce privește raportul valoare/ atitudine, dintr-o perspectivă preponderent macro-socioculturală, valorile apar ca date obiective, supraindividuale, ca fapte sociale. În acest fel, putem vorbi despre atitudinea față de valori, așa cum vorbim despre atitudinea față de școală, părinți, biserică sau față de alte componente ale mediului înconjurător. Astfel diferența noțională dintre valoare și atitudine e clară, prima reprezentând obiectul atitudinii, iar cea de-a doua reacțiile, pozițiile indivizilor. Acesta este însă doar un nivel al relației dintre valoare și atitudine. Dacă privim valorile ca principii interiorizate despre dezirabil, încapsulate în structura personalității, atunci distanța dintre subiectiv (reacție atitudinală) și exterior (valoare obiectivă) dispăre, delimitarea atitudine/valoare devenind mai greu de realizat [6].

Astfel, putem menționa că valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistență în diferite cadre particulare, devinând operaționale atunci, când se concretizează în obiective, fapte, structuri reale, tangibile și manipulate de om. Este înțeles că și la nivelul practicilor educative se structurează situații multiple de manifestare a valorilor, de ierarhizare, de valorizare sau de alegere. A face educație înseamnă a acționa în numele unor exigențe valorizatoare, care imprimă o anumită structură și funcționalitate a demersului educativ. Actorii implicați în acest proces sunt puși în fața unor alternative procedurale, situaționale, de selectare a anumitor conținuturi, de orientare în multitudinea de oferte, posibilități, cerințe. „A învăța, spune Oliver Reboyl, presupune a te elibera de ignoranță, de incertitudine, de stângăcie, de incompetență, de orbire; înseamnă a ajunge să faci mai bine, să înțelegi mai bine. Or, când spui „mai bine”, „zici valoare”. Întreaga educație, după unii autori, reprezintă o valoare prin ea însăși, întrucât „ajută la dezvoltarea conștiinței valorilor vieții și creează o formă de fericire umană”. Educația este o valoare-mijloc ce facilitează orientarea către valori-scop. Misiunea educației este de a dezvolta forța interioară a omului care se bazează pe rațiune. Educația trebuie să răspundă la întrebarea cum putem să conducem oamenii înspre scopuri bune prin cele mai bune mijloace [9].

Partenereatul educațional implică, în acest context, definirea valorii educaționale. Autorul C. Cucuș în lucrările sale explică, „*valorile educaționale constituie acel raport optim, de adecvație, dintre mijlocul (forma, condiție) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acesteia- formarea individului pentru umanitate. Orice opțiune, care facilitează o punere în concordanță a celor două componente educaționale interne (mijloace și scopuri), dar care se armonizează și cu exigențele valorice externe (ale spațiului socio-cultural etc) este în mod inerent și o valoare educațională*” [6]. *Valoarea educațională desemnează dezirabilul, ceea ce urmează a fi asimilat, materializat, contextualizat, care trebuie să se refere la ceea ce trebuie să fie. Valoarea educațională nu este o reflectare a realului educațional, ci poziționare față de o anumită exterioritate, discutare, refuz al acesteia în numele unor alternative* [14]. Este mai mult un proiect în fața unei realități neîmplinite. Emergența unei valori presupune o anumită absență sau o carență existențială.

În fond, o valoare derivă dintr-un anumit context, nu este dată, ci se face. Eticheta de valoare nu este pusă apriori pe un comportament sau pe o situație, ci se naște în spațiul dezirabilității și necesității, în împrejurări bine determinate. O lecție nu este valoroasă doar pentru faptul că o serie de metode sau artificii procedurale sunt în sine valoroase ori că nu au fost impecabil transpuse didactic. O lecție devine valoroasă atunci, când coordonările dintre microsecvențele acesteia sunt judicioase și inspirate, iar articulațiile realizate între elementele lecției (obiective, conținuturi, metodologie, forme de organizare etc) sunt congruente și au eficiență. Valoarea nu este o însumare de elemente valoroase disparate, ci o procesualitate „de gradul doi”, care se decantează la nivelul optimei combinări, conjugări, alternări, întemeieri, resemnificări. Sistemul orientărilor valorice este cea mai importantă caracteristică a personalității și un indicator al formării acesteia.

Gradul de dezvoltare a orientărilor valorice, caracteristicile și formarea acestora ne permit să judecăm despre nivelul dezvoltării personale, a cărui integritate și stabilitate acționează în calitate de durabilitatea orientărilor sale valorice [10].

Educația copiilor este centrată pe promovarea valorilor, începând cu cele general-umane, naționale și, desigur, finalizând cu formarea priorităților valorice personale. Aceste trei poziții ne orientează spre cunoașterea particularităților de vârstă și a celor individual-tipologice [15].

Începând cu vârsta fragedă, educația axiologică se realizează în contextul celei familiale și se contopește cu aceasta. Atât educația axiologică, cât și cea familială se desfășoară pe un traseu principal, care îmbină formarea conștiinței axiologice și formarea comportamentului axiologic [11]. *Conștiința axiologică* asigură cunoașterea și înțelegerea valorilor, raportarea cunoștințelor și valorilor asimilate la realitatea înconjurătoare. Condiția unei bune educații și valorizării a copilului vizează consolidarea achizițiilor valorice în comportamente, deprinderi pozitive și virtuți personale, inclusiv dezvoltarea capacităților de analiză reflexivă a evenimentelor din jur și viața personală.

Valorile nu sunt unități finale în coordonarea comportamentului uman, ci sunt ansamblul intereselor edificate pe nevoile sociale și necesitățile biologice ale oamenilor. În acest alineat am văzut că relația valoare-normă-comportament nu este o legătură unidirecțională, ci se poate concepe ca un sistem deschis autoreglabil în care feed-back-ul dinspre comportament spre normă are rolul de a raționaliza existența [13].

În concluzie, interpretările științifice ale formării orientărilor valorice la preșcolari descriu reprezentările valorice în procesul de dezvoltare a personalității. Confirmarea impactului semnificativ al mediului social asupra potențialului individual al procesului de formare a orientărilor valorice este foarte important pentru învățarea socială a valorilor în spațiul comunicării sociale. Orientările valorice au devenit obiectul transmiterii experienței sociale și individuale, servind ca un mecanism esențial în procesul de autoreglementare a sistemelor de diferite niveluri – de la individ la societate. Concordanța dintre sistemul de valori și comportamentele valorice ale preșcolarilor suscită permanent interesul autorilor. Problema divergențelor atitudine-comportament rămâne totuși o problemă. În contextul provocărilor contemporane direcțiile educației axiologice se referă la: valorificarea complexă a parteneriatului educațional, formarea educatorilor pentru planificarea și realizarea educației axiologice, proiectarea educației axiologice și crearea condițiilor pedagogice favorabile educației axiologice. În această ordine de idei modelul ilustrat în figura 1 arată procesualitatea demersului educației axiologice în instituțiile de învățământ preșcolar.

Referințe:

1. ALBU, E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenței. Prevenire și terapie. București: Aramis, 2002.
2. BADER, K. Axiology and the Dualism of Practical Reason. In: HIROSE, I., OLSON, J. (eds). *Oxford Handbook of Value Theory*. Oxford University Press 2015, p. 175-205.
3. BALAJ, M. et al. Parental Education and Inequalities in Child Mortality: a global systematic review and meta-analysis. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00534-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00534-1) (accesed on June 10, 2021).
4. BRAGHIȘ, M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013, 188 p.
5. COJOCARU, Ș., COJOCARU, D. Educația parentală în România. București, 2011, 63 p. <https://www.unicef.org/romania/media/816/file/Educa%C8%9Bie%20parental%C4%83%20%C3%AEen%20Rom%C3%A2nia.pdf>
6. CUCOȘ C. Pedagogie și axiologie. București: E.D.P., 1995.
7. CUZNEȚOV, L. Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex com, 2015, 488 p.
8. GURYAN, J., HURST, E., KEARNEY, M. Parental Education and Parental Time with Children. In: *Journal of Economic Perspectives*. 2008, 22(3), pp. 23-46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
9. JOARZĂ, M. Educație pentru valori. Programă opțională, 2019-2020. <http://www.isjsb.ro/d2019/optional%20Educatie%20pentru%20valori.pdf>
10. PALADI, O. Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: Abordări teoretice. Chișinău: Print- Caro SRL, 2021, 261 p.

11. PÎSLARU, VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003, 320 p.
12. REBOUL, O. Les valeurs de l' education. Paris: PUF, 1992.
13. SÂRBU, T. Etica: valori și virtuți morale. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2005, 263 p.
14. SCHEAU, I. Educația din perspectiva valorilor. Tom III. Summa theological. Cluj-Napoca: Ed. Eikon, 2013.
15. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Monografie. Chișinău: CEP UST, 2019, 407 p.

Date despre autor:

Ionela MEIROȘU, doctorandă, Școala doctorală „Științe ale educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: aduionela64@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1712-3600

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 373.3.015-057.87

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_33](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_33)

MODELUL CONCEPTUAL AL REFERENȚIALULI AXIOLOGIC AL ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

*Florina-Teodora BICULESCU**Director, Liceul Tehnologic Topoloveni, România*

Articolul prezintă rezultatele cercetării teoretice privind referențialul axiologic al elevilor din învățământul primar. Debutând în cercetare cu ideea despre caracterul continuu al învățării sistemului de valori ale personalității umane, la baza configurării științifice a modelului conceptual al RAE au stat fundamentele teoretice ale RAE ce au creat premise pentru valorificarea pertinentă a unor concepte (valoare, orientări valorice, referențial axiologic), teorii pedagogice (valorilor, încrederii, integralizării orientărilor valorice etc), modele (educației bazate pe inteligență emoțională), paradigme (umanistă, constructivistă, cognitivistă etc), principiile formării orientărilor valorice și mecanisme de formare a orientărilor valorice, promovate metodologic de teoria învățământului primar. Determinantele curriculare privind RAE scot în evidență valorile prioritare ale elevilor: respect, bunătate, autoeducație, reflecție, gestionarea resurselor, managementul învățării, reziliența, creativitatea, excelența, asertivitatea, empatia, spiritul inovator, autonomia, integritatea și responsabilitatea. Studiul procesului de formare a valorilor evocate au condus la stabilirea mecanismelor constituirii etapizate a referențialului axiologic în învățământul primar dinspre conștientizarea valorilor spre afirmarea axiologică, validarea socială și reflecția axiologică orientată spre autoeducație permanentă. parcursul axiologic al elevilor facilitează consolidarea trăsăturilor caracteriale ale personalității elevilor ajustate la orientările valorice specifice vârstei în context axiologic socioeducațional din perspectiva politicilor educației.

Cuvinte-cheie: valori, referențial axiologic, elevii claselor primare, educație axiologică, context axiologic, competența de dezvoltare personală.

THE CONCEPTUAL MODEL OF THE AXIOLOGICAL REFERENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article presents the results of theoretical research on the axiological reference framework of primary school students. Starting from the idea of the continuous nature of the learning process of human values, the scientific configuration of the Axiological Reference Framework (ARF) was based on the theoretical foundations that provided the premises for the relevant utilization of concepts such as values, value orientations, and axiological reference, as well as pedagogical theories related to values, trust, integration of value orientations, etc. The ARF model integrated various models (such as emotional intelligence-based education), paradigms (humanistic, constructivist, etc.), principles of value orientation formation, and mechanisms of value orientation formation, as promoted methodologically by primary education theory. Curricular determinants regarding the ARF highlight the priority values of students, including respect, kindness, self-education, reflection, resource management, learning management, resilience, creativity, excellence, assertiveness, empathy, innovation, autonomy, integrity, and responsibility. The study of the value formation process has led to the identification of phased mechanisms for the construction of the axiological reference framework in primary education, starting from value awareness to axiological affirmation, social validation, and axiological reflection oriented towards lifelong self-education. The axiological journey of students facilitates the consolidation of personal character traits adjusted to age-specific value orientations within the socio-educational axiological context from the perspective of educational policies.

Keywords: values, axiological reference, students, axiological education, axiological context, personal development competence.

Introducere

Demersul investigațional teoretic a condus la ideea de a clarifica esența științifică a termenului pedagogic de referențial axiologic și a avansa o definiție care ar satisface necesitățile cercetării privind sistemul de valori al elevilor din clasele primare. Așa cum subliniază S. Cristea [Apud, 1] cunoașterea pedagogică științifică este realizabilă la nivel de: *teorie pedagogică, paradigmă pedagogică, model pedagogic, realiza-*

bilă prin elaborarea *conceptelor pedagogice fundamentale* și articularea acestora în explicația fenomenelor educației, incontestabilă fiind importanța învățământului primar în constituirea referențialului axiologic al elevilor.

Formarea referențialului axiologic al elevilor este caracteristică oricărei etape de vârstă și se manifestă specific în funcție de etapa de dezvoltare și din aceste motive este necesară inițierea procesului de construire a orientărilor valorice în cadrul procesului educațional într-un mediu socio-cultural concret. Vl. Pâslaru, afirmă că „ființa umană trebuie să fie integră moral, ca individ național și social, desăvârșită conceptual, teleologic și spiritual, echilibrată ecologic și sănătoasă fizic, tolerantă național, cultural și religios; conștientă de propria identitate, dar și de identitatea lumii în care trăiește, deschisă în schimbare și adaptabilă la schimbări” [13, p. 145].

Învățarea sistemului de valori se realizează permanent, fiind importantă pentru formarea orientărilor valorice (a comportamentului, experiențelor, cunoștințelor, atitudinilor, convingerilor, valorilor) ale personalității. Relația dintre elementele structurale ale orientărilor valorice susține în mod obligatoriu evoluția fiecăruia în măsuri diferite și nu limitează procesul de conturare a valorilor ca elementul central și final al unui ciclu de formare a orientărilor valorice. În opinia lui C. Cucuș „Educația axiologică semnifică educația pentru valori, printr-un demers formativ centrat spre cunoașterea, semnificarea și asimilarea valorilor autentice (adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc.) prin mecanisme intrinseci” [9, p. 157-158]. Din acest unghi de vedere abordarea interdisciplinară a educației axiologice a elevilor se referă, în primul rând, la orientarea teleologică a procesului educațional, considerente din care la baza conceperii noului model al referențialului axiologic al elevilor au stat valorificarea unor concepte, teorii, paradigme, modele, principii etc. promovate metodologic de teoria învățământului primar și de alte teorii pedagogice și psihologice.

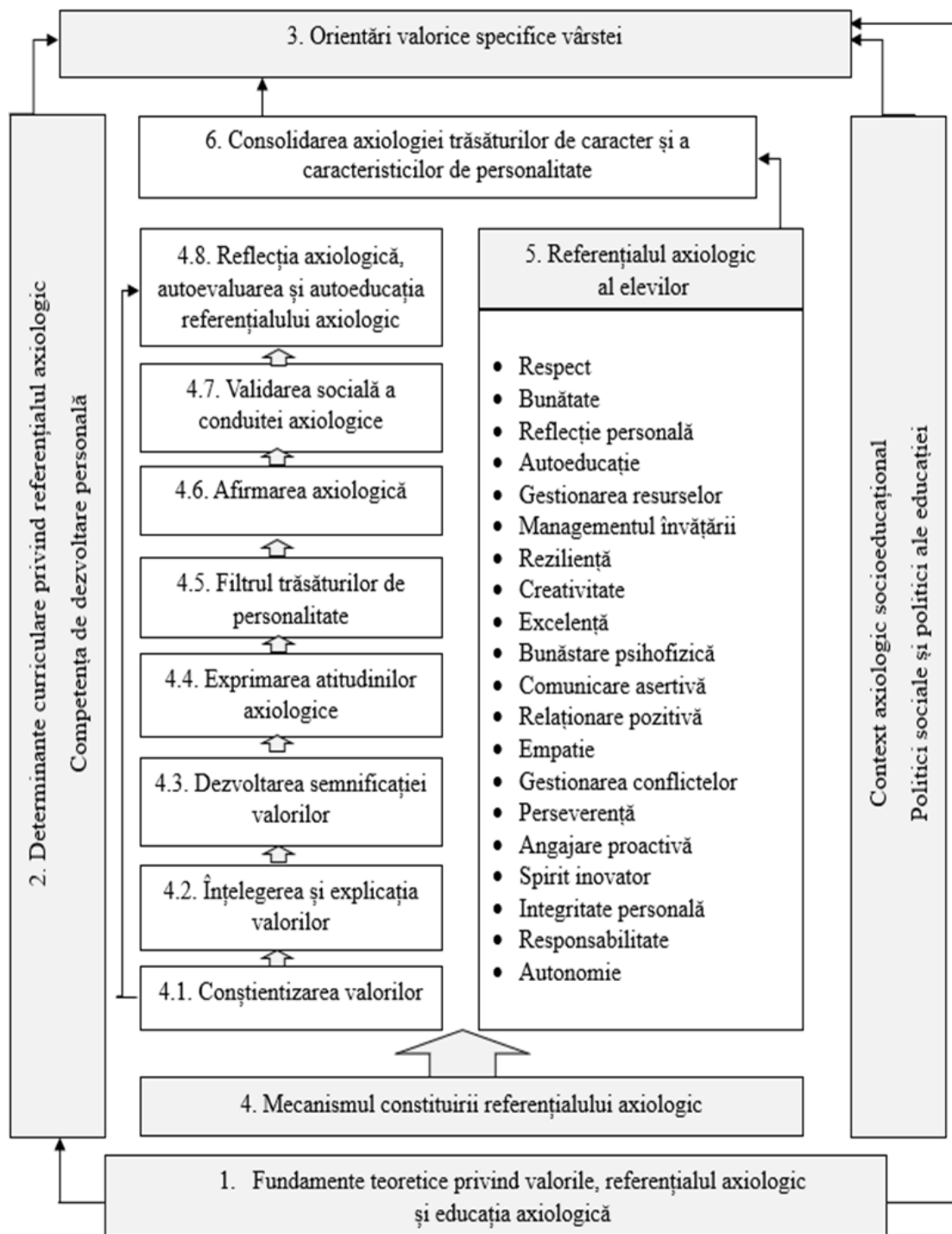
Fundamentele teoretice privind referențialul axiologic sunt reprezentate de: conceptul de valoare [4, p. 139-155], referențial axiologic [6]; principiile (universalității criteriului axiologic [5]; corelației educație-autoeducație-educație permanentă, raportării multiple individ-grup-societate etc.) [10]; paradigme: *umanistă* („satisfacerea unei trebuințe constituie o valoare”, A. Maslow); *constructivistă* („ideea edificării valorice a personalității”, J. Piaget); modele (de structurare a sistemului de valori, Gouveia V., 2012); teoria încrederii (Morton Deutch, 1958); teoria facilitării sociale (Norman Triplett, 1898; B. Zajonc, 1965) ce explică contribuția educativă la sporirea performanței școlare [6]; teoria integralizării orientărilor valorice (D. Antoci, 2022); principiile formării orientărilor valorice (afirmării orientărilor valorice, principiul validării sociale a orientărilor valorice, principiul consolidării atitudinilor, principiul interiorizării orientărilor valorice, principiul dezvoltării holistice a orientărilor valorice, principiul valorizării potențialului experiențial al personalității, D. Antoci, 2022); mecanismele de formare a orientărilor valorice (de autodeterminare și autoactualizare a orientărilor valorice, D. Antoci, 2022) [1] etc. Reperele conceptuale menționate au permis constatarea despre caracterul incert al valorilor specifice elevilor din învățământul primar, idee care a stimulat ideea elaborării unui nou model teoretic al referențialului axiologic al elevilor (Fig. 1).

Determinante curriculare privind referențialul axiologic al elevilor

Competența de dezvoltare personală a devenit un deziderat al curriculumului pentru învățământul primar atât din România, cât și din Republica Moldova. Orientarea axiologică a învățământului din Republica Moldova constituie o problemă de principiu, deoarece conștientizarea de către elevi și interiorizarea valorilor lumii contemporane face dovada opțiunii pentru schimbare, în general, posibilă doar cu condiția existenței conștiinței identității: atât a poporului, cât și a indivizilor care-l formează [3].

Educația axiologică se realizează în România la nivelul învățământului primar, în mod formal, prin disciplina educație civică, disciplină prevăzută în Planul cadru de învățământ (aprobat prin O.M.E.N. nr. 3371/2013), în aria curriculară Om și societate. Rolul profesorului pentru învățământ primar este să contribuie la formarea micilor elevi, astfel încât aceștia să devină cetățeni activi și responsabili, capabili să contribuie la viața comunității din care fac parte. Acest rol trebuie înțeles și asumat de către fiecare profesor. Este foarte important ca prin activitatea didactică să dezvoltăm elevilor competențele necesare acceptării/provocării unor schimbări necesare în societate.

Fig. 1. Modelul conceptual al referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar.



Orientări valorice specifice vârstei

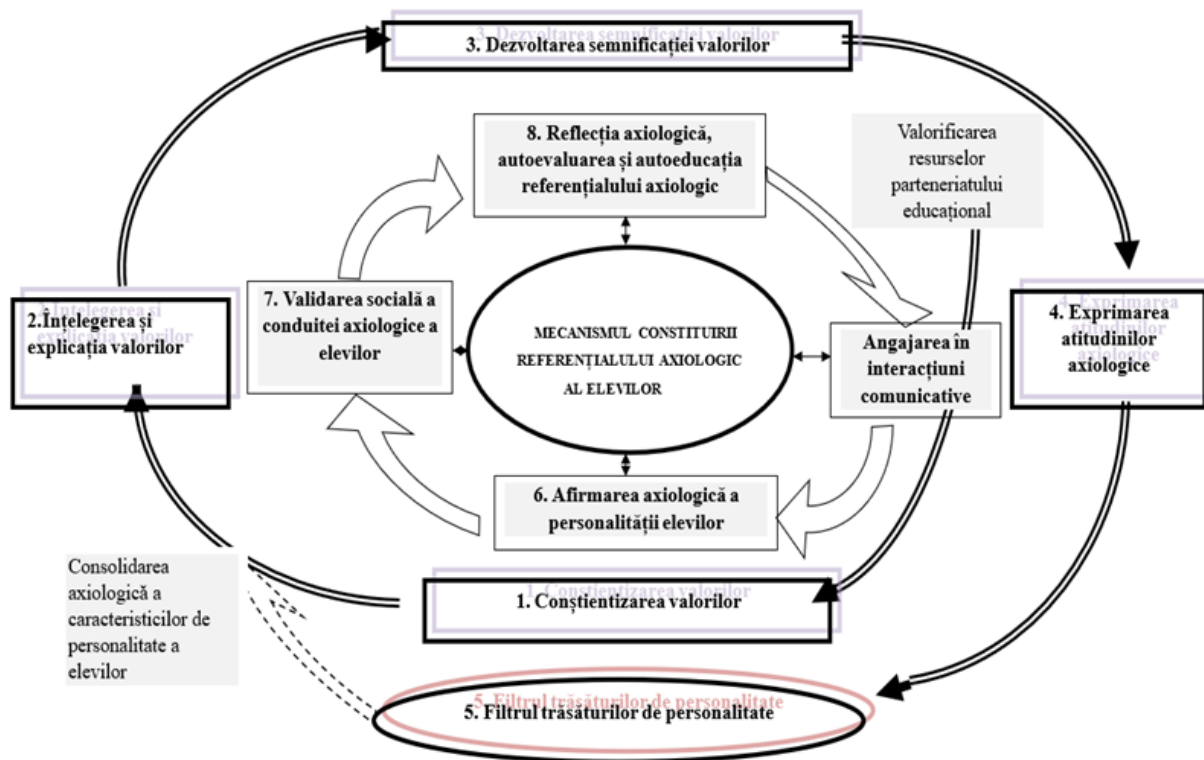
Viața școlară a elevilor din învățământul primar este un proces continuu de învățare socială și de purificare spirituală generat de experiențele personale cu mare încărcătură emoțională. Pe fundalul problemelor emoționale ale elevilor mici, tendința de studiere a sferei emoționale a personalității acestora este pe deplin argumentată deoarece starea emoțională a elevilor din învățământul primar tinde spre dezechilibre. Reacțiile emoționale și exprimarea atitudinilor valorice sunt reacții la evenimentele semnificative pentru persoane, care includ reacții comportamentale determinate de nivelul de cultură și educație a elevilor. Formarea orientărilor valorice este recomandabilă la această vârstă întrucât „integritatea personală este o virtute, o putere interioară de disciplinare emoțională, o manieră de a exprima onestitatea față de sine și în raport cu alții” [7, p. 118]. *Specificul dezvoltării socioafective a elevilor mici se exprimă prin anumite caracteristici:*

exprimă interes și spirit critic, se schimbă preferințele în diverse planuri; crește extroversiunea, euforia și exaltarea; tendințe de identificare socială și sentimente de apartenență la școală; atitudine caldă în relațiile cu părinții; răspundere în raport cu cerințele vieții și competiției școlare; uneori recurg la strategii de evitare, de evaziune și la minciună [1]; anxietate camuflată ce poate conduce la nervozitate, tulburări de somn, ticuri și fobie a școlii, la inadaptare, panică etc.; se formează stări afective numeroase legate de activitățile care se desfășoară în spațiul lecției, emoții și sentimente intelectuale, estetice, artistice și social-politice implicate în identitatea socială; apar probleme legate de adaptarea la dimensiunile vieții; apar dificultăți legate de orientarea școlară și cunoașterea profesiunilor [14, p. 29].

Politicele sociale și politicile educației constituie un răspuns competent la provocările sociale ale lumii contemporane care au determinat orientarea prospectivă a educației spre metamodernitate, ca o consecință firească a ritmului accelerat de transformare a societății și, prin urmare, dezideratele educației pe plan global indică asupra necesității de educare a flexibilității persoanelor pentru adaptarea continuă la schimbare. Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică (Consiliul Europei) interpretează valorile din perspectiva competențelor: „valorile sunt convingeri generale despre scopurile dezirabile pe care oamenii ar trebui să se străduiască să le atingă în viață ... [1, p. 19]. Oricare tip de valori se află în relație strânsă cu anumit tip de competențe. În acest sens, procesul de formare a competențelor depinde de orientările valorice dominante în ierarhia sistemului de valori ale personalității. Tolerarea ambiguităților generate de transformările sociale și angajarea activă în procesul de autoeducație pentru eliminarea vulnerabilităților formării referențialului axiologic constituie indicatori ai competenței de dezvoltare personală. Un alt indicator al afirmării elevilor prin referențialul axiologic este deschiderea pentru cunoașterea valorilor acceptate în societatea contemporană [2].

Mecanismul constituirii referențialului axiologic al elevilor antrenează un sistem de acțiuni sinergice orientate spre învățarea socială a valorilor care aduc independență și libertate, extind autosuficiența, eliberează persoana de influențele externe, asigură afirmarea competenței de dezvoltare personală și eficiența personalității elevilor manifestată prin următoarele capacități stabilite de Stephen Covey: a fi proactiv, a începe având în minte finalul, a da importanță priorităților, a gândi câștig/câștig, a căuta să înțelegi apoi să fii înțeles, a acționa sinergic, a fi creativ și a tinde permanent spre reînnoire de sine [8] (Fig. 2).

Fig. 2. Mecanismul constituirii referențialului axiologic al elevilor.



Conștientizarea valorilor se referă la etapa incipientă a învățării valorilor de către elevi, în special, la vârsta școlară mică, deoarece schimbarea socială reprezintă crearea, negocierea și re-crearea ordinii sociale ce poate fi înțeleasă în baza dezvoltării semnificației valorilor.

Înțelegerea și explicația valorilor presupune angajarea conștientă a elevilor în decodificarea semnificației valorilor pentru interiorizarea acestora și afirmarea axiologică în context educațional.

Dezvoltarea semnificației valorilor implică reflecții filosofice asupra conotației valorilor din perspectiva experiențelor sociale trăite. Procesul educației axiologice a copiilor presupune o trecere succesivă, continuă din schimbări cantitative în calitative prin reinterpretarea experiențelor acumulate. Transformările cantitative la fiecare etapă asigură trecerea la următoarea etapă, care declanșează schimbările calitative.

Exprimarea atitudinilor axiologice constituie o continuare logică a proceselor de cunoaștere a valorilor și se manifestă prin evocarea în mediul socio-educational a conduitei axiologice.

Filtrul trăsăturilor de personalitate presupune interpretarea atitudinilor axiologice prin prisma caracteristicilor personale, deoarece curricula indică asupra trăsăturilor de personalitate care trebuie învățate în perioada școlară. Personalitatea pozitivă întrunește următoarele trăsături: *confort interior* sau starea de bine interioară (well-being), *optimismul*, *autodeterminarea* susținută de satisfacerea unor nevoi, precum, nevoia de competență, înțelepciunea, creativitatea și *talentul*, care propulsează personalitatea spre o viață de succes. Mai importante sunt considerate următoarele caracteristici – trăsături ale personalității pozitive: *bunăstarea spiritului*, *autoreglarea*, *performanța* [18, p. 328-332].

Afirmarea axiologică a personalității elevilor antrenează manifestarea nevoii de apreciere externă stimulativă pentru dezvoltarea personală și recunoașterea socială a orientărilor valorice. Demersurile științifice ale cercetătorilor sugerează ideea necesității de a examina referențialul axiologic din perspectiva acceptării sociale a comportamentului axiologic [10, 12, 17].

Validarea socială a conduitei axiologice a elevilor implică angajarea membrilor grupului de elevi, dar și profesori în estimarea comportamentului axiologic. În esență, valorile personale ale elevilor reprezintă „ethosul” familiei, clasei, al școlii și al societății, rațiuni din care acestea pot fi observate în interacțiunile sociale din mediul educațional [3].

Reflecția axiologică, autoevaluarea și autoeducația referențialului axiologic constituie impactul procesului de educație axiologică și autoeducație reflectat în comportamente axiologice observabile în acord cu expectanțele socioeducaționale.

Referențialul axiologic al elevilor include sistemul valorilor personale care depășesc limitele întrebării „Ce valori anume trebuie învățate de către elevi?”. Deși nu există un răspuns universal la această întrebare, totuși concepătorii de curricula au identificat cele mai relevante valori și trăsături de personalitate care permit integrarea social, creând premise realizării proiectelor de viață. Apreciem conceptul de referențial axiologic promovat de C. Cucos [9] care include următoarele categorii de valori: *general-umane* (viață, adevăr, bine, frumos, dreptate, libertate, sacru etc.), *internaționale* (pacea, prietenia, solidaritatea, egalitatea, toleranța, grija față de mediul înconjurător etc), *naționale* (țara, poporul, suveranitatea, simbolică statului, cultura națională, istoria, limba, credința, tradițiile populare, omenia, cinstea, cumsecădenia, altruismul etc), *colective* (ale comunității, ale gupului, sociale etc), *individuale*, definitorii pentru orice ființă umană (identitatea națională/culturală, conștiința etnică/lingv., familia, localitatea natală, limba maternă, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera etc), *instrumentale* apropiate de elevi prin disciplinele școlare (cunoștințe, capacități/abilități, atitudini, trăsături caracteriale și care stau la baza formării competențelor (de comunicare, de lectură, de cercetare, de elaborare de proiecte, de rezolvare a problemelor etc.).

Contextul axiologic socioeducațional reflectă calitatea politicilor sociale și ale educației [12]. Pentru elevi profesorul de clasă este modelul de conduită axiologică demn de urmat. Din aceste considerente cadrele didactice sunt responsabile de adaptarea și actualizarea permanentă a comportamentului propriu, dar și al elevilor pentru a le asigura resurse de modele atitudinale necesare în condițiile schimbărilor continue a valorilor.

În concluzie, ca urmare a abordărilor teoretice ale valorilor specifice învățământului primar am ajuns la propria definiție a referențialului axiologic al elevilor, prin care înțelegem un sistem de valori determinate curricular, în baza finalităților impuse socio-istoric în documentele de politici ale educației. Valorile care definesc referențialul axiologic al elevilor din învățământul primar includ: respectul, bunătaea, reflecția personală, autoeducația, ges-

ționarea resurselor, managementul învățării, reziliența, creativitatea, excelența, comunicarea asertivă, relaționarea pozitivă, empatia, monitorizarea conflictelor, perseverența, angajarea proactivă, spiritul inovator, integritatea personală, responsabilitatea și autonomia. Educația axiologică a elevilor pe direcția învățării sociale a valorilor angajează mecanismul constituirii referențialului axiologic al elevilor care se reflectă într-un ansamblu de acțiuni interdependente (conștientizarea, înțelegerea și explicația valorilor, dezvoltarea semnificației valorilor, exprimarea atitudinilor axiologice, filtrul trăsăturilor de personalitate, reflecția axiologică și autoeducația) ce asigură afirmarea axiologică a personalității și validarea socială a conduitei axiologice a elevilor.

Referințe:

1. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, 2022, 220 p.
2. BAIG, S., FUNER, K. The State of Value Education in Early Childhood: The Challenges and Opportunities for Pakistan. In: *The Journal of Values-Based Leadership*, 2022, 15(2). <https://doi.org/10.22543/1948-0733.1411>
3. BEȚIVU, A. Formarea stilului existențial al adolescenților în contextul crizei valorilor. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021.
4. BIEDENBACH, T., JACOBSSON, M. The open secret of values: The roles of values and axiology in project research. *Project Management Journal*. 47 (3): 2016, p. 139-155.
5. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. *Filosofia educației. Note de curs*. Bălți, 2021, 158 p. ISBN 978997532515-8.
6. COJOCARU-BOROZAN, M. et al. *Glosar român-englez-rus-francez. Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău, 2016, 465 p. ISBN 978-9975-46-273-0.
7. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010, 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
8. COVEY S. *Eficiența în 7 trepte. Un abecedar al înțelepciunii*. București: Ed. Allfa, 2000, 328 p.
9. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: EDP. R.A., 1995, 160 p. ISBN 973-30-4398-2.
10. HADÎRCĂ, M. Reflecții privind dezvoltarea axiologică a curriculumului școlar. În: *Univers Pedagogic*. 2018, nr. 4(60), pp. 13-18. ISSN 1811-5470.
11. HOLIUUK, O. et al. Criteria and Indicators of Formation of Humanistic and Value Attitude of Primary School Children towards Themselves. În: *Proceedings of the International Scientific Conference „Society. Integration. Education”*, 2020, 3(0), pp. 198-211. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.4887>
12. New World Encyclopedia. *Axiology*. <https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Axiology>
13. PÂSLARU, V. *Educație și identitate: Termeni de referință*. Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hașdeu”, Proiectul „Portal de resurse lingvistice pentru limba română” Chișinău: *Știința*, 2021, 244 p. ISBN 978-9976-85 317 0.
14. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. *Psihologia vârstelor*. București: E.D.P, 1997. ISBN 973-30-5798-3.
15. ȘOVA, T., et al. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți, 2020, 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
16. TAPPOLET, Ch. Value and Emotions. In: HIROSE, I., OLSON, J. (eds). *Oxford Handbook of Value Theory*. Oxford University Press 2015. pp. 80-96.
17. TURDIEVA, N. Didactic Conditions for the Formation of Attitudes toward Education as a Value among Primary School Pupils. In: *Middle European Scientific Bulletin*. 2021, nr. 10. pp. 390-393. <http://cejsr.academicjournal.io/index.php/journal/article/view/368>
18. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Editura „Polirom”, 2009, 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9.

Date despre autor:

Florina-Teodora BICULESCU, director Liceul Tehnologic Topoloveni, România, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: biculescufiorina@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6879-8301

Prezentat la 03.05.2023

CONTEXTUL SOCIOCULTURAL AL EVOLUȚIEI CONCEPTULUI DE CARIERA

Tatiana ORNOVEȚCHII

Universitatea de Stat din Moldova

Domeniul profesional reprezintă o parte relevantă în existența fiecărui individ. Profesia este ceea ce ne definește ca personalitate, ca individualitate, ca parte integrantă a societății, ca „element progresiv” în structura socială. Viața profesională evoluează și se dezvoltă concomitent/în dependență de viața personală, fiind un element fundamental pentru starea de bine al eului personal, pentru confortul lăuntric personal și pentru simbioza armonioasă între personal și profesional. A dezvolta o carieră reprezintă un proces de lungă durată, și nu o simplă destinație. Astfel, cariera rămâne un concept central pentru orice perioadă a vieții și pentru orice generație, un centru de interes deosebit pentru orice domeniu datorită valorii sale teoretice și practice pentru înțelegerea, explicarea și propunerea soluțiilor în sfera ocupațiilor profesionale.

Cuvinte-cheie: carieră, context sociocultural, profesie, dezvoltare profesională, mediu profesional.

THE SOCIOCULTURAL CONTEXT OF THE EVOLUTION OF CAREER CONCEPT

The professional field represents a relevant part in the existence of each individual. The profession is what defines us as personalities, as individuality, as an integral part of the society, as a progressive element in the social structure. Professional life evolves and develops simultaneously/in dependance of personal life, being a fundamental element for the well-being of the personal self, for personal inner comfort and for harmonious symbiosis between personal and professional. Developing a career is a long-lasting process and not a simple destination. Thus, career remains a central concept for any period of life and for any generation, a center of special interest for any area thanks to its theoretical and practical values, for understanding, explaining and proposing solutions in the sphere of professional occupation.

Keywords: career, sociocultural context, profession, professional development, professional environment.

Introducere

Noțiunea de carieră a apărut ca rezultat al interacțiunii individului cu societatea și structurile sale, ca modalitate de adaptare și evoluție în contextul profesional. Interesul major al cercetătorilor din domeniu este motivul din cauza căruia unele persoane reușesc să avanseze în carieră și altele nu. Reușita în carieră reprezintă un interes major atât pentru angajați, cât și pentru angajatori, în contextul performanței, dezvoltării și progresului științific.

Conceptul de carieră a generat multiple teorii fără precedent, bazate pe așa subiecte ca ghidarea în carieră, gestionarea, explorarea, avansarea, consilierea, succesul, evoluând de la dimensiunea unui simplu factor până la disciplini cu puternice baze teoretice și practice și un potențial incontestabil de dezvoltare și transformare în disciplini globale.

De-a lungul secolelor relevanța cadrului ocupațional și profesional a fost recunoscută de către cercetători și filosofi, precum și faptul că determinarea unei vocații este una din cele mai provocatoare sarcini de realizat în viața individului. Avantajele alegerii unei cariere potrivite sunt „incontestabile și contribuie la evitarea unor așa stări precum lipsa stimei de sine, autoeficacitatea scăzută, lipsa satisfacției de viață și chiar depresie” [27, p. 227].

Fiind un termen nucleu în societatea actuală, conceptul de carieră este unul flexibil, adaptabil la diverse contexte și schimbări sociale. Ambiguitatea și diversitatea carierei constituie „principala sursă de putere” [29, p. 214]. Noțiunea de carieră este relevantă atât pentru individ care exersează o meserie, cât și pentru organizații care oferă posibilități pentru dezvoltarea carierei. Astfel, acest concept nu a încetat să evolueze, conformându-se la necesitățile și cerințele organizaționale, sociale și economice.

O analiză retrospectivă a conceptului de carieră

Pentru analiza evoluției conceptului de carieră vom analiza mai multe definiții din literatura de specialitate pentru a evidenția parcursul și schimbarea atitudinii societății și științei față de acest concept.

Dezvoltarea teoretică și practică rapidă a conceptului carierei cere practicienilor să fie la curent cu cele mai recente evoluții din domeniul lor de activitate. Acest fapt implică acumularea cunoștințelor actualizate referitor la teorii, modele și strategii care pot fi aplicate persoanelor care caută un sprijin în cariera lor [20, p. 13]. Relevanța celor mai actuale cunoștințe din orice domeniu este incontestabilă, iar aplicabilitatea lor în contexte de viață permit formularea unor concluzii și teorii extrem de utile în soluționarea situațiilor dificile cu care se confruntă/se poate confrunța individul în alegerea domeniului său profesional.

În anul 1959 Shartle definește noțiunea de carieră ca „secvența posturilor, locurilor de muncă sau profesiilor în care o persoană se angajează pe parcursul vieții sale profesionale” [22, p. 23].

Tolbert afirmă că cariera este secvența profesiilor în care se angajează o persoană [28, p. 31]. În același context autorul remarcă că unele persoane pot exersa aceeași profesie pe parcursul întregii vieți, pe când altele pot schimba diferite profesii. Aceste două definiții pun accentul pe locurile de muncă și dimensiunea timpului. Mai târziu, în 1982 Sears indică că termenul de carieră are mai multe sensuri. Acesta poate fi „o succesiune de locuri de muncă ocupate, sau activitățile profesionale și alte activități care fac parte din istoria vieții unei persoane, sau secvența de experiențe trăite în lumea muncii având obiective și finalități determinate, sau o profesie” [24, p. 137]. Această definiție introduce și alte dimensiuni în conceptul de carieră și activități din viața personală care au un impact important în viața profesională. Astfel cariera include atât elemente din profesie, cât și din viața personală.

Hugues și sociologii universității din Chicago sunt cei care au propus o definiție obiectivă și una subiectivă pentru noțiunea de carieră. Din punct de vedere obiectiv cariera reprezintă o succesiune de statute și locuri de muncă bine definite într-o societate foarte bine structurată. Din punct de vedere subiectiv cariera este „modalitatea în care persoana percepe la nivel global evoluția vieții sale în timp și interpretează ceea ce i se întâmplă” [19, p. 405]. Astfel cariera este concepută ca o interacțiune dintre individ și mediul organizațional.

Super definește cariera ca „secvența pozițiilor majore ocupate de către o persoană de-a lungul vieții sale ocupaționale, pre ocupaționale și post ocupaționale, include roluri legate de muncă cum ar fi cel de student, angajat și pensionar împreună cu rolurile vocaționale, familiale și civile” [26, p. 34]. Prin această definiție autorul evidențiază trei dimensiuni ale conceptului de carieră și anume - timpul, spațiul și persoana.

Pentru Wilensky cariera este o succesiune de locuri de muncă conexe, aranjate într-o ierarhie al prestigiului, în care persoanele se mișcă într-o secvență ordonată (mai mult sau mai puțin previzibilă) [31, p. 523]. În context similar percep noțiunea de carieră Brousseau et al. -ascensiunea angajaților la posturile lor de muncă care implică o autoritate și responsabilitate sporită [4, p. 52]. Astfel, sunt încadrate dimensiunile de evoluție profesională, prestigiu și autoritate dobândite printr-un sistem organizațional prin calități profesionale. Gutteridge definește cariera ca „secvența, la o persoană, activităților și comportamentelor legate de muncă precum și de valori, atitudini și aspirații care-i sunt asociate de-a lungul vieții”, [14, p. 54]. O definiție similară o propun Arthur, Hall et Lawrence- desfășurarea experiențelor de muncă a unei persoane de-a lungul vieții [2, p. 8]. Menționăm că Hall încă în anul 1976 a definit noțiunea de carieră ca „percepția individuală a unei succesiuni de atitudini și de comportamente asociate cu experiențele și activitățile legate de muncă de-a lungul vieții unei persoane” [15]. Ulterior, în anul 1996 Hall și colaboratorii în lucrarea intitulată „The career is dead. Long live the career” includ mai multe analize a unui model relațional al dezvoltării carierei în diferite organizații, unde la fel se menționează că conceptul tradițional al carierei care implică o progresiune treptată în contextul puterii, securității și statutului nu mai este relevantă și este necesar de considerat cariera ca o serie de experiențe legate de muncă și de educația personală care are loc de-a lungul vieții [16, p.1]. Deasemenea autorii menționează că nu doar conceptul de carieră se schimbă, dar și percepția noastră față de diversele sale influențe căci s-a realizat trecerea de la ideea unei cariere externe (locurile de muncă ocupate de o persoană pe parcursul vieții) la

ideea unei cariere interne (percepția și construcția unei persoane a carierei sale), la succesiuni de atitudini și de comportamente. Autorii menționează de asemenea că studiul acestui fenomen necesită analiza diverselor sale elemente, cum ar fi munca, persoana, organizațiile și procesul educativ. Astfel, încă din această perioadă conceptul de carieră începe să fie analizat mai amplu, din diferite perspective, implicând nu doar factori externi, ci și atitudinea lăuntrică a persoanei față de parcursul său profesional și personal.

Hall, studiind citatul lui Drucker: „Astăzi eu am 58 de ani și încă nu știu ce vreau să fiu când voi fi mare” [8, p. 63] oferă o nouă definiție carierei „un proces de experiențe prin care individul evoluează de-a lungul vieții sale personale într-un mod unic și universal” [17, p. 50]. Astfel, cariera obține statutul unui proces neconținut de acumulare a celor mai diverse competențe, care formează o entitate unică, irepetabilă menită să creeze narațiunea eroului său.

Cochran definește cariera ca „perioada vieții pe care o persoană o petrece muncind pentru a produce anumite rezultate” [7, p. 205]. După părerea sa, cariera implică două dimensiuni esențiale - acțiunea și timpul. În același context Walsh et Osipow definesc cariera ca „istoria vieții la locul de muncă a unui individ” [30].

Menționăm că aspectul subiectiv/obiectiv al carierei reprezintă o trăsătură specifică a acestui concept pe care o vom analiza mai târziu în acest articol. Boutinet susține că sub aspect obiectiv, cariera concretizează diferite etape și secvențe prin care individul trece sau poate aștepta să treacă datorită unei eventuale nominalizări sau promovări. Sub aspect subiectiv, cariera exprimă dorința de continuitate sau de mobilitate în raport cu o activitate de promovare - ea traduce nivelul de aspirație sau desemnare a individului. În același context perspectiva subiectivă implică modalitatea în care individul percepe parcursul său profesional cu mobilități și evoluție [6, p. 16].

Dupont et Pereira Gonzalez sunt de părerea că „termenul de carieră trebuie să fie legat de cel de muncă și orientarea trebuie să fie axată pe această dimensiune a vieții indivizilor care este munca, fără a neglija alte dimensiuni, în măsura în care ele sunt legate de carieră sau viața profesională a persoanei” [11, p. 19]. Prin ultimele două definiții ale noțiunii de carieră remarcăm implicarea aspectului productiv în esența conceptului, a finalităților pentru care persoana depune efort să le realizeze. În același timp definițiile includ aspectul temporal și caracterul subiectiv sau obiectiv pe care individul poate să îl acorde interpretării personale referitor la carieră. Astfel, punctul de referință al conceptului de carieră îl reprezintă individul productiv implicat în dezvoltarea experiențelor de muncă.

Viziuni actuale ale conceptul de carieră

Vom menționa câteva definiții ale carierei din sec.XXI pentru a remarca evoluția conceptului în noul mileniu: este un model de experiențe de muncă care cuprinde cea mai mare parte a vieții omului și se referă la un număr de faze sau etape care reflectă tranziția de la o etapă a vieții la următoarea [30, p.523]; o activitate aleasă, lucrul vieții, succesul în propria profesie, o secvență de poziții majore ocupate de către o persoană pe parcursul vieții [23]; secvența interacțiunilor individului cu societatea, educația și organizațiile de-a lungul vieții [18]; o serie de experiențe individuale relevante, inclusiv cele legate de muncă, atât din cadrul și din afara organizațiilor, care formează un model unic de-a lungul vieții individului [25]; model de experiențe legate de muncă care se răspândesc de-a lungul vieții unei persoane [13, p. 10]. În acest context, putem încadra o mulțime de elemente în experiențele legate de muncă precum ar fi - aspirații, tendințe, așteptări, percepția individuală a muncii, necesități personale și profesionale etc.

Arnold și Randall definesc cariera ca secvența pozițiilor, rolurilor, activităților și experiențelor legate de angajare întâmpinate de o persoană [1, p. 538]. Remarcăm că treptat, atitudinile și definițiile carierei devin mai puțin rigide, incluzând termeni și concepte care oferă posibilități mai ample de interpretare. Cariera este percepută ca o dimensiune mai vastă, mai dezvoltată, incluzând așa noțiuni ca experiență, competențe, vocație. Evoluând atât în plan theoretic, cât și practic, conceptul de carieră a trecut de la unul linear și static la unul dinamic și flexibil. În cadrul naturii dinamice a piețelor de muncă, sistemele de carieră au suferit schimbări majore în ultimele decenii, cu o tranziție de la ceea ce este numit sistem de carieră liniară, unidimensională la ceea ce astăzi numim sistem de carieră multidirecțională [3, p. 58].

Abordarea tranzițiilor evoluează în paralel cu schimbările sociale. În timp ce anterior teoriile descrieau dezvoltarea adultului punând accentul pe etape liniare, dezvoltarea adultului este de acum plasată sub

semnul rupturilor, discontinuităților și evenimentelor neașteptate. Riverin-Simard propune conceptul de „chaos vocationnel-haos vocațional” [21, p. 467] și Boutinet J.-P. propune sintagma de „d’immaturité de la vie adulte-imaturitatea vieții adulte” [24] pentru a ilustra aceste parcursuri profesionale radicale. Astfel, conceptul de carieră pătrunde într-o nouă eră de schimbări și restructurări.

În țara noastră conceptul de carieră și multiplele sale aspecte prezintă de asemenea un teren de interes științific sporit, fiind cercetat de personalități de notorietate: Dandara O., Rudic Gh., Mocanu V., Platon C., etc. Obținerea independenței Republicii Moldova și dispariția ideologiei sovietice sunt urmate de o serie de evenimente și acțiuni care oferă și permit accesul la diverse surse informaționale de peste hotare, premisă pentru un avânt deosebit în sferile activității umane. Astfel, domeniile științifice se inspiră și preiau fundamentul evoluției și progresului numeroaselor cercetări, care se metamorfozează în diverse direcții teoretice și practice. Noțiunea de carieră a parcurs și ea un traseu tumultuos, plin de interversiuni și fluctuații esențiale, pentru a evolua de la un simplu concept de „muncă” la o viziune dinamică și ranversată, orientată spre aspectul universal al cerințelor și necesităților personalității. În acest context, Dandara O. definește cariera ca „autorealizare profesională și recunoaștere socială, traseul de dezvoltare a unei persoane prin învățare și muncă” [9, p. 11]. Cariera deci absoarbe în sine totalitatea acumulărilor din sfera educațională și a muncii, parcurgând diverse etape relevante prin intermediul cărora individul se autodefineste și se făurește, îmbinând diferite abilități și competențe care se elucidează în acțiuni profesionale concrete. Individul și mediul său social prezintă centrele de interes pentru realizarea carierei. „A realiza o carieră nu presupune neapărat ocuparea unor funcții distincte. Importantă este starea interioară a persoanei și recunoașterea celor din jur” [8, p. 5]. Aceste viziuni științifice răstoarnă complet teoriile de altădată. Astfel, pot avea o carieră doar grație unui confort lăuntric plămădit din încrederea în sine, în capacitățile, aptitudinile și calitățile personale provenite neapărat și din atitudinea celorlalți, care veghează.....critică.....și apreciază. În acest context, educația este nucleul fundamental care concepe, construiește și însoțește ascensiunea ființei umane, atribuindu-i meritele personale la justa sa valoare.

Prin urmare, această nouă eră bulversează stabilitatea situațiilor până la punctul de a pune sub semnul întrebării și de a reda învechit conceptul de carieră văzut tradițional ca un progres treptat în contextul puterii, statutului și securității [12].

Prin aceste afirmații conchidem că conceptul de carieră a suferit schimbări radicale, progresând și evoluând radical. Bujold C. și Gingars afirmă în acest context că „cariera se referă deja la incertitudine, imprevizibilitate, insecuritate, mobilitate crescută, la muncă independentă și parțială” [5].

Concluzii

Activitatea profesională a constituit și va constitui mereu un centru de interes major pentru omenire, fiind o parte integrantă și indispensabilă pentru existența umană. Profesia, locul de muncă, cariera influențează direct toate aspectele vieții individului, conferindu-i plăcere sau dispreț, atracție sau respingere, bunăstare sau sentimente negative. Noțiunea carierei a cunoscut o evoluție tumultuoasă. Astăzi nu mai putem vorbi despre carieră liniară, rigidă, statică și unidirecțională, dar, datorită evoluției ariei științifice al acestui concept, putem vorbi despre carieră dinamică, flexibilă și multidirecțională. Astfel, conceptul de carieră a evoluat vizibil, incluzând nu doar un simplu loc de muncă pentru anumite beneficii, dar și o mulțime de posibilități de dezvoltare, experiență și competențe care pot fi utilizate universal, atitudine personală și emoții, atingerea scopurilor vieții. Astăzi cariera reprezintă inițiativă și implicare, pasiune și dedicație, posibilitatea de a juca propriul rol pentru evoluția și binele omenirii.

Referințe:

1. ARNOLD, J., RANDALL, R. *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*. Harlow: Ed Pearson, 2016, 808p. ISBN 978-1-292-06340-9.
2. ARTHUR, M., HALL, D., LAWRENCE, B. *Handbook of Career Theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1989, 21 p. ISBN 0-521-38944-5.
3. BARUCH, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths – organizational and individual perspectives. În: *Career Development International*, 2004, nr. 9, p. 58-73. ISSN 1362-0436.

4. BROUSSEAU, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K. & Larson, R. (1996). Career pandemonium: Realigning organizations and individuals. În: *The Academy of Management Executive*, 1996, nr. 4, p. 52-66. ISSN 1558-9080.
5. BUJOLD, C., GINGRAS, M. Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches, 2000. http://mediatheques.collectivitedemartinique.mq/BDP/doc/SYRACUSE/157574/choix-professionnel-et-developpement-de-carriere-theories-et-recherches-charles-bujold-marcelle-ging?_lg=fr-FR (accesat la 16 iulie 2022).
6. BOUTINET, J.-P., Évolution du travail féminin et désir des femmes souhaitant retravailler. Contribution à une psychosociologie du travail. În: *Actualités de la formation permanente*, 1994, nr. 131, p. 22-34. ISSN 0397-3313.
7. COCHRAN, L. What is a Career Problem? În: *The Career Development Quarterly*, 1994, nr. 3, p. 205-251. ISSN 2161-0045.
8. DANDARA, O. Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional, Chișinău: CEP USM, 2009, 91 p. ISBN 978-9975-70-872-2.
9. DANDARA, O. Cariera profesională. Suport de curs pentru studiile de master., Chișinău: CEP USM, 2018. ISBN 978-9975-142-68-7.
10. DRUCKER, P. F. How to be an employee. În: *Psychology Today*, 1978, nr. 10, p. 63-69. ISSN 0033-3107.
11. DUPONT, P., PEREIRA-GONZALEZ, M. Pour une meilleure compréhension des termes en orientation. În: *Cahiers de la recherche en éducation*, 1996, nr. 1, p. 19. ISSN 2371-4999.
12. GOULET, L. R., SINGH, P. Career commitment: a re-examination and an extension. 2002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879101918445> (accesat la 25 iunie 2022).
13. GREENHOUSE, H. J., CALLANAN, G. A., GODSHALK, V. M. Career management for life. Routledge: New-York, 2019, 485 p. ISBN 978-1-315-20599-1.
14. HALL and Associates. Career Development in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass 1987, 424 p. ISBN 978-0875896816.
15. HALL, D. T. Careers in organizations. CA: Goodyear Pacific Palisades, 1976, 236 p. ISBN 0876201567.
16. HALL, D.T. and Associates. The Career is Dead Long Live the Career: A Relational Approach to Careers, 1996. San Francisco: Jossey-Bass, 358 p. ISBN 978-0787902339.
17. HALL, D.T. Career sub identity development. În: *Organizational behavior and human performance*, 1971, nr. 6, p. 50-76. ISSN 0030-5073.
18. HERR, E. L., CRAMER, S. H. & NILES, S. G. Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches, London: Prentice-Hall, 2004, 784p. ISBN 978-0321081391.
19. HUGUES, E. Career and Office. În: *Extrait de American Journal of Sociology*. 1937, nr. 43, p. 404-413. ISSN 0002-9602.
20. NANCY, A. et al. Théories et modèles orientés sur la carrière: Des idées pour la pratique, Paris: CERIC, 2021, 586 p. ISBN 978-1-988066-70-7.
21. RIVERIN-SIMARD, D. Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXe siècle ? În: *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 1996, nr. 25, p. 467-487. ISSN 0249-6739.
22. SHARTLE, C. L. Occupational Information: Its Development and Application. NJ: Prentice Hall, 1959, 384 p.
23. SHERTZER, B. STONE, B., Fundamentals of guidance and counseling. Boston: Houghton Mifflin Company, 2004, 575 p. ISBN 978-0395054031.
24. SPOKANE, A. R., CRUZA-GUET, M. C. Holland's theory of vocational personalities in work environments. În: Brown S. D., Lent R. T. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2005, p. 24-41. ISBN 978-1-118-06335-4.
25. SULLIVAN, S. E., BARUCH, Y. Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration, 2009. https://www.researchgate.net/publication/234021927_Advances_in_Career_Theory_and_Research_A_Critical_Review_and_Agenda_for_Future_Exploration (accesat la 29 august 2021).
26. SUPER, D. E. The psychology of careers: An introduction to vocational development. New York: Harper & Row, 1957, 362 p. ISBN 978-0060365103.
27. SUPER, D. E. Vocational maturity in mid-careers. În: *The Vocational Guidance Quarterly*. 1977, nr. 6, p. 294-302. ISSN 00427764.
28. SWANSON, R., HOLTON, E. Foundations of human resource development. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. 2001, p. 312. ISBN 978-1576754962.

29. WALSH, W. B., OSIPOW, S. H. Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology, 1990, 304 p. ISBN 9781138988095.
30. WEINERT, A. B. International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences, Elsevier Science, 2001, 1750 p. ISBN 9780080548050.
31. WILENSKY, H. L. Careers, Lifestyles, and Social Integration În: *International Social Science Journal*, 1961, nr. 12, p. 553-538. ISSN 1468-8701.

Date despre autor:

Tatiana ORNOVEȚCHII, doctorand, asistent universitar, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: tatianaornov@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-0638-6712

Prezentat la 01.03.2023

DINAMICA DEZVOLTĂRII REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI

Veronica RUSOV

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Articolul se încadrează în problematica învățământului superior, care, fiind marcat de modernizare și inovare continuă la cerințele societății contemporane, caută soluții pentru formarea/dezvoltarea calității de subiect al studenților ca viitori profesioniști. În baza analizei conceptuale a termenului de „reflecție”, este argumentată importanța reflexivității în asigurarea învățământului superior centrat pe student. Studiu empiric al dinamicii dezvoltării reflexivității la studenți în procesul de formare profesională inițială în cadrul învățământului superior a scos în evidență necesitatea adaptării tehnologiilor didactice reflexive la potențialul reflexiv al studenților, care s-a dovedit a fi manifestat diferit pe parcursul anilor de studii.

Cuvinte-cheie: *reflecție, reflexivitate, diagnosticarea reflexivității, învățământ centrat pe student, calitatea de subiect.*

THE DYNAMICS OF STUDENTS' REFLECTION DEVELOPMENT

The article deals the problem of higher education, which is marked by continuous modernization and innovation to the requirements of contemporary society, seeks solutions for the training/development of the subject quality of students as future professionals. Based on the conceptual analysis of the term „reflection”, the importance of reflexivity in ensuring student-centered higher education is argued. Empirical study of the dynamics of the development of reflexivity among students in the process of initial professional training in higher education highlighted the need to adapt reflective didactic technologies to the reflexive potential of students, which proved to be manifested differently during the years of study.

Keywords: *reflection, reflexivity, diagnosing reflexivity, student-centered education, subject of education.*

Introducere

Problemele, legate de formarea calității de subiect al studenților ca viitori profesioniști, sunt relevante pentru universitățile moderne, nu numai în legătură cu tranziția la educația centrată pe personalitate, ci și în legătură cu creșterea continuă a cerințelor societății, angajatorului și beneficiarilor, a complicării, diversificării accelerate continue a sarcinilor profesionale.

Orientarea umanistă, centrată pe personalitatea studentului, a învățământului superior modern se reflectă în stabilirea scopurilor și obiectivelor formării inițiale a viitorului specialist, în formularea cerințelor pentru rezultatele educaționale, precum și în conținutul și procedura de evaluare a acestora.

Conceptul de „pregătire profesională” include patru componente principale: motivațională, informațională (cognitivă), activă și reflexivă. Pornind de la aceasta, tehnologia educațională modernă include reflecția în structura activităților educaționale și profesionale a studentului, care este un instrument de înțelegere a dinamicii dezvoltării profesionale și personale, un mecanism de autocunoaștere care determină calitatea de subiect a studentului.

Cadrul didactic trebuie să se preocupe de crearea condițiilor de dezvoltare la studenți a abilităților de evaluare internă (reflexivă) și autoevaluare a realizărilor, comparându-le cu nivelul său inițial de învățare și dezvoltare.

Activizarea învățării se concentrează pe dezvoltarea capacității studentului de a stabili în mod independent obiective educaționale, de a proiecta modalități de atingere a acestora, de a monitoriza și de a evalua rezultatele activităților educaționale și profesionale și de a-și construi traseul individual în raport cu toate conținuturile unităților de învățare incluse în programul de pregătire profesională.

Pornind de la teza că dacă studentul nu reflectă asupra activității de învățare, atunci nu îndeplinește rolul de subiect al procesului de învățământ, gestionarea de către profesor a reflecției studenților reprezintă o prioritate de dezvoltare personală și profesională pentru ambii actori ai procesului didactic. Reflecția este

una dintre cele mai importante condiții pentru autorealizarea personalității studentului, dezvoltarea gândirii independente, formarea capacității de luare a deciziilor personale și profesionale importante.

Tehnologiile moderne de învățare sunt în mare măsură orientate spre dezvoltarea proceselor reflexive ale subiectului învățării. Reflecția este înțeleasă ca unul dintre cele mai importante mecanisme care asigură funcțiile de bază ale conștiinței. Necesitatea de a dezvolta reflecția la studenți pentru a facilita asumarea rolului de subiect al propriei deveniri profesionale este cu adevărat relevantă, deoarece le permite formarea capacității de a-și proiecta și planifica planul de carieră profesională. O serie de cercetători susțin că pentru a atinge cel mai înalt nivel de profesionalizare în orice domeniu este necesar controlul metacognitiv al procesului de rezolvare a obiectivelor profesionale.

Cadrul teoretic

Diverse aspecte ale reflecției reprezintă obiectul cercetării științifice în studiile realizate în diferite domenii ale cunoașterii - filosofie, psihologie, educație, sociologie. Există o multitudine de abordări ale conceptelor „reflecție”, „reflecție personală”, „reflecție profesională”, „reflecție pedagogică”, „reflexivitate”. Au fost prezentate variate clasificări după diferite criterii ale reflecției personale care denotă complexitatea fenomenului.

Tranziția conceptului de reflecție în sfera cunoașterii pedagogice este asociată cu lucrările lui B. Z. Vulfov, G. P. Zvenigorodskaya, G. M. Kodzhaspirova, V. A. Metaeva, L. S. Podymova, V. A. Slastenin, I. M. Yusupova și alții. Cercetătorii au făcut o încercare de a facilita transferul teoriilor psihopedagogice, care fundamentează reflecția, în practica pedagogică. Autorii atrag atenția asupra faptului că, în mediul academic, pe parcursul formării inițiale a competențelor profesionale, procesele reflexive sunt trecute cu vederea. Studiile lui A. G. Asmolov, A. V. Mudrik, I. K. Zhuravlev, L. N. Kulikova, I. Ya. Lerner, Yu. A. Polyakova, V. V. Rubtsov au avut ca scop studierea reflecției în pedagogie.

Reflecția și gândirea reflexivă sunt în mod constant recunoscute ca fiind esențiale pentru creșterea personală și profesională (Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2013). În contextul învățământului superior, acest lucru este deosebit de important pentru studenți pe parcursul studiilor profesionale, precum și după absolvire pentru angajare (de Schepper & Sotiriadou, 2018).

V. Metaeva, pornind de la ideea că conceptul de reflecție este considerat unul interdisciplinar menționează că esența reflecției constă în „desemnarea procesului de înțelegere, regândire și transformare de către subiect a conținuturilor conștiinței și a formelor experienței sale, reflectând evenimentele vieții umane, tensiunea situațiilor de problemă și conflict și generarea unei atitudini eficiente a individului ca sine holistic față de propriul comportament, față de comunicarea cu ceilalți, față de activitățile în desfășurare” [10, p. 19].

V. Slastenin ș.a. analizează reflecția în structura activității inovatoare a cadrului didactic. Reflecția la etapa de inovare a procesului didactic este însoțită de două procese: „revenirea profesorului la etapa de planificare și urmărirea componentei conceptuale. Al doilea proces este legat de procesul de realizare a scopului: se produce o analiză a raportului dintre potențialul profesorului și condițiile externe. Sunt analizate aptitudini, acțiuni pedagogice ale conținutului inovațiilor [11, p. 88].

Cercetătorii B. Vulfov și V. Harikin au identificat următoarele caracteristici ale reflecției pedagogice:

- „Reflecția include fundamentele umaniste ale învățământului: fiecare persoană este purtătorul individualului, irepetabilei experiențe pedagogice obținute de la naștere și dezvoltate pe tot parcursul vieții.

- Naturii omului (este în egală măsură specific și cadrului didactic și studentului) îi este caracteristică abilitatea unei reflecției planificate, cu scop bine definit, ca și conștientul, memoria, intuiția, capacitatea de a trăi emoții.

- Reflecția reprezintă temelia măiestriei profesionale. În procesul de reflecție, orice persoană poate stăpâni tehnicile de creație, deoarece în acest moment de reflecție apare o îndoială, care dă naștere unei căutări și stimulează creativitatea profesională.

- În procesul de reflecție se consolidează nevoia de uman ca criteriu valoric al profesionalismului.

- Reflecția - diagnosticarea realității (stare, dispoziție, disponibilitate de a percepe o anumită informație, situație etc.)” [6, p. 54].

Această abordare demonstrează că reflecția pedagogică include amprenta personalului (capacitatea de auto-învățare, analiza relațiilor cauză-efect, implementarea orientărilor valorice, lucrul asupra sinelui) și

profesionalului (aplicarea acestei capacități la condiții complexe și fenomene de conducere a activității instructiv-educative a studenților).

L. Șerbănescu, M. D. Bocoș, I. Ioja consideră că reflecția personală este o „metodă didactică de comunicare la nivelul dialogului și limbajului intern, care presupune concentrare interioară, precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și derularea unui dialog interiorizat în legătură cu acestea (comunicarea cu propria lume interioară)” [5, p. 191].

E. Joița abordează paradigmele reflecției, reflexivității și interpretării în cunoașterea pedagogică, astfel, evidențiază faptul că a reflecta este „o strategie metacognitivă, o cunoaștere a cunoașterii”, evidențiind analiza reflexivă ca: proces cognitiv continuu de autoevaluare, autoapreciere critică; spirit critic pentru echilibrare, obiectivizare, sesizare a direcțiilor pozitive de dezvoltare; experiență anterioară cognitivă și educațională; atenție voluntară asupra obstacolelor epistemice a erorilor (grilă criterială de analiză calitativă); transformarea demersului obișnuit (de sinteză documentară, interpretare inițială), în cercetare-acțiune, construit pe formulare de interpretări critice, ipoteze și argumente cu deschideri în plan rațional [3, p. 195].

Întrucât procesul pedagogic presupune schimbul de activități ale cadrului didactic și studentului, reflecția în procesul pedagogic include, potrivit lui S. S. Kashlev, următoarele componente: „reflectarea de către profesor a activităților studentului; reflectarea profesorului asupra activității sale pedagogice; reflectarea profesorului asupra interacțiunii pedagogice; reflectarea de către student asupra activității personale și comune; reflecția studenților asupra activităților profesorului; reflecția studenților asupra interacțiunii pedagogice [9, p. 15].

Definind funcțiile reflecției în procesul pedagogic, remarcăm în primul rând că aceasta este o condiție primordială pentru optimizarea dezvoltării, autodezvoltării, autoactualizării și autorealizării tuturor participanților la procesul didactic. S. S. Kashlev a identificat următoarele funcții ale reflecției pedagogice: de proiectare (proiectarea și modelarea activităților participanților la procesul didactic); de organizare (organizarea celor mai eficiente modalități de interacțiune în activitățile comune); comunicativă (ca condiție pentru comunicarea productivă a subiecților procesului didactic); conceptual-creativă (formarea semnificației activității și interacțiunii); motivațională (determinarea focalizării activităților comune asupra rezultatului); corectiv (incitare la schimbarea interacțiunii și activității) [9, p. 16].

Tardif distinge trei funcții în exercițiul reflexivității. Prima funcție, *ascensiunea valorilor autonomiei individuale*, se datorează faptului că acum se pune problema ca indivizii să fie ei înșiși producătorii identității lor, în sensul unității de sens a vieții lor, ca urmare a retragerii instituțiilor majore de socializare (familia, școala). A doua funcție constă în *căutarea sensului în dinamica interacționistă și recunoașterii sociale*. Rolurile și statuturile și-au pierdut partea de autoritate oferită de instituții, persoanele se văd obligate de a construi, în interacțiunea cu alții, recunoașterea necesară pentru stabilizarea unui „eu profesional”. A treia funcție a reflexivității este cea de *dezvăluire critică*, adică activitatea de reluare teoretică a practicii face posibilă scoaterea la lumină a determinărilor organizatorice și ideologice ale acțiunii. Dacă luăm act de aceste funcții, ar deveni decisiv pentru exercițiul reflexivității să caute mereu să-și lărgească sfera de investigație pentru a nu se lăsa îngrădit de prescripții.

Reflexivitatea este găsirea de strategii pentru a pune în discuție propriile atitudini, procese de gândire, valori, presupuneri, prejudecăți și acțiuni obișnuite, pentru a înțelege rolurile complexe în relație cu ceilalți. A fi reflexiv înseamnă a examina modul de implicare în crearea unor structuri sociale sau profesionale contrare propriului sistem de valori; a deveni conștient de limitele cunoștințelor, a înțelege modul de relaționare cu ceilalți pentru modelarea practicilor comune. Doar prin reflexivitate studentul reușește să recunoască că este activ în modelarea mediului înconjurător și începe în mod critic să ia în considerare circumstanțele și relațiile, mai degrabă decât să reacționeze doar pasiv la ele. Reflexivitatea implică astfel nu doar analiza comparativă a nivelului de cunoștințe la diferite etape ale formării profesionale, ci generează schimbări comportamentale și atitudinale, contribuind la conturarea competențelor profesionale.

Reflexivitatea îl ajută pe student să-și determine particularitățile lumii interioare, a sinelui prin: concentrarea unei atenții sporite asupra propriilor acțiuni, gânduri, sentimente, valori, identitate și efectul lor asupra celorlalți, situații și structuri profesionale și sociale. Studentul reflexiv trebuie să se retragă de la sistemele de credințe și valori, de modurile obișnuite de a gândi și de a relaționa cu ceilalți, de structurile de înțelegere a ei înșiși și de relația lor cu lumea și de ipotezele lor cu privire la modul în care lumea îi

afectează. Acest lucru se obține prin separarea de sine, prin privirea din exterior, ceea ce nu face parte din procesarea experienței obișnuite și nu este ușor. Sunt necesare strategii precum dialogul intern și sprijinul cadrului didactic, care și el la rândul său trebuie să dea dovadă de competență reflexivă. Această concentrare critică asupra credințelor, valorilor, identității și asupra modului în care acestea afectează și sunt afectate de structurile culturale din jur, este o activitate de dezvoltare personală și profesională extrem de responsabilă.

Reflexivitatea este o capacitate de a situa sine în oglindă, de a aprecia modul în care propriul sine influențează acțiunile, comportamentele. În viziunea lui J. Fook, „reflexivitatea este potențial mai complexă decât a fi reflexiv, prin aceea că potențialul de a înțelege nenumăratele moduri în care propria prezență și perspectivă influențează cunoștințele și acțiunile care sunt create este potențial mai problematic decât simpla căutare a teoriei implicite” [1, p. 43].

Sinteza studiului conceptual a evidențiat complexitatea reflecției, care poate fi privită din diferite părți ale realității. Pe de o parte, este o reflecție asupra activității subiectului, reflecția fiind considerată drept o capacitate a subiectului de a alege, analiza și evalua acțiunile sale reale în orice situație particulară. În plus, ca o analiză a rezultatelor activităților trecute cu identificarea cauzelor eșecurilor. Pe de altă parte, este o reflecție de perspectivă pentru că are o legătură directă cu planificarea, prognozarea rezultatelor activităților viitoare. În plus, se distinge și aspectul comunicativ al reflecției. Îndeplinește funcția de element de legătură în procesul de comunicare al subiectului, reflecția afectează capacitatea subiectului de a se pune mental în locul altuia, de a gândi și regândi pentru o altă persoană. Rezultatul activității reflexive a studentului este dezvoltarea și schimbările acestuia ca subiect al procesului de învățământ: aceasta este o schimbare de poziție în raport cu cunoștințele acumulate și implicarea activă în activitățile educaționale. Așa se formează, în mod ideal, o predare productivă, când conținutul educației se transformă dintr-un scop într-un mijloc de dezvoltare a capacității de a învăța, nu doar creând o situație de interacțiune între profesor și student, ci creând condiții pentru caracterul creator al dezvoltării psihicului, inclusiv prin situații educaționale specifice.

Cercetările în domeniul psihopedagogic au arătat, în ultimele decenii, că sporește interesul pentru rolul reflexivității și reconstrucției experienței trăite în procesele de învățare. După cum arată, în mod clar, literatura de specialitate, sprijinirea dezvoltării abilităților de conștientizare reflexivă este, fără îndoială, un element important în procesele de învățare.

Pornind de la teza că „reflecția nu este ceva ce apare din întâmplare, este necesară o orientare activă spre reflecție” [Rusov, p. 345]. Una dintre principalele sarcini ale învățământului superior constă în crearea condițiilor pentru dezvoltarea reflexivității studenților, care ar contribui la stăpânirea abilităților de auto-organizare și autogovernare, la dobândirea experienței de autoreglare în activitatea mentală, la înțelegerea morală a acțiunilor, la comunicarea eficientă și capacitatea de a negocia cu alte persoane în îndeplinirea sarcinilor colective, la conștientizarea dinamicii personale și profesionale.

Metode

Scopul studiului a fost determinarea dinamicii de manifestare a reflexivității la studenți din diferiți ani de studiu în contextul învățământului superior.

Eșantionul a fost constituit din 122 de studenți din anul I – 31 de studenți, anul II – 30 de studenți, anul III – 31 de studenți, anul IV – 30 de studenți, care urmează studiile la specialitățile „Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză” și „Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

În prezent există multe metode de diagnosticare a proceselor reflexive: Chestionarul de autoevaluare a nivelului de reflecție ontogenetică conceput de N. Fetiskin, Metodologia de determinare a nivelului de formare a reflecției pedagogice elaborată de O. Anisimov, Metodologia de determinare a nivelului de reflecție pedagogică propusă de E. Rukavishnikova, Chestionarul de reflexivitate elaborat de V. Karandasheva, Scala de auto-reflecție și perspectivă” (SRIS) construită de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford, Chestionarul „Tip diferențial de reflecție” (DTR) creat de Leontyev’s. Metodele de diagnosticare a intensității reflexivității se bazează pe utilizarea unei liste de situații care reflectă predispoziția respondenților de a reflecta asupra propriilor acțiuni și sau a comportamentelor manifestate de alți oameni, asupra gândirii la ceea ce se întâmplă în viață. Unele sunt concepute pentru a diagnostica tipuri și forme individuale de reflecție; altele, pentru a diagnostica nivelul de exprimare reflexivă.

Pentru realizarea scopului au fost administrate următoarele instrumente de colectare a datelor: Chestionarul de diagnosticare a nivelului de reflexivitate elaborat de A. Karpov (2003), chestionarul de reflexivitate elaborat de V. Karandasheva, Scala de auto-reflecție și perspectivă (SRIS) elaborată de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford (2002).

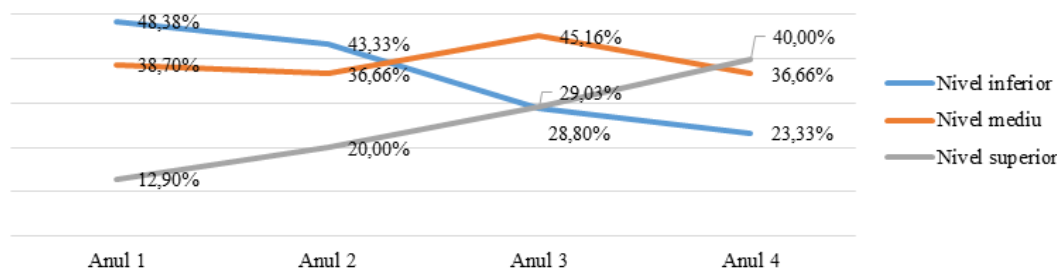
Rezultate și discuții

Primul instrument aplicat a fost Chestionarul de diagnosticare a nivelului de reflexivitate elaborat de A. Karpov (2003). Conținutul constructului teoretic, precum și gama manifestărilor comportamentale ale indicatorilor proprietății reflexivității determinate de A. Karpov, sugerează și necesitatea luării în considerare a celor trei tipuri principale de reflecție, distinse după așa-numitele principii „temporar”: reflecție situațională (actuală), retrospectivă și prospectivă. Reflecția situațională asigură autocontrolul direct al comportamentului uman în situația actuală, înțelegerea elementelor acestuia, analizarea a ceea ce se întâmplă, capacitatea subiectului de a-și corela acțiunile cu situația și de a le coordona în conformitate cu condițiile în schimbare și cu propria sa stare. Manifestările comportamentale și caracteristicile acestui tip de reflecție sunt, în special, timpul în care subiectul se gândește la activitatea sa curentă; cât de des recurge la analiza a ceea ce se întâmplă; gradul de implementare a proceselor decizionale; tendința la introspecție în situații specifice de viață. Reflecția retrospectivă se manifestă într-o tendință de analiză a activităților deja efectuate în trecut și evenimente trecute. În acest caz, subiectele de reflecție sunt premisele, motivele și cauzele a ceea ce s-a întâmplat; conținutul comportamentului trecut, precum și parametrii de performanță și, în special, greșelile comise. Această reflecție se exprimă, în special, în cât de des și pentru cât timp subiectul analizează și evaluează evenimentele care au avut loc, dacă este în general înclinat să analizeze trecutul și pe sine în el însuși. Reflecția în perspectivă se corelează: cu funcția de analiză a activităților viitoare, comportament; planificarea ca atare; prognozarea rezultatelor probabile etc. Principalele sale caracteristici comportamentale: planificarea atentă a detaliilor comportamentului cuiva, frecvența referirii la evenimente viitoare, orientarea către viitor. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele anchetării studenților după chestionarul lui A. Karpov.

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	15 (48,38%)	12 (38,70%)	4 (12,90%)
Anul II (30)	13 (43,33%)	11 (36,66%)	6 (20,00%)
Anul III (31)	8 (25,80%)	14 (45,16%)	9 (29,03%)
Anul IV (30)	7 (23,33%)	11 (36,66%)	12 (40,00%)

Figura 1. Dinamica reflexivității conform chestionarului de diagnosticare a nivelului de reflexivitate după A. Karpov.



La nivelul inferior s-au plasat 15 (48,38%) studenți din anul I, 13 (43,33%) studenți din anul II, 8 (25,80%) studenți din anul III și 7 (23,33%) studenți din anul IV. S-a constatat o micșorare treptată a numărului de studenți plasați la nivelul inferior odată cu formarea competențelor profesionale. La nivelul mediu s-au situat 12 (38,70%) studenți din anul I, 11 (36,66%) studenți din anul II, 14 (45,16%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV. La nivelul mediu nu s-au observat schimbări, rezultatele fiind similare pentru toții anii de studii. La nivelul superior s-au clasat 4 (12,90%) studenți din anul I, 6 (20,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 12 (40,00%) studenți din anul IV. Anume la acest nivel devine evidentă obținerea deprinderilor reflexive la studenți, diferența dintre anul I și IV fiind de

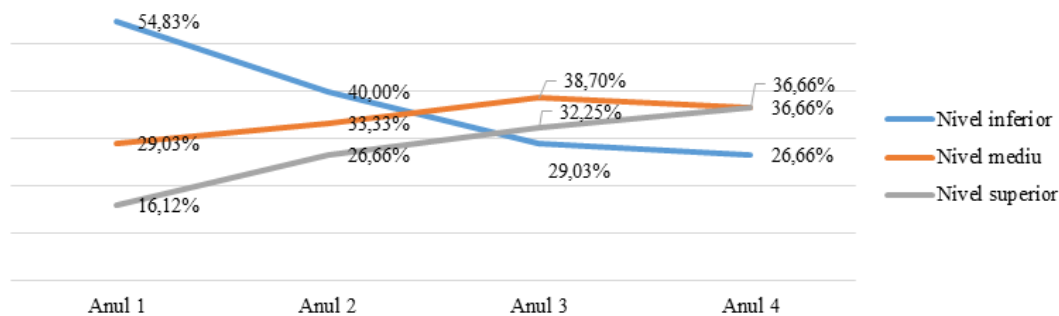
8 (26,66%) studenți. Odată cu formarea competențelor profesionale circa 40,00% studenți au reușit să-și dezvolte reflexivitate și să exerseze rolul de subiect al învățământului profesional.

Un alt instrument aplicat a fost chestionarul de reflexivitate elaborat de V. Karandasheva [7, p.201]. Chestionarul conține 33 de afirmații care trebuie apreciate în dependență de frecvența de manifestare. Indicatorul reflexivității este definit ca suma indicilor numerici ai răspunsurilor subiecților conform cheii date. Un indicator de până la 49 de puncte caracterizează reflexivitatea scăzută a subiectului. Un indicator de la 50 la 59 de puncte este o reflexivitate medie. Un scor de 60 sau mai mult indică o reflexivitate ridicată. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele anchetării studenților după chestionarul lui V. Karandasheva.

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	17 (54,83%)	9 (29,03%)	5 (16,12%)
Anul II (30)	12 (40,00%)	10 (33,33%)	8 (26,66%)
Anul III (31)	9 (29,03%)	12 (38,70%)	10 (32,25%)
Anul IV (30)	8 (26,66%)	11 (36,66%)	11 (36,66%)

Figura 2. Dinamica reflexivității conform chestionarului de reflexivitate după V. Karandasheva.



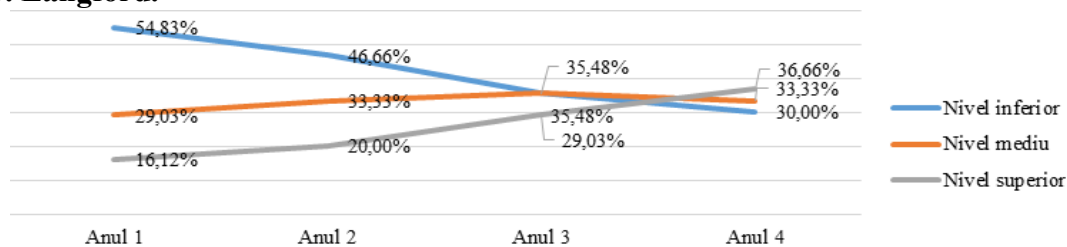
Rezultatele obținute la nivelul inferior au fost următoarele: 17 (54,83%) studenți din anul I, 12 (40,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III și 8 (26,66%) studenți din anul IV. S-a constatat o scădere de circa 29,03% a numărului de studenți cu nivel inferior de reflexivitate. La nivelul mediu s-a produs o dinamică nesemnificativă, studenții plasându-se astfel: 9 (29,03%) studenți din anul I, 10 (33,33%) studenți din anul II, 12 (38,70%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV. În ceea ce privește nivelul superior, s-a constatat o creștere a numărului de studenți cu 20%, iar distribuția pe anii de studii a fost următoarea: 5 (16,12%) studenți din anul I, 8 (26,66%) studenți din anul II, 10 (32,25%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV.

Următoarea metodă aplicată a fost „Scala de auto-reflecție și perspectivă” (SRIS) [2, p. 825]. elaborată de cercetătorii A. Grand, J. Franklin, P. Langford (2002). Scala constă din două scale pentru auto-reflecție (reflectarea propriilor experiențe, analiza dorințelor, motivelor și obiectivelor interne) „nevoia de auto-reflecție” (10 itemi) și „angajarea în auto-reflecție” (10 itemi) și o scală pentru socio-reflecție (conștientizarea experiențelor altora). Scalele includ câte 30 de afirmații directe, care sunt evaluate pe o treaptă de 6 puncte. Rezultatele obținute au fost introduse în Tabelul 3 și Figura 3.

Tabelul 3. Rezultatele anchetării studenților după scala de auto-reflecție și perspectivă a lui A. Grand, J. Franklin și P. Langford.

Anul de studii	Nivel inferior	Nivel mediu	Nivel superior
Anul I (31)	16 (54,83%)	9 (29,03%)	5 (16,12%)
Anul II (30)	14 (46,66%)	10 (33,33%)	6 (20,00%)
Anul III (31)	11 (35,48%)	11 (35,48%)	9 (29,03%)
Anul IV (30)	9 (30,00%)	10 (33,33%)	11 (36,66%)

Figura 3. Dinamica reflexivității conform scalei de auto-reflecție și perspectivă după A. Grand, J. Franklin, P. Langford.



Prelucrarea matematico-statistică a datelor obținute a permis identificarea unei scăderi cu 7 (23,33%) studenți poziționați la nivelul inferior. În ceea ce privește distribuția studenților, la nivelul inferior, ea a fost următoarea: 16 (54,83%) studenți din anul I, 14 (46,66%) studenți din anul II, 11 (35,48%) studenți din anul III, 9 (30,00%) studenți din anul IV. La nivelul mediu s-au situat 9 (29,03%) studenți din anul I, 10 (33,33%) studenți din anul II, 11 (35,48%) studenți din anul III și 10 (33,33%) studenți din anul IV. Este de remarcat faptul că la nivelul mediu nu s-au produs schimbări semnificative. La nivelul superior s-au constatat grupări de tipul: 5 (16,12%) studenți din anul I, 6 (20,00%), studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 11 (36,66%) studenți din anul IV. Cu 6 (20,00%) studenți din anul IV mai mulți s-au poziționat la nivelul superior, demonstrând o dinamică pozitivă.

Concluzii

Sinteza rezultatelor indică o dinamică pozitivă a reflexivității pe parcursul anilor de studii:

- Conform metodicii de diagnosticare a reflexivității oferite de A. Karpov, la nivelul superior s-au clasat 4 (12,90%) studenți din anul I, 6 (20,00%) studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 12 (40,00%) studenți din anul IV. Anume la acest nivel devine evidentă obținerea deprinderilor reflexive la studenți, diferența dintre anul I și IV fiind de 8 (26,66%) studenți.

- În baza anchetării prin chestionarul de reflexivitate după V. Karandasheva la nivelul superior, s-a constatat o creștere a numărului de studenți cu 6 (20,00%), iar distribuția pe anii de studii a fost următoarea: 5 (16,12%) studenți din anul I, 8 (26,66%) studenți din anul II, 10 (32,25%) studenți din anul III și 11 (36,66%) studenți din anul IV.

- După scala de auto-reflecție și perspectivă a cercetătorilor A. Grand, J. Franklin, P. Langford la nivelul superior s-au constatat grupări de tipul: 5 (16,12%) studenți din anul I, 6 (20,00%), studenți din anul II, 9 (29,03%) studenți din anul III, 11 (36,66%) studenți din anul IV. Cu 6 (20,00%) studenți din anul IV mai mulți s-au poziționat la nivelul superior, demonstrând o dinamică pozitivă.

Interpretarea rezultatelor obținute în urma administrării celor trei instrumente de diagnosticare a reflexivității a arătat că rezultatele coincid și confirmă ipoteza noastră că există diferențe semnificative în nivelurile de dezvoltare a reflexivității între grupurile de studenți din diferiți ani de studii. Cu cât studenții avansează în formarea competențelor profesionale, cu atât reușesc mai mult să manifeste comportamente și atitudini reflexive asupra propriului traseu de dezvoltare personală și profesională.

De asemenea, vom remarca necesitatea formării reflecției personale și profesionale a studenților pedagogic, începând din anul I de studii la universitate. Pentru a rezolva această problemă, este necesară asigurarea unui mediu educațional reflexiv care să contribuie la formarea reflecției personale și pedagogice a studenților. Pentru îmbunătățirea și modernizarea procesului educațional este necesară introducerea unor metode de predare reflexive care să încurajeze studenții să schimbe comportamentele în baza reflecțiilor realizate. Cu alte cuvinte, toate tipurile de muncă care promovează interacțiunea activă, respectul și atitudine binevoitoare față de fiecare participant, oferind acumularea de cunoștințe, experiență, feedback și posibilitatea de evaluare și control reciproc.

Pentru învățământul superior modern este relevantă problema asigurării condițiilor pentru dezvoltarea reflexivității viitorilor specialiști în stadiile incipiente de profesionalizare. Cadrele didactice universitare trebuie să valorifice predarea reflexivă, care permite crearea și aplicarea mijloacelor motivaționale și stimulative, pentru autorealizarea resurselor educaționale individuale și a potențialului creativ al studenților. Prin valorificarea componentei reflexive în sistemul metodologic, cadrele didactice vor reuși să sporească acti-

vitătea metacognitivă a studenților, să-i ajute să înțeleagă propriile metode de învățare și gestionare a comportamentelor profesionale. Este evidentă importanța aplicării metodelor reflexive ca soluție eficientă pentru dezvoltarea competenței reflexive a studentului, care determină calitatea procesului didactic universitar.

Subliniem, în final, că primul pas către învățământul superior centrat pe subiect este încurajarea studentului să-și exprime trăirile din lumea interioară manifestate în procesul de învățare. Studenții încetează să se simtă obiect al manipulării ei, dimpotrivă, încep să acționeze ca parteneri într-un dialog în care o persoană caută cunoștințe, iar cealaltă îl ajută constructiv și deschis. Practica reflexivă este fără îndoială dificilă, dar, în același timp, aceasta este o formă unică de autocunoaștere care necesită flexibilitate, disciplină, care conduce ferm spre creștere profesională și personală.

Referințe:

1. FOOK, J. *Social Work: Critical Theory and Practice*. London: Sage, 2002, 179 p. ISBN 0-7619-725-X.
2. GRANT, A. M., FRANKLIN, J., LANGFORD, P. The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness. In: *Social behavior and personality*, 2002, 30(8), 821-836.
3. JOIȚA, E. Știința educației prin paradigme. *Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Institutul European, 2009, 352 p.
4. RUSOV, V. Strategii de activizare a reflexivității la studenți. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. Ediția a III-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, Ediția 3-a, pp. 337-345. ISBN 978-9975-3422-5-4.
5. ȘERBĂNESCU, Laura, BOCOS, Mușata-Dacia, IOJA, Ioan. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2020, 276 p. ISBN 978-973-46-8245-4.
6. ВУЛЬФОВ, Б. З., ХАРЬКИН, В. Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995, 111 с.
7. ИШКОВ, А. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Монография. Москва: Издательство АСВ, 2004, 224 с. ISBN 5-93093-326-X.
8. КАРПОВ, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Инт психологии РАН, 2004, 424 с. ISBN 5-9270-0052-5.
9. КАШЛЕВ, С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000, 95 с. ISBN 985-09-0365-1.
10. МЕТАЕВА, В. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. автореферат дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 Екатеринбург, 2006, 45 с.
11. СЛАСТЕНИН, В. ИСАЕВ, И., МИЦЕНКО, А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2002, 512 с.

Date despre autor:

Veronica RUSOV, asistent universitar, Catedra de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

E-mail: veronica.rusov@usarb.md

ORCID: 0000-0003-4831-2938

Prezentat la 15.05.2023

CZU: 37.011.3-051:005.585

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_36](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_36)

COMPETENȚA DE EVALUARE A ÎNVĂȚĂTORULUI - CONSTRUCT NECESAR LA DEBUTUL CARIEREI DIDACTICE

Dorina PUTINĂ

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Debutul în cariera didactică solicită de la absolventul instituției de învățământ superior un set de competențe profesionale, care să asigure, în parametri optimi, funcționalitatea actului didactic și atingerea finalităților, exprimate în modificări ale structurii personalității elevilor. Referențialul de competență a cadrelor didactice descrie detaliat ansamblul competențelor profesionale necesare de a fi dezvoltate la etapa inițială de formare, astfel încât inserția profesională a cadrului didactic să fie cât mai eficientă. Considerată o componentă indispensabilă a profesionalismului cadrului didactic, competența de evaluare formativă necesită dezvoltarea tuturor componentelor atât la nivel de cunoaștere a evaluării ca proces didactic în special și docimologia în general, precum și la nivel de elaborare și implementare a instrumentelor de evaluare și aplicare a principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale, în cadrul procesului evaluativ.

Cuvinte-cheie: *competență de evaluare, cadru didactic, strategii de evaluare, cultura evaluativă, referențial de evaluare.*

TEACHER EVALUATION COMPETENCE - NECESSARY BUILDING AT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER

The beginning of the teaching career requires from the graduate of the higher education institution, a set of professional skills that ensure the functionality in optimal parameters of the teaching act and the achievement of the goals, expressed in changes in the personality structure of students. The reference framework of teacher competences describes in detail the set of professional competences to be developed at the initial stage of training, so that the professional insertion of the teacher is as effective as possible. Considered an indispensable component of the professionalism of the teacher, the formative evaluation competence requires the development of all components: both at the level of knowledge of evaluation as a teaching process in particular and docimology in general, as well as at the level of development and implementation of evaluation tools and the application of principles, norms and values of professional ethics in the evaluation process.

Keywords: *evaluation competence, teaching staff, evaluation strategies, evaluative culture, evaluation reference.*

Introducere

În Republica Moldova, educația reprezintă o prioritate națională, factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori general-umane, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și a identității naționale, în promovarea aspirațiilor de integrare europeană, cu rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere [1]. Această prevedere a Strategiei 2030 justifică reformele în desfășurare la nivelul învățământului superior, iar modernizarea învățământului pedagogic din Republica Moldova se manifestă ca esență, prin sporirea calității formării inițiale a cadrelor didactice care fundamentează teoretic, axiologic și metodologic formarea tinerei generații.

În ultimele trei decenii, evaluarea învățării a fost, cu siguranță, un domeniu de cercetare foarte poliarizant, în special odată cu adoptarea abordării bazate pe competențe în curriculum școlar. Or, APC presupune o centrare asupra elevului prin interesul lui pentru succes, mai degrabă la ceea ce învață și la modul în care îl învață, decât la ceea ce i se predă. Aceasta perspectivă asupra educației impune cerințe noi acțiunii de formare a cadrelor didactice. Formarea de noi competențe la educat, competențe axate în special pe capacitatea de a aplica și de a crea noi cunoștințe, de a-și evalua propria prestație și competență, presupune nu doar existența acestor competențe la educator, ci și existența capacității de transfer a acestor competențe de la educator la educat, aspect care ridică problema unei mai atente formări a cadrelor didactice pe segmentul formării inițiale.

Competența de evaluare în referențialul profesional al cadrului didactic

Formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în domeniul evaluării educaționale solicită, după cum specifică I. Neacșu și D. Potolea [2], două componente: cultura evaluării și competența evaluativă. Prima integrează concepte nodale teoretice și metodologice, convingeri raționale privind importanța și limitele evaluării, capacitatea de reflecție a cadrelor didactice asupra propriilor prestații evaluative. Cea de a doua, competența evaluativă reprezintă potențialul conștient al unui cadru didactic de a proiecta evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare, de a gestiona eficient situațiile de evaluare și de autoevaluare prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, precum și de a oferi conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor subiecților supuși procesului de evaluare.

Standardul de calificare Nivel 6 CNC RM, calificarea Pedagogia Învățământului primar, Domeniul de formare profesională, Pedagogia în Învățământul primar [6] stabilește pentru formarea inițială a specialistului achiziții din multiple domenii, care asigură pe de o parte o pregătire privind cunoașterea particularităților de dezvoltare și de comportament al elevilor de vârstă școlară mică, pe de altă parte, pregătirea necesară pentru proiectarea, realizarea și evaluarea procesului educațional pentru această categorie de vârstă.

Sistemul de competențe solicitat de către calificarea respective are la bază cunoștințe teoretice și abilități din domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticilor particulare (componenta psihopedagogică, cunoștințe teoretice și abilități din domeniile care servesc drept sursă pentru conținuturile educaționale).

Fără a diminua importanța competențelor profesionale ale cadrului didactic în ansamblu, ne vom referi în continuare la competența de evaluare, or, aceasta reprezintă domeniul nostru de interes și vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general [5] prezintă structural cinci domenii de competență: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltarea profesională și parteneriate educaționale. Astfel, identificăm că competența de evaluare este atribuită domeniului de competență 1 Proiectarea didactică și domeniului de competență 3 Procesul educațional.

Indicatorii care detaliază aceste domenii de competență vizează proiectarea demersului evaluativ și a rezultatelor școlare și evaluarea/oferirea conexiunii inverse în vederea sporirii performanțelor elevilor. Acești indicatori sunt măsurați prin intermediul unei serii de descriptori, ce reprezintă o descriere a unor operații, specifice unui aspect concret.

Analiza referențialului ne-a permis să conchidem că competența de evaluare este un construct necesar în debutul carierei didactice, or, aceste documente specifică atât indicatorii ce țin de etapa inițială de formare, cât și comportamentele care se așteaptă de la cadrul didactic în activitatea profesională.

Demers constatativ referitor la competența de evaluare a cadrului didactic. Analiza și interpretarea datelor

În vederea constatării impactului formării inițiale în dezvoltarea competenței de evaluare la viitorii învățători/ învățătoare, precum și identificarea rolului competenței de evaluare a cadrului didactic în dezvoltarea personalității elevului mic, a fost aplicat un chestionar pe un eșantion de 176 studenți, la specialitățile cu profil pedagogic din cadrul USARB. În cadrul cercetării eșantioanele au fost repartizate în eșantion de control și eșantion experimental.

Chestionarul propus a inclus 10 întrebări: factuale și de opinie, deschise și închise. Întrebările factuale se referă la vârsta respondenților și experiența (pentru studenții de la frecvență redusă). Întrebările de opinie vizează părerile și atitudinile respondenților asupra competenței de evaluare a cadrului didactic și impactul acesteia în formarea personalității elevului de vârstă școlară mică. După forma de înregistrare a răspunsurilor, chestionarul conține întrebări deschise, prin intermediul cărora subiecții își pot construi răspunsurile în maniera dorită, întrebări închise care permit alegerea unei singure variante de răspuns, din mai multe variante posibile.

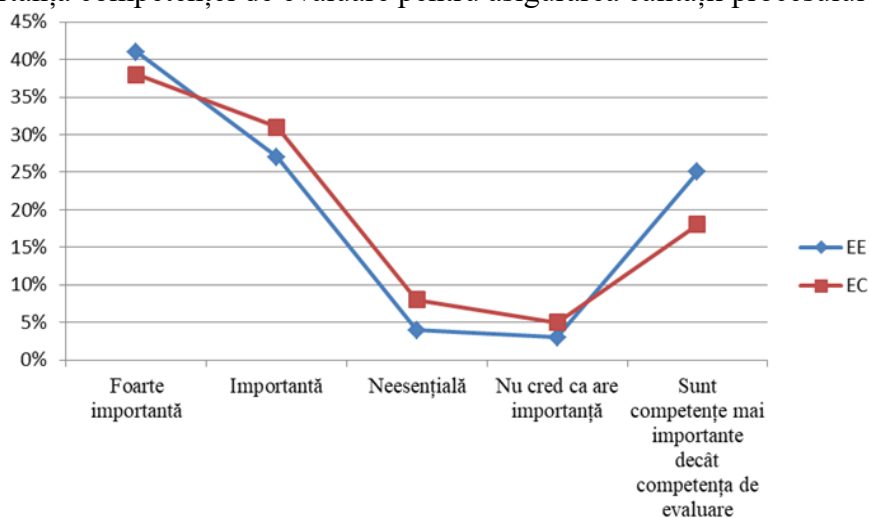
Repartizați conform vârstei și experienței didactice (pentru studenții FR) identificăm că majoritatea respondenților se încadrează în categoria de vârstă 18-25 ani (75%), 25 % dintre respondenți sunt cu vârsta de 26-40 ani. Cu experiență de până la 5 ani am identificat 15 % din respondenți (studenții de la F/R).

Tabel 1. Standardul de calificare Pedagogia Învățământului primar.

Competențe transversale	Competențe profesionale generale	Competențe profesionale specifice	Rezultatele învățării, cunoștințe, abilități	Nivel minim de recunoaștere/evaluare
<p>CT 1.1. Asumarea responsabilității pentru activitatea educațională realizată, promovarea politicilor educaționale și a cadrului valoric.</p> <p>1.2. Realizarea managementului educațional în conformitate cu prevederile normative.</p> <p>1.6 Estimarea și corectarea activității educaționale în raport cu schimbarea finalităților și contextului educațional.</p> <p>CT 2.1. Realizarea activităților educaționale cu aplicarea principiilor și normelor de deontologie profesională;</p> <p>CT 3.4. Respectarea principiilor de bază ale eticii și deontologiei pedagogice în cadrul activității educaționale.</p>	<p>- Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine, spirit critic și responsabilitate.</p> <p>- Evaluarea procesului educațional prin raportarea la cadrul normativ și metodologic aprobat, în vederea luării unor decizii de eficientizare.</p>	<p>CPS 1. Valorificarea cadrului normativ reglatoriu și al politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, în învățământul primar.</p> <p>CPS 6. Evaluarea procesului educațional realizat cu elevii de vârstă mică prin aplicarea metodologiei specifice de evaluare în învățământul primar.</p>	<p>- Cadrul legislativ -normativ în domeniul educației analiza critică a documentelor de politici în domeniul educațional.</p> <p>- Utilizarea documentelor normativ reglatoare, privind evaluarea în învățământul primar</p> <p>- Integrarea componentei de evaluare în proiectele de lungă și de scurtă durată.</p> <p>- Realizarea diverselor tipuri de evaluare, cu accent pe evaluarea formativă.</p> <p>- Asigurarea individualizării procesului educațional, prin oferire de feedback constructiv elevului, prin valorificarea particularităților individuale.</p>	<p>- Utilizează prevederile actelor normative, de politici educaționale, curriculumul național și curriculumul pentru învățământul primar în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului didactic.</p> <p>- Realizează activități de evaluare în corespundere cu metodologia aprobată pentru învățământul primar.</p>

La întrebarea Cât de importantă este competența de evaluare a cadrului didactic în asigurarea calității procesului de predare-învățare-evaluare?, răspunsurile variază de la foarte importantă la importantă. Nu am primit răspunsuri din categoria: neimportantă sau sunt competențe ce au mai mare valoare în activitatea didactică.

Figura 1. Importanța competenței de evaluare pentru asigurarea calității procesului instructiv-educativ.



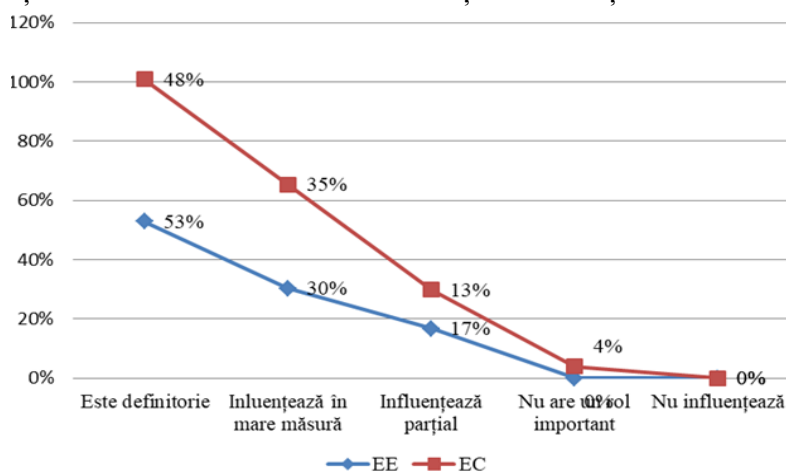
Răspunsurile oferite de către studenți demonstrează că 68 % din respondenți din eșantionul experimental și 69% respondenți din eșantionul de control, înțeleg locul și rolul evaluării în procesul de învățământ, sunt conștienți de funcțiile evaluării și de dimensiunea ce asigură calitatea activității profesionale.

Avem și respondenți care consideră că sunt competențe profesionale mai importante decât cea evaluativă. Din diagramă, observăm că 25 % din respondenți (EE) și 18 % EC sunt de acord cu acest lucru.

Abordarea procesului de predare-învățare-evaluare, prin prisma eficienței și eficacității sale, se impune astăzi cu tot mai multă insistență. Proiectarea educațională include ca secvență detectarea și înregistrarea rezultatelor obținute. Acestea se obiectivează în comportamentul verbal și nonverbal al elevilor și îmbracă forma randamentului școlar sau a performanțelor școlare. Competența de evaluare a cadrului didactic este unul din factorii externi care condiționează performanțele școlare ale elevului. Am întrebat studenții dacă Competența de evaluare a cadrului didactic influențează succesul școlar al elevului?.

Răspunsurile primite s-au împărțit între este definitorie, influențează în mare măsură, și influențează parțial.

Figura 2. Competența de evaluare a cadrului didactic și succesul școlar al elevului.



Realizarea funcțiilor și operațiilor evaluării prin aplicarea principiilor evaluării obiective și respectarea cărora este posibilă, prin proiectarea strategiilor moderne de evaluare, ce anticipează apariția fenomenelor evaluării subiective, asigurând calitatea produselor evaluării, fundamentează conduita profesională a cadrelor didactice în termeni de valori ale culturii evaluative a cadrului didactic.

Literatura de specialitate oferă indicatorii [3] care descriu cultura evaluativă a cadrului didactic. Am oferit respondenților o listă de indicatori sintetizați în bază și i-am rugat să stabilească gradul de importanță a acestora de la 1 la 5:

- Conceperea formelor și instrumentelor de evaluare a rezultatelor școlare conform cerințelor actuale.
- Descrierea rezultatelor școlare inițiale, pentru a aprecia performanțele de reper în realizarea obiectivelor.
- Abordarea elevilor în actul de evaluare, bazându-se pe rezultate.
- Asigurarea corespondenței dintre nota atribuită de profesor prin evaluare și autoevaluarea elevului.
- Asigurarea corelației funcționale între funcțiile, obiectul evaluării și strategiile evaluative.
- Aprecierea gradului de realizare a obiectivelor operaționale.
- Enumerarea caracteristicilor privind calitatea procesului de învățare.
- Informarea despre caracteristicile produsului învățării elevilor (control-autocontrol).
- Compararea notei atribuite de cadrul didactic și a notei rezultate din autoevaluarea elevului.
- Asigurarea evidenței statutului individual al elevilor în grupul școlar.

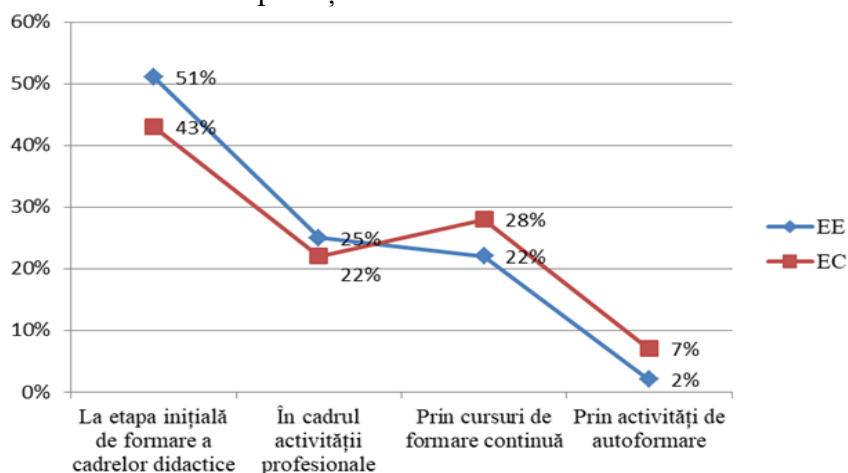
Componentele structurale, cele mai importante ale competenței de evaluare a cadrului didactic, în opinia respondenților includ:

- aplicarea principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale în cadrul procesului evaluativ;
- aplicarea diferitelor tehnici de evaluare în raport cu diferite aspecte de predare-învățare;
- realizarea activității de evaluare în corespundere cu metodologia aprobată pentru învățământul primar.

În același timp, la polul opus, respondenții remarcă utilizarea rezultatelor evaluării valorificându-le în adoptarea de decizii privind elevii, dezvoltarea curriculumului, planificarea instruirii și dezvoltarea instituțională a școlii și identificarea posibilelor capcane ale evaluării pe care trebuie să le evite.

La itemul Când este cea mai optimă perioadă pentru dezvoltarea/ formarea competenței de evaluare, părerile sunt împărțite la ambele eșantioane: majoritatea consideră totuși că imperios în formarea competenței de evaluare rămâne a fi etapa inițială, 25% dintre respondenți consideră că această competență poate fi dezvoltată în timpul activității profesionale, 22 % prin cursuri de formare continuă, un respondent (EE) este de părerea că prin autoinstruire poate să-și dezvolte această competență, în eșantionul de control, 7% dintre respondenți împărtășesc această părere.

Figura 3. Formarea/dezvoltarea competenței de evaluare formative.

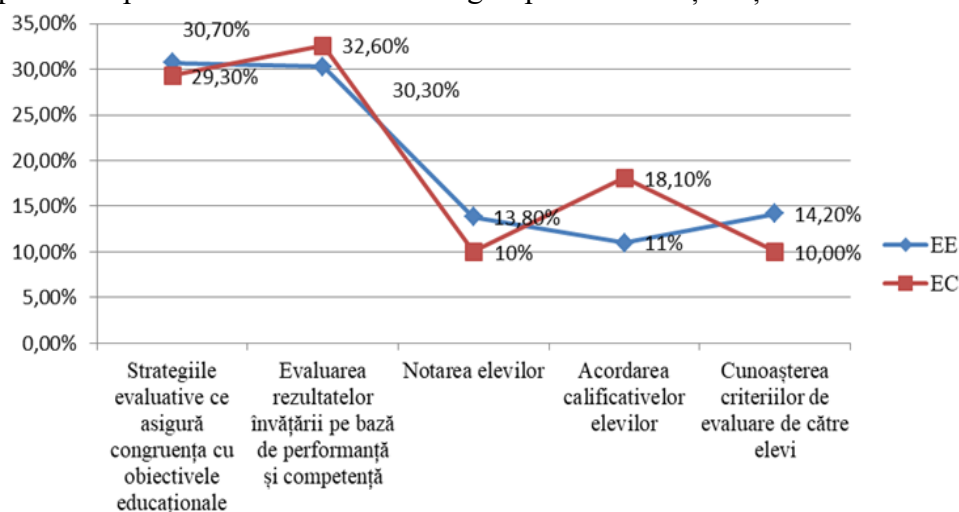


Considerată o componentă indispensabilă a profesionalismului cadrului didactic, competența de evaluare formativă necesită dezvoltarea tuturor componentelor atât la nivel de cunoaștere a evaluării ca proces didactic în special și docimologia în general, precum și la nivel de elaborare și implementare a instrumentelor de evaluare și de aplicare a principiilor, normelor și valorilor eticii profesionale, în cadrul procesului evaluativ. Opiniile respondenților diferă, 56% dintre respondenți considerând imperios și foarte importante cunoștințele privind evaluarea în special și docimologia în general, 3% consideră că cunoștințele sunt neimportante sau lipsite de importanță în structurarea demersului evaluativ. Elaborarea și implementarea instrumentelor de evaluare reprezintă un indicator important în activitatea cadrului didactic, acest lucru fiind

confirmat de 62% dintre respondenți, iar 66,5% consideră foarte importantă aplicarea principiilor, normelor și eticii profesionale în cadrul procesului evaluativ.

Analizând operațiile evaluării și acțiunile specifice acestora, am solicitat de la respondenți să identifice care dintre ele au o importanță valoroasă în procesul instructiv-educativ. Evaluarea rezultatelor școlare pe baza performanțelor și competențelor este indicatorul cu ponderea cea mai mare a răspunsurilor. La polul opus se află notarea și acordarea calificativelor. Faptul că elevii trebuie să cunoască criteriile în baza cărora sunt evaluați, o consideră importantă doar 9,1 % dintre respondenți.

Figura 4. Aprecierea procesului de evaluare integrat predării-învățării școlare.

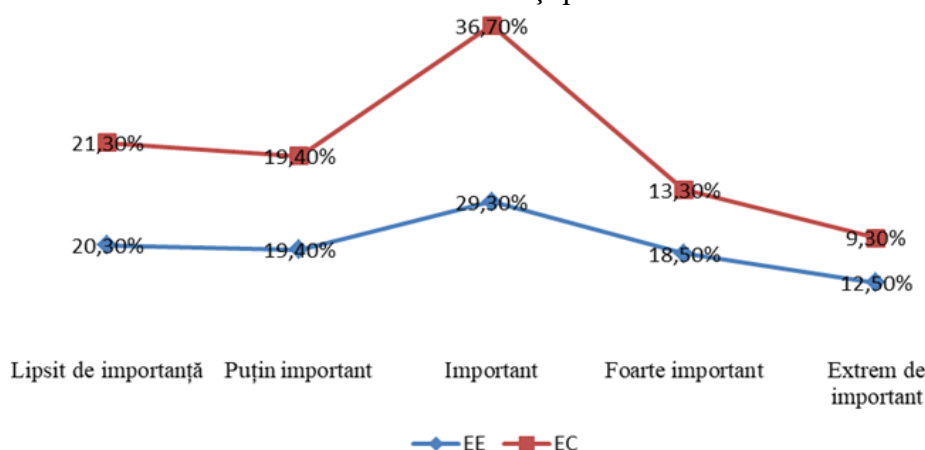


Ultimul item a propus respondenților să identifice pe o scară de la 1 la 5 (1 lipsit de importanță - 5 foarte important) dimensiunile competenței evaluative, pe care le consideră importante de a fi formate la etapa inițială. În opinia respondenților, la etapa inițială, cunoștințele declarative și cele procedurale, referitoare la explicarea și interpretarea etapelor de realizare a demersului evaluativ, sunt importante, or, aceasta constituie baza activității de evaluare. Chiar dacă părerile sunt împărțite și la opțiunea lipsită de importanță, acest lucru nu diferă la ambele eșantioane.

Pentru explicarea și interpretarea conceptelor, teoriilor, modelelor și principiilor de bază ale procesului evaluativ, au optat 36,7 % dintre respondenți considerându-le importante și foarte importante; 26,3 % le-au catalogat ca lipsite de importanță și puțin importante.

Nici Explicarea și interpretarea tipologiei, operațiilor, strategiilor, tehnologiei evaluării procesului și produsului activității educaționale nu sunt considerate de studenți ca fiind capacități extrem de importante. Pentru această opțiune expunându-se doar 10 % din respondenți din grupul de control și 15 % din grupul experimental.

Figura 5. Aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate.



Aplicarea instrumentelor eficiente de analiză și prelucrare a rezultatelor evaluate asigură calitatea evaluării, stabilește progresul sau regresul elevului/ grupului de elevi, oferind cadrului didactic informații despre eficiența procesului de predare-învățare și despre dificultățile cu care se confruntă elevul. Mai mult de jumătate din respondenți au calificat această dimensiune ca puțin importantă și lipsită de importanță în ambele eșantioane.

Figura 6. Stabilirea corelației dintre rezultatele evaluării și proiectarea didactică ulterioară.

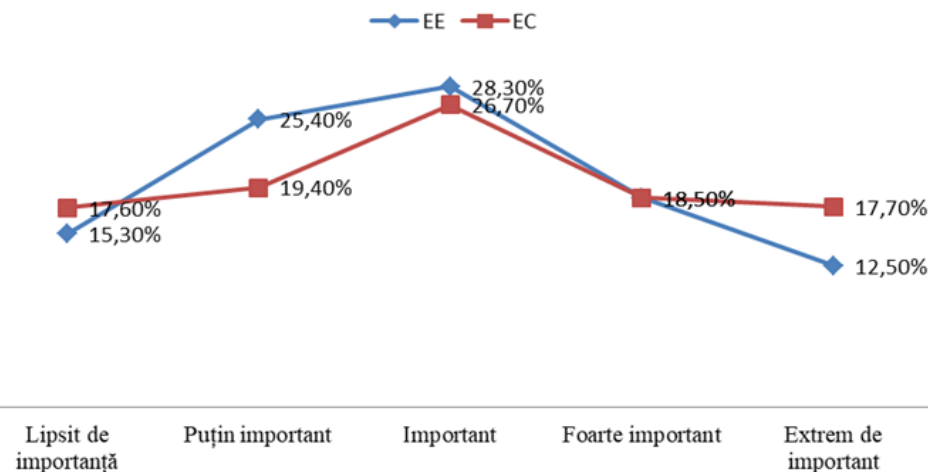
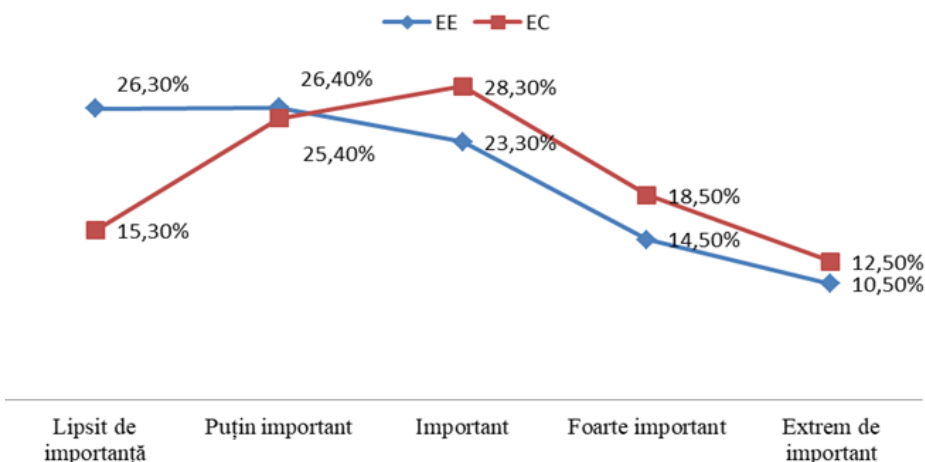


Figura 7. Selectare corectă a strategiilor de evaluare pentru aprecierea calității unor procese, produse-programe, proiecte, modele comportamentale specifice nivelului de învățământ la care se referă.



Selectarea corectă a strategiilor de evaluare pentru aprecierea calității unor procese, produse-programe, proiecte, modele comportamentale specifice nivelului de învățământ, este considerat important și foarte important. Atât respondenții din eșantionul experimental, cât și cei din eșantionul de control consideră acest aspect lipsit de importanță.

Concluzii

Analiza rezultatelor ne permite să conchidem că, cunoștințele respondenților privind evaluarea ca proces, cultura evaluativă a cadrului didactic ca dimensiune a competenței profesionale a cadrului didactic sunt la un nivel mediu. Marea majoritate a respondenților apreciază valoarea evaluării în cadrul procesului instructiv-educativ, consideră importantă etapa de formare inițială în dezvoltarea competenței de evaluare formativă. Mulți dintre respondenți nu văd legătură între explicarea și interpretarea tipologiei, operațiilor, strategiilor, tehnologiei evaluării procesului și produsului activității educaționale și calitatea procesului de învățământ, ori consideră acest lucru lipsit de importanță (28%) sau puțin important (19%).

Referințe:

1. CONCEPTUL Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare. https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf

2. NEACȘU, I., POTOLEA, D. MANOLESCU, M., Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor , Ghid metodologic general, București, 2011. ISBN 978-606-602-134-0.
3. OPROESCU (Apetroaiei), A. Formarea culturii evaluării pedagogice: tz. de doct. în șt. pedagogice. Chișinău, 2016, 212 p
4. PUTINĂ, D. Cadrul Național al Calificărilor și rolul competențelor de evaluare. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, Ed. 4, 27-28 octombrie 2022, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2022, Ediția 4-a, pp. 346-354. ISBN 978-9975-161-32-9.
5. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadre_lor_diactice_din_invatamantul_general.pdf 217
6. Standardul de calificare Pedagogia Învățământului primar. https://mecc.gov.md/sites/default/files/sc_6_cncrm_pedagogie_in_invatamintul_primar.pdf

Date despre autor:

Dorina PUTINĂ, doctorand, asistent universitar, Catedra Științe ale Educației, Facultatea Științe ale Educației, Psihologie și Arte, USARB.

E-mail: dorina.putina@usarb.md

ORCID: 0000-0002-0083-2611

Prezentat la 16.05.2023

CZU: 159.97:94(478):159.964.2

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_37](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_37)

DINAMICI REGRESIVE ALE GRUPULUI ÎN TRAUMATISMUL SOCIAL: DEZUMANIZAREA CELUI ALT

*Zinaida BOLEA**Universitatea de Stat din Moldova*

În articol este abordată problematica regresiei grupului în contextul traumatismului istoric antropogen. Considerațiile teoretice ale acestei lucrări includ abordările psihanalitice referitoare la potențialul și pattern-ul de regresie al grupului în contexte sociale de limită. Din punct de vedere metodologic, lucrarea reprezintă un demers epistemologic calitativist. Corpusul de date analizat a fost alcătuit din interviuri de istorie orală realizate cu persoanele deportate din RSSM, iar pentru prelucrarea și analiza datelor a fost utilizată metoda analizei de conținut prin teoretizare. Rezultatele prezentate în articol implică conceptualizări ale fenomenului de dezumanizare, ca urmare a regresiei grupului, fiind identificate și analizate tipurile de stigmatizare, mitologiile arhaice asociate dezumanizării și disonanța identitară derivată din mișcările regresive individuale și colective. Sunt descrise două tipuri de stigmatizare: stigmatizarea oficială, elaborată în baza discursului ideologic, și stigmatizarea neoficială, elaborată în baza materialului imaginativ-fantasmatic arhaic. O atenție deosebită este acordată tematicii canibalismului identificată în retorica deportărilor. În articol sunt prezentate semnificațiile canibalismului din punct de vedere psihanalitic și este analizată relevanța concepțiilor psihanalitice în cazul deportărilor din RSSM.

Cuvinte-cheie: deportări, psihanaliză, regresie, grup, stigmatizare, canibalism, dezumanizare.

REGRESSIVE GROUP DYNAMICS IN SOCIAL TRAUMA: DEHUMANIZING THE OTHER

The article explores the issue of group regression in the context of anthropogenic historical trauma. The theoretical considerations of this paper include psychoanalytic approaches to the potential and pattern of group regression in boundary social contexts. Methodologically, the paper represents a qualitative epistemological approach. The corpus of data analyzed consisted of oral history interviews conducted with deported persons from the MSSR, and the method of content analysis through theorizing was used to process and analyze the data. The results presented in the article involve conceptualizations of the phenomenon of dehumanization as a result of group regression. As a result of the research approach, types of stigmatization, archaic mythologies associated with dehumanization and identity dissonance derived from these phenomena were identified and analyzed. Two types of stigmatization are described: official stigmatization, elaborated on the basis of ideological discourse, and unofficial stigmatization, elaborated on the basis of archaic imaginative-fantasmatic material. Particular attention is drawn to the theme of cannibalism identified in the rhetoric of the deportations. The article presents the meanings of cannibalism from a psychoanalytic point of view and analyses the relevance of psychoanalytic conceptions to the deportations in the MSSR.

Keywords: deportations, psychoanalysis, regression, group, stigmatization, cannibalism, dehumanization.

Introducere

Studiile dedicate traumei sociale și istorice scot în evidență faptul că în demersul de cercetare a impactului experienței traumatice colective asupra individului este imposibil să delimităm categoric dinamica individuală de cea socială. Modalitățile de trăire a experienței traumatice, procedurile de memorializare, defensele sociale elaborate, dar și încercările de elaborare a traumatismului – toate acestea influențează societatea, în general, și grupurile, subgrupurile, indivizii, în particular. Specificul antropogen al traumatismului asociat deportărilor din RSSM aduce în prim-plan problematica funcționării grupului în contexte marcate de haos și violență socială. Aspectele inconștiente în funcționarea grupului implică inclusiv valențele regresiei către etape timpurii ale funcționării psihice.

Considerații teoretice

Psihanalistul german Werner Bohleber (2010) afirmă că traumele sociale antropogene au drept obiectiv

anihilarea ființării istorico-sociale a individului. De aceea, individul, de unul singur, nu este capabil să includă experiența traumatică într-un discurs evoluat. Pentru aceasta este nevoie de un discurs public despre ceea ce s-a întâmplat și despre mecanismele de apărare declanșate. Condiții precum recunoașterea traumei, recunoașterea vinovăției și a responsabilității pot reface ordinea umană și socială și, astfel, devine posibilă înțelegerea traumei istorice. În cazul în care comunitatea recurge la mecanisme de apărare precum negarea, victimele deseori simt că experiența lor traumatică le îndepărtează de ceilalți oameni și se simt excluse, ceea ce din nou distruge încrederea în sine, determină o traumatizare repetată și intensifică tăcerea [3].

Psihanalista argentiniană Janine Puget numește anii de dictatură „catastrofă socială”, utilizând acest concept pentru a defini o stare mentală care afectează contractul narcisic realizat între individ și societate, menționând că în cazul catastrofei sociale nu mai sunt recunoscute regulile ce guvernează interdependența grupală asupra vieții și morții, a infracțiunii și a pedepsei sale. Puget vorbește despre starea de amenințare psihică ce însoțește violența socială și politică și accentuează importanța implicării comunității ca factor fundamental în elaborarea traumei. Autoarea susține că în cazul traumatismelor sociale punctele de certitudine prin care este fondată identitatea socială sunt anulate, astfel fiind atacate referințele care altădată asigurau coerența în privința identității și a sentimentului de apartenență. Atunci când mediul social justifică și susține teroarea, suferința este impregnată suplimentar de un element depresiv sever care derivă din atitudinea comunității. În situația în care mediul utilizează funcția sa de protecție sau de însoțire, rămâne suferința deprăvirilor și a terorii propriu-zise, dar susținerea mediului va diminua semnificativ detresele ce țin de aspectele relaționale și narcisice, susține autoarea argentiniană [12].

Inspirându-se din terminologia kleiniană, psihanalistul italian Paolo Fonda afirmă că „sfârșitul războiului poate fi comparat cu trezirea după o beție abuzivă patologică, când omul se află înconjurat de consecințele propriilor acțiuni distructive” [6]. În aceeași termeni kleinieni, psihanalista britanică Hanna Segal menționează despre disponibilitatea scăzută a grupului de a da dovadă de o anumită onestitate psihică și de a recunoaște propriile tendințe distructive. Mai degrabă se întâmplă uitarea războiului sau un refuz colectiv de a recunoaște răul făcut. Această mișcare defensivă apare pentru că acceptarea realității pune și individul, și grupul în contact cu realități dureroase – conștientizarea propriei distructivități, doliul pierderilor, sentimente de vinovăție, conștientizarea condiției umane. După regresia în poziția paranoid-schizoidă atât agresorii, cât și victimele trebuie să-și restabilească poziția depresivă, doar astfel fiind asigurate condițiile pentru o funcționare psihică superioară la nivel individual și colectiv [13].

Reflectând asupra felului în care puterea totalitară influențează mintea umană, Puget susține că discursul autoritar emanat de organele de putere adoptă o logică causală bazată pe ipoteze false, pe valori etice perverse care promovează acte de corupție. În consecință, grupurile de apartenență se dezorganizează sau, dimpotrivă, își consolidează coeziunea defensivă, iar grupurile de referință se pierd. Autoarea formulează câteva ipoteze privind modificările care intervin în psihicul comunității în contextul unei catastrofe sociale, descriind o diversitate a reacțiilor umane în cadrul comunității mari: 1) partea populației care intră într-o stare de alienare – concept utilizat în accepția expusă de Piera Aulagnier (1979), care descrie o modalitate patologică de idealizare în raport cu fenomenul social ce declanșează o stare de alienare masivă cu care subiectul se identifică –, individul supunându-se unui sistem social care interzice „gândirea liberă”; 2) partea populației care își păstrează capacitatea de a gândi și de a percepe indicii despre realitatea externă, acest lucru realizându-se cu prețul suferinței interioare. În același timp, rămâne activă tendința de a se adapta acestei realități, din care rezultă o anumită ambivalență; 3) partea populației care susține fără contradicții, în mod deschis, dictatura, într-o totală identificare cu ea. În concluzie, Puget susține că dictatura este preocupată activ de producerea ignoranței, de crearea speranțelor false, de folosirea fricii și a panicii ca instrumente de manipulare, de transformarea informațiilor în dezinformare sau în informații perverse, folosind la maximum mesajele paradoxale [12].

Psihanalistul american Vamik D. Volkan (2018) analizează fenomenul de regresie în cazul unui grup sau al unei societăți mari în situațiile de restriște socială și relatează despre următoarele semne de regresie a grupului mare: membrii grupului își pierd individualitatea; grupul devine împărțit în segmente „bune” - cei care îl urmăresc ascultător pe lider, și segmente „rele” - cei percepuți ca opunându-se liderului; grupul cre-

ează o divizare bruscă „noi” și „ei” între el și grupurile „inamice”; sistemul de moralitate al grupului devine din ce în ce mai absolutist și punitiv față de cei percepuți în conflict cu acesta; grupul folosește mecanisme introiective și proiective extinse și poate experimenta modificări masive de dispoziție de la sentimente depresive partajate la așteptări paranoice colective; grupul se simte „îndreptățit” să facă orice pentru a-și păstra identitatea; membrii grupului experimentează o gândire magică crescută și o estompere a realității; grupul experimentează noi fenomene culturale sau adoptă versiuni modificate ale obiceiurilor tradiționale ale societății; grupul se angajează în comportamente care simbolizează purificarea [15].

Analizând literatura de specialitate, constatăm că imaginea dușmanului este prinsă în psihicul individului uman filogenetic și ontogenetic și poate fi actualizată în momente critice ale istoriei personale și colective. În acest context, sistemele totalitare fac apel la trăirile arhaice ale individului și ale comunității, care se accentuează în situațiile de regresie masivă a grupului.

Metodologia de cercetare

Materialul empiric

Drept material de cercetare a servit materialul narativ obținut în baza interviurilor aprofundate semi-structurate realizate de către Institutul de Istorie Socială „ProMemoria” în cadrul Programului de Stat „Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din R.S.S. Moldovenească în perioada anilor 1940-1941, 1944-1953” [4, 9, 10, 11].

Metode de prelucrare a datelor

Pentru analiza datelor obținute în baza interviurilor a fost utilizată analiza de conținut prin teoretizare (Corbin & Strauss, 2008; Agabrian, 2004; Cojocaru, 2010) [1, 5, 14].

Rezultate ale cercetării

Stigmatizarea

Traumatismul narcisic a presupus, mai întâi de toate, stigmatizarea persoanelor deportate și intenția de a le impune forțat o imagine socială denigratoare prin desemnarea acestora ca fiind „culaci”, „chiaburi”, „dușmani ai poporului”, aceste etichetări fiind parte din discursul oficial al sistemului represiv. Pe lângă aceste etichetări oficiale, identificăm calificative precum „bandiți”, „fasciști”, „colaboraționiști”, dar, în mod special, sintagma „dușman al poporului” a fost percepută dureros de către majoritatea celor deportați: „*Ce fel de dușmani eram noi? Tatăl meu a făcut atât de mult pentru sat*”. Această sintagmă îi pune pe cei deportați într-o contradicție cu valorile și identitatea lor individuală și comunitară, le determina un sentiment de pierdere a relației cu comunitatea din care făceau parte: „*Ziua asta (6 iulie), ne mai amintea sora noastră despre ea. Dar așa, să vorbim noi, să ne amintim – nu. Nu aveam când vorbi! Nici cu mama. De multe ori am vrea să întrebăm, dar nu mai era mama. Eram tot timpul prinși cu griji, cu munca, nu aveam când. Atunci nu vorbeam de deportare. Pentru noi era rușine! Ne era rușine că am fost kolaci. E ca o ci-catrice amintirea aceasta; parcă trece și, când o ating, îmi amintesc de ea – iar sângerează*” [11, p. 133].

Prin termenul de stigmatizare, în lucrarea noastră, avem în vedere componentele verbale, atitudinale și comportamentale, prezentate prin discursul represiv al statului, aceste componente fiind, la rândul lor, preluate de o parte a populației. Astfel, în fenomenul stigmatizării caracteristic deportărilor din RSSM, desemnăm două niveluri/tipuri ale stigmatizării, pe care le-am denumit stigmatizare oficială și stigmatizare neoficială. Diferențierea a fost realizată în funcție de următoarele criterii:

- 1) Emițătorul stigmatizării (instituțiile statului versus comunitatea);
- 2) Tipul discursului stigmatizant (discurs organizat versus discurs haotic);

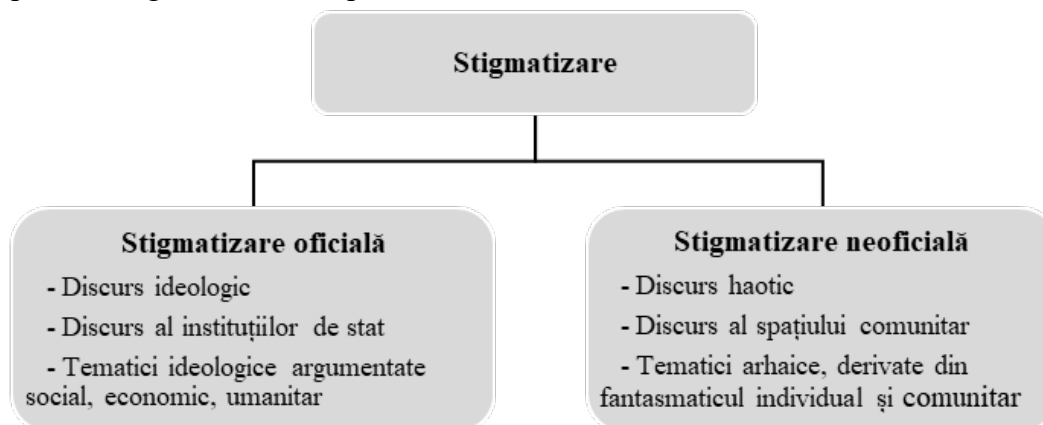
Stigmatizarea oficială reprezintă un discurs ideologic al instituțiilor de stat, care presupune toate acțiunile acestora pentru elaborarea și implementarea stigmei. Vom menționa că la acest nivel, stigmatizarea presupune o claritate a terminologiei și a ideologiei. Acest efort instituțional implică acțiuni care să asigure operaționalizarea stigmei:

- Elaborarea terminologiei de stigmatizare;
- Elaborarea raționamentelor sociale, economice, umanitare, în vederea implementării stigmatizării.

Stigmatizarea neoficială reprezintă o formă de stigmatizare în care predomină un limbaj marcat cu tematici arhaice, care, din punct de vedere cultural, include atât fragmente din discursul ideologic, cât și fragmente de discurs arhaic. Stigmatizarea neoficială reprezintă un discurs construit haotic. Prin această

stigmatizare deportatul este inclus în categoria „inumanului”, fiind exclus din spațiul civilizației. În acest caz, nu există un discurs oficial, stigmatizarea nu poartă un caracter oficializat. În același timp, este important să ne referim la faptul că aceste două niveluri de stigmatizare sunt într-o interrelaționare continuă.

Fig. 1. Tipuri ale stigmatizării în deportările din RSSM.



Operaționalizarea stigmei și a dezumanizării: construcția noii realități psiho-sociale

Elaborarea stigmei și amplasarea acesteia în câmpul social implică reacții conștiente și inconștiente din partea actorilor sociali. Ne-am referit mai sus la regresia însoțită de actualizarea materialului arhaic. Analiza scenariului factual al represiunilor oferită de sursele istorice și analiza mărturiilor persoanelor deportate scot în evidență ceea ce vom numi în lucrarea noastră „proceduri de operaționalizare a stigmei”. În această zonă a operaționalizării stigmei și a dezumanizării regăsim concretețea scenariului represiv alcătuit din următoarele forme represive: 1) atacul asupra moralei și eticii; 2) atacul asupra rolului social-cultural; 3) atacul asupra poziției de subiect adult și asupra sentimentului de putință existențială.

Atacuri asupra moralei și eticii

Condițiile impuse persoanelor deportate afectau etica și morala lor umană și creștinească: „*Vreau să vă spun cum femeile bătrâne din vagon plângeau. Trebuia „să te duci afară” în vagon. Le acopereau cu o pătură, un șal... Ele plângeau, erau religioase, erau cu rușine...*” [10, p. 22]. Rănilile narcisice invocate de persoanele deportate derivau din atitudini dezumanizante și umilitoare: „*Femeile nu voiau să coboare, eram în câmp deschis, au început să plângă, nu știau unde să se ducă cu copiii. Eiii! S-au suit vreo doi soldați și au început a le azvârli, ca pe lemne din vagon pod otcos (sub unghi)*” [11, p. 196].

Atacul asupra rolului social-cultural

Sclavia. Atribuirea statutului de sclav reprezintă o suferință narcisică relatată de persoanele deportate, acestea afirmând că erau supuse unor condiții profund umilitoare prin felul în care au fost implicate în programul de muncă forțată. În mărturiile mai multor deportați este descrisă modalitatea prin care erau selectați și repartizați pentru diferite munci: „*Era târg! Cum aleg animalele, așa ne alegeau pe noi!*” [11, p. 66]; „*Am ajuns în gara Akmolinsk, Kazahstan. Am coborât din vagoane. Între timp au venit responsabilii din colhozurile din partea locului, cu camioane. Ei ne alegeau ca pe robi și ne luau cu ei*” [11, p. 274].

Cerșitul. Deportarea a presupus plasarea persoanelor într-un cadru existențial prin care să fie impuse la gesturi umilitoare de supraviețuire, cum ar fi cerșitul, situație în care era profund lezată demnitatea familiilor de foști gospodari și lideri de comunitate: „*Mama umbla prin oraș cu cerșitul, cu fetița în brațe și cu cinci copii după ea, și lumea ne dădea să bem apă, așa fără bani, apă... [lacrimi]*” [11, p. 24]; „*Și atunci eu luam băieții de mână – pe Pavel și pe Afanas – unul într-o mână și altul în alta, și mă duceam prin aulul cela cu cerutul, că știam oleacă limba lor*” [11, p. 200].

Răsturnarea ordinii sociale și relaționale. O încercare psihică, în general, dar și narcisică, în special, au fost situațiile când deportații reveniți după 1956 au fost nevoiți să lucreze în calitate de paznic sau femeie de serviciu în propria gospodărie: „*Casa părintească, care era alături, fusese transformată în magazin: o parte de casă era magazin, altă parte de casă era club. Mama a lucrat paznic la propria ei casă*” [4, p. 290].

Atacul asupra poziției de subiect adult și asupra sentimentului de puțință existențială

Neputința. De asemenea, o realitate cu impact major asupra integrității narcisice este aducerea la stări de totală neputință și umilință a celor deportați: „Mama răcnea – sora me! – și cade peste cărămizile celea, albă la față... Eu așa de mică, mama leșinată, s-a apropiat un om de noi, i-a tras vreo două palme ca să-și vină mama în fire” [9, p. 25].

În privința acestui moment al conceptualizării noastre, psihanaliztii ar putea interveni cu polemici referitoare la întâietatea cronologică și ierarhică în această dualitate a construcției discursului stigmatizant. Polemica ar putea fi determinat de întrebarea: Care a fost primul – discursul oficial al statului sau discursul stigmatizant arhaic, construit sălbatic, dar care are la bază conținutul latent al preculturii, la suprafață fiind așezat conținutul manifest, adaptat culturii și civilizației? În atitudinea noastră pornim de la idea unei întâietăți a discursului oficial al statului, ca unul primar – în sens ierarhic, logistic, instrumental –, construit în cadrul unei ideologii totalitare și care va declanșa discursul sălbatic, neoficial. Această construcție teoretică ne permite să asociem sistemul represiv cu responsabilitatea pentru fenomenul stigmatizării.

Forme arhaice ale dezumanizării: mitul canibalismului

Analiza de conținut a interviurilor realizate cu persoanele deportate ne permite formularea unor presupoziii privind crearea unei „mitologii” referitoare la persoanele deportate și la fenomenul deportărilor, în general. Deportatii relatează că, odată ajunși la locurile deportării, se confruntau cu anumite calificative ce le erau atribuite - calificative ce depășeau limitele stigmatizării organizate oficial de către noile autorități, în baza promovării urii de clasă în contextul propagandei sovietice.

Această mitologie se referă la faptul că în fantasmaticul băștinașului din locurile exilului, persoanele deportate erau asociate deseori cu canibalii. Iată ce relatează deportatii despre impresiile și comentariile omului simplu, de la locul deportării, în Siberia: „Când ne-au dus, la cei de pe loc le-au spus că vin oameni care mănâncă oameni – liudodēi – și atunci ei fugeau de noi și noi de dânșii”; „Veneau rușii și se mirau. Știți cum i-au instruit pe dânșii până a veni noi? Le-au spus că aduc un fel de norod care ucide lumea și o mănâncă. Noi, când am ajuns, lume nu era, nimic, nu se vedea nimeni, toți fugeau prin bordei, numai se uitau așa pe ascuns, se temeau să iasă, că pe noi ne socoteau vrăghi naroda, așa ne socoteau pe noi. Pe urmă ziceau: Liudi kak liudi, a pocemu vse bisikom hodeat?” [10, p. 298].

Persoanele deportate în Kazahstan relatează despre aceeași „mitologie”, identificată în acea zonă a deportării: „Au venit kazahii, mama a vorbit cu dânșii. Ne-au pus la lucru. Ne-au întrebat dacă știm a seceră, că era în timpul secerișului atunci. Le-am spus că știm. A doua zi au venit cu cămilele și i-au dus pe cei maturi la seceriș. Secerau grâul, îl puneau mănunchi și veneau cu volocusele după ei. Dar moldovenii au început a lega snopi și făceau picioare. Kazahii, când au văzut, se mirau... Căci pe noi ne-au dat de oameni răi, de canibali – așa le-au spus despre noi înainte de venirea noastră acolo” [4, p. 197].

Ipoteze ale persoanelor deportate privind mitul canibalismului

Bineînțeles, ne întrebăm asupra originii acestei mitologii. Investigând etiologia acestei mitologii arhaice referitoare la canibalism, am fost interesați să aflăm cum văd deportatii sursele acestor reprezentări. Iată ce ipoteze identificăm în mărturiile persoanelor deportate: 1) „probabil, așa le spuneau autoritățile”; 2) „erau oameni simpli, primitivi, așa era nivelul lor de gândire”; 3) „eram atât de chinuiți de o lună de drum, încât arătam ca neoameni”.

La nivelul realităților sociale și culturale, trebuie să remarcăm faptul că, pe de o parte, în unele localități ale exilului băștinașii din locurile deportării erau oameni simpli, care gândeau în termeni disponibili capacității lor de a interpreta realitatea situațiilor existențiale extreme – cum era cea a deportărilor – printr-un patern arhaic de gândire, fantasmând în felul lor realitatea celui deportat și, mai ales, identitatea celui deportat. În mentalitatea localnicilor, persoana deportată trebuia să fie vinovată de comiterea unei crime neordinare, întrucât în mentalul individual și colectiv canibalismul ține de preuman, de ceva anterior culturii și pactului cultural.

Mitologia dezumanizării și disonanțele identitare ale copiilor celor deportați

Una dintre ipotezele formulate de persoanele deportate în mărturiile de istorie orală țin de presupozia că acest mit a fost creat de cei care au organizat deportările. La momentul interviurii, unii deportați relatează despre suferința asociată disonanței cognitive pe care o trăiau în copilărie, fiind ei înșiși sub influența

acestei mitologii: „*La școală la Sosnovka, îmi amintesc, ne spuneau despre Zoia Kosmodemianskaia, Pavlik Morozov. Ne spuneau cum s-au pronunțat ei împotriva părinților... Se întâmplase exact prin pădurile unde eram și noi: Kulaki – eto plohie liudi! Oni ubivaiut liudei. Oni ubili svoih sinovei, svoih rodstvenicov... Noi eram deportați ca serednichi, dar eu știam că eram culaci, „pe vechi”. Mă furnica în spate, când mă gândeam că părinții mei erau culaci*” [10, p. 65].

Considerăm că toate ipotezele formulate de către persoanele deportate au dreptul la existență, inclusiv cea prin care se susține că prin aceste mituri era construită și inoculată o atitudine de ură în raport cu cei deportați, ca parte a metodologiei represive. Asocierea deportaților cu canibalii este relatată și în studiile realizate asupra deportărilor din Kalmîkia de către Elza-Bair Guchinova (2005): „*Când au ajuns kalmîcii în Siberia, în aceste locuri se zvonea că aceștia ar fi canibali. Au existat cazuri în care cei deportați au fost cazați peste noapte într-o baracă, iar localnicii, fiind speriați de aceste zvonuri, au bătut în cuie ușa și le-au dat foc. În alte sate, în primele zile după sosirea kalmîcilor deportați, bărbații din comunitățile localnicilor stăteau de pază zi și noapte, cu un topor și o pușcă*” [16, p. 99].

Așadar, consemnăm un pattern de reprezentare asupra deportaților identificat în diverse surse și în legătură cu diferite popoare deportate în fosta URSS. Consemnarea acestui pattern pune și mai multe întrebări asupra surselor acestei mitologii. În acest context, presupunem că noua imagine și noul statut social atribuite deportaților trebuiau fortificate prin comportamente care să definitiveze schimbarea socială impusă. Astfel, procesul de anulare și pervertire a gândirii și de actualizare a stărilor arhaice primitive la nivelul relațiilor umane a presupus inclusiv elaborarea unor mituri dezumanizante despre deportați.

Canibalismul: interpretări psihanalitice

Pentru a clarifica valențele psihologice ale acestei mitologii, vom veni cu unele interpretări psihanalitice. Din perspectivă istorică, antropologică, psihanalitică, canibalismul trimite la originile arhaice ale umanității și reprezintă referința la preumanitate, prin această reprezentare persoana deportată fiind dezumanizată în mentalul colectiv. Canibalismul face parte din crimele originare ale umanității, iar în lucrarea *Disconfort în cultură* Freud susține că civilizația s-a dezvoltat odată ce anumite comportamente au fost tabuizate și acceptate ca fiind interzise, și anume canibalismul, incestul, omorârea semenului [7].

Analizând mărturiile de istorie orală, constatăm că deportările implică regresii masive prin care sunt invocate situații arhaice. „Dușman al poporului” este stigma oficială, elaborată de autorități, care a găsit suficientă rezonanță în psihicul populației. Ne întrebăm cu privire la mecanismele care au permis preluarea stigmei de către restul populației și transformarea fantasmatică a personajului deportat în mentalul populației nedeportate. Literatura de specialitate ne furnizează mai multe explicații în acest sens. În demersul nostru interpretativ ne vom raporta la mecanismele de regresie psihică a maselor, despre care relatează mai mulți autori psihanalisti. Segal susține că în contextul războiului, mecanismele paranoide sunt actualizate și întărite, atât la nivel individual, cât și la nivel colectiv. Ca parte a ideologiei și logisticii războiului, dușmanul trebuie prezentat într-o entitate monstruoasă și inumană, astfel fiind psihic asigurată superioritatea propriului grup. În genocid, la aceste caracteristici se mai adaugă desconsiderarea dușmanului, victima genocidului urmând să fie văzută ca un „neom”. Iată ce menționează autoarea britanică cu referire la această transformare cognitivă: „Naziștii numeau evreii neoameni, soldații americani numeau vietnamezii „gooks” – „necurați”, japonezii numeau americanii „diavolii albi”... Victimele genocidului întotdeauna trebuie să fie transformate în neoameni, care stau mai jos de orice desconsiderare” [13].

Aceași logică interpretativă este continuată și de Fonda, care susține că în perioadele de haos social grupurile și comunitățile regresează la poziția paranoid-schizoidă, în care predomină proiecția răului pe ceilalți, idealizarea propriului grup, devalorizarea celuilalt grup etc. În poziția schizoparanoică cel care a fost desemnat în calitate de dușman este demonizat și îi este anulată identitatea umană – el devine un obiect dezumanizat. Acest obiect va deveni ținta atacurilor distructive, iar atribuirea calităților negative și dezumanizarea acestuia asigură dreptul și posibilitatea actului de a-l supune atrocităților.

Concluzii

Tipurile de stigmatizare la care ne referim în această lucrare construiesc o realitate psihosocială, care comportă valențe cognitive (gândirea populației nedeportate, gândirea populației din locurile exilului, gândirea deportaților) și valențe afective (fricile arhaice ale băștinașilor). Ipotezele referitoare la originea stig-

matizării neoficiale implică cel puțin două surse: 1) metodologia sistemului represiv; 2) materialul imaginativ-fantasmatic – rezultat al regresiei masive la un nivel al funcționării arhaice. Astfel, constatăm că în contextul deportărilor din RSSM, stigmatizarea, ca parte a traumatizării narcisice, implică realități oficializate ale statului și realități ce țin de mentalitatea arhaică individuală și colectivă – aceste două realități conlucrând în contexte sociale traumatice.

În acest sens, constatăm că deportările din RSSM au urmat scenariul paranoid-persecutoriu și dezumanizant, descris în literatura de specialitate, prin care imaginea persoanelor deportate a fost supusă unei transformări în mentalul colectiv – de la un statut ideologic oficializat de „chiabur” și „dușman al poporului”, ce se încadrează într-un discurs argumentativ în care sunt invocate premise economice, sociale, ideologice – la un statut primitiv, ca parte a regresiei colective, în care persoana deportată părăsește spațiul societății, comunității umane și este încadrată în categoria inumanului. Nu vom trasa o limită între o metodologie de stat de dezumanizare a persoanelor deportate și fantasmaticul regresiv colectiv, având în vedere că acestea, de regulă, se împletesc, orice metodologie de manipulare a comunității făcând apel la capacitatea de regresie a grupului către zone primitive psihotice de funcționare.

Referințe:

1. AGABRIAN, M. Cercetarea calitativă a socialului. Iași: Institutul European, 2004, 170 p. ISBN 973-611-284-5.
2. AULAGNIER, P. La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé. Paris: PUF, 2003, 368 p. ISBN 978-2130537205.
3. BOHLEBER, W. Remémoration, traumatism et mémoire collective. Le combat pour la remémoration en psychanalyse. În: Revue Française de Psychanalyse. 2007, nr. 3., vol. 71, p. 803-830.
4. COJOCARU, L. D. (ed.). Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova. Chișinău: Tipografia Balacron, tom I, vol. I, 2016, 335 p. ISBN 978-9975-128-63-6.
5. COJOCARU, N. Cercetarea calitativă. Curs universitar. Chișinău: CEP USM, 2010, 173 p. ISBN 978-9975-71-050-3.
6. FONDA, P. A mind at war. In: Romanian Journal of Psychoanalysis, 2017, vol. X, nr. 2, pp. 135-156.
7. FREUD, S. Disconfort în cultură. În: Studii despre societate și religie. București: Trei, 2010, p. 223-316. ISBN 978-973-707-351-8.
8. KLEIN, M. Observații asupra unor mecanisme schizoide. În: Invidie și recunoștință. București: Trei, 2008, 570 p. ISBN 978-973-707-127-9.
9. PĂDUREAC, L. (ed.). Arhivele Memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Chișinău: Tipografia Balacron, tom. II, vol. III, 2017, 336 p. ISBN 978-9975-128-63-6.
10. PETRENCU A., COJOCARU L. D., PĂDUREAC L. Români în Gulag. Memorii, mărturii, documente, vol. I, Chișinău: Balacron, 2014, 352 p. ISBN 978-9975-128-10-0.
11. PETRENCU A., COJOCARU L. D., PĂDUREAC L. Români în Gulag. Memorii, mărturii, documente, vol. II, Chișinău: Balacron, 2015, 362 p. ISBN 978-9975-128-42-1.
12. PUGET J. Etat de menace et psychanalyse. De l'étrange structurant à l'étrange aliénant, In: Violence d'état et psychanalyse. Paris: Dunod, 1989, 229 p. ISBN 978-2040169831.
13. SEGAL, H., (1997). From Hiroshima to the Gulf War and after. În: Psychoanalysis, literature and war. London: Routledge, 1997, 192 p. ISBN 978-0415153294.
14. STRAUSS A., CORBIN J., (1990). Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, Londra: Sage Publications, 270 p. ISBN 9780803932500.
15. VOLKAN V. D. Psychoanalysis, International Relations and Diplomacy. London: Karnac Books, 2014, 176 p. ISBN-13: 978-1-78220-125-0.
16. ГУЧИНОВА, Э.-Б., (2005). Помнить нельзя забыть: антропология депортационной травмы калмыков. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 283 c. ISBN 978-3-89821-506-0.

Date despre autor:

Zinaida BOLEA, doctor în psihologie, confereințiar universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: zbolea@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-9078-3058

Prezentat la 19.01.2023

CZU: 159.9.072.4:316.61:159.922.86

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_38](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_38)

PARTICULARITĂȚI ALE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A ADOLESCENȚILOR DIN PERSPECTIVA STĂRII DE SĂNĂTATE

*Oxana PALADI**Universitatea de Stat din Moldova**Viorica COJOCARU**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

În articol sunt prezentate unele rezultate ale cercetării realizate la subiectul adaptării psihosociale a adolescenților cu dizabilități fizice. În acest context, sunt descrise atât conceptul de adaptare psihosocială, cât și conceptul de dizabilitate. Conform demersului cercetării realizate au fost valorificate instrumente psihometrice conform cărora au fost identificate particularitățile adaptării psihosociale a adolescenților cu dizabilități fizice. De altfel, pentru studiul realizat, am considerat important să identificăm raportul dintre variabilele cercetării precum indicii generali ai adaptării psihosociale, scala deznădejde, probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme de atenție, probleme ale comportamentului opozant, probleme de conduită, componentele autoaprecierii și - factorii psihosociale ce țin de procesul de adaptare psihosocială a adolescenților cu dizabilități fizice. În această lucrare vom descrie doar raportul dintre variabilele enumerate și starea de sănătate (cu dizabilitate/fără dizabilitate) a adolescenților, dar, în general, cercetarea realizată face referință și la alți factori: mediul de reședință, tipul de dizabilitate, modul de studii.

Cuvinte-cheie: *adaptare psihosocială, dizabilități fizice, vârsta adolescenței, adolescenți cu dizabilități.*

CHARACTERISTICS OF THE PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE STATE OF HEALTH

The article presents some results of the research carried out on the subject of psychosocial adaptation of adolescents with physical disabilities. In this context, both the concept of psychosocial adaptation and the concept of disability are described. According to the research approach, psychometric instruments were used to identify the peculiarities of psychosocial adaptation of adolescents with physical disabilities. Moreover, for the study carried out, we considered it important to identify the relationship between the research variables such as general indices of psychosocial adaptation, hopelessness scale, affective problems, anxiety problems, somatic accusations, attention problems, oppositional behavior problems, conduct problems, the components of self-esteem and - the psychosocial factors related to the process of psychosocial adaptation of adolescents with physical disabilities. In this paper, we will only describe the relationship between the listed variables and the health status (with disability/without disability) of adolescents, but in general, the research carried out also refers to other factors: the environment of residence, the type of disability, the mode of studies.

Keywords: *psychosocial adaptation, physical disabilities, adolescence, disabled adolescents.*

Introducere

Convenția ONU privind persoanele cu dizabilități marchează o nouă etapă în abordarea tematicii dizabilității [2]. Prima și cea mai importantă particularitate este evidențierea renunțării la modelul medical în favoarea unui social, dizabilitatea nu mai este privită ca deficiență de sănătate, ci ca o problemă de adaptare socială. Astfel, societatea contemporană este pusă în fața situației de a elabora politici de stimulare a participării active a persoanelor cu dizabilități pentru fiecare segment social: accesarea serviciilor de bază, educație, loc de muncă, trai independent. Provocarea de bază în îndeplinirea acestui postulat este adaptarea, fiindcă în cazul persoanelor cu dizabilități este importantă adaptarea fizică, a mediului (arhitecturală, infrastructură, transport etc), dar în același timp și adaptarea psihosocială. Dacă în primul caz utilizăm standarde internaționale comune, în ce privește adaptarea psihosocială ne confruntăm cu o abordare personalizată, care depinde de un șir de factori. Însăși dizabilitatea, limitarea în activitate sau restricții în participare cu care se confruntă persoana, constituie unul din acești factori.

Concept și argument

În Clasificatorul Internațional al Funcționalității (CIF), termenul de „dizabilitate” este utilizat pentru a desemna un fenomen multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre persoană și mediul ei fizic și social [1]. Mediul de dezvoltare a persoanei cu dizabilități, în cea mai mare parte, rămâne a fi familia și instituția educațională și/sau instituția rezidențială. În anii 60-80 ai secolului trecut, s-a dezvoltat activ sistemul învățământului special diferențiat ce presupunea punerea educației copilului cu dizabilitate cu preponderență pe seama specialistului, familiile fiind practic înlăturate de la procesul educațional. Evoluția dată a condus la crearea unui mediu social ce a generat incapacitatea de a se conduce, lipsa deprinderilor de viață independentă, negativism nejustificat, accese de furie, anxietate față de societate, conform concepțiilor autorului A. Gherguț [3].

Practicile pozitive de incluziune socială demonstrează că educația în familie și accesarea serviciilor comunitare de bază sunt în favoarea dezvoltării competențelor sociale. În afară de familie, mediul de dezvoltare se referă și la condiții externe, incluzându-le pe cele fizice, economice, sociale și atitudinale. Statutul psihosocial, de asemenea, constituie un alt factor. Conform autorilor Kendall și Terry, Moos și Schaefer acesta include identitatea personală și socială, fazele dezvoltării cognitive, emotive, morale și măsura în care face față provocărilor vieții cotidiene.

În Clasificatorul Internațional al Funcționalității, ce servește și ca instrument de cercetare – pentru a evalua și măsura rezultate, calitatea vieții sau factorii de mediu; pentru a măsura indicatorii în adaptarea psihosocială a persoanelor cu dizabilități, adaptarea constituie finalitatea procesului de integrare socială [1]. Calitatea vieții, traiul independent sau semiindependent, deprinderile și competențele sociale (cunoștințele, priceperile, deprinderile și abilitățile) constituie indicatorii de măsurare a adaptării psihosociale a persoanelor cu dizabilități.

Considerăm important, în acest context, modelul de adaptare psihosocială la dizabilitate și boală cronică al lui Livneh și Antonak [6] care încorporează mai multe noțiuni ale modelului lui Moos, extinzând în același timp gama de aplicare. Modelul este compus din trei componente primare și anume: evenimente și caracteristici antecedente, procese contextuale și psihosociale și, în final, rezultate. Cele trei componente includ evenimentele de bază și declanșatoare; evenimente ce influențează procesele și contextele de viață (proprietățile actuale ale mediului, atributele personalității și modurile de adaptare); și un set complex de indicatori de rezultat care se concentrează în principal pe calitatea vieții. În 2001 Livneh a prezentat un model conceptual care a căutat să integreze cunoștințele existente despre diferitele componente, structuri și procese care stau la baza adaptării psihosociale [5]. În 2021, Livneh [4] a venit cu o revizuire a modelului. Cele mai pertinente modificări ale modelului anterior au fost realizate în procesul de adaptare. Modelul integrat propus presupune că experiența dizabilității poate fi cel mai bine înțeleasă ca o relație interactivă între subiectiv (conștientizarea de sine a persoanei cu dizabilități) și obiectiv (spațiul de viață sau mediul extern).

Analiza literaturii de specialitate cu referire la dimensiunile analizate a condus la inițierea unei cercetări la acest subiect. Menționăm că persoanele care se confruntă cu dizabilitate fizică vor trece invariabil printr-un proces de adaptare psihosocială, în care dizabilitatea devine o parte integrată a vieții, identității, conștientizarea de sine, imaginii corporale, influențează echilibrul emoțional și relațiile sociale; deprinderile sociale și de gestionare a emoțiilor ocupă un loc semnificativ printre resursele pentru adaptare ale adolescenților orientați pe relațiile interpersonale, dependenți de opiniile colegilor de aceeași vârstă; procesul de adaptare psihosocială a adolescenților cu dizabilități fizice se caracterizează printr-o dinamică încetinită în urma influenței unui șir de factori, care face dificilă, în diferită măsură, adaptarea psihosocială. În contextul dat, considerăm importantă pentru cercetarea realizată definiția elaborată conform căreia *adaptarea psihosocială* este un proces/un construct complex, multidimensional, produs al relației continue dintre persoană și mediu înconjurător, ce implică asimilare și acomodare, caracterizate de autocunoaștere, dezvoltare de deprinderi, autoreglare emoțională și comportamentală, efort și învățare continuă.

Respectiv, *în cele ce urmează vom face referință la unele particularități ale adaptării psihosociale a adolescenților cu dizabilități fizice.*

Metodologie

În cadrul cercetării au fost utilizate mai multe instrumente psihometrice, care vor fi descrise în continuare: Ancheta psihosocială; Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale elaborat de către C. Rogers și R. Dymond; Scala lipsei de speranță/ deznădejde Beck; Testul ASEBA; Tehnica de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн.

1. Ancheta psihosocială este realizată în bază de chestionar și include factori care, în viziunea noastră, relaționează, în diferită măsură, cu adaptarea psihosocială a personalității.

2. Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale este elaborat de către C. Rogers și R. Dymond. Acesta este un chestionar de personalitate destinat cercetării particularităților psihosociale ale adaptării. Chestionarul conține 101 afirmații formulate la persoana a III-a singular fără a specifica careva pronume. Autorii au utilizat această formulare cu scopul evitării efectului „identificării directe” și pentru neutralizarea montajului respondenților de a oferi răspunsuri social dorite și nu cele reale. Rezultatele descriu 6 indicatori integrali: adaptarea psihosocială, acceptarea de sine, acceptarea celorlalți, locul controlului, confortul emoțional și tendința spre dominare. Fiecare dintre indicatori se calculează după o formulă individuală dedusă de către autori, iar interpretarea se efectuează conform datelor normative calculate separat pentru adolescenți și adulți.

3. Scala lipsei de speranță/deznădejde Beck (Beck Hopelessness Scale - BHS) a fost dezvoltată de Beck și alți colaboratori (1974) ca un instrument de auto-evaluare pentru a măsura sentimentele de lipsă de speranță, respectiv sentimentele de pesimism, de viitor sumbru și de pierderea motivației. Beck a denumit lipsa de speranță ca o așteptare negativă generalizată asupra viitorului. Manualul scalei a fost publicat de Beck și Steer în 1988. Scala BHS este o scala de auto-evaluare cu 20 itemi. Prin fiecare item subiectul își evaluează pesimismul și rejetează optimismul.

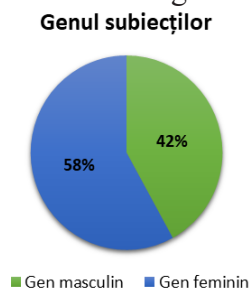
4. Testul ASEBA. Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA) dezvoltat de T. M. Achenbach și L. A. Rescorla, adaptat de A. Dobrea (2009), cuprinde un set de chestionare pentru evaluarea competențelor, a funcționării adaptative și a problemelor copiilor și adolescenților. Chestionarul de autoevaluare comportamentală identifică nivelul de manifestare pentru următoarele variabile: 1. *probleme afective* ce includ comportamente: refuz alimentar, autosabotare, învinuire, dereglarea somnului; 2. *probleme de anxietate* ce includ comportamente ce manifestă dependență, teamă, teamă de școală, tensiune, îngrijorare; 3. *acuze somatice* ce includ comportamente de genul: dureri, dureri de cap, probleme de vedere, probleme dermatologice, greață, dureri de stomac, vomă; 4. *probleme de atenție* ce includ comportamente de slabă concentrare, neliniște, impulsivitate, neatenție, nerealizare integrală a sarcinilor; 5. *probleme ale comportamentului opozant* ce includ comportamente: neascultare acasă, neascultare la școală, încăpăținare, accese de furie; 6. *probleme de conduită* ce includ comportamente: distruge lucrurile colegilor, încalcă regulile clasei, atacă alte persoane, fură de acasă, înjură, amenință. Conform autorului testului ASEBA, fiecare variabilă are 3 intervale: interval normal, intermediar și clinic.

5. Tehnica de studiere a autoaprecierii Дембо-Рубинштейн (variante A. Прихожан). Tehnica de studiere a autoaprecierii Дембо-Рубинштейн (TADR), a fost dezvoltată de Сусанна Рубинштейн, care a utilizat principiul propus de către T. Дембо pentru studierea reprezentărilor subiectului despre fericire. C. Рубинштейн a extins tehnica, incluzând în schimbul unei scale patru (sănătate, inteligență, caracter și fericire). A. Прихожан a mai adăugat trei scale, precum „autoritatea de care se bucură persoana printre cei de aceeași vârstă”, „dibăcia”, „exteriorul fizic”, iar în schimbul „fericirii” a inclus „încrederea în sine”. Această tehnică se bazează pe estimarea directă a nivelului real/actual al autoaprecierii unui șir de calități personale ale adolescenților și anume: sănătatea, intelectul, caracterul, autoritatea în fața semenilor, mâini dibace, capacitățile comunicative, înfățișarea, încrederea în sine, precum și a nivelului dezvoltării acestor calități la care adolescentul ar fi satisfăcut de sine (nivelul aspirațiilor). Această tehnică a fost valorificată cu scopul de a identifica nivelele autoaprecierii la adolescenți.

Caracteristicile grupului experimental

În cercetarea realizată a fost antrenat un grup experimental alcătuit din 100 de adolescenți cu diferit nivel de dezvoltare și anume 50 adolescenți cu dezvoltare tipică și 50 de adolescenți cu dizabilități fizice.

În Figura 1 sunt ilustrate datele, din care observăm care este raportul adolescenților în funcție de criteriul gen.

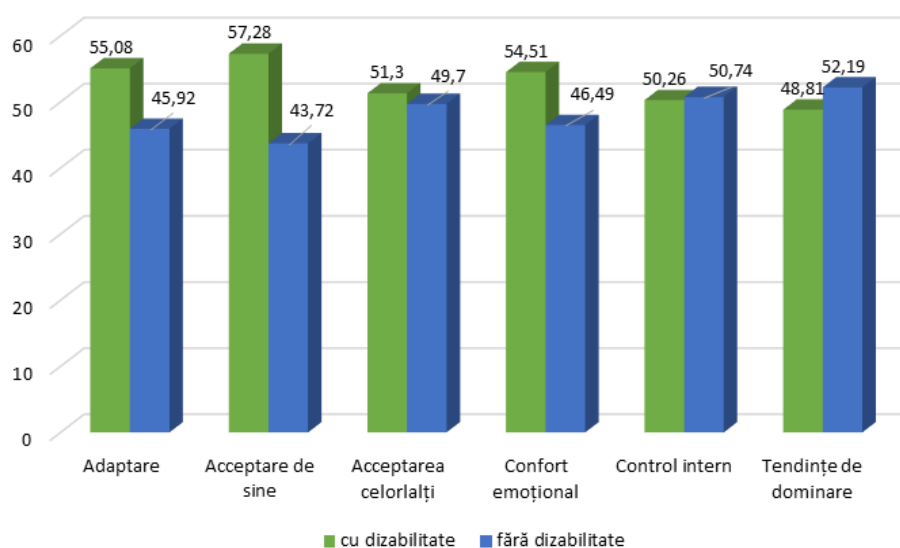
Fig. 1. Repartizarea subiecților în funcție de criteriul gen.

Grupul experimental a fost divizat în conformitate cu criteriul gen (figura 1), astfel am identificat că 42% dintre adolescenți sunt de gen masculin, iar 58% sunt de gen feminin. Totodată din grupul menționat 2,2% dintre subiecți învață după modalitatea mixtă, în unele zile la școală, în unele zile la domiciliu, 10% sunt cu instruire la domiciliu și în mare parte 87,8% dintre respondenți studiază în instituții de învățământ, cum ar fi școală, colegiu, universitate.

Conform celor menționate, am considerat important pentru studiul realizat determinarea raportului dintre variabilele cercetării (indicii generali ai adaptării psihosociale - *Chestionarul de diagnosticare a adaptării psihosociale* (C. Rogers și R. Dymond); scala deznădejde - *Scala lipsei de speranță/deznădejde Beck*; probleme afective; probleme de anxietate; acuze somatice; probleme de atenție; probleme ale comportamentului opozant; probleme de conduită - *Testul ASEBA*; componentele autoaprecierii - *Tehnica de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн*) și factorii psihosociale ce țin de procesul de adaptare psihosocială a adolescenților cu dizabilități fizice (starea de sănătate (cu dizabilitate/fără dizabilitate).

Rezultate obținute și discuții

În continuare vom prezenta datele statisticii descriptive în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru indicii generali ai adaptării psihosociale. În figura 2 sunt prezentate diferențele dintre medii în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru care se face diferențiere în grupurile: persoane cu dizabilitate și persoane fără dizabilitate. Astfel, în funcție de factorul „starea de sănătate”, conform *Chestionarului de diagnosticare a adaptării psihosociale* (C. Rogers și R. Dymond), au fost identificate mediile pentru următorii indici generali: adaptare psihosocială; acceptare de sine; acceptarea celorlalți; confort emoțional; control intern; tendință de dominare.

Fig. 2. Valorile medii în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru indicii generali ai adaptării psihosociale.

În conformitate cu rezultatele prezentate în figura 2 observăm că mediile în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru indicii generali ai adaptării psihosociale sunt diferite. Subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate au înregistrat medii mai înalte pentru adaptarea psihosocială, acceptare de sine, acceptarea celorlalți, confort emoțional. Subliniem aici că subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții

fără dizabilitate au înregistrat medii mai scăzute pentru indicii generali control intern și tendințe de domina-re. Menționăm că pentru componenta adaptării psihosociale, *evitarea problemelor* subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate au înregistrat medii mai scăzute (41,19 (u.m.)/59,81 (u.m.)).

Pentru a determina dacă sunt diferențe semnificative înregistrate la subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate pentru indicii generali menționați am aplicat testul U Mann-Whitney (Tabelul 1).

Tabelul 1. Rezultatele Testului U Mann-Whitney pentru indicii generali ai adaptării psihosociale în gru-purile adolescenților cu dizabilitate și fără dizabilitate.

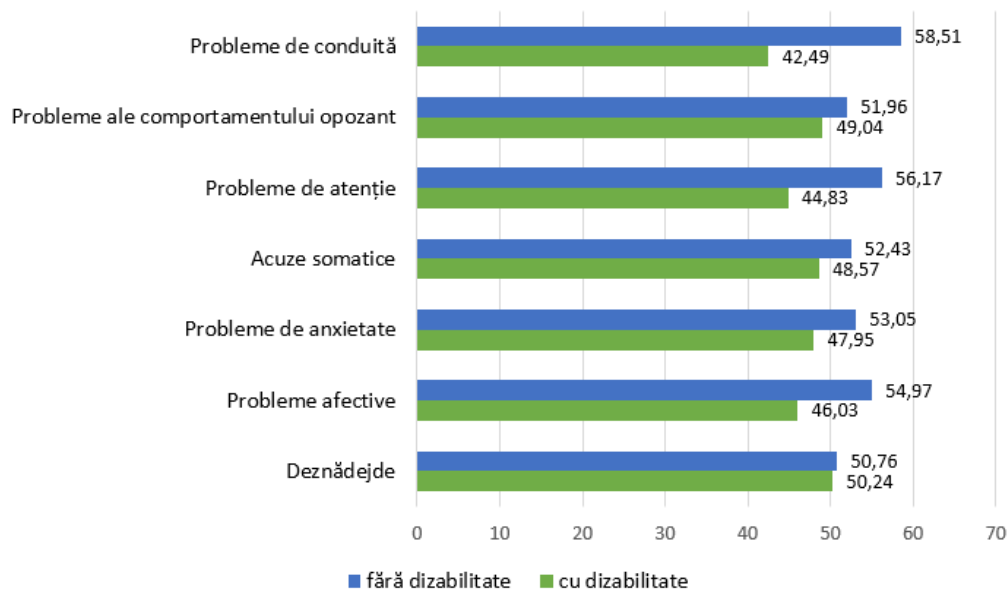
Test Statistics ^a						
	Adaptare psihosoci-ală	Acceptare de sine	Acceptarea celorlalți	Confort emoțional	Control intern	Tendinta de dominare
Mann-Whitney U	1021.000	911.000	1210.000	1049.500	1238.000	1165.500
Wilcoxon W	2296.000	2186.000	2485.000	2324.500	2513.000	2440.500
Z	-1.579	-2.342	-.276	-1.385	-.083	-.584
Asymp. Sig. (2-tailed)	.114	.019	.783	.166	.934	.559

a. Grouping Variable: B8 Starea de sănătate

Astfel, consemnăm diferențe statistic ne semnificative între rezultatele subiecților din grupul adolescenților cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate pentru indicii adaptare psihosocială, acceptarea celorlalți, confort emoțional, control intern și tendințe de domina-re. Totodată, pentru indicele acceptarea de sine ($U=911,0$; $p=0,019$) și componenta evitarea problemelor ($U=784,0$; $p=0,001$) consemnăm diferențe statistice semnificative între rezultatele subiecților din grupul adolescenților cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate.

Metodele aplicate au conturat datele statisticii descriptive în funcție de factorul „starea de sănătate” pen-tru variabilele cercetării, conform testelor aplicate *Beck*, *ASEBA*. În continuare în figura 3 sunt prezentate diferențele dintre medii în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru grupurile: persoane cu dizabilitate și persoane fără dizabilitate. Astfel, în funcție de factorul „starea de sănătate” au fost identificate mediile pentru următoarele variabile: deznădejde; probleme afective; probleme de anxietate; acuze somatice; pro-bleme de atenție; probleme ale comportamentului opozant; probleme de conduită.

Fig. 3. Valorile medii în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru variabilele cercetării.



În conformitate cu rezultatele prezentate în figura 3 observăm că mediile, în funcție de factorul „starea de sănătate”, pentru variabilele cercetării sunt diferite pentru grupurile adolescenților intervievați. Evidențiem că subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate au înregistrat medii mai scăzute pentru toate variabilele cercetării: deznădejde, probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme de atenție, probleme ale comportamentului opozant, probleme de conduită. Similar cazului descris, cu referire la indicii adaptării psihosociale, în scopul de a determina dacă sunt diferențe semnificative înregistrate la subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate, pentru variabilele cercetării enumerate, am aplicat aceeași metodă statistică. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele Testului U Mann-Whitney pentru variabilele cercetării (conform testelor aplicate Beck, ASEBA) în grupul adolescenților cu dizabilitate și fără dizabilitate.

Test Statistics ^a							
	Deznădejde	Probleme afective	Probleme de anxietate	Acuze somatice	Probleme de atenție	Probleme ale comportamentului opozant	Probleme de conduită
Mann-Whitney U	1237.000	1026.500	1122.500	1153.500	966.500	1177.000	849.500
Wilcoxon W	2512.000	2301.500	2397.500	2428.500	2241.500	2452.000	2124.500
Z	-.091	-1.548	-.886	-.674	-1.967	-.511	-2.793
Asymp. Sig. (2-tailed)	.928	.122	.376	.500	.049	.609	.005
a. Grouping Variable: B8 Starea de sanatate							

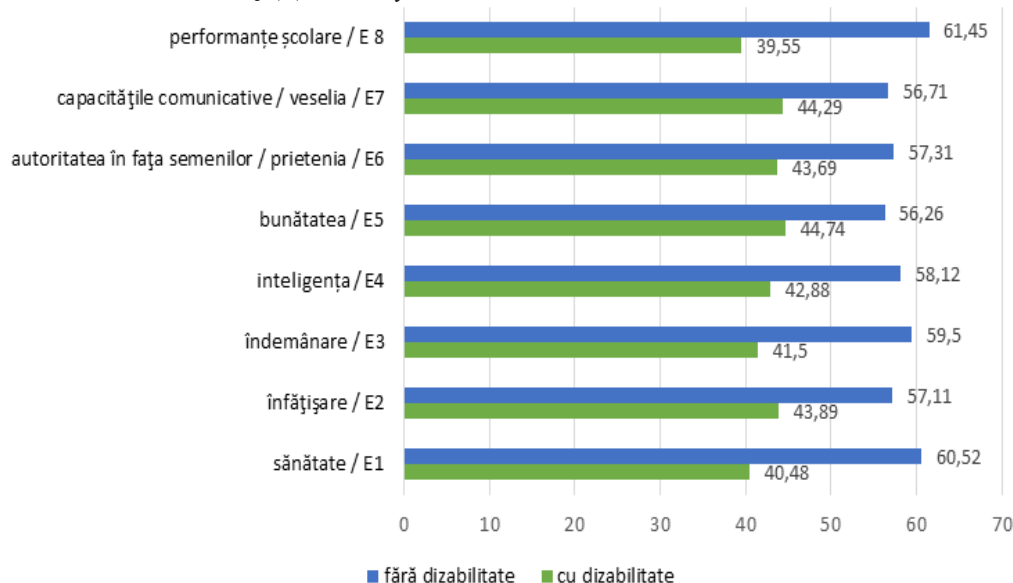
Astfel, identificăm diferențe statistic ne semnificative pentru rezultatele subiecților din grupul adolescenților cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate pentru variabilele cercetării: deznădejde, probleme afective, probleme de anxietate, acuze somatice, probleme ale comportamentului opozant. Totodată, pentru variabilele probleme de atenție ($U=966,5$; $p=0,049$) și probleme de conduită ($U=849,5$; $p=0,005$) consemnăm diferențe statistic semnificative la rezultatele subiecților din grupul adolescenților cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate.

Datele statisticii descriptive în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru variabilele cercetării în conformitate cu *Tehnica de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн* sunt prezentate în figura 4. *Tehnica de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн* include următoarele variabile: sănătate/E1; îngrijire/E2; îndemânare/E3; inteligența/E4; bunătatea/E5; autoritatea în fața semenilor/prietenia/E6; capacitățile comunicative/veselia/ E7; performanțe școlare/E 8. În Figura 4 sunt prezentate grafic rezultatele subiecților experimentali.

În cazul dat, în conformitate cu rezultatele prezentate în figura 4 atestăm că, în funcție de factorul „starea de sănătate”, pentru variabilele cercetării determinate cu ajutorul *Tehnicii de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн* subiecții cu dizabilitate au înregistrat medii mai scăzute pentru toate variabilele cercetării comparativ cu subiecții fără dizabilitate.

Am aplicat testul U Mann-Whitney în scopul de a determina dacă sunt diferențe semnificative înregistrate la subiecții cu dizabilitate comparativ cu subiecții fără dizabilitate pentru componentele *Tehnicii de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн* (Tabelul 3).

Fig. 4. Valorile medii în funcție de factorul „starea de sănătate” pentru componentele. *Tehnicii de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн.*



Tabelul 3. Rezultatele Testului U Mann-Whitney pentru componentele. *Tehnicii de studiere a autoaprecierii la adolescenți Дембо-Рубинштейн* în grupul adolescenților cu dizabilitate și fără dizabilitate.

Test Statistics ^a								
	Sănătate E1	Îngrijire/ E2	Îndemânare/ E3	Inteligență/ E4	Bunătate/ E5	Prietenie/ E6	Capacități comunicative/ E7	Performanțe școlare/ E8
Mann-Whitney U	749.000	919.500	800.000	869.000	962.000	909.500	939.500	702.500
Wilcoxon W	2024.000	2194.500	2075.000	2144.000	2237.000	2184.500	2214.500	1977.500
Z	-3.517	-2.358	-3.140	-2.710	-2.062	-2.384	-2.184	-3.840
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.018	.002	.007	.039	.017	.029	.000

a. Grouping Variable: B8 Starea de sanitate

Respectiv, analizând datele din tabelul 3 observăm că pentru *Tehnica de studiere a autoaprecierii (Дембо-Рубинштейн)* diferențele dintre medii, în funcție de factorul „starea de sănătate”, sunt semnificative pentru toate variabilele: *sănătate/E1* ($U=749,0$; $p=0,001$); *îngrijire/E2* ($U=919,5$; $p=0,018$); *îndemânare/E3* ($U=800,0$; $p=0,002$); *inteligența/E4* ($U=869,0$; $p=0,007$); *bunătatea/E5* ($U=962,0$; $p=0,039$); *autoritatea în fața semenilor/prietenia/E6* ($U=909,5$; $p=0,017$); *capacitățile comunicative/veselia/E7* ($U=939,5$; $p=0,029$); *performanțe școlare/E8* ($U=702,5$; $p=0,001$). Aceste rezultate demonstrează că adolescenții cu dizabilitate denotă o autoapreciere generală mai scăzută decât adolescenții cu dezvoltare tipică.

Concluzii

Analizând rezultatele obținute de către subiecții experimentali intervievați identificăm multiple diferențe în funcție de factorul starea de sănătate (cu dizabilitate/fără dizabilitate) a adolescenților. În această ordine de idei, menționăm că din perspectiva „stării de sănătate” am constatat diferențe statistice semnificative pentru următoarele variabile: „indicile acceptării de sine”, „evitarea problemelor”, „probleme de atenție”,

„probleme de conduită”, „autoaprecierea nivelului de sănătate”, „autoaprecierea nivelului de îngrijire”, „autoaprecierea nivelului de îndemânare”, „autoaprecierea nivelului de inteligență”, „autoaprecierea nivelului de prietenie”, „autoaprecierea capacităților comunicative/ nivelului de veselie”, „autoaprecierea performanței școlare”. Experimentul realizat demonstrează că rezultatele adolescenților cu dezvoltare tipică sunt mai mari decât cele ale adolescenților cu dizabilități pentru variabilele enumerate, cu excepția variabilei „indicile acceptării de sine”. Astfel, referindu-ne la raportul dintre variabilele enumerate și starea de sănătate a adolescenților, se conturează particularități ce denotă că adolescenții cu dizabilități mai greu se acceptă pe sine și înregistrează mai frecvent probleme de conduită și de atenție, **în general** tind să evite problemele și prezintă autoapreciere mai scăzută decât adolescenții cu dezvoltare tipică.

Referințe:

1. Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății: versiunea pentru copii și tineri: CIF-CT, Organizația Mondială a Sănătății, 2007. ISBN 9789241547321. <https://dgaspcmures.ro/formulare/2017/CIF-CT.pdf>
2. Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=117839&lang=ro
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și inclusive în educație*. Ediția a II-a, Iasi: Polirom, 2006, 254 p. ISBN 9734603973.
4. LIVNEH, H. Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: A Conceptual Framework. In: *Rehabilitation Counseling Bulletin*. Newbury Park: SAGE Publications, 2001, pp. 151-160, vol. 44. ISSN 1538-4853.
5. LIVNEH, H. Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: An Updated and Expanded Conceptual Framework. In: *Rehabilitation Counseling Bulletin*. Newbury Park: SAGE Publication, 2021, vol. 65. ISSN1538-4853.
6. LIVNEH, H., ANTONAK, R.F. *Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability*. Boston: Aspen Publishing, 1997. ISBN 978-0834209671.

Date despre autori:

Oxana PALADI, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: oxana.paladi@usm.md

ORCID: 0000-0002-6391-5035

Viorica COJOCARU, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

E-mail: cojocaruvio@yahoo.com

ORCID: 0009-0003-3655-1779

Prezentat la 01.04.2023

ROLUL ILUZIEI CONTROLULUI ȘI A OPTIMISMULUI NEREALIST ÎN COMPORTAMENTUL CONDUCĂTORILOR AUTO

Olga AXENTII

Universitatea de Stat din Moldova

În contextul social actual, pe cât de imprevizibile și incontrolabile sunt evenimentele vieții, pe atât de mult oamenii își doresc să dețină controlul asupra lor. Ideea de control poate fi adaptativă contribuind la o bună integrare și funcționare psiho-socială numai atunci când nu atinge un nivel extrem care dezvoltă așa-numita iluzie a controlului în paralel cu un optimism nerealist. Iluzia controlului reprezintă tendința oamenilor de a percepe că au mai mult control asupra propriului comportament sau asupra mediului în care se află decât au în realitate, ceea ce duce în consecință la adoptarea unor comportamente riscante.

Optimismul nerealist se referă la situațiile în care oamenii evaluează evenimentele negative viitoare ca fiind mai puțin probabil să se întâmple lor înșiși decât celorlalți, iar evenimentele pozitive ca fiind mai probabil să se întâmple lor înșiși decât celorlalți.

Cuvinte-cheie: iluzia controlului, optimism nerealist, conducători auto, comportament riscant, predicții.

THE ROLE OF THE ILLUSION OF CONTROL AND UNREALISTIC OPTIMISM IN DRIVERS BEHAVIOR

In today's social context, the more unpredictable and uncontrollable life events are, the more people want to be in control of them. The idea of control can be adaptive contributing to good integration and psycho-social functioning only when it does not reach an extreme level that develops the so-called illusion of control in parallel with an unrealistic optimism. Illusion of control is the tendency of people to perceive that they have more control over their own behavior or their environment than they actually have, which consequently leads to the adoption of risky behaviors.

Unrealistic optimism refers to situations in which people evaluate negative future events as less likely to happen to themselves than to others, and positive events as more likely to happen to themselves than to others.

Keywords: illusion of control, unrealistic optimism, drivers, risky behavior, predictions.

Introducere

O nevoie foarte accentuată a societății moderne este nevoia de a deține controlul în toate, fie că este vorba de serviciu, aspect fizic sau relații etc. Din punct de vedere evoluționist, am învățat că atunci când suntem în controlul mediului nostru înconjurător avem șanse mai mari de supraviețuire. Astfel, controlul a luat rolul unui factor protector împotriva răspunsurilor afective disfuncționale. Cu toate acestea există și cealaltă latură, chiar dacă controlul poate fi adaptativ pentru funcționarea psiho-socială, extremele controlului pot duce la acțiuni mai puțin funcționale.

Conceptul de loc de control a fost propus de psihologul american J. Rotter. Locul de control este un termen utilizat în psihologia socială pentru a denota o sursă percepută de control asupra propriului comportament, fiind o caracteristică a unui individ, care se formează în procesul socializării sale. Conceptul cuprinde două tipuri ale locului de control: extern și intern. Potrivit lui J. Rotter, atunci când o persoană atribuie motivele eșecurilor sau succeselor sale ca urmare a unei combinații aleatorii de circumstanțe, soarta sau influența altor forțe, aceasta înseamnă că persoana are un loc de control extern. Dimpotrivă, dacă este înclinat să explice motivele evenimentelor petrecute cu el numai prin comportamentul sau caracteristicile sale inerente, abilități, acest lucru indică faptul că o persoană are un loc de control intern [1].

Discuții

Într-o perspectivă globală, atribuirea unui loc de control intern ne duce cu gândul la responsabilitatea persoanei și capacitatea sa de a-și evalua abilitățile în raport cu reușitele sau insuccesele. Doar că mass-media, televiziunea și internetul ne vând ideea a ceva mai mult de atât. Auzim și vedem un număr mare de spoturi publicitare care ne transmit: „Tu trebuie să deții controlul asupra vieții tale....Doar tu ești în măsură

să decizi...Doar tu poți schimba lucrurile...Trebuie să îți controlezi emoțiile etc.”. În consecință oamenii își dezvoltă mai mult decât un control intern obiectiv, dezvoltă ceea ce numim iluzia controlului, fiindcă în afară de propriile abilități, există o mulțime de factori de influență externi, de care nu se mai ține cont.

Iluzia controlului reprezintă tendința oamenilor de a percepe că au mai mult control asupra propriului comportament sau asupra mediului în care se află decât au în realitate. Astfel, oamenii se comportă adesea ca și cum evenimentele dependente de noroc se află sub controlul personal. În esență indivizii cu iluzie ridicată de control prezintă două tipuri de convingeri false: (1) că se pot controla rezultatele dorite prin abilități personale și (2) că aceste abilități personale sunt suficiente pentru a preveni rezultatele negative, când de fapt nu o fac [2].

Autoarea acestui concept E. Langer, a investigat percepțiile conducătorilor auto asupra controlului întrebându-i pe oameni despre situații ipotetice, de exemplu, probabilitatea lor de a fi implicați într-un accident de mașină. În medie, șoferii consideră că accidentele sunt mult mai puțin probabile în situații de „control ridicat”, cum ar fi atunci când conduc, decât în situații de „control scăzut”, cum ar fi atunci când sunt pe scaunul pasagerului. De asemenea, ei evaluează un accident cu control ridicat, cum ar fi conducerea în mașina din față, ca fiind mult mai puțin probabil decât un accident cu control scăzut, cum ar fi lovitura din spate al unui alt șofer.

Altfel spus, iluzia controlului conducătorului auto se manifestă prin faptul că într-o anumită situație riscantă el este sigur că va deține controlul asupra derulării evenimentelor. În acest caz, individul subestimează pericolul situațiilor riscante pentru propria persoană și își supraestimează capacitățile [3].

Într-o astfel de situație, conducătorul auto nu ia în calcul alți factori externi precum intențiile și abilitățile celorlalți participanți la trafic, starea tehnică a vehiculelor din jur, caracteristicile acestora, starea emoțională a participanților la trafic, comportamentul brusc sau neatent al unui pieton etc.

Un alt factor care pare să alimenteze iluzia controlului ține de caracteristicile vehiculelor, și anume a celor care fac parte din categoria mașinilor scumpe ori bine dotate, conturându-se un paradox: deși siguranța autovehiculelor crește, în paralel crește și riscul acceptat de conducătorii auto. Acest fapt poate explica de ce șoferii care conduc mașini de dimensiuni mari, costisitoare (care presupun și materiale de construcție mai calitative și rezistente la accidente), și motoare puternice conduc mai rapid și se antrenează în depășiri riscante, deoarece ei percep mai puțin risc și au un sentiment de siguranță mai puternic alimentat de caracteristicile mașinii. Din declarațiile unor conducători auto, se conturează ideea că o mașină nouă, dotată cu multe caracteristici tehnice îi tentează spre experimentarea diverselor manevre, inclusiv riscante, deoarece acestea pot fi realizate într-un timp foarte scurt, sunt foarte exacte și economisesc mult timp, oferind totodată și o doză de adrenalină. De asemenea, sentimentul de siguranță se datorează și faptului că o mașină bine dotată, are capacitatea de a preveni multe situații periculoase în trafic deoarece dispune de multiple sisteme de semnalizare, sonorizare și chiar frânare automată în caz de un pericol iminent.

În cadrul unui studio realizat la Universitatea din Chicago, cercetătorii Peterson S. și Hoffer G., au analizat două seturi de date independente pentru a testa dacă există diferențe în comportamentul șoferilor care conduc mașini echipate cu airbag-uri și cele care nu sunt astfel echipate. O analiză a unui set de date generat de industria asigurărilor au arătat că consecințele de vătămare cresc după adoptarea unui sistem airbag. Analizele rapoartelor de accident ale poliției de stat din Virginia indică faptul că mașinile echipate cu airbag tind să fie conduse mai agresiv și că agresivitatea pare să compenseze efectul airbag-ului pentru șofer și crește riscul de deces pentru alții [4].

Un alt concept care poate fi invocat alături de iluzia controlului, este și optimismul exagerat sau nerealist al conducătorilor auto.

De aproape 30 de ani încoace, înțelepciunea primită este că „oamenii au o părținire optimistă în ceea ce privește riscul personal” adică „au tendința de a crede că sunt invulnerabili” și „sunt adesea exagerat de optimiști în ceea ce privește viitorul”. Acest lucru se bazează pe fenomenul, adesea numit optimism nerealist, prin care oamenii aparent își percep propriul viitor ca fiind mai pozitiv decât al unei persoane obișnuite. Mai exact, oamenii evaluează evenimentele negative viitoare ca fiind mai puțin probabil să se întâmple lor înșiși decât persoanelor obișnuite, iar evenimentele pozitive ca fiind mai probabil să se întâmple lor înșiși decât altora[5].

Oamenii sunt considerați nerealist de optimiști dacă prevăd că un rezultat personal viitor va fi mai favorabil decât cel sugerat de un standard relevant, obiectiv. Optimismul nerealist apare și atunci când oamenii prevăd în mod nejustificat că rezultatele lor personale vor fi mai favorabile decât rezultatele semenilor. Conceptul este distinct atât empiric, cât și conceptual de optimismul dispozițional, o trăsătură de personalitate care reprezintă așteptări în general pozitive despre viitor.

Cercetătorii disting între două tipuri de optimism nerealist care diferă în ceea ce privește standardul cu care sunt comparate predicțiile personale. Primul tip este optimismul absolut nerealist, care se referă la o credință nejustificată că un rezultat personal va fi mai favorabil decât rezultatele indicate de un standard obiectiv cantitativ (cum ar fi datele epidemiologice sau de bază). Cercetătorii au demonstrat un optimism absolut nerealist folosind multe criterii. De exemplu, mai multe studii au comparat previziunile personale cu rezultatele care au apărut efectiv, cum ar fi notele la examene sau salariile de început după absolvirea facultății. Alte studii demonstrează că consilierii financiari sunt prea optimiști în predicțiile lor economice și că oamenii, în general, sunt destul de nerealiști în estimările lor cu privire la timpul necesar pentru a îndeplini o sarcină, o judecată greșită cunoscută sub numele de eroarea de planificare. Cercetătorii au arătat modele similare de optimism nerealist în estimările oamenilor cu privire la probabilitatea ca aceștia să experimenteze un divorț, o boală cu transmitere sexuală, un accident sau o sarcină neplanificată [6].

Al doilea tip este optimismul comparativ nerealist, care se referă la estimarea eronată că rezultatele personale vor fi mai favorabile decât rezultatele semenilor. Cercetătorii folosesc două abordări generale pentru a documenta optimismul comparativ nerealist. Primul este atunci când un individ consideră incorect că riscul său este mai mic decât cel al altor persoane. De exemplu, participanții la un studiu au estimat dacă este mai probabil, mai puțin probabil sau la fel de probabil să aibă un atac de cord fatal decât o persoană obișnuită. Cercetătorii au comparat apoi aceste estimări cu predicțiile unui algoritm personalizat de evaluare a riscului de atac de cord, bazat pe epidemiologie, pentru a determina dacă participanții erau într-adevăr mai mult, mai puțin sau la fel de probabil să aibă un atac de cord fatal în comparație cu o persoană obișnuită. Comparația a arătat că 56% dintre participanți au fost nerealiști de optimiști, 25% au fost nerealiști de pesimiști și 19% au fost exacti [7].

Optimismul nerealist are multe cauze, ceea ce îl face un fenomen robust și larg răspândit. Aceste cauze se încadrează în trei categorii mari. Prima cauză vine din ideea că oamenii sunt motivați să creadă, sau să-și facă pe alții să creadă că este puțin probabil să experimenteze rezultate nefavorabile. De exemplu, dorința de a se simți bine îi poate motiva pe oameni să fie nerealiști de optimiști în predicțiile lor personale. Mai mult, dovezile sugerează că oamenii cred că ar trebui să fie nerealiști optimiști, adică că este mai bine să fie nerealiști optimiști decât pesimiști în predicțiile personale. A doua cauză a optimismului nerealist este că oamenii posedă informații diferite (și adesea mai multe) despre ei înșiși decât despre alte persoane. Oamenii își cunosc istoria personală, planurile și intențiile lor și folosesc aceste informații atunci când își calculează șansele de a avea un rezultat. Însă le lipsesc aceste informații despre ceilalți. Important este că atunci când cercetătorii oferă participanților la studiu informații pertinente despre ceilalți, ei par să realizeze că nu sunt atât de diferiți și că optimismul nerealist tinde să scadă [8].

Atât optimismul absolut nerealist, cât și optimismul comparativ nerealist pot avea consecințe semnificative asupra afectului, luării deciziilor și comportamentului. De exemplu, cercetările constată că optimismul absolut nerealist poate duce la o speranță deplasată. Într-un experiment, peste 60% dintre participanții la un studiu clinic de fază I asupra cancerului au considerat că au mai multe șanse decât ceilalți participanți la studiu să experimenteze beneficii pentru sănătate în urma studiului. Acest optimism a apărut chiar dacă pacienții știau că studiul examina doar fezabilitatea unui viitor studiu randomizat și că este puțin probabil ca tratamentul să ofere beneficii pentru sănătate oricărui participant. S-a constatat că optimismul absolut nerealist corespunde cu dezamăgirea, regretul și alte probleme atunci când rezultatele nu corespund așteptărilor. De exemplu, studenții care au fost nerealiști de optimiști cu privire la performanța lor la un examen au raportat creșteri ale efectelor negative după ce au primit scorul la examen; în timp ce studenții realiști și pesimiști au raportat o scădere a afectului negativ după ce au primit scorul. În plus, cercetările arată că studenții care au manifestat un optimism absolut nerealist cu privire la performanța lor academică au suferit de-a lungul timpului scăderi ale stimei de sine și ale bunăstării [9].

În această ordine de idei, autorul McKenna evidențiază faptul că optimismul nerealist ar putea crește șansele ca șoferii să-și asume riscuri sau ar putea reduce șansele ca ei să ia măsuri de prevenție și protecție. Tot acest factor ar putea submina și capacitatea de persuasiune a unor campanii de prevenire a accidentelor, deoarece indivizii vor considera că acele mesaje nu li se adresează lor, ci altora, ei nu se percep ca fiind amenințați de posibilele pericole [10].

Optimismul nerealist nu este întotdeauna problematic. Dacă consecințele sunt pozitive sau negative, poate depinde și de timpul luat în considerare. Consecințele optimismului nerealist sunt probabil inofensive sau chiar pozitive pe termen scurt (anxietate redusă, persistență față de obiective), dar negative pe termen lung (probabilitate crescută de rezultate negative din cauza comportamentului de risc crescut, eșecul de a lua măsuri de precauție sau insuficiente) [11].

Concluzii

Iluzia controlului prezentă la conducătorul auto duce la subestimarea capacităților și pericolului situațiilor riscante pentru propria persoană și pentru ceilalți.

Optimismul nerealist face ca oamenii să evalueze evenimentele negative viitoare ca fiind mai puțin probabil să se întâmple lor înșiși decât persoanei obișnuite, iar evenimentele pozitive ca fiind mai probabil să se întâmple lor înșiși decât persoanei obișnuite ceea ce cauzează erori în decizii.

Datorită optimismului nerealist, oamenii au tendința de a crede că numai ceilalți sunt vulnerabili la consecințele comportamentelor nesănătoase.

Oamenii tind să-și focalizeze atenția pe propriile acțiuni, ignorând posibilitatea impactului altor factori externi.

Oamenii au tendința de a dezvolta un model prototip extrem despre cei ghinioniști, model care nu se potrivește cu imaginea de sine, de unde apare convingerea că pericolul îi ocolește.

Optimismul poate reprezenta un mecanism de adaptare împotriva evenimentelor care ar putea provoca daune sau suferință.

Referințe:

1. ПЕТРОВСКОГО, А., ЯРОШЕВСКОГО, М., КАРПЕНКО, Л. *Психология: словарь*. Москва: Политиздат, 1990, 492 с.
2. Wikipedia. The free encyclopedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Illusion_of_control (accesat la 09.03.2023).
3. HAVÂRNEANU, G., *Psihologia transporturilor: O perspectivă psihosocială*. Iași: Polirom, 2013, 261 p. ISBN 978-973-46-3238-1.
4. HOFFER, G., *Are Drivers of Air-Bag-Equipped Cars More Aggressive? A Test of the Offsetting Behavior Hypothesis*. In: *The Journal of Law and Economics* Vol. 38(2). Chicago, 1995, 251-264 p. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/467331> (accesat la 03.02.2023).
5. ADAM, J., HARRIS, L., *Unrealistic Optimism About Future Life Events: A Cautionary Note*. *American Psychological Association* Vol. 118, No. 1, 2011, 135-154 p. <https://www.ucl.ac.uk/lagnado-lab/publications/harris/PsychRevInPress.pdf> (accesat la 03.02.2023).
6. HOORENS, V., SMITS, T., SHEPPERD, J. *Comparative optimism in the spontaneous generation of future life-events*. *British Journal of Social Psychology*, 47(3), 2008, 441-451p.
7. RADCLIFFE, N. KLEIN, W. *Dispositional, unrealistic and comparative optimism: Differential relations with the knowledge and processing of risk information and beliefs about personal risk*. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 2002, 836-846 p.
8. JAMES, A., CARROLL, P., GRACE, J. *Exploring the Causes of Comparative Optimism*. In *Psychologica Belgica*, 42 2002, 65-98 p.
9. ROBINS, R., BEER, J. *Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs*. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 2001, 340-352 p.
10. MCKENNA, F. *It wont happen to me: Unrealistic Optimism or Illusion of Control*. In *British Journal of Psychology*, 84, 1993, 39-50 p.
11. JAMES, A., WATERS, E. *A Primer on Unrealistic Optimism*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4467896/> (accesat la 10.03.23).

Date despre autor:

Olga AXENTII, doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: olgutaaxentii@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9163-4567

Prezentat la 01.03.2023

CZU: 159.97:616.89-008.441.1:616.31

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_40](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_40)

CLARIFICĂRI TEORETICO-CONCEPTUALE PRIVIND FOBIA DENTARĂ

*Romica BRÂNCOVEANU**Universitatea de Stat din Moldova*

Fobia dentară este definită ca fiind o reacție persistentă, nerealistă la un stimul specific stomatologic, care duce la o evitare parțială sau completă a pericolului perceput. O persoană cu fobie dentară va evita cu orice preț îngrijirea dentară, până când problema fizică sau povara psihologică a fobiei devine insuportabilă. Această fobie, în sine, provoacă mult stres și un impact negativ și asupra altor aspecte ale vieții pacientului dentofob. Frica dentară este descrisă fiind de o intensitate mai mică ca fobia dentară și este o reacție de protecție la un anumit pericol sugerat de mediul stomatologic. De asemenea, literatura de specialitate descrie și anxietatea dentară, aceasta fiind reacția la un pericol necunoscut. Majoritatea oamenilor experimentează un anumit grad de anxietate dentară, mai ales dacă sunt pe cale să li se facă ceva ce nu li s-a mai făcut până acum în cabinetul stomatologic.

Cuvinte-cheie: *fobie dentară, anxietate dentară, frică dentară, dentofobie, odontofobie, stomatofobie, anxietate fobică dentară.*

THEORETICAL-CONCEPTUAL CLARIFICATIONS ON DENTAL PHOBIA

Dental phobia is defined as a persistent, unrealistic reaction to a specific dental stimulus that results in partial or complete avoidance of the perceived danger. A person with dental phobia will avoid dental care at all costs until the physical problem or psychological burden of the phobia becomes unbearable. This phobia, in itself, causes a lot of stress and a negative impact on other aspects of the dentophobic patient's life. Dental fear, it is described, as of lower intensity than dental phobia and is a protective reaction to some danger suggested by the dental environment. The literature also describes dental anxiety as a reaction to an unknown danger. Most people experience some degree of dental anxiety, especially if they are about to have something done to them that has never been done to them before in the dental office.

Keywords: *dental phobia, dental anxiety, dental fear, dentophobia, dental phobia, stomatophobia, dental phobic anxiety.*

Introducere

Organizația Mondială a Sănătății susține că un adult din doi suferă de frică, în timp ce aproape 12% din populația globului pământesc suferă de fobii. Din toate timpurile oamenii au avut frică de medicul dentist, instrumentele acestuia și manoperele efectuate de el. În tot acest decurs istoric, omenirea a contribuit la apariția unor clișee și stereotipuri legate de tratamentul dentar. Geneza acestei frici are o etiologie multiplă și multifacțată, cu largi dimensiuni culturale și colective. Deși au fost scrise numeroase lucrări care subliniază necesitatea unei stomatologii conservatoare și care descriu diverse modalități de abordare a pacienților care se tem sau încearcă să evite tratamentul dentar, s-a acordat puțină atenție sistematică înțelegerii bazei acestui impediment. Mai mult ca atât, încă nu este definit un concept care să descrie clar ce simte pacientul în fotoliul stomatologic: frica, anxietatea sau fobia dentară. Aceste noțiuni fiind folosite în lucrările diferitor cercetători într-un mod interschimbabil. Pacientul care reacționează cu frică, anxietate sau fobie, în contextul stomatologic, este numit în literatura de specialitate pacient „temător”, „fobic” sau „dentofob” [1, 2, 5, 6, 8, 15, 18].

Fobia dentară reprezintă o problemă serioasă în practica stomatologică contemporană. Prin urmare, clarificarea caracteristicilor de diferență a diagnosticului, a trăsăturilor clinice și a cauzelor specifice ale afecțiunilor psihoafective manifestate în cadrul stomatologic - frică dentară, anxietate dentară și fobie dentară - poate juca un rol important în diagnosticarea adecvată, influențarea pozitivă și gestionarea acestui grup de pacienți, oferind astfel oportunitatea de creștere a calității serviciilor de asistență medicală dentară, precum și a îmbunătățirii sănătății orale a pacienților, schimbarea percepției pe care o au despre ei înșiși, stima de sine și relaționarea lor cu ceilalți, respectiv ameliorand calitatea vieții.

Istoricul și apariția conceptului de fobie

Încă în Grecia Antică se foloseau două cuvinte pentru a descrie spaima: *deimos*, care însemna o teamă reflectată și mentalizată, controlată și *phobos*, care descria o teamă intensă și irațională, însoțită de o fugă. Pentru a înțelege mai bine originea acestor termeni ne inspirăm din mitologia greacă unde îl regăsim pe *Ares*, zeul războiului, bătăliilor, violenței și al furiei. El este des însoțit de cei doi fii ai săi *Deimos* și *Phobos*, care au personificat spiritele teroarei și fricii și le răspândeau în lume [12]. De aici derivă sufixul grecesc - *phobia*, utilizat pentru denumirea tuturor fobiilor existente.

În *Metamorfozele* lui Ovidiu, Phobetor ceea ce însemna „înfricoșător”, din greaca veche: φόβος, *phobos*, „frică”, „panică”, numit astfel de zei, este unul dintre cei o mie de fii ai lui Somnus (Somnul). El apărea în vise „sub formă de animal, de pasăre sau de șarpe lung”. Griffin sugerează că această împărțire a formelor de vis între Phobetor și frații săi, incluzând eventual și numele lor, ar putea fi de origine elenistică [11]. De asemenea, alte surse susțin că Phobetor, demon cu aripile negre, apărea în vise și le transforma în coșmaruri. În medicină, termenul fobie este o „stare patologică de neliniște și de frică obsedantă, lipsită de o cauză obiectivă sau precisă, repulsie, antipatie pentru ceva”, iar elementul terminologic sufixoidal -fobie; -fob este unul dintre cele mai solicitate: claustrofobie „teamă patologică de spații închise”; xenofobie „aversiune exagerată față de tot ce este străin”; arahnofobie „teamă patologică față de păianjeni”; androfobie „aversiune față de bărbați” etc. [9]

Descrierile clinice ale fobiilor, împreună cu comportamentele obsesive care le însoțesc frecvent, apar în cele mai vechi scrieri medicale, datând cel puțin din vremea lui Hipocrate. Este destul de interesant să găsim redarea detaliată ale simptomelor fobice în operele autorilor din secolele XVII - XVIII ca Descartes, Le Camus sau Sauvages [11]. Descrierea comportamentelor fobice a fost aceeași de-a lungul mai multor secole. Nu există nici un document care ar confirma folosirea derivatului grec - *phobia* pentru frica de dentist sau procedurile efectuate de acesta în literatura psihiatrică din acele timpuri.

Noțiunea de fobie analizată în termeni „moderni” a fost descrisă pentru prima dată de către Westphall în 1871. O avalanșă de neologisme grecești le permitea la acea vreme psihiatrilor să numească toate tipurile de fobii într-un spirit foarte entomologist [11]. Mai târziu, Graziano, De Giovanni și Garcia (1979), într-o analiză amplă a tratamentului comportamental al fricilor copiilor, au solicitat o cercetare care să recunoască mai clar complexitatea acestora. Din cauza trăirii lor vii, a apariției lor adesea bruște, a debilitării lor și a frecvenței lor în rândul populației de persoane normale, fobiile au atras o atenție largă atât în domeniul clinic, cât și în cel al psihopatologiei experimentale din psihologie. Fobiile se deosebesc de frică prin faptul că sunt: inadecvate la pericolul situației; sunt recunoscute ca fiind iraționale; sunt involuntare; și sunt limitative în ceea ce privește stilul de viață [15].

Diferențierea dintre frica dentară, anxietatea dentară și fobia dentară

Frica dentară este o reacție la un anumit pericol: „Știu ce îmi va face dentistul. Am mai fost acolo înainte și am experimentat asta. Mi-e frică!” Acest formular include un răspuns legat de stimuli amenințători.

Anxietatea dentară este o reacție de pericol necunoscut. Aceasta este extrem de frecventă, iar majoritatea oamenilor experimentează un anumit grad de anxietate dentară, mai ales dacă sunt pe cale să li se facă ceva ce nu li s-a mai făcut până acum în cabinetul stomatologic. Practic, aceasta este frica de necunoscut.

Fobia dentară este definită ca fiind o reacție persistentă, nerealistă și frică puternică de un stimul specific, care duce la o completă evitare a pericolului perceput. O persoană cu fobie dentară va evita cu orice preț îngrijirea dentară până când problema fizică sau povara psihologică a fobiei devine insuportabilă. Această fobie, în sine, provoacă mult stres și un impact negativ asupra altor aspecte ale vieții [5].

În conformitate cu *Manualul de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale* (DSM-5), tulburarea fobia dentară este definită ca o teamă persistentă, adesea inutilă sau nerezonabilă. De asemenea, se presupune că persoana nu recunoaște că se confruntă cu o astfel de teamă, iar acest lucru se manifestă ca un rezultat al unei reacții de protecție sau al unei tulburări psihice [10].

Cercetătorii Moore, Brødsgaard și Birn au definit în 1991 patru tipuri de fobie dentară [17]:

1. frica de un stimul specific, dureros sau neplăcut (ac, aparat dentar, anumite sunete sau mirosuri);
2. anxietatea provocată de o reacție somatică (reacție alergică la anestezie locală, convulsii sau atac de panică, anxietate față de orice situație ciudată și imprevizibilă);

- tulburări asociate cu anxietatea generală sau fobii multifactoriale;
- lipsa de încredere în personalul stomatologic cauzată de fobii sociale.

O altă abordare referitor la terminologia folosită în dependență de clinica manifestării, după cercetătoarea americană Caroline Campbell, este clasificarea în:

- Dental fear and Anxiety (frica și anxietatea dentară);
- Dental Phobia (fobie dentară).

Spre deosebire de alți autori, care folosesc în cercetările lor termenii de *frică* sau *fobie* ca fiind niște termeni similari, Campbell consideră ca fobia dentară este o formă mai severă a fricii și anxietății dentare, manifestându-se prin evitarea medicului stomatolog și cabinetului dentar în ultimele șase luni, deși sunt prezente dureri, fracturi sau defecte inestetice [7].

Anxietatea dentară este incredibil de comună și poate afecta pe oricine. Termenul este în general folosit pentru a descrie sentimente de neliniște, teamă sau stres înainte sau în timpul unei programări la dentist. Fobia dentară este mai severă decât anxietatea dentară și este, de asemenea, nu mai puțin frecventă. Această afecțiune îi face pe oameni să se simtă complet copleșiți și îngroziți de gândul de a merge la dentist.

Karen Horney, fondatoarea școlii psihanalitice neofreudiene utiliza termenul de anxietate ca fiind sinonim cu teama. Ea consideră că atât anxietatea, cât și teama, fiind înrudite, sunt răspunsuri emoționale față de un pericol, manifestând reacții fiziologice asemănătoare [12].

Principala problemă în determinarea fobiei dentare este că aceasta nu se prezintă într-o singură formă, bine conturată și clar definită. Această fobie poate fi provocată de multe cauze - unele raționale și altele mai iraționale. Unii autori consideră că mulți oameni se confruntă cu anxietate și frică de tratamentul dentar, dar acest lucru nu îi împiedică să efectueze tratamentul necesar. În aceste cazuri, ei afirmă că nu se poate vorbi de fobie dentară [5]. Noi, însă, cercetând sursele disponibile, am remarcat că totuși literatura de specialitate pare incapabilă să surprindă și să măsoare constructele multifacetate ale anxietății dentare, fricii dentare și fobiei dentare, și, prin urmare, acestea tind să fie utilizate ca noțiuni sau variabile în mod interschimbabil, fiind acceptate în toate formele lor fără să fie polemizate de cercetători. Luând în considerație varietatea profilului stomatologic și diversa complexitate a procedurilor dentare, unul și același pacient poate reacționa diferit în dependență de manopera care i se va aplica. De exemplu, pacientul poate simți o frică sau nervozitate față de procedura de detartraj ultrasonic și periaj igienic, să aibă o anxietate pronunțată față de anestezie, ac, injectare și o fobie marcantă față de extracția dentară sau alte proceduri chirurgicale invazive. Cum putem eticheta acest pacient: „temător”, „anxios” sau „dentofob”? De aceea, este foarte greu de conceptualizat un termen unic în acest sens. Probabil, în contextul stomatologic, utilizarea largă de către cercetători atât a termenilor de frică dentară, anxietate dentară sau fobie dentară este legată de faptul că pacientul dentofob resimte ca un amalgam de emoții toate cele trei stări.

Sintagme și abordări contemporane referitor la fobia dentară

În literatura de specialitate termenii de frică dentară, anxietate dentară și fobie dentară sunt folosiți adeseori alternativ, descriind în mare parte același fenomen. Termenii de frică dentară, anxietate dentară și fobie dentară sunt utilizați pentru sentimente negative puternice asociate tratamentului dentar, de asemenea, teama de instrumente ascuțite, diferite proceduri dentare, de mediul dentar sau chiar teama de dentist ca persoană atât în rândul copiilor, adolescenților, cât și a adulților [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15].

În urma cercetării publicațiilor din ultimele decenii vedem utilizarea largă a diferitor termeni referitor la frica de stomatolog și procedurile dentare. Cel mai des întâlnite sunt: frica dentară, anxietatea dentară, fobia dentară, dentophobia, odontophobia, stomatophobia, odontoiatrofobia [3, 5, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18]. Acești termeni sunt absolut comuni și comprehensibili pentru toată comunitatea științifică mondială.

Din curiozitate științifică, am efectuat o analiză mai amplă a publicațiilor, accesibile în spațiul online, referitor la frica dentară, anxietatea dentară sau fobia dentară și putem relata că încă din 1946 există articole unde autorii sunt preocupați de comportamentul anxios și evitant al pacienților în mediul stomatologic. În urma cercetării articolelor, în limbile română, engleză, franceză și rusă, începând cu anul 1946 până în anul 2023, am identificat următoarele date cantitative: dental fear (frică dentară) - 1836 publicații; dental anxiety (anxietatea dentară) - 1588 publicații; dental phobia (fobia dentară) - 1520 publicații; dentophobia - 30 publicații; odontophobia - 28 publicații; stomatophobia - 17 publicații și odontoiatrofobia - 3

publicații. Niciunul dintre acești termeni nu a fost definit în mod adecvat sau distins în mod clar. Uneori sunt utilizați termeni mai specifici, cum ar fi „fobie la injecții dentare”, „fobie la extracții dentare” sau „fobie la implantare endoosoasă”. Termenii „frică dentară” și „anxietate dentară” sunt frecvent utilizați în mod interschimbabil. Indiferent de termenul utilizat este vorba de același fenomen care declanșează o varietate de reacții cognitive, neurobiologice, emoționale și comportamentale, variind doar intensitatea manifestării [14].

Diferența comportamentală dintre frica patologică, anormală și permanentă și frica normală, sănătoasă, care asigură conservarea vieții, este foarte mică [5, 18]. Semnele comportamentului de frică pot varia de la expresii faciale, transpirații, tahicardie, tremor, până chiar la înghețare sau fugă. Toate aceste reacții pot fi activate în timpul tratamentului stomatologic. Evitarea programărilor la dentist, din varii motive, poate constitui un motiv conștient sau inconștient naturalmente caracteristic fobiei dentare. Fobia dentară este o „fobie unică”, cu componente psihosomatice speciale care au impact asupra sănătății dentare a persoanelor odontofobe [18].

Stefan Bracha (2006) sugerează că termenul „fobie dentară” poate fi un termen greșit. Problema utilizării termenului „fobie” în contextul asistenței stomatologice rezidă în următoarele: prin definiție, fobiile implică o teamă „excesivă sau nerezonabilă”, pe care individul o recunoaște ca atare și în care anxietatea, atacurile de panică și evitarea fobică nu sunt mai bine explicate de o altă tulburare, inclusiv de tulburarea de stres posttraumatic (PTSD). Autorul menționează că majoritatea indivizilor cu „fobie” dentară nu-și recunosc simptomele ca fiind „excesive sau nerezonabile” și, în acest sens, se aseamănă cu indivizii cu PTSD. Cercetările au documentat faptul că persoanele care au raportat că au experimentat tratamente dentare dureroase și au perceput o lipsă de control în situația dată au fost de aproximativ 14 ori mai susceptibile de a raporta, de asemenea, o frică dentară mai mare și de aproximativ 16 ori mai susceptibile de a raporta că sunt mai puțin dispuse să revină la tratamentul dentar. Prin urmare, S. Bracha propune ca această afecțiune psihologică să fie conceptualizată ca Anxietate posttraumatică legată de îngrijirea dentară (Posttraumatic Dental-Care Anxiety - PTDA) și să fie clasificată ca parte a spectrului tulburării de stres posttraumatic (Posttraumatic Stress Disorder - PTSD) în viitoarea ediție a Manualului diagnostic și statistic al tulburărilor mentale (DSM-V) [6].

Conform reperelor teoretice, anxietatea dentară reprezintă o stare psihică în care un pacient este evocat și pregătit pentru ca ceva să se întâmple. Ea nu este atașată unui obiect, ci mai degrabă este un răspuns generalizat la o amenințare necunoscută sau la un conflict psihic intern. Practicianul trebuie să facă diferența între ceea ce este legat de o stare (anxietatea dentară) de o tulburare psihiatrică (cum ar fi anxietatea generalizată sau anxietatea ca trăsătură). Fobia, pe de altă parte, este o reacție la o situație cunoscută, specifică și reală. Fobia dentară este o stare psihoafectivă la stimuli reflectați de contextul stomatologic. Ea poate apărea din cauza unor evenimente particulare, cum ar fi o traumă trecută în cabinetul stomatologic (învățare anterioară) sau în timpul altor proceduri medicale (generalizarea fobiei). Fobia dentară reprezintă o formă severă și specială de frică dentară și este o manifestare persistentă de frică de obiecte sau situații clar perceptibile și circumscrise în cadrul stomatologic. Această fobie, este una mult mai „specifică” ca celelalte fobii specifice și se manifestă foarte diferit ca intensitate, având la bază mulți factori endogeni și exogeni, motive conștiente și inconștiente, ceea ce o face greu de conceptualizat și diferențiat. În primul rând, dacă anxietatea dentară, frica dentară și fobia dentară sunt diferite, acestea ar trebui să aibă condiții de bază diferite și să fie cauzate de diferite evenimente precipitante. În al doilea rând, activarea anxietății dentare, fricii sau fobiei dentare ar trebui să aibă consecințe diferite sau să provoace diferite comportamente. După părerea noastră, în contextul stomatologic, nu putem admite în a avea aceste constructe psihologice separate.

Prin urmare, o clarificare a conceptelor orientate spre clinica stomatologică poate ajuta la stabilirea unor baze teoretice pentru a înțelege și diferenția aceste fenomene în practică, ceea ce reprezintă o condiție prealabilă esențială pentru studierea și înțelegerea naturii, prevalenței și consecințelor acestor probleme comune. Constatările noastre pot oferi perspective pentru cercetătorii și clinicienii care intenționează să evalueze anxietatea dentară, frica dentară sau fobia dentară și pot să umple lacunele de cunoștințe existente cu privire la cunoștințele metodologice și teoretice în acest domeniu.

Concluzii

Prin urmare, putem conchide că în literatura de specialitate pare să lipsească o înțelegere clară a concepțelor de anxietate dentară, frică dentară și fobie dentară. Există o tendință de a le ignora din punct de vedere empiric, având în vedere natura subiectivă și multidimensională a acestor afecțiuni. În timp ce o distincție între frică, fobie și anxietate este făcută atât în cadrul clinic, cât și psihologia preclinică, nu există o coerență în literatura de specialitate stomatologică pentru a caracteriza aceste construcții din punct de vedere practic și dincolo de statutul lor subiectiv. Această deficiență a condus la discrepanța și incertitudinea actuală din literatura clinică dentară în care nu s-a putut face o distincție clară dintre frica dentară, anxietatea dentară, fobia dentară și răspunsurile pe care acestea intenționează să le genereze în mediul stomatologic. Există studii care au făcut o distincție între anxietatea dentară, frica dentară și fobia dentară și nu le-au folosit în mod interschimbabil, dar aceste studii nu au venit cu argumente explicite și dovezi de măsurare psihometrică a fiecăreia din aceste variabile psihoafective pentru a le putea diferenția. Folosirea unor limite teoretice, fără fundament metodologic, este naivă și nu poate asigura diferențierea fricii dentare, anxietății dentare și fobiei dentare. Prin urmare, nu este surprinzător faptul că în cercetările disponibile până în prezent lipsesc corelațiile anxietății, fricii și fobiei dentare.

Referințe:

1. ABRAHAMSSON, K.H., BERGGREN, U, HALLBERG, L. Dental phobic patients, view of dental anxiety and experiences în dental care. In: Scandinavian Journal of Caring Sciences, 16 (2), p. 188-196, 2010.
2. AKARSLAN, Z, ERİTEM, H., UZUN, O. Relationship between trait anxiety, dental anxiety and DMFT indexes of Turkish patients attending dental school clinic. In: Eastern Mediterranean Health Journal, 16 (5), p. 558-562, 2010.
3. ARMFIELD, J.M. Cognitive vulnerability and fear. In: BMC Oral Health, nr. 2, 2008.
4. ASTROM, A. N. Dental anxiety and dental attendance among 25-year-olds în Norway: time trends from 1997 to 2007. In: BMC Oral Health, nr. 10, 2011.
5. AVRAMOVA, N. Dental Fear, Anxiety and Phobia: causes, diagnostic criteria and the medical and social impact. In: Journal of Mind and Medical Science, 2022, vol. 9, Iss. 2, art 2.
6. BRACHA, H. Posttraumatic dental-care anxiety: Is „dental phobia” a misnomer? In: Hawaii Dent J. 2006 Sep-Oct; 37(5):17-9. PMID: 17152624.
7. CAMPBELL, C. Dental Fear and Anxiety in Pediatric Patients. Glasgow: Springer, 2017, 250 p. ISBN: 978-3-319-48729-8
8. CARTER, A.E, CARTER G. Pathways of fear and anxiety in dentistry: A review. În: *World J Clin Cases*, 2014, 2(11): 642-653 PMID: 25405187. DOI: 10.12998/wjcc.v2.i11.642.
9. COSTIN MĂTCAȘ, V., CEOBAN, D. Mitologia antică: sursa de formare a termenilor medicali. În: *Filologia modernă: realizări și perspective în context european*, Ediția 13. Chișinău, Moldova 2019, p. 86-90. CZU: 81'276.6:61(091).
10. DSM-5: manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale, ed. a 5-a. București: Editura Medicală Callisto, 2016, 947 p. ISBN 9786068043142.
11. GRIFFIN, A. H. F. A Commentary on Ovid, *Metamorphoses* XI. In: *Hermathena*, vol. 162/163, Dublin, 2007 JSTOR 23041237.
12. HORNEY, K. Personalitatea nevrotică a epocii noastre. București: IRI, 1998, 217 p. ISBN 978-606-8162-32-4.
13. HATCH, J.P. The fearful and phobic patient. In: *Prevenție în Clinical Oral Health Care*, 2008, p. 145-155. ISBN 9780323036955.
14. JONATHAN, C. Meta-analysis of functional brain imaging în specific phobia. in: *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 2013, nr. 67, p. 311-322.
15. KANI, E. Characteristics of patients attending for cognitive behavioral therapy at one UK specialist unit for dental phobia and outcomes of treatment. In: *British Dental Journal* volume 219, p. 501- 516, 2015.
16. MOOR, R., BIRN, H. Phenomenon of dental fear. In: *Tandlaegebladet*, 01 Jan 1990, 94(2):34-41 PMID: 2377962.
17. MOORE, R. et al. The contribution of embarrassment to phobic dental anxiety: a qualitative research study. *BMC Psychiatry* 4, 10 (2004). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-4-10>

18. ZINKE, A. Psychological distress and anxiety compared amongst dental patients- results of a cross-sectional study in 1549 adults. In: BMC Oral Health, 31 Jan 2019, 19(1):27 DOI: 10.1186/s12903-019-0719-3. PMID: 30704466 PMCID: PMC6357460.

Despre autor:

Romica BRÂNCOVEANU, doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: romicaziliscu@gmail.com

ORCID-ID: 0000-0002-1531-0867

Prezentat la 14.04.2023

CZU: 159.9.072:613.88:159.937

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_41](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_41)

ARMONIZAREA RELAȚIILOR DE CUPLU PRIN POZITIVAREA PERCEPȚIILOR PARTENERILOR CONJUGALI ȘI A RELAȚIEI

Cristina DOLINSCHI, Carolina PLATON

Universitatea de Stat din Moldova

În condițiile sociale actuale cuplul conjugal devine extrem de vulnerabil și deseori evoluția acestuia este perturbată. În vederea asigurării unei funcționalități optime a diadei conjugale se impune necesitatea identificării unor strategii intervenționale și elaborarea programelor menite să ajute cuplurile în depășirea obstacolelor cu care se confruntă în interacțiunile cotidiene, deplasând accentul spre conștientizarea și focalizarea pe aspectele pozitive ale diadei conjugale.

În articolul de față sunt prezentate modalitățile de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu, bazate pe pozitivarea percepțiilor partenerilor conjugali și a relației. De asemenea, este prezentată și o mostră a unei ședințe din cadrul programului propus. Rezultatele demersului formativ realizat denotă impactul pozitiv al strategiilor aplicate pentru îmbunătățirea interacțiunilor diadice, confirmându-se astfel eficacitatea programului de intervenție psihologică utilizat.

Cuvinte-cheie: *intervenție psihologică, relații de cuplu, pozitivare, percepția de sine, percepția partenerului, satisfacție conjugală, iluzii pozitive.*

HARMONIZING THE COUPLE'S RELATIONSHIPS BY IMPROVING THE PERCEPTIONS OF THE PARTNERS AND THE RELATIONSHIP

In the current social conditions, the married couple becomes extremely vulnerable and its evolution is often disrupted. In order to ensure an optimal functionality of the marital dyad, the need to identify intervention strategies and develop programs designed to help couples overcome the obstacles they face in daily interactions, shifting the focus towards awareness and focusing on the positive aspects of the marital dyad, is required.

In this article, the methods of psychological intervention for harmonizing couple relationships are presented, based on the positivization of the perceptions of the spouses and the relationship. A sample of a session from the proposed program is also presented. The results of the program show the positive impact of the strategies applied to improve dyadic interactions, thus confirming the effectiveness of the psychological intervention program used.

Keywords: *psychological intervention, couple relationships, positivity, self-perception, partner's perception, marital satisfaction, positive illusions.*

Introducere

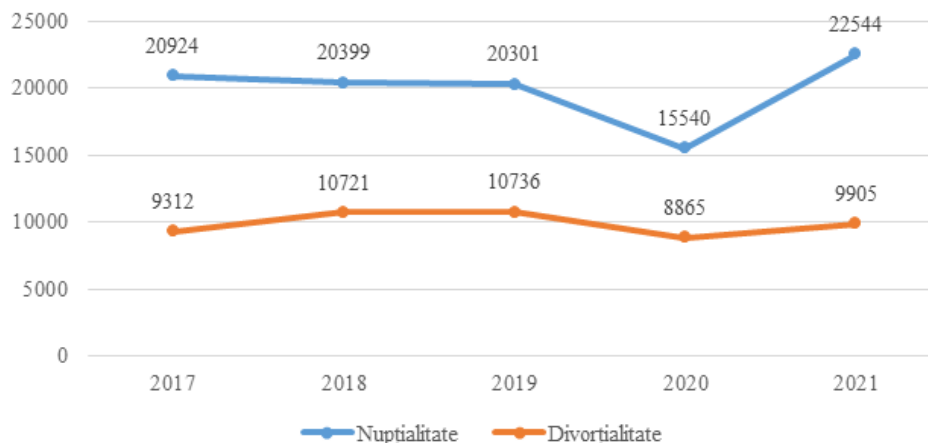
Actualmente societatea, din cauza proceselor de ordin economic, social și cultural prin care trece, produce o serie de modificări structurale și funcționale ale cuplurilor conjugale, afectând în mod considerabil homeostazia interacțională diadică, care se resimte atât în interiorul cuplului, cât și la nivel de societate. Diada conjugală se confruntă cu diverse tensiuni care au efecte directe și indirecte asupra calității relațiilor de cuplu, exprimându-se în nivel scăzut de adaptabilitate conjugală și cote înalte de insatisfacție, iar acest lucru transformă cuplul într-unul dizarmonic, care ajungând în impas se poate destrăma. La nivel de societate se observă preferința pentru diverse forme de conviețuire conjugală care diminuează valoarea căsătoriei ca o formă legală, dar periclitează și funcționarea adecvată a cuplului.

În acest context, rămâne a fi îngrijorătoare situația cu privire la numărul divorțurilor înregistrate în Republica Moldova, datele cu privire la nupțialitate și divorțialitate fiind prezentate în figura 1.

Conform datelor prezentate în figura 1 putem observa că evoluția nupțialității și a divorțialității este instabilă, dar cu valori alarmante. Cele mai recente date ale anului 2021 sugerează o creștere a căsătoriilor înregistrate, dar în același timp o rată de divorțialitate mai înaltă în comparație cu anul 2020. Dacă analizăm mai detaliat datele prezentate de către Biroul Național de Statistică, vom observa că cea mai mare pondere a divorțurilor în anul 2021 se înregistrează la căsniciile cu o durată între 5-9 ani (25,6%), urmate de căsniciile

cu o durată până la 5 ani (24,3%) și respectiv după 20 ani și peste (21,3%). Căsniile a căror longevitate a fost de 10-14 ani constituie 17,2%, iar a celor de 15-19 ani – 11,6%. Durata medie a căsătoriei finalizate prin divorț a fost de 12 ani [2].

Fig. 1. Principalii indicatori ai nupțialității și divortialității în anii 2017-2021 conform Biroului Național de Statistică.



Analiza cumulativă a datelor de mai sus indică faptul că cuplurile conjugale în Republica Moldova se confruntă cu numeroase probleme, devenind niște cupluri disfuncționale, iar acest lucru poate duce la creșterea continuă a numărului de divorțuri. Astfel, se impune necesitatea intervenției psihologice în cadrul diadei conjugale pentru a scoate din impas cuplul și a-i îmbunătăți relația.

În acest sens ne-am propus să elaborăm și să implementăm un program de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu. Specificul acestui program constă în pozitivarea percepțiilor partenerilor conjugali și a relației, reieșind din studiile care denotă importanța laturii perceptuale în cuplu pentru asigurarea calității relaționale [1, 3, 4] Or, pozitivitatea-negativitatea percepțiilor pot orienta partenerii în sensul implicării în cuplu, a planificării unor scopuri evolutive comune și a încrederii în dezvoltarea eficientă a relației. Astfel, simbioza dintre percepțiile pozitive ale partenerilor conjugali și interacțiunile bazate pe pozitivitate poate echilibra diada conjugală.

Elaborarea programului de intervenție la nivel de cuplu implică lucrul atât cu fiecare partener în parte, cât și la nivel diadic, iar complexitatea relațiilor conjugale impune necesitatea integrării diverselor modele terapeutice și tehnici pentru o eficiență mai mare a intervenției psihologice. În acest sens s-au utilizat elemente din psihoterapia cognitiv-comportamentală de cuplu, psihologia pozitivă, psihoterapia corporală, programarea neuro-lingvistică, gelototerapia și art-terapia. Totodată, metodele utilizate în ședințele programului s-au centrat pe lucrul cu trecutul, prezentul și viitorul participanților. De exemplu, metodele axate pe experiența anterioară a cuplului au readus în planul prezentului experiențele pozitive pentru a întări comportamentele dezirabile, adaptative, iar reamintirea experiențelor negative s-a produs pentru a schimba atitudinea față de acestea. De asemenea, pentru un traseu evolutiv pozitiv al cuplului, programul a cuprins și metode de lucru cu evenimente construite imaginar de către participanți menite să ajute în stabilirea scopurilor de viitor și a importanței acestora, precum și construirea imaginărilor a unor comportamente, scheme, scenarii pentru a putea fi folosite ulterior în interacțiunile cotidiene. Totodată, în timpul ședințelor partenerii conjugali s-au axat pe trăirea momentului prezent „aici și acum”, acordând atenție emoțiilor, gândurilor și experiențelor trăite, învățând modalități eficiente de interacțiune.

Metodologie

În experimentul formativ au participat 6 cupluri conjugale, durata căsătoriei fiind cuprinsă între 2 și 22 ani. Selecția cuplurilor s-a realizat în baza evaluării pre-intervenție, utilizând *Testul iluziilor pozitive privind relația conjugală* (după S. Murray), *Testul satisfacției conjugale* (după Stolin V., Romanova T., Butenco G.) și *Metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale* (după T. Leary. G. Leforge și R. Sazek). Prin urmare, participanții care au obținut deziluzii, un nivel scăzut de satisfacție conjugală și valori crescute la scalele testului Leary cu referință la trăsăturile negative și valori scăzute la scalele trăsăturilor pozitive, au devenit eligibili pentru participarea la ședințele programului de intervenție psihologică.

Tematica programului a fost structurată în 12 ședințe a câte 3 ore, cu o periodicitate de o ședință pe săptămână. Structura fiecărei ședințe a inclus următoarele elemente esențiale: etapa preliminară (activități de energizare), prezentarea temei pentru acasă din ședința precedentă, conținutul de bază al ședinței, reflecții asupra activităților și încheierea ședinței.

Dat fiind faptul că acest articol prevede abordarea empirică a eficienței Programului de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu, în continuare vom prezenta sumar, în calitate de mostră, conținutul unei ședințe.

Ședința 6

Scopul ședinței: dezvoltarea și stimularea interacțiunilor pozitive între parteneri și a viziunii pozitive asupra lucrurilor.

1. Metafora „Spune-mi ce dai ca să-ți spun ce primești...”

Scop: conștientizarea importanței percepției pozitive despre ceilalți în relațiile interpersonale.

Metafora „Spune-mi ce dai ca să-ți spun ce primești...”

Era odată un bărbat care ședea la marginea unei oaze la intrarea unei cetăți din Orientul Mijlociu. Un tânăr se apropie într-o bună zi și îl întreabă:

– Nu am mai fost niciodată pe aici. Cum sunt locuitorii acestei cetăți?

Bătrânul îi răspunse printr-o întrebare:

– Cum erau locuitorii cetății de unde vii?

– Egoiști și răi. De aceea mă bucur ca am putut pleca de acolo!

– Așa sunt și locuitorii acestei cetăți, răspunse bătrânul.

Puțin după aceea, un alt tânăr se apropie de omul nostru și îi puse aceeași întrebare:

– Abia am sosit în acest ținut. Cum sunt locuitorii acestei cetăți?

Omul nostru răspunse cu aceeași întrebare:

– Cum erau locuitorii cetății de unde vii?

– Erau buni, mărinimoși, primitivi, cinstiți. Aveam mulți prieteni acolo și cu greu i-am părăsit.

– Așa sunt și locuitorii acestei cetăți, răspunse bătrânul.

Un neguțător care își aducea pe acolo cămilele la adăpat auzise aceste convorbiri și pe când cel de-al doilea tânăr se îndepărta, se întoarse spre bătrân și îi zise cu reproș:

– Cum poți să dai două răspunsuri cu totul diferite la una și aceeași întrebare pe care ți-o adresează două persoane?

– Fiule, fiecare poartă lumea sa în propria-i inima. Acela care nu a găsit nimic bun în trecut nu va găsi nici aici nimic bun. Dimpotrivă, acela care a avut și în alt oraș prieteni va găsi și aici tovarăși credincioși și de încredere. Pentru că, vezi tu, oamenii nu sunt altceva decât ceea ce știm noi să găsim în ei.”

Reflecții: Ce emoții v-a trezit metafora propusă? După părerea dvs, care sunt cele mai importante aspecte pentru a avea relații eficiente cu cei din jur?

2. Prezentarea temei pentru acasă. Tehnica „Săptămâna pozitivității”

La ședința precedentă ca temă pentru acasă, partenerii conjugalii au fost rugați să înregistreze timp de o săptămână într-o agendă toate momentele pozitive din cuplu pe care le-au experiențiat pe parcursul zilei.

Reflecții: Cum v-ați simțit pe parcursul săptămânii? A fost dificil să înregistrați momentele pozitive? Ce emoții v-au trezit cantitatea și calitatea acestora? Ați putea să influențați numărul și calitatea momentelor pozitive, cum?

3. Tehnica „Trei răspunsuri pozitive” (V. Satir)

Scop: formarea partenerilor în perceperea și înțelegerea atentă, exactă a informațiilor transmise unul altuia.

Descriere: Partenerii stau unul față de celălalt. Fiecare dintre parteneri își asumă, la rândul său, rolul de vorbitor și de ascultător. Partenerul care vorbește face o declarație pe care o consideră adevărată. Partenerul care ascultă își exprimă reacția la afirmația partenerului cu expresia: „Vrei să spui că...?” și, cu ajutorul întrebărilor de clarificare, arată cum a înțeles conținutul afirmației menționate. Scopul ascultătorului este să obțină un răspuns pozitiv de trei ori, care să demonstreze că a înțeles corect sensul afirmației vorbitorului. Dacă partenerul care interoghează interpretează greșit fraza rostită, atunci partenerul care vorbește îi

explică celui care interoghează semnificația exactă și specifică a anumitor cuvinte (polisemia cuvintelor). De exemplu: spunând „Mă simt singur...” sau „Nu ai încredere în mine...”, ascultător „Vrei să spui că...?”

Comentarii: Executarea repetată a acestei tehnici duce la o creștere a înțelegerii reciproce într-un cuplu; îmbunătățirea comunicării între parteneri, creșterea încrederii și a simpatiei reciproce.

Reflecții: Care este importanța comunicării în relațiile de cuplu? Care sunt principalele reguli? V-a fost dificil să realizați această sarcină?

Resurse: -

4. Bloc informativ. Comunicarea în cuplu

Descriere: Se inițiază o discuție despre importanța comunicării eficiente în cuplu și se prezintă caracteristicile comunicării în cuplurile fericite și cuplurile nefericite, cu exemplificări de rigoare.

Reflecții: Cât de nou și util a fost materialul propus? Ați dori să discutăm despre vreun aspect mai detaliat? Ați avut careva neînțelegeri referitor de materialul prezentat?

Resurse: -

5. Tehnica „Cuvintele magice”

Scop: dezvoltarea abilităților de comunicare, încurajarea comunicării prietenoase și deschise cu partenerul.

Descriere: Fiecare participant primește sarcina în 1 minut să-și amintească și să scrie cât mai multe cuvinte și expresii magice pe care le folosește în comunicarea cu partenerul.

Reflecții: De ce este important să utilizăm cuvinte magice? Cum considerați, vă ajută aceste cuvinte magice să relaționați cu partenerul? Cât de des utilizați cuvinte magice?

Resurse: foi, pixuri.

6. Temă pentru acasă. Tehnica „Schimburile pozitive” după Jacobson, Margolin, 1979

Scop: încurajarea comunicării pozitive și respectarea diferențelor dintre parteneri, schimbarea climatului psihologic din cuplu de la ostilitate la cooperare, iar așteptările pesimiste la cele optimiste.

Descriere: Moderatorul îi cere fiecărui partener să scrie o listă cu trei activități pe care celălalt trebuie să le realizeze. Aceste activități ar trebui să fie formulate în termeni pozitivi. În caz de necesitate, moderatorul îi ajută pe parteneri să-și concretizeze dorințele și așteptările în termeni mai operaționali și să conștientizeze dorințele celuilalt. Moderatorul sugerează înregistrarea momentelor plăcute: dacă un partener a făcut ceva plăcut pentru celălalt își pune „+”, dacă vede că celălalt a făcut ceva plăcut, pune „+” partenerului.

Resurse: -

7. Tehnica „Noi vrem să spunem”

Scop: dezvoltarea coeziunii diadice prin comunicare, reflecția rezultatelor activității.

Descriere: Participanților li se propune să-și spună impresiile de la activitățile de astăzi ale ședinței lucrurile care i-au mirat, i-au inspirat sau motivat. Discursul fiecărei perechi trebuie să înceapă cu „noi considerăm...” sau „noi vrem să spunem...”

Resurse: -

8. Reflecții finale, răspunsuri la întrebări și ritualul de adio

Rezultate și discuții

Pentru a aprecia eficiența programului de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu, au fost readministrate instrumentele de măsură, fiind comparate și analizate diferențele dintre rezultatele obținute în etapa de testare și retestare a participanților la ședințele programului propus.

Prezentăm în continuare schimbările ce au survenit în rezultatele subiecților după readministrarea *Testului iluziilor pozitive privind relația conjugală*.

Observăm din datele prezentate în figura 2 că majoritatea participanților au înregistrat schimbări la nivelul iluziilor pozitive după participarea la experimentul formativ spre deosebire de etapa pre-intervenție, în care toți subiecții manifestau deziluzii. Totodată, rezultatele din figura 2 indică prevalența nivelului moderat de iluzii, ceea ce înseamnă că cuplurile și-au păstrat un echilibru dintre percepția biasată și percepția acurată a relației actuale.

În Figura 3 prezentăm ilustrarea grafică a rezultatelor la etapa test-retest obținute de către partenerii conjugați în funcție de gen.

Fig. 2. Analiza comparativă a nivelului de iluzii pozitive în grupul de intervenție, la etapa de testare și retestare.

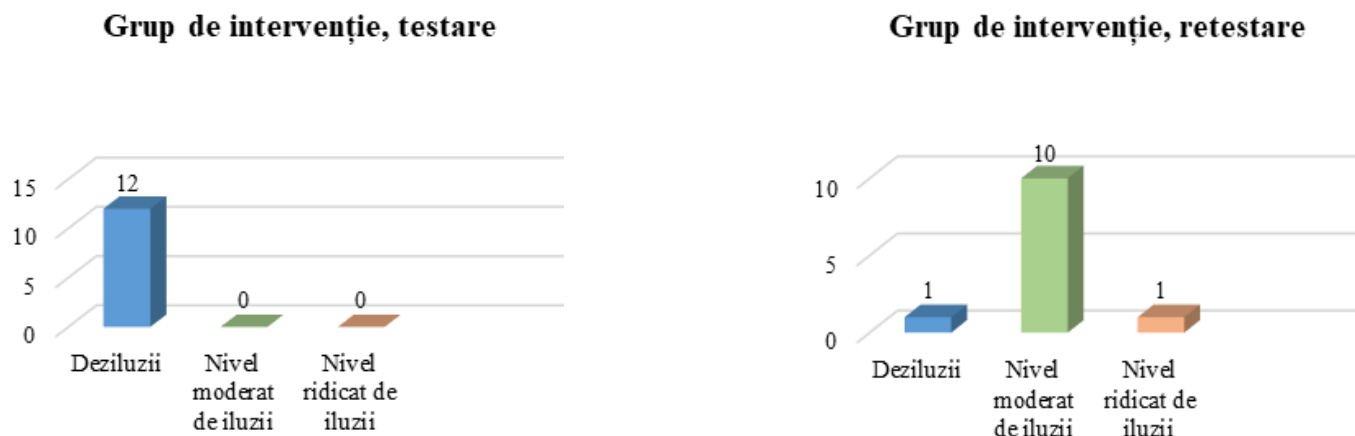
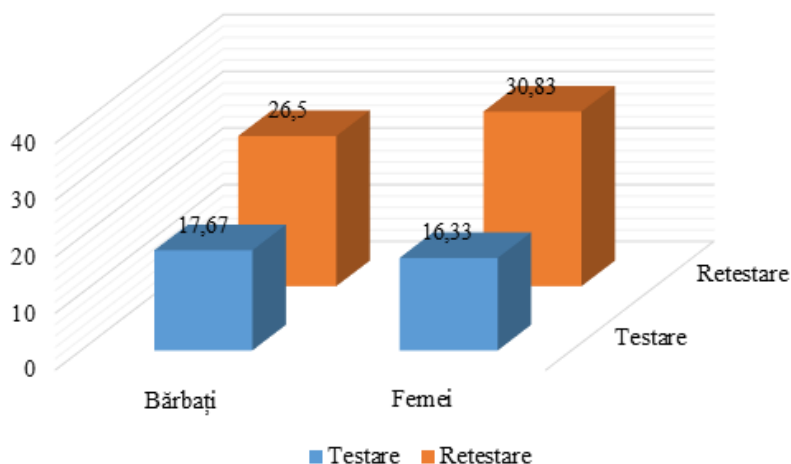


Fig. 3. Valorile medii privind nivelul de iluzii pozitive în funcție de gen (testare și retestare).



Examinarea valorilor medii obținute în etapa de testare și retestare de către subiecții din experimentul formativ la Testul iluziilor pozitive a scos în evidență diferențe semnificative survenite în rezultatele ce reflectă manifestarea iluziilor pozitive. Datele prezentate ne permit să afirmăm că la partenerii conjugali, care au urmat ședințele programului de intervenție, a crescut nivelul iluziilor pozitive, iar compararea rezultatelor ne permite să constatăm din punct de vedere statistic diferențe semnificative înainte și după intervenția psihologică atât la bărbați ((test $m=17,67$; retest $m=26,50$; $t=-3,792$; $p=,013$), cât și la femeii (test $m=16,33$; retest $m=30,83$; $t=-4,636$; $p=,006$). Analizând datele obținute în funcție de gen, putem observa valori mai înalte la femeii în manifestarea iluziilor pozitive după participarea în cadrul programului comparativ cu bărbații. Acest lucru poate fi explicat prin implicarea mai activă și persistența motivațională mai ridicată la femeii în comparație cu nivelul ridicat de reticență a bărbaților și credibilitatea redusă cu privire la intervenția psihologică.

Continuăm prin a expune rezultatele obținute în urma readministrării *Testului satisfacției conjugale* la subiecții participanți la ședințele programului de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu.

Prezentarea grafică (Fig. 4) a datelor înregistrate de către partenerii de cuplu indică deosebiri între rezultatele medii în ceea ce privește satisfacția conjugală, în etapa de testare și retestare. Compararea rezultatelor pre și post-intervenție ne permite să constatăm următoarele diferențe semnificative a valorilor medii, confirmate statistic prin testul t-Student, la bărbați (test $m=20,50$; retest $m=28,00$; $t=-4,248$; $p=0,008$) și la femeii (test $m=18,17$; retest $m=30,33$; $t=-6,636$; $p=0,001$). Astfel, după intervenția psihologică, partenerii conjugali apreciază calitatea relației actuale ca fiind mai înaltă comparativ cu perioada dinaintea participării în experimentul formativ, crescând starea de fericire a celor doi resimțită în cuplu.

Fig. 4. Valorile medii privind satisfacția conjugală în funcție de gen (testare și retestare).

Un alt aspect important al demersului formativ care a stat la baza elaborării programului de intervenție l-a constituit pozitivarea percepțiilor partenerilor conjugal, iar pentru a determina schimbările produse în percepția acestora, a fost readministrată *Metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale* (testul Leary). Ținem să menționăm că acest instrument de măsură conține 8 scale: *autoritar, egoist, agresiv, suspicios, subordonat, dependent, prietenos, altruist*.

În continuare prezentăm rezultatele obținute în etapa de testare și retestare a participanților în ceea ce privește percepția de sine. În tabelul de mai jos sunt prezentate doar scalele la care s-au înregistrat diferențe semnificative din punct de vedere statistic.

Tabelul 1. Semnificația diferenței dintre medii privind percepția de sine (conform scalelor testului Leary), etapa test-retest în funcție de gen.

Scalele testului Leary	Test	Retest	t-Student	Pragul de semnificație
Bărbați				
Egoist	8,33	4,83	t= 8,174	p= 0,000
Agresiv	7,50	4,83	t= 4,000	p= 0,010
Prietenos	7,00	10,00	t= -6,708	p= 0,001
Altruist	6,17	9,17	t= -3,873	p= 0,012
Femei				
Egoist	6,67	3,33	t= 6,742	p= 0,001
Agresiv	7,17	4,67	t= 11,180	p= 0,000
Suspicios	8,00	4,50	t= 6,220	p= 0,002
Prietenos	7,67	8,83	t= -3,796	p= 0,013
Altruist	5,67	8,67	t= -5,809	p= 0,002

Observăm din datele prezentate în tabelul 1, că atât la bărbați, cât și la femeii percepția de sine s-a modificat în sens pozitiv. Astfel, se atestă valori mai scăzute la scalele *egoist* și *agresiv* în comparație cu etapa inițială de evaluare. În același context, s-au înregistrat valori mai ridicate la scalele *prietenos* și *altruist*. Analiza rezultatelor ne indică doar o singură diferență gender la scala *suspicios*, femeile obținând valori mai scăzute în etapa de retestare, iar bărbații înregistrând diferențe nesemnificative statistic la această scală.

În Tabelul 2 prezentăm comparativ rezultatele obținute în etapa de testare și retestare de către participanți privind percepția partenerului conjugal.

Tabelul 2. Semnificația diferenței dintre medii privind percepția partenerului conjugal (conform scalelor testului Leary), etapa test-retest în funcție de gen.

Scalele testului Leary	Test	Retest	t-Student	Pragul de semnificație
Bărbați				
Egoist	9,17	5,83	t= 10,000	p= 0,000
Agresiv	8,50	4,00	t= 10,510	p= 0,000
Suspicios	8,83	5,83	t= 4,392	p= 0,007
Prietenos	5,33	9,00	t= -5,500	p= 0,003
Altruist	5,67	8,83	t= -5,270	p= 0,003
Femei				
Egoist	10,33	6,33	t= 6,928	p= 0,001
Agresiv	9,50	5,67	t= 9,550	p= 0,000
Suspicios	9,00	4,83	t= 5,926	p= 0,002
Prietenos	5,17	8,83	t= -17,393	p= 0,000
Altruist	5,00	8,33	t= -15,811	p= 0,000

Potrivit datelor prezentate în tabelul de mai sus, identificăm diferențe semnificative la bărbați și femei în ceea ce privește percepția partenerului conjugal pentru următoarele scale: *egoist*, *agresiv*, *suspicios*, *prietenos* și *altruist*. Schimbările produse se reflectă în două direcții opuse: la scalele *egoist*, *agresiv* și *suspicios* se atestă valori mai mici în etapa de retest față de testarea inițială, iar la scalele *prietenos* și *altruist* se înregistrează rezultate mai pozitive după intervenția psihologică.

Reieșind din faptul că rezultatele obținute la scalele *autoritar*, *subordonat* și *dependent* în ceea ce privește percepția de sine și percepția partenerului conjugal, nu au fost incluse în tabelele 1 și 2, menționăm lipsa diferențelor semnificative în etapa test-retest la aceste scale atât la femei, cât și la bărbați.

Concluzii

Elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu a vizat necesitatea acordării asistenței psihologice cuplurilor care se află în impas, iar schimbările pozitive înregistrate în cadrul experimentului formativ demonstrează veridicitatea obiectivelor înaintate și a eficienței programului propus.

În rezultatul realizării intervenției psihologice, participanții au înregistrat niveluri mai ridicate de satisfacție conjugală și niveluri moderate de iluzii pozitive, moderația în acest sens fiind un efect dezirabil referindu-se la optimismul iluzoriu cu privire la evoluția relației conjugale, care crește încrederea partenerilor în dezvoltarea armonioasă a cuplului și poate determina o implicare considerabilă a acestora în asigurarea succesului conjugal.

Programul de intervenție psihologică a produs efecte pozitive și în autopercepțiile și percepțiile partenerului conjugal. Prin urmare, atât bărbații, cât și femeile după ședințele desfășurate se percep ca fiind mai puțin egoiști și agresivi, dar în același timp mai prietenoși și altruști. La femei spre deosebire de bărbați se înregistrează și o diminuare a nivelului de suspiciune. Aceeași tendință de schimbare se observă și în percepția partenerului conjugal. Aceste similități înregistrate conturează importanța anumitor trăsături pozitive și impactul unor trăsături negative în relațiile de cuplu. Pe de altă parte, explicația poate surveni și din specificul interacțiunilor conjugale, care sunt bidirecționale, iar schimbările se produc la nivel individual și diadic.

În contextul rezultatelor obținute în urma implementării programului de intervenție psihologică pentru armonizarea relațiilor de cuplu, menționăm că pozitivarea percepțiilor partenerilor conjugal și a relației

contribuie la dezvoltarea interacțiunilor pozitive, crescând nivelul de cooperare și flexibilitatea în cuplu, dar în același timp permițând dezvoltarea armonioasă a personalității fiecărui partener prin valorificarea acestuia.

Referințe:

1. FURLER, K., GOMEZ, V., GROB, A. Personality perceptions and relationship satisfaction in couple. In: *Journal of Research in Personality*, 2014, vol. 50, pp. 33-41. ISSN 0092-6566.
2. *Situația demografică. Biroul Național de Statistică a Republicii Moldova*. <https://statistica.gov.md/> (accesat la 14.02.2023).
3. SWAMI, V., STIEGER, S., HAUBNER, T. et al. Evaluating the physical attractiveness of oneself and one's romantic partner individual and relationship correlates of the love-is-blind bias. In: *Journal of Individual Differences*, 2009, vol. 30(1), pp. 35–43. ISSN 2151-2299.
4. YELA, C., SANGRADOR, J. Perception of physical attractiveness throughout loving relationships. In: *Current Research in Social Psychology*, 2001, vol. 6(5), pp. 1-17. ISSN 1088-7423.

Date despre autori:

Cristina DOLINSCHI, doctorandă, asistent universitar la Departamentul Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: crisdolinsk@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0038-1416

Carolina PLATON, doctor habilitat, profesor universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: carolina.celenti@gmail.com

ORCID: 0009-0006-0952-3109

Prezentat la 15.03.2023

CZU: 159.942 + 316.613.42

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_42](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_42)

EVOLUȚIA SEMNIFICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE ALE CONCEPTULUI DE EMPATIE

Viorica OALA

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Articolul prezintă incursiunea în evoluția semnificațiilor științifice ale conceptului de empatie, dezvăluind istoria conceptului prin interpretări ale termenului vizat. Empatia este un concept important care a evoluat semnificativ de-a lungul timpului, fiind abordat din diverse perspective și în variate domenii ale vieții sociale. Abordările empatiei din perspectiva psihologiei explorează factorii cognitivi, sociali și culturali și au contribuit semnificativ la explicația fenomenului pentru înțelegerea esenței sale științifice. Explorarea cercetărilor din zona sociologiei arată că empatia se integrează în structura identității sociale, politice și etice, abordările contemporane descriind empatia în termeni de procese cognitive. Recursul de la teoriile inițiale care prezintă empatia ca o capacitate umană de imitare a comportamentului sau emoțiilor altor persoane, până la abordările actuale care utilizează tehnologii de imagistică cerebrală, empatia a devenit un subiect de interes pentru numeroase discipline științifice, care încearcă să explice natura acestei competențe umane și strategiile prin care poate fi dezvoltată și valorificată în diverse contexte sociale, educaționale și terapeutice. Una din cele mai importante explicații ale empatiei este că aceasta nu este doar un proces intelectual, ci și un mecanism emoțional care impulsionează comunicarea generând noi semnificații ale comportamentului uman în raport cu alți oameni. Comunicarea empatică a devenit o preocupare a oamenilor diferitor profesii.

Cuvinte-cheie: *empatie, evoluție, abordare contemporană, abordare psihologică, abordare sociologică.*

THE EVOLUTION OF THE SCIENTIFIC MEANINGS OF THE CONCEPT OF EMPATHY

The article presents the foray into the evolution of the scientific meanings of the concept of empathy, revealing the history of the concept through interpretations of the targeted term. Empathy is an important concept that has evolved significantly over time, being approached from various perspectives and in various areas of social life. Approaches to empathy from the perspective of psychology explore cognitive, social and cultural factors and have significantly contributed to the explanation of the phenomenon for understanding its scientific essence. Exploring research in sociology shows that empathy is integrated into the structure of social, political and ethical identity, contemporary approaches describing empathy in terms of cognitive processes. Ranging from initial theories that present empathy as a human capacity to imitate the behavior or emotions of other people, to current approaches using brain imaging technologies, empathy has become a topic of interest for many scientific disciplines, which attempt to explain the nature of this human skills and the strategies through which it can be developed and capitalized in various social, educational and therapeutic contexts. One of the most important explanations of empathy is that it is not only an intellectual process, but also an emotional mechanism that drives communication by generating new meanings of human behavior in relation to other people. Empathic communication has become a concern of people in various professions.

Keywords: *empathy, evolution, contemporary approach, psychology approach, sociology approach.*

Actualitatea cercetării conceptului de empatie se concentrează pe evoluția semnificațiilor științifice ale acestui concept. Rădăcinile empatiei le găsim încă în filosofia greacă, „*empathia*”, având sensul de „afectat” sau „mișcat”, în opoziție cu cel de „*apatheia*” ce semnifică „neafectat” [19]. Cercetătorii continuă să exploreze modul în care *empathia* poate fi definită, îmbunătățită și aplicată în diferite contexte.

De mai bine de 200 de ani, conceptul de „acceptare a experienței celorlalți” este discutat de teoreticienii sociali, iar natura multidimensională a acestui fenomen a fost recunoscută încă de la început. De exemplu, *Smith* (1759) a făcut o distincție fundamentală între empatie (sau simpatie), pe care a descris-o ca un răspuns rapid, involuntar, aparent emoțional la experiențele altora, și empatia intelectuală sau capacitatea de a înțelege experiențele emoționale de la alții fără nici o experiență a acestei stări. *Spencer* (1870) a făcut

o distincție similară o sută de ani mai târziu, iar această diviziune instinctivă/intelectuală sau cognitivă/emoțională a empatiei continuă până în zilele noastre [6].

La începutul secolului XX (1903), *Lipps* a dezvoltat teoria *empatiei/Einfühlung* din punctul de vedere al psihologiei. El credea că oamenii se cunoșteau și răspundeau unii altora prin empatie, care preceda predicția și imitația [9]. Cel mai important, munca sa a transformat *empatia* dintr-un concept de estetică germană al secolului al XIX-lea într-o categorie centrală a filozofiei în științele sociale și umaniste.

Termenul de empatie a fost inventat de *Titchener* [26] ca o imagine a lui *Einfühlung*, pe care el l-a definit drept „procesul de umanizare a lucrurilor” [27]. *Husserl* vede empatia ca pe o capacitate care rezultă din a te pune în pielea altora. El [13] argumentează: „Intenția în sine, care duce la sinele străin, este așa-numita simpatie”. *Stein* [25], un student al lui *Husserl*, descrie empatia ca un proces prin care „alți subiecți și experiențele lor ne sunt date, (le acceptăm și, prin urmare) includem experiențele altora” [9].

Teoriile empatiei au fost influențate semnificativ de abordările menționate mai sus, până când *Mead* [17], a cărui definiție a empatiei este acum considerată una dintre cele mai importante, descrie empatia ca fiind capacitatea de a înțelege situația altei persoane (acceptarea rolului altuia). În teoria psihanalitică, empatia este văzută ca parte a terapiei terapeutice [15]. *Freud* [13] a scris că empatia este importantă pentru a obține o viziune asupra vieții interioare a altei persoane și este un proces care joacă un rol important în înțelegerea noastră a ceea ce ne este străin la alți oameni. *Fenichel* [10] percepe empatia ca un proces care include două acte, în primul rând, o identificare cu cealaltă persoană, iar al doilea, o conștientizare a propriei persoane sentimente după identificarea și conștientizarea sentimentelor celorlalți [8]. *Kohut* definește empatia ca metodă folosită în cercetarea psihanalitică, subliniind faptul că ființa empatică în relația terapeut-pacient este nu este suficient pentru a îmbunătăți situația cuiva [15]. *Beres* și *Arlow* [4] spun că un terapeut ar fi capabil să empatizeze cu sentimentele pacientului său numai când ar putea deveni conștient de dorințele inconștiente ale pacientului, conflictele, fantezii și alte conținuturi mentale [7]. Potrivit lui *Basch* [3] unii analiști cred că empatia implică rezonarea cu sentimentele și experiențele inconștiente ale pacientului în ele, în timp ce integritatea terapeutului în sine rămâne intactă [7]. *Duan* și *Hill* [9] notează că termenul de *empatie* a fost folosit pentru a se referi la trei constructe diferite care se pot suprapune sau nu.

În mod similar, concentrarea pe învățarea empatiei în consiliere – unde este de obicei despre a simți emoțiile celorlalți „ca și cum” ar fi ale tale – presupune o definiție cognitivă clară, mai degrabă decât emoțională, a empatiei.

Tabel 1. Interpretări ale semnificației conceptului de empatie.

Anii	Autori	Definirea conceptului de empatie
1759	Adam Smith	„...implicând efortul spectatorului de a intra în situația celeilalte persoane”
1870	Herbert Spencer	„simțirea cuiva cu sentimentele altcuiva”
1903-1905	Theodore Lipps	„...un proces de cunoaștere și autocunoaștere psihologică, de proiecție a propriilor trăiri afective asupra altora”.
1908	John McDougall	„simțirea identificării cu sentimentele și stările altor persoane”
1909	Edward B. Titchener	„Empatia este abilitatea de a înțelege sentimentele sau gândurile altei persoane din perspectiva ei și abilitatea de a răspunde acelei persoane cu înțelegere și compasiune”
1917-1989	Edith Stein	„Empatia...este experiența conștiinței străine în general...Așa înțelege omul viața psihică a semenului său”
1921	Sigmund Freud	„...capacitatea de a înțelege experiența interioară a pacientului”
1929	D. Bischof-Köhler	„empatia este mai mult înțelegerea sentimentelor celuilalt decât împărtășirea lor”
1932	Jean Piaget	„...o simțire a sentimentelor altcuiva”

1934	George Herbert Mead	„simțirea sentimentelor și gândurilor cuiva”
1945	Otto Fenichel	„...abilitatea de a înțelege și a simți emoțiile și perspectivele celuilalt”
1949-1950	R.F. Dymond	„...simțirea sentimentelor, gândurilor și stărilor altor persoane”
1959	Carl Rogers	„a fi empatic înseamnă a percepe cu acuratețe cadrul intern de referință a altuia, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de „ca și cum”
1962	Edmund Husserl	„...capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți”
1974	David Beres și Jacob A. Arlow	„empatia este un instrument crucial pentru ca analistul să înțeleagă experiența internă și stările emoționale ale pacientului”
1977	Martin L. Hoffman	„...o sursă de motivație prosocială”
1983	Michael Franz Basch	„empatia nu este doar un proces intelectual, ci și unul emoțional”
1996	Changming Duan și Clara E. Hill	„empatia a fost un concept cheie în înțelegerea de ce și cum funcționează terapia”
2010	Heinz Kohut	„empatia este capacitatea de a înțelege și de a împărtăși experiențele emoționale ale pacientului și de a vedea lumea din perspectiva pacientului”

În psihologie, conceptul de empatie a evoluat de-a lungul timpului prin diferite abordări. Deși empatia a fost un concept legat de diverși savanți din afara psihologiei, atunci când termenul de empatie a fost definit psihologic, aspectului psihologic al empatiei i sa acordat o atenție deosebită. Întrucât estetica germană la sfârșitul secolului al XIX-lea a trecut de la lumea obiectivă la activitatea minții, care era principala trăsătură a gândirii estetice a omului despre lume, *Robert Vischer* a propus în 1873 că termenul de *Einfühlung* este predecesorul empatiei, ceea ce înseamnă a prezice spontaneitatea oamenilor, sentimente mentale reale față de oameni și lucruri pe care le percep [9, 5].

Carl Rogers, un psiholog umanist, a scris despre empatie în anii 1950 și 1960. El a văzut empatia ca un aspect important al relației terapeutice și a definit-o ca fiind capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele clientului [21]. *C. Daniel Batson*, psiholog social, a început să cerceteze empatia în anii 1970 și a publicat mai multe cărți și articole pe această subiect, inclusiv „Empathy and Its Development” (1987), „These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena” (2009) și „Empathy: An Integrated Model” (2017).

Martin Hoffman, un psiholog de dezvoltare, a scris despre empatie în anii 1980-1990 și-a propus că empatia se dezvoltă în etape de-a lungul copilăriei și adolescenței. *Simon Baron-Cohen*, un cercetător în neuroștiință, a scris despre empatie în anii 1990 și 2000 și-a propus că empatia implică atât procese cognitive, cât și emoționale și că există diferențe individuale în empatie. *Tania Singer*, un psiholog în neuroștiință, a scris despre empatie din anii 2000-2010 și-a propus că empatia poate fi clasificată în două tipuri diferite, empatia afectivă și empatia cognitivă [5].

În general, empatia este considerată ca o capacitate complexă, care implică o combinație de procese cognitive, comportamentale, evolutive, neuroștiințifice și socio-culturale.

Empatia este o abilitate din ce în ce mai discutată în mediile publice și educaționale. Deși este considerat un subiect psihologic, sociologii au contribuit semnificativ la discuția sa. Sociologii abordează conceptul de empatie în diferite contexte, analizând modul în care empatia este influențată de factori sociali, culturali și istorici.

Tabel 2. Abordări ale evoluției științifice a conceptului de empatie în psihologie.

Anii	Autori	Definirea conceptului de empatie
1873	Robert Vischer	„a simți”
1950-1960	Carl Rogers	„...capacitatea terapeutului de a simți lumea privată a clientului ca și cum ar fi a lui și de a comunica această experiență înapoi clientului”
1970-2017	C. Daniel Batson	„...capacitatea de a simți emoțiile altei persoane ca și cum ar fi ale cuiva”
1977	George Engel	„...un fenomen biologic, psihologic și social”
1980-1990	Martin Hoffman	„empatia se dezvoltă în etape de-a lungul copilăriei și adolescenței”
1987	Lauren Wispé	„asumarea perspectivei” sau „asumarea unui rol”
1995	Daniel Goleman	„...capacitatea de a simți sentimentele altor oameni imaginându-se în viața sau în situațiile altora”
1990/		
2011	Simon Baron-Cohen	„...abilitatea de a identifica ceea ce gândește sau simte altcineva și de a răspunde la gândurile și sentimentele sale cu o emoție adecvată”
2000-2010	Tania Singer	„...capacitatea de a înțelege și de a împărtăși stările emoționale ale celorlalți”
2003	Paul Ekman	„...capacitatea de a simți sentimentele celorlalți imaginându-se pe sine în viața sau în situațiile altora”
2018	Susan Lanzioni	„...asumarea perspectivei” sau „asumarea unui rol”

Unii sociologi care s-au ocupat de tema empatiei în lucrările lor includ: [30] *Erving Goffman*, care în lucrarea sa „The Presentation of Self in Everyday Life” din anul 1959, a analizat modul în care oamenii se adaptează la situațiile sociale și modul în care interacționează cu ceilalți. El a subliniat importanța de a fi capabil să se pună în „papucii” celorlalți pentru a înțelege relațiile sociale.

Arlie Hochschild a analizat modul în care empatia este folosită în industria serviciilor și cum poate fi cultivată și gestionată în acest context în lucrarea sa din 1983, „The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling”. *Zygmunt Bauman*, în lucrarea sa „Liquid Modernity” din anul 2000, a analizat modul în care empatia afectează schimbările sociale și culturale în societatea modernă. *Pierre Bourdieu*, în lucrarea sa „Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste» din anul 1979, a analizat modul în care empatia este afectată de diferențele de clasă socială și cum acestea se reflectă în gusturile și preferințele indivizilor. *Emile Durkheim*, în lucrarea sa „The Division of Labour in Society” din anul 1893, a analizat modul în care empatia afectează gradul de integrare și coeziune socială în societate.

Max Weber, în lucrarea sa „The Theory of Social and Economic Organization” din anul 1947, a analizat modul în care teoria organizării sociale și economice afectează structura socială și relațiile de putere în societate [29]. *Norbert Elias*, în lucrarea sa „The Civilizing Process” din anul 1939, a analizat modul în care empatia s-a dezvoltat de-a lungul timpului și cum a fost afectată de schimbările sociale și culturale. *Anthony Giddens*, care în lucrarea sa „Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age» din anul 1991, a analizat modul în care empatia este afectată de schimbările din societatea modernă și modul în care aceasta afectează identitatea individului. *Charles Cooley*, a analizat modul în care empatia afectează rolurile și normele sociale și modul în care aceasta afectează interacțiunea socială în lucrarea sa „Human Nature and the Social Order” din anul 1922 [22].

Tabel 3. Abordări ale conceptului de empatie din perspectivă sociologică.

Anii	Autori	Definirea conceptului de empatie
1863-1931	George Herbert Mead	„empatia este un aspect cheie al interacțiunii sociale care apare prin procesul de asumare a rolurilor”
1893	Emile Durkheim	„...un element cheie în funcționarea societății și o componentă crucială a coeziunii sociale”
1939	Norbert Elias	„...un aspect important al interacțiunii sociale și un motor al schimbării sociale”
1956	Erving Goffman	„capacitatea de a înțelege și de a anticipa acțiunile celorlalți pentru a-și menține imaginea de sine în interacțiunile sociale. El descrie empatia ca pe o formă de „lucrare pe față” pe care oamenii o folosesc pentru a influența acțiunile celorlalți și pentru a-și menține propria imagine de sine”
1922	Charles Cooley	„...o parte cheie a procesului de auto-dezvoltare”
1979	Pierre Bourdieu	„...nu este doar o stare psihologică, ci și o practică socială care poate fi folosită pentru atingerea obiectivelor strategice”
1983	Arlie Russell Hochschild	„capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele altei persoane”
1988	Arthur Kleinman	„capacitatea de a înțelege experiențele și perspectivele subiective ale pacienților și capacitatea de a comunica această înțelegere în mod eficient pacientului”
1991	Anthony Giddens	„empatia nu este doar o stare psihologică, ci și o practică socială care este activată de reflexivitate”
19th-20th	Max Weber	„Ideile lui Weber despre natura subiectivă a acțiunii sociale și rolul sensului în modelarea interacțiunilor sociale ar putea fi aplicate conceptului de empatie, deoarece empatia implică și înțelegerea experiențelor subiective și a perspectivelor celorlalți.”
2000	Zygmunt Bauman	„o schimbare în natura relațiilor sociale, erodarea empatiei și modul în care aceasta se raportează la o societate pe care el o numește „modernitate lichidă”
2007	Eva Illouz	„capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele altei persoane”

În abordarea științifică contemporană, empatia este un subiect major al psihologiei sociale, dezvoltării și a personalității, precum și al altor discipline precum neuroștiința, psihologia clinică, psihoterapia și diverse profesii medicale. Empatia este un fenomen foarte complex și multidimensional. Este văzută ca un proces interpersonal și o abilitate individuală [2], ca trăsătură de personalitate [1], ca aptitudine sau competență [20], ca răspuns sau reacție la observarea experienței altora [24] și a comportamentului interpersonal [18].

De asemenea, este descrisă, ca cunoaștere care dă naștere la empatie, simpatie, noi sentimente, precum și noi cunoștințe și alte forme de intersubiectivitate. Integrarea unei abordări empatice care combină conceptul folcloric de empatie cu explicații din psihologia socială, știința evoluționistă și neuroștiință este de mare importanță. Autorii combină termenii de psihologie socială și cognitivă ai empatiei pentru a o conecta mai ușor la neuroștiință [7].

Tabel 4. Abordarea contemporană în definirea conceptului de empatie.

Anii	Autori	Definirea conceptului de empatie
2002	Nancy Eisenberg	”un răspuns afectiv care decurge din reținerea sau înțelegerea stării sau stării emoționale a altuia, și aceasta este similară la ceea ce simte cealaltă persoană sau ar fi de așteptat să simtă”
2014	Brian Little	„...capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți și de a se pune în locul lor”
2017	Jean Decety	„...capacitatea de a înțelege și de a împărtăși stările emoționale ale celorlalți”
2019	David Sloan Wilson	„...este un mecanism important pentru evoluția comportamentului social, deoarece permite indivizilor să înțeleagă și să răspundă nevoilor celorlalți, ceea ce, la rândul său, promovează cooperarea și formarea de grupuri sociale stabile”
2019	Frans de Waal	„...joacă un rol important în formarea legăturilor sociale și a cooperării în cadrul grupurilor”
2020	Paul Gilbert	„empatia nu este doar un proces cognitiv, ci și unul emoțional, care implică capacitatea de a rezona cu emoțiile celorlalți și de a fi emoționați de suferința lor”

În **concluzie**, putem afirma că *empatia* este un concept complex și multidisciplinar care include capacitatea de a înțelege și de a simți emoțiile și perspectivele altor persoane. Acest concept a fost studiat de către cercetători din diverse domenii, inclusiv psihologie, sociologie, neuroștiință, antropologie și filozofie. Empatia joacă un rol important în bunăstarea individului și a societății. Empatia poate ajuta la construirea unor relații interpersonale mai puternice și poate duce la o comunicare mai eficientă și la o mai bună înțelegere a nevoilor și dorințelor celor din jur. Empatia poate contribui, de asemenea, la rezolvarea conflictelor și la creșterea empatiei sociale și a toleranței față de ceilalți. Prin urmare, empatia este un concept important care necesită o înțelegere constantă și un tratament atent.

Referințe:

1. ARCHER, R. L., DIAZ-LOVING, R., GOLLWITZER, P.M., DAVIS, M. H., FOUSHEE, H. C. *The role of dispositional empathy and social evaluation in the empathic mediation of helping*. In: Pers Soc Psychol Rev, 1981, 40, p. 786-796.
2. BARRETT-LENNARD, G. T. *The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept*. In: J Counseling Psych. 1981, 28, p. 91-100.
3. BASCH, M.F. *Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations*. In: J Am Psychoanal Assoc., 1983, 31, p. 101-126.
4. BERES, D., ARLOW, J. A. *Fantasy and identification in empathy*. In: Psychoanal Q. 1974, 43, p. 26-50.
5. BOŠNJAKOVIĆ, J., RADIONOV, T. *Empathy: Concepts, Theories and Neuroscientific Basis*, 2018. DOI: 10.20471/dec.2018.54.02.04
6. DAVIS, M. “*A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*”. In: JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 1980, 10, p. 85.
7. DECETY, J., JACKSON, P.L. *The functional architecture of human empathy*. In: Behav Cogn Neurosci Rev, 2004, 3, p. 71-100.
8. DECETY, J. *Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy*. In: Emot Rev. 2011, 3, p. 92-108.
9. DUAN, C., HILL, E. C. *The Current State of Empathy Research*. In: J Couns Psychol, 1996, 43, p. 261-274.
10. FENICHEL, O. *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Norton, 1945.

11. FRANKEL, R.M. *The evolution of empathy research: Models, muddles, and mechanisms*. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.05.004>
12. FREUD, S. *Group psychology and the analysis of the ego*. London: Hogarth, 1921.
13. HUSSERL, E. *Phänomenologische Psychologie*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1962, 321 p.
14. KOHUT, H. *The restoration of the self*. New York: International Universities Press, 1977.
15. KOHUT, H. *On Empathy*. In: *J Psychoanal Self Psychol*. 2010, 2, p. 122-131.
16. LANZONI, S. *Empathy: A History*, New Haven: Yale University Press, 2018.
17. MEAD, Gh. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
18. MERCER, S.W., MAXWELL, M., HEANEY, D., WATT, G.C. *The consultation and relational empathy (CARE) measure: development and preliminary validation and reliability of an empathy-based consultation process measure*. In: *Family Practice*. 2004, 21, p. 699-705.
19. PÎSLARI, S., *Abordări teoretice ale empatiei*, 2016. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/51-58_1.pdf
20. RIESS, H. *The Impact of clinical empathy on patients and clinicians: Understanding empathy's side effect*. In: *AJOB Neurosci*. 2015, 6, p. 51-53.
21. ROGERS, C. *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable, 1951.
22. RUIZ-JUNCO, N., *Advancing the Sociology of Empathy I*. May 2017. DOI: 10.1002/symb.306
23. SAHA, P. K., TYAGI, M. *Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Empathy among Juvenile Sexual Offenders and Juvenile Offenders*, 2016.
24. SHAMAY-TSOORY, S. G., AHARON-PERETZ, J., PERRY, D. *Characterization of empathy deficits following prefrontal brain damage: the role of the right ventromedial prefrontal cortex*. In: *J Cogn Neurosci*, 2009, 15, p. 324-337.
25. STEIN, E. *On the problem of empathy*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1912/1964.
26. TITCHENER, E. B. *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. New York: Macmillan, 1909.
27. TITCHENER, E. *A textbook of psychology*. New York: Macmillan, 1924.
28. WISPÉ, L. *The Psychology of Sympathy*. New York: Plenum Press, 1991.
29. <https://www.studysmarter.us/explanations/social-studies/theories-and-methods/social-action-theory/>
30. <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/>

Date despre autor:

Viorica OALA, asistent universitar, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”.

E-mail: viorica.oala@usmf.md

ORCID: 0000-0001-8855-6713

Prezentat la 21.02.2023

EXPLORAREA FIGURII TATĂLUI DIN PERSPECTIVĂ PSIHODRAMATICĂ

Viorica MOCANU

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul reprezintă o încercare de a descrie figura tatălui din perspectivă psihodramatică. Este accentuată complexitatea și rolul acestei figuri în devenirea ființei umane. La fel este elucidată poziția tatălui percepută ca fiind „secundară”, din umbră, dat fiind faptul că tata muncește și este puțin prezent în viața copilului, această situație fiind una obișnuită pentru civilizația actuală. Sunt reliefate aspecte ale percepției copilului asupra tatălui său; locul tatălui în sistemul parental și funcțiile sale indiferent de prezența sau absența sa în viața copilului. Este delimitată diferența dintre dragostea maternă și cea paternă, subliniindu-se caracterul condiționat al celei din urmă, precum și consecințele firești ale unei astfel de abordări. Articolul conține descrierea unor sarcini care permit explorarea treptată a figurii paternale cu instrumente psihodramatice. Sunt enumerate trăsăturile esențiale ale arhetipului paternal; sunt descifrate resursele dobândite de către copil prin intermediul și datorită interacțiunii cu tatăl și anume: trăirea experienței de putere și slăbiciune, senzația de încredere în sine și capacitatea de a lua decizii corecte, modul de prezentare și manifestare a propriului eu, modul de stabilire a obiectivelor și de realizare a lor, precum și însușirea succeselor și realizărilor. Este accentuată necesitatea lucrului cu figura paternală, parte a istoriei familiei, întru îmbunătățirea realității cu lumea și cu sine.

Cuvinte-cheie: psihodramă, figura tatălui, rol, arhetip paternal.

EXPLORING THE FATHER FIGURE FROM A PSYCHODRAMATIC PERSPECTIVE

The article is an attempt to describe the father figure from a psychodramatic perspective. The complexity and the role of this figure in the development of the human being is emphasized. The position of the father is also elucidated, perceived as „secondary”, from the shadows, given the fact that the father works and is little present in the child’s life, a situation that is common for today’s civilization. Aspects of the child’s perception of his father are highlighted, as well as the father’s place in the parental system and his functions regardless of his presence or absence in the child’s life. The difference between maternal and paternal love is delineated, emphasising the conditional nature of the latter and the natural consequences of such an approach. The article contains descriptions of tasks that allow the gradual exploration of the father figure with psychodramatic tools. The essential features of the paternal archetype are listed; the resources acquired by the child through and thanks to the interaction with the father are deciphered, namely: the experience of strength and weakness, the feeling of self-confidence and the ability to make correct decisions, the way of presenting and manifesting oneself, the way of setting goals and achieving them, and the appropriation of successes and achievements. The need to work with the father figure, part of the family history, in order to improve realities with the world and with oneself is stressed.

Keywords: psychodrama, father figure, role, paternal archetype.

Introducere

Este greu de găsit o figură a cărei semnificație să fie atât de ambiguă, complexă și contradictorie ca cea a tatălui. Acest lucru nu se datorează sărăciei teoretice sau insuficienței limbajului nostru, ci figurii în sine, locului pe care îl ocupă în existența noastră, rolului pe care îl îndeplinește tatăl. Cu toate acestea, în ceea ce privește acest rol, precum și înțelegerea „tatălui” în general, există un număr foarte mare de opinii diferite. Forța și puterea acestei figuri pot fi urmărite în timp și spațiu, în culturi și mituri religioase [15].

În acest articol ne vom concentra pe cercetarea acestei figuri din perspectivă psihodramatică, psihodrama fiind o metodă psihoterapeutică de grup și individuală, dezvoltată de J. L. Moreno, care explorează prin acțiune problemele cu care se confruntă oamenii [13]. Prin intermediul jocului de rol, precizează Kipper, a fost creat acest context terapeutic diferit de cel tradițional. În timpul ședințelor, clienții se pot plimba prin cabinetul terapeutului, își pot exprima și demonstra sentimentele și gândurile, își pot exersa noi abilități și reconstrui modurile disfuncționale de a relaționa cu ceilalți prin resuscitarea resurselor de spontaneitate

și creativitate [12]. Dacă Freud întreba: „Ce s-a întâmplat? Spune-mi”, atunci Moreno pune întrebarea: „Cum s-a întâmplat? Arată-mi!” [11]. Astfel, datorită psihodramei situația psihoterapeutică a încetat să mai fie statică.

Psihodrama folosește un vocabular dramaturgic [17] și conține cinci elemente de bază: scena, protagonistul, psihoterapeutul, eurile auxiliare (ajutătoare) și publicul. Scena psihodramatică este un spațiu sigur și protejat în care se desfășoară sesiunile de psihodramă și reprezintă o zonă special amenajată în care participanții pot juca diferite roluri. Ea poate fi o scenă reală, fizică sau poate fi o scenă imaginară, în care participanții își vizualizează scenariile sau evenimente. Protagonistul este participantul aflat în centrul acțiunii psihodramatice, care explorează un aspect al personalității sale în timpul ședinței însoțit de ajutorul psihoterapeutului, denumit director de psihodramă. În calitate de euri auxiliare (suplimentare) sunt membrii grupului care joacă rolurile unor persoane semnificative din viața protagonistului, contribuind astfel la dezvoltarea procesului dramatic. Și ultimul element – publicul – este acea parte a grupului care nu este implicată direct, dar care rămâne totuși inclusă activ și pozitiv în proces, beneficiind de efectele psihodramei realizate de ceilalți membri ai grupului [18].

Discuții

De ce anume figura tatălui? Pentru că în psihologie se vorbește foarte mult despre mamă. Chiar și persoanele puțin interesate sau implicate în activitatea psihologică cunosc ce rol important are figura mamei în formarea, modelarea și devenirea personalității. Figura tatălui pare să fie în umbră. Plus „tata muncește”, adică tatăl este insuficient implicat în educația copilului, puțin prezent în viața lui, absent sau necunoscut – aceasta este, din păcate, o situație obișnuită a civilizației noastre.

Dar nu întâmplător, din punct de vedere biologic, indiferent de cum sunt privite lucrurile, e nevoie de o mamă și de un tată pentru a crea o ființă umană. La workshopul din cadrul Conferinței internaționale de psihologie aplicată din noiembrie 2022 împreună cu un grup am lucrat și realizat sarcini despre figura și rolul tatălui. Despre cum ne influențează această figură viața și destinul. Despre ce putem face pentru a completa figura paternă din interior și a obține de la ea ceea ce poate și este menită să ofere. Despre ceea ce simțim pentru tata – dragoste, mândrie, recunoștință, acceptare, tristețe, resentimente, furie, gelozie, teamă, ură, rușine, vinovăție sau altceva. Despre cum relația noastră cu tata influențează domeniile importante din viața noastră.

Mama și tata sunt cei mai importanți oameni pentru fiecare copil, sunt figurile cheie, imaginile, pe care fiecare adult le poartă în minte și în subconștientul său de-a lungul vieții. Legătura noastră cu mama este clară și tangibilă în mare parte pentru că este condiționată biologic – începem, ne stabilim, creștem și ne dezvoltăm pentru o perioadă de timp în uterul ei. Legătura cu tata este mai vagă și slabă la început. Imaginea lui poate fi neclară, iar sentimentele asociate cu el pot fi complexe și de neînțeles.

Tata este aproape întotdeauna în rol secundar sau chiar în roluri terțe – după bunica, de exemplu, sau în al patrulea sau al cincelea loc – sistemele familiale [10] sunt diferite, la fel ca și circumstanțele de viață. Fiecare are propria istorie familială, singurul lucru pe care îl avem în comun fiind faptul că tata este numărul doi după mama, ceea ce înseamnă că rolul său în viața noastră adesea este subestimat. Uneori îl căutăm sau îl vedem pe tata în șeful sau partenerul nostru, uneori ne este frică să facem un pas important și să provocăm dezaprobarea cuiva, tăcem despre nevoile noastre pentru a „nu deranja fără motiv”, ne urâm pentru că suntem neputincioși, pentru că trebuie să fim mereu puternici. Nici măcar nu ne dăm seama câte dintre obiceiurile, modelele de comportament și percepțiile noastre despre viață și despre ceilalți oameni își datorează originea figurii paterne – cea reală sau imaginară.

Luigi Zoja menționează că conceptul matern este natural și primar, dat nouă în mod implicit (matern și materie sunt cuvinte cu aceeași rădăcină în multe limbi). Iar conceptul de tată apare doar în procesul de dezvoltare culturală. Tatăl este preocupat de idealuri, valori, norme, relații sociale, proiectarea viitorului. Mama produce copilul, însă tata ghidează copilul în lume [9].

Ce asocieri apar de obicei când spunem cuvântul tată?

Pentru unii înseamnă protecție, încredere, bărbăție, iar pentru alții înseamnă slăbiciune, tristețe, confuzie, furie. Sau vid.

Freud a reliefat următoarele aspecte ale percepției copilului asupra tatălui său [6]:

- Ființă puternică și divină;
- Om măreț, un obiect de admirație și iubire;

- Obiect de identificare;
- Persoană care oferă îngrijire, mângâiere;
- Apărător;
- Autoritate care interzice și stabilește legi (ostile dorințelor copilului);
- Persoană care amenință (în cazul în care regulile, legile și interdicțiile sunt încălcate).

Locul tatălui, scrie Winter [8], în sistemul parental poate fi oricare – de la capul familiei cu toate puterile unui conducător autocrat până la „tată de weekend”, care apare ocazional în viața unui copil și nu influențează vreo decizie familială.

De fapt, tatăl poate lipsi cu desăvârșire, dar asta nu face ca rolul său în destinul copilului să fie mai puțin important. Pentru că ceea ce poate oferi un tată poate fi dat doar de el. Și nu contează dacă tatăl trăiește acum sau nu, dacă a fost prezent în copilărie și în ce măsură [9], dacă este „rău” sau „bun” [8], dacă a fost sau nu a fost vreodată – un adult își poate construi imaginea interioară a tatălui, astfel încât să se poată sprijini pe el și să dobândească resursa pe care o oferă figura paternă.

Sarcină din cadrul workshopului: „Fiecare dintre noi are atâtea istorii despre oamenii cu care venim în contact de-a lungul vieții, despre noi înșine alături de acești oameni, istorii pe care vrem să le repovestim. Acești oameni sunt părinții noștri, rudele noastre, prietenii, colegii, vecinii etc.

Gândiți-vă la o istorie despre cum vă petreceați timpul cu tata, o istorie pe care v-o amintiți ca fiind amuzantă. Alegeți: s-a întâmplat cu mult timp în urmă sau nu prea; un moment în care erați cu tata și despre care vă amintiți cu căldură și zâmbet”. Participanții sunt invitați să lucreze în perechi, povestind colegului/colegei acea istorie, începând cu cuvintele „Îmi aduc aminte cum/când noi cu tata...” . La întoarcere în cercul mare participanților li se propune, cui îi este important, să povestească despre cum a fost să lucreze în pereche, dacă a fost suficient timp pentru a povesti și ce istorii au răsunat/au ieșit la suprafață?”

Bowlby, în pozițiile sale inițiale, înțelegea rolul tatălui ca însoțitor într-un joc comun cu copilul. Sarcina principală a tatălui ca obiect de afecțiune în relațiile cu copilul este de a asigura securitatea și de a stimula activitatea exploratorie a copilului într-un joc comun. În consecință, nevoia unui tată în viața copilului este de a oferi siguranță și sprijin în momentele în care copilul ajunge să cunoască lumea din afara mamei și relația cu aceasta [1]. Cabrera și colegii săi identifică parametrii implicării tatălui în educația copilului și anume: accesibilitatea (prezența tatălui și capacitatea copilului de a apela la el), responsabilitatea și participarea în activități comune (contact direct, îngrijirea copilului, jocuri și plimbări comune) [2].

În următoarea sarcină din cadrul workshopului participanților li s-a propus să povestească în perechi despre ce trăsături au „moștenit” de la tata, ceva care le place și ceva ce nu le place ce au de la tata, ce acceptă sau nu de la tatălui în propria persoană, ceea ce le trezește mândrie, bucurie sau tristețe, sprâncene încruntate sau altceva.

Tatăl, potrivit lui Fromm, are funcția de control social și este purtătorul de cerințe, disciplină și sancțiuni [16]. Siegal menționează că adolescenții sunt mai predispuși să accepte pedepsele din partea tatălui decât din partea mamei. În cazul când mama pedepsește, acest fapt este perceput ca o respingere emoțională și o manifestare de ostilitate [5]. În concepția lui Adler, funcția tatălui în creșterea copilului este de a încuraja activitățile care vizează dezvoltarea competenței sociale, ceea ce îi permite copilului să depășească complexul de inferioritate [7]. Hjelle și Ziegler subliniază că anume tatăl este cel care stabilește sarcini, propune modalități de rezolvare a acestora și oferă ajutorul necesar [3].

Iubirea tatălui și mamei, precizează Fromm, nu au nimic comun între ele, dar se completează reciproc. Natura face ca toate sentimentele mamei față de copil să fie necondiționate, însă dragostea tatălui este întotdeauna condiționată. Când copilul începe să înțeleagă acest adevăr, el își stabilește obiective pentru a obține favoarea tatălui său. În viață aceasta arată în felul următor: când tata laudă și este mândru de copilul său pentru că, de exemplu, știe să citească repede, copilul face totul pentru a-și îmbunătăți și mai mult această abilitate. Se pare că dragostea tatălui îl motivează pe copil să devină mai bun, să se dezvolte. La vârsta adultă, astfel de copii ating cu ușurință culmi în plan profesional și social [16]. Reiese că tata este primul Celălalt din viața noastră care nu va fi dispus să ne accepte necondiționat, doar pentru ceea ce suntem. Astfel, cu ajutorul tatălui ieșim în lume, realizăm ceva și ne realizăm pe noi înșine.

În următoarea sarcină din cadrul workshopului participanților li s-a propus să deseneze atât ceea ce le place că au de la tatăl său, ceea ce au primit de la el, cât și ceea ce nu le place, dar să o facă în așa mod în-

cât aceste două părți să fie legate între ele, să fie conectate, puse împreună. Apoi participanții în perechi au discutat despre cele reprezentate în desen.

În fiecare cultură există eroi care sunt purtători ai arhetipului masculin sau paternal. Printre trăsăturile esențiale ale arhetipului paternal Jung a inclus activitatea multiplă și agresivitatea, perseverența, distructivitatea și productivitatea captivantă, puterea de convingere și eficiența. Există o anumită dualitate în arhetipul tatălui. Din acest motiv în imaginea arhetipală a tatălui pot coexista alături elemente percepute ca fiind pozitive și negative [4].

Sarcinile precedente din cadrul workshopului erau, de fapt, acei pași de încălzire, de tatonare a figurii tatălui, de pregătire pentru *intervenția psihodramatică* în care participanților li s-a propus să asculte vocea tatălui și ce ar spune el despre copilul său, adică despre ei. Pentru aceasta, conform etapelor de intrare în rolul psihodramatic, participanții au fost invitați să intre în rolul tatălui său, aceasta făcându-se treptat: să fie pronunțat numele tatălui, să fie aleasă vârsta tatălui, să se așeze/ poziționeze așa cum de obicei o face tata. Adresarea următoare către participanți a fost una directă către tați, în care lor li s-a propus să vorbească despre copilul său, să spună despre ce le place în propriul copil, ce îi inspiră, ce cred ei că este cu adevărat bun în el/ea (copilul său)? Acest spațiu oferit tatălui a durat. Ieșirea din rol, la fel a fost treptată – la nivel fizic, participanților li s-a propus să se îmbrățișeze cu mâinile tatălui, să mângâie umerii, capul; la nivel verbal ieșirea din rol a constat în pronunțarea moale a propriului nume, revenind deja în sală în proprie persoană. Participanților li s-a propus să se gândească la ce iau din cele spuse de tata, cu ce nu sunt de acord; să formuleze, la dorință, vreun răspuns tatălui.

Tata ne oferă experiențe de putere și de slăbiciune. El este capabil să rănească prin binecuvântare. El ne acceptă prin ceva, condiționat, iar noi suntem sensibili la mândria lui față de noi/cu noi. Prin intermediul tatălui noi avem prima experiență de a concura și de a lupta pentru ceea ce este important pentru noi; primim libertatea de a crea și de a fi noi înșine, indiferent de situație. Tații ne transmit valori care pot deveni pilonii noștri.

Tata ne influențează capacitatea de a ne manifesta „eul”; în mare măsură datorită tatălui obținem puterea interioară – acea senzație de încredere în sine și că suntem capabili să luăm deciziile corecte. Prin interacțiune cu tata învățăm să ne simțim puterea și să ne acceptăm slăbiciunea. Modul în care interacționăm cu lumea exterioară este, de asemenea, modelat de figura paternă – felul în care ne „prezentăm”, modul în care stabilim obiectivele și ne îndreptăm spre ele, măsura în care suntem capabili să ne însușim succesele și realizările. Și bineînțeles limitele – capacitatea noastră de a le simți, recunoaște, marca și proteja și, în general, modul în care construim relații cu alte persoane – sunt, de asemenea, în mare măsură, „sfera de influență” a tatălui [14].

Aceasta nu este în niciun caz o listă completă a resurselor pe care le dobândim prin intermediul și datorită tatălui. Sau nu le dobândim – dacă relația cu tatăl nu a mers, a fost slabă, nesănătoasă sau nu a existat deloc, menționează Zoja [9]. Vestea bună este că putem obține aceste resurse printr-o muncă interioară atentă și productivă cu figura paternă.

Concluzii

Încheiem cu cuvintele lui Luigi Zoja, care spune că amintirile nu sunt inutile. Suntem, pe lângă multe altele, și istoria noastră și dacă nu o cunoaștem înseamnă că refuzăm să descoperim o parte din noi înșine.

Purtăm în noi figurile, personajele și dramele istoriei familiei noastre, toate acele „manuscrise”, cum le-a numit Anne Ancelin Schützenberger, ale tradițiilor familiale, exprimate sau nu în cuvinte, toate lacrimile nevărsate și fricile nespuse. Putem și uneori trebuie să facem ceva în legătură cu această istorie, care poate fi ca o povară, deoarece unele „manuscrise nedeschise” pot fi periculoase pentru realizarea noastră, pentru relația noastră cu lumea și, uneori, pentru sănătatea noastră. Nu suntem responsabili pentru „moștenirea” în sine, oricare ar fi aceasta. Dar suntem responsabili pentru ce facem cu ea.

Pentru a înțelege și descifra „manuscrisele”, este necesar cel puțin uneori să ne amintim, să reînviem detaliile, să spunem pe nume. Să recunoaștem. Și apoi se dovedește că nu sunt doar răni și suferințe neplânse. Au fost momente calde, și dragoste, și întâlniri miraculoase, și glume sărate și ...

Acest momente de revelație sunt importante de păstrat. Și atunci lucrul cu figura tatălui/istoria familiei devine altceva, ceva ce ne permite să simțim că, în pofida la tot, există o legătură și nu suntem singuri pe această lume.

Referințe:

1. BOWLBY, J. A., *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books, 1988. 224 p. ISBN 0-465-07597-5.
2. CABRERA, N., TAMIS-LeMONDA, C. S., BRADLEY, R. H., HOFFERTH, S., LAMB, M.E., *Fatherhood in the TwentyFirst Century*. *Child Development*, 2000, vol. 71, No. 1, p. 127-136. https://www.researchgate.net/publication/227493539_Fatherhood_in_the_Twenty-First_Century
3. HJELLE, L., ZIEGLER D., *Personality Theories: Basic Assumptions, Research and applications*. McGraw-Hill Publishing Co, 1992, 624 p. ISBN 10 0071126406.
4. JUNG, C. G., *În lumea arhetipurilor*. București: Jurnal literar, 1994, 164 p. ISBN 973-95530-5-2.
5. SIEGAL, M., *Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers?* In *Developmental Review*, 1987,7 (3), p. 183-209. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0273229787900128>
6. TARGET, M., FONAGY, P., *Fathers in modern psychoanalysis and in society: the role of the father and child development*// In Trowell, J., Etchegoyen, A., (eds). *The importance of fathers*. Hove: Brunner-Routledge, 2002, p. 45-67. ISBN 978-1583911747.
7. АДЛЕР, А., *Практика и теория индивидуальной психологии*. – Москва: Академический проект, 2011, 240 с. ISBN 978-5-8291-1278-3.
8. ВИНТЕР, Ж.-П., *Будущее отца: Как изменится его место в семье и обществе?* – Москва: Когито-Центр, 2021, 179с. ISBN 978-5-89353-608-9.
9. ЗОЙЯ, Л., *Отец. Исторический, психологический и культурный анализ*. Пер. с англ. Н. Ретеюм – Москва: Независимая фирма «Класс», 2021, 352 с. ISBN 978-5-86375-201-3.
10. КАРАБАНОВА, О. А., *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие*. – Москва: Гардарики, 2005, 320 с. ISBN 5-8297-0189-8.
11. КАРП, М., *Психодрама под маринадом. Лечение санаторного типа для взрослых, подвергавшихся сексуальному насилию*. В *Психодрама: Вдохновение и техника*. Под ред. П. Холмса и М. Карп. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2009, 288 с. ISBN 978-5-86375-066-9.
12. КИППЕР, Д., *Клинические ролевые игры и психодрама*. – Москва: Независимая фирма «Класс», 1993, 224 с. ISBN 5-86375-003-0.
13. ЛЕЙТЦ, Г., *Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я. Л.Морено: монография/Г. Лейтц: пер. с нем. А. М. Боковикова*. – Москва: Когито-Центр, 2017, 380 с. ISBN 978-5-89353-495-5.
14. МЛОДИК, И., *Жизнь взаимы. Как избавиться от психологической зависимости*. – Москва: Бомбара, 2022, 304 с. ISBN 978-5-04-089991-3.
15. СЕЛЯЕВ, А. Г., СТАВИССКИЙ, М. Ю., *Влияние образа отца на профессиональное и карьерное развитие*. В *Журнал клинического и прикладного психоанализа*. 2022, т. 3, №3, с. 135-155. <https://psychoanalysis-journal.hse.ru/article/view/16191>
16. ФРОММ, Э., *Искусство любви. Исследование природы любви*/. Пер. с англ. А. В. Александрова. – Москва: «АСТ», 2022, 224 с. ISBN 978-5-17-084593-4.
17. ХОЛМС, П., *Внутренний мир снаружи: Теория объектных отношений и психодрама*. – Москва: Корвет, 2017, 232 с. ISBN 978-5-7312-0338-8.
18. ХОЛМС, П., КАРП, М., *Психодрама: Вдохновение и техника*. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2009,288 с. ISBN 978-5-86375-066-9.

Date despre autor:

Viorica MOCANU, doctor, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: viorica.mocanu@usm.md

ORCID: 0000-0002-1360-4319

Prezentat la 15.03.2023

CZU: 159.964.2

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_44](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_44)

СПЕЦИФИКА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПА В ПСИХОДРАМЕ

*Виорика МОКАНУ**Молдавский государственный университет*

В статье представлена попытка описать заключительный этап психодрамы – шеринг, во время которого участники группы делятся своими чувствами, а также замеченными ими сходством своих переживаний и жизненных ситуаций с переживаниями и жизненным опытом протагониста. Этот этап является важным для протагониста и группы в целом, потому что способствует групповой сплоченности и их взаимному приятию; потому что создает ощущение облегчения от понимания некоторых причин и источников проблем. Это происходит в обеих частях шеринга – в ролевой обратной связи (шеринг из роли) и идентификационной (шеринг от себя). Шеринг из роли дает протагонисту неоценимое понимание относительно проигрываемой ситуации, а в шеринге от себя происходит выражение чувств протагонисту или кому-то из ролей. Таким образом, протагонист, получая обратные связи, имеет возможность увидеть свою проблему объемней и глубже, соотнеся ее с чужим опытом переживаний. Также в статье обсуждается про сложности в случае напряженного и неудобного шеринга; про необходимость учитывать временные границы сессии для того чтобы протагонист и группа успели завершиться, остыть, и сепарироваться от терапевта, а также восстановить защиты для контакта с внешним миром.

Ключевые слова: психодрама, шеринг, протагонист, директор, группа.

SPEICIFIC OF THE CLOSING PHASE IN PSYCHODRAMA

The article presents an attempt to describe the final stage of classical psychodrama – sharing, during which group members share their feelings, as well as the similarity of their experiences and life situations that they noticed with the experiences and life situations of the protagonist. This stage is important for the protagonist and the group as a whole, because it promotes group cohesion and their mutual acceptance; because it creates a feeling of relief from understanding some the causes and sources of problems. This happens in both parts of sharing – in role feedback (sharing from role) and identification feedback (sharing from oneself). Sharing from a role gives the protagonist an invaluable understanding of the situation being played, and sharing from oneself expresses feeling to the protagonist or one of the roles. In this way, the protagonist, by receiving feedback, is able to see his or her problem in a bigger and deeper way, relating it to other people's experiences. The article also discusses the difficulties in the case of intense and uncomfortable sharing; about the need to take into account the time limits of the session so that the protagonist and the group have time to complete, cool down, and separate themselves from the therapists, as well as to restore protection for contact with the outside world.

Keywords: psychodrama, sharing, protagonist, director, group.

Введение

Классическая психодрама состоит из трех этапов/фаз: разогрева, драматического действия и шеринга. Каждая из них имеет свою интенсивность и представляет собой полный и автономный психодраматический процесс [8]. В этой статье мы рассмотрим заключительную фазу – шеринг. Для полноты описания данной фазы, попытаемся показать её глазами Морено, автора этого метода, и его последователей.

Дискуссия

Обычно, после завершения драматического действия, директор (принятый англоязычными психодраматерапевтами термин для обозначения ведущего психодрамы - director) [9] приглашает поделиться об этом участников – вербально и невербально, чувствами, мыслями и ассоциациями. Обстановка сцены расформируется; любой реквизит, который использовался в сцене и вспомогательные лица выводятся из роли; группа вновь собирается в круг, как в самом начале, для воссоздания действия группового процесса. Протагонист и все вспомогательные «я» тоже принимаются в круг, как способ возвращения каждого индивида в роли члена группы.

Протагонист обозначает на языке психодрамы того члена группы, который оказывается центральным субъектом психодраматического действия [10], вспомогательные (или дополнительные) «я» это те члены группы, которые изображают отсутствующих реальных или воображаемых лиц, имеющих отношение к протагонисту [5]. В психодраме роли задаются целенаправленно в фазе действия протагонистом, когда он выбирает кого-то и говорит: «Я хотел бы, чтоб ты играл моего отца», и из игры вспомогательного «я» личное понимание может быть получено и протагонистом, и вспомогательным «я», и группой в целом.

Шеринг происходит лицом к лицу из всех частей круга. Протагонист может остаться рядом с директором. «Морено учил нас, пишет Зерка Т. Морено, что обязанность директора – позаботиться, чтобы протагонист был безопасно возвращен в группу, и чтобы шеринг от группы был дан с любовью. Этот шеринг позволяет протагонисту почувствовать, что его поддерживают, и создать познавательное схватывание некоторого опыта гуманным, не критическим способом: «Твои переживания мне напоминают свои собственные...» [13].

Барц [3] подчеркивает, что на третьей фазе действие заканчивается, и на первый план выступает группа и иногда протагонист может чувствовать себя жертвой, отданной на заклатие группе. Марша Карп рассказывает [4], что Дж. Л. Морено в разговоре с ней сравнивал протагониста во время шеринга с пациентом, находящимся в реанимационном отделении после тяжелой полостной операции. Поэтому, согласно Холмсу [14], необходимо, чтобы в процессе шеринга участники не интерпретировали проблемы, открывшиеся в поведении и эмоциональном состоянии протагониста, который, разумеется, в этот момент может оказаться ранимым, в противном случае протагонист, воспринимающий это как попытку судить его, теряет контакт с группой.

А контакт с группой важно сохранить. Только теперь, когда протагонист и группа вступили в прямой контакт, он опять по-настоящему осознаёт существование группы. Каждый участник говорит о своих чувствах и переживаниях, которые возникали у него во время психодрамы. Избавившись от своего тяжкого груза, протагонист узнаёт о том, что и у других существуют похожие проблемы, и больше не чувствует себя ущербным. Или же он начинает понимать, что похожие проблемы могут иметь иное решение. Его собственный жизненный опыт расширяется и обогащается за счёт жизненного опыта окружающих. Кроме того, он узнаёт, как его воспринимают другие, в чём они ему сочувствуют, а в чём, может быть, и нет, и получает возможность увидеть свое отражение в «объемном зеркале» [3] группы.

Если до сих пор протагонист считал своё страдание чем-то уникальным, то благодаря шерингу оно приобретает для него общечеловеческие черты. Протагонист и зритель испытывают глубокое единение. Наряду с этим разделением жизненного опыта, шеринг означает также сострадание с протагонистом в его бедах, несение вместе с ним его бремени, а также сопереживание испытываемой благодаря катарсису радости облегчения. «Один несёт бремя другого» [8], ставшее при обмене ролями в фазе игры пережитой действительностью, расширяется в шеринге до опыта «многие несут одно бремя».

Про это же пишет Ирвин Ялом, описывая целительные факторы групповой психотерапии, что многие клиенты приходят в терапию с чувством что они уникальны в своей боли, и только у них есть пугающие и недопустимые проблемы, импульсы, мысли и фантазии. Выслушав других членов группы, выявляющих несчастья, похожие на их собственные, клиенты сообщают, что «разубеждение в том, что их переживания уникальны – это мощный источник облегчения», и что они ощущают себя «больше в контакте с миром» [15].

Лейтц [8] уточняет, что шеринг или фаза обсуждения состоит обычно из двух частей: ролевой обратной связи (шеринг из роли) и идентификационной (шеринг от себя).

Шеринг из роли предполагает, что члены группы, выступавшие в качестве вспомогательных «я», поочередно описывают чувства, возникавшие у них при исполнении тех ролей, на которые их назначил протагонист, и в роли самого протагониста при обмене ролями. При шеринге из роли участник описывает, что он испытывал непосредственно в роли, то есть выступая в лице того или иного персонажа («как твой отец, я чувствовал раздражение»), и то что он испытывал по отношению к

этой роли («мне было очень тяжело играть твоего отца»). Последнее, по сути, означает нечто промежуточное между шерингом из роли и шерингом от себя.

Есть много социальных ролей, представленных в любой психодраматической группе и в шеринге участники могут поделиться, что происходило с ними, когда они сталкивались с этими ролями в своей жизни. Эта обратная связь из других ролей, относительно проигрываемой проблемы, может дать неоценимое понимание для протагониста [2].

В процессе драмы некоторые из участников группы, игравшие роли вспомогательных лиц, порой испытывают очень сильные переживания, например, те, которые играли умирающих или уже умерших людей, и поэтому для них чрезвычайно важно получить возможность выразить чувства по отношению к этой роли. Часто такие чувства оказываются позитивными, даже при потенциально негативной или деструктивной роли; чувство облегчения можно испытать уже только от того, что такая роль оказалась не свойственной человеку в его повседневной жизни. Процесс шеринга позволяет протагонисту, который может ощущать себя в полной изоляции, находясь в крайне противоречивом состоянии, почувствовать свою общность с другими. К тому же на этой стадии своими чувствами и мыслями могут поделиться те участники группы, которые во время психодраматического процесса оказались сильно затронуты происходящим. На этом этапе директор, в качестве ведущего группы, получает возможность определить, на кого из участников группы драматическое действие произвело особенно сильное впечатление, чтобы поддержать их и воодушевить на исследование собственных проблем на следующих психодраматических сессиях. Открытое обсуждение этих вопросов в группе дает участникам ощущение уверенности и необходимую психологическую поддержку, а также способствует проявлению внимания и заботы всеми присутствующими по отношению друг к другу [14]. Шеринг из вспомогательной роли может позволить групповому процессу быть открытым и использоваться конструктивно.

Шеринг из роли целесообразно завершить деролингом, то есть символическим снятием роли со вспомогательных «я». Деролинг осуществляет протагонист, поочередно подходя к вспомогательным «я» и произнеся примерно следующее: «Ты больше не ... (называется роль), ты ... (называется реальное имя участника группы)». Деролинг вспомогательных лиц важен для пояснения и утверждения того, как играющий отличается от роли, важен для восстановления личной идентичности и для очищения перед группой [11], так как позволяет членам группы освободиться от ролей, выступая в дальнейшем от себя и не неся остатков ролевых переживаний, часто тягостных, во внегрупповое пространство.

Шеринг «от себя» предполагает обмен чувствами, которые участники группы испытывали, идентифицируясь с протагонистом или с кем-то из персонажей его драмы, а также воспоминаниями из собственного опыта, возникшими по ассоциации с драмой, и чувствами по поводу этих ситуаций. Протагонист децентрируется, сочувствуя другим в их переживаниях [10]. На этом этапе возможность поделиться чувствами получают и те члены группы, которые не принимали непосредственного участия в действии, выступая в роли зрителей; иногда рекомендуется начинать шеринг от себя именно с них. Кроме того, шеринг от себя предполагает выражение чувств по отношению к протагонисту, сочувствие к нему, принятие его. Полученные протагонистом обратные связи помогают ему увидеть проблему глубже и объемней, соотнеся её с чужим опытом переживаний.

Важнейшим общим результатом этой фазы является превращение эмоционально не связанных до этого членов группы в эмоционально-живое сообщество. Если до своей игры протагонист воспринимал, например, членов новой группы как безучастных посторонних людей или, быть может, только что вступив в давно уже существующую группу, воспринимает её даже как внушающую угрозу группу заговорщиков, то эти же самые люди в третьей фазе психодрамы неожиданно становятся эмоционально близкими. В то время как участники группы обогащают протагониста своей ролевой и идентификационной обратной связью, он узнает, сколь плодотворной была его игра для членов группы как индивидов и для возникновения подлинного эмоционально связанного сообщества. Там, где он думал, что нужно стыдиться, он чувствует себя понятым; там, где он полагал, что был по отношению к группе эгоистичным, он находит её обогащенной своей игрой [8].

Групповая поддержка позволяет протагонисту войти в состояние эмоциональной стабильности, способствующее самопринятию и возможности смотреть в будущее [6].

Шеринг это время для соотнесения личного опыта и ассоциаций, касающихся исполнения, и опыта всей группы, отмечает Раскомб-Кинг [11]. Это время для саморефлексии.

Шеринг это время для группового катарсиса и интеграции, подчёркивает Голдман [23]. Определяются моменты наибольшей вовлеченности отдельных членов группы, и каждый узнаёт, как он или она похожи или отличаются от протагониста. Своими поведенческими ответами люди намного более схожи, чем различны. Часто, как в греческой драме, замечает Карп [2], зритель очищается, наблюдая исполнение чьей-то жизненной истории. Шеринг нужен чтобы зафиксировать этот процесс научения и дать возможность членам группы очиститься от эмоций и полученных инсайтов. Иногда эффективность целой сессии может быть измерена глубиной фазой шеринга.

В фазе действия члены группы могут стать очень эмоционально нагруженными через идентификацию с протагонистом и им, уточняет Ялом [15], нужно сообщать о своих чувствах. После интенсивной психодраматической работы часто появляется ощущение потрясения, даже дезориентации и директор, пишет Голдман [1], должен предоставить время и пространство для интеграции проделанной работы. Эмоциональный отклик на инсценируемое исполнение может быть более интенсивным чем то, как его выразил протагонист. Такова сила идентификации. Задача шеринга – из того, что является внутренним, сделать внешним, то, что ощущается отчужденным и парализующим преобразовать в универсальные и освобождающие связи [11].

Интеллектуальный катарсис столь же важен как и эмоциональная разрядка. Интеллектуальное понимание (инсайт) устойчивого паттерна поведения или эмоциональной реакции может создать ощущение облегчения, поскольку понимание себя имеет большое влияние на личностный рост и изменения. Ялом [15] подчеркивает, что понимание, почему я думаю и чувствую так, а не иначе (то есть понимание некоторых причин и источников проблем) может привести к огромному облегчению конфликта.

Шеринг, согласно Рудестаму [12], способствует углублению видения и чувствования членами группы друг друга, их взаимоприятию и групповой сплоченности. Именно поэтому шеринг, пишет П. Корниенко [7], это особый вид разговора в терапевтических группах. И, несмотря на правила – говорить о себе, а не о других; не давать советов, оценок и интерпретаций другим участникам группы – самое сложное в шеринге – это научиться делиться своими чувствами так, чтобы при этом никак не задевать чувства других людей. Этому сложно учиться, но этот навык часто оказывается полезным и в обычной жизни.

Иногда бывает, что во время шеринга слова даются трудно. Полезное выражение может происходить невербально – через взгляд, пожатие руки или объятия. Это действие может помочь появиться словам и облегчить процесс вербального шеринга. Иногда, просто поддержка члена группы, который глубоко тронут, может дать ощущение удержания, быть может, до сих пор еще не испытанного. Удерживание (контейнирование) и поддержка (холдинг) – первичная задача группового процесса и может обеспечить необходимую фазу интеграции внутренней силы перед дальнейшим исследованием [11]. Невербальный шеринг может быть утешительным, приветственным и теплым.

Иногда шеринг может быть напряженным и неудобным. У членов группы могут быть сложности говорить, высказать то, что они думают или чувствуют, это всё оставляя чувство неловкости и отсутствия разрешения. Причины могут быть разные: возможно, темой психодрамы была неловкость; возможно, поднятые проблемы слишком болезненные, чтобы их озвучить, или даже спрятаны слишком глубоко. И получается, что чем больше сопротивление, тем больше боль. И задача директора состоит в том, чтобы размышлять с группой и изо всех сил стараться понять природу трудности и сопротивления. Работа с тяжёлыми чувствами и есть крайне важная часть терапевтической работы, и облегчение во время шеринга является существенным.

Важны временные границы работы группы и сессии. Во всех психотерапевтических методах, пишет Раскомб-Кинг [11], длительность сессий чётко определяется, чтобы клиент был готов к завершению сессии и сепарации от терапевта. Все сессии психодрамы имеют временные рамки, чтобы можно было выполнить процесс закрытия. И в процессе шеринга у протагониста есть время что-

бы подготовиться к восстановлению защиты, необходимой для того, чтобы обращаться с внешним миром, и неизбежно ослабленной в терапевтических условиях. Дополнительная функция шеринга – это остывание, иными словами, согласно М. Карп [4], способ возвращения в индивидуальные реальности после группового исполнения. На этой фазе драмы достигается полное закрытие.

Выводы

Таким образом, фаза шеринга состоит в обеспечении безопасного пространства для членов группы; чтобы они могли озвучить свои чувства, мысли и идентификации с протагонистом и другими членами группы и поделиться опытом группового процесса; чтобы то что является бессознательным смогло стать сознательным, то, что проецируется смогло быть заявлено, признано и проработываемо для того, чтобы проложить путь к изменению.

Литература:

1. GOLDMAN, E. & MORRISON, D. S. *Psychodrama: Experience and Process*, Dubuque, IA: Kendall Hunt, 1984.
2. KARP, M. *Introduction to Psychodrama*, In: Forum Journal of the International Association of Group Psychotherapy (IAGP) vol. 5, p. 8-12, 1996.
3. БАРИЦ Э. *Игра в глубокое: Введение в юнгианскую психодраму*. Москва: Независимая фирма Класс, 2001, 144 с. ISBN 5-86375-086-3, 3-268-00065-7.
4. КАРП М. Введение в психодраму. В Руководство по психодраме. Под ред. М. Карп, П. Холмса и К. Б. Таувон/пер с англ. О. П. Прокоповой, Киев, 2013, 344 с. ISBN 978-966-97310-0-5.
5. КЕЛЛЕРМАН, П. Ф. Психодрама крупным планом. Анализ терапевтических механизмов. Москва: Независимая фирма Класс, 1998, 240 с. ISBN 5-86375-093-6.
6. КИППЕР Д. Клинические ролевые игры и психодрама. Москва: Независимая фирма «Класс», 1993, 224 с. ISBN 5-86375-003-0.
7. КОРНИЕНКО, П., ДОЛГОПОЛОВ, Н. Диалог по поводу часто задаваемых вопросов про психодраму. В: *Психодрама на сцене и за кулисами*. Выпуск №4. Отв. ред. Жанна ЛУРЬЕ. Москва: Восход-А, 2011.
8. ЛЕЙТЦ, Г. *Психодрама: Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено*: монография. Г. Лейтц; пер. с нем. А. М. Боковикова. Москва: Когито-Центр, 2017, 380 с. ISBN 978-5-89353-495-5.
9. Психодрама: Вдохновение и техника. Под редакцией Пола Холмса и Марши Карп. Москва: НФ Класс, 2009, 288 с. ISBN 978-5-86375-066-9.
10. Психотерапевтическая энциклопедия. Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1998, 752 с. ISBN 5887823933.
11. РАСКОМБ-КИНГ Дж. Шеринг. В Руководство по психодраме/Под ред. М. Карп, П. Холмса и К. Б. Таувон. Пер с англ. О. П. Прокоповой, Киев, 2013, 344 с. ISBN 978-966-97310-0-5.
12. РУДЕСТАМ К. Групповая психотерапия. Питер: Золотой фонд психотерапии, 2006, 384 с. ISBN 5-318-00445-8.
13. Руководство по психодраме. Под ред. М. Карп, П. Холмса и К. Б. Таувон. Пер с англ. О. П. Прокоповой, Киев, 2013, 344 с. ISBN 978-966-97310-0-5.
14. ХОЛМС П. Классическая психодрама. Обзор. В: Психодрама: Вдохновение и техника. Под редакцией ПОЛА ХОЛМСА И МАРШИ КАРП. Москва: НФ Класс, 2009, 288 с. ISBN 978-5-86375-066-9.
15. ЯЛОМ И. Групповая терапия. Теория и практика. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2010, 576 с. ISBN: 5-89939-138-3.

Date despre autor:

Viorica MOCANU, doctor, lector universitar, Departamentul Psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: viorica.mocanu@usm.md

ORCID: 0000-0002-1360-4319

Prezentat la 03.01.2023

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИИ, ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Ольга БОНДАРЕНКО

Молдавский государственный университет

В статье проведен количественный и качественный анализ различий рефлексии, личностной зрелости и самоактуализации в группах молодых людей с различным типом переживания одиночества. Сформированы группы, отражающие все три шкалы отношения к одиночеству, исследованы различные формы рефлексии, показатели личностной зрелости и самоактуализации у молодых людей. Так, группы молодых людей с позитивным одиночеством, зависимые от общения и с общим переживанием одиночества, отличаются по типу «системная рефлексия» и «квазирефлексия». Группы молодых людей с позитивным отношением к одиночеству и зависимостью от общения различаются по показателю «общая личностная зрелость» и «саморазвитие». А также присутствуют различия по шкале общей самоактуализации, самоуважения, синергичности, креативности, гибкости поведения и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: рефлексия, личностная зрелость, самоактуализация, типы одиночества, анализ различий.

COMPARATIVE ANALYSIS OF REFLECTION, PERSONAL MATURITY AND SELF-ACTUALIZATION IN YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT TYPES OF LONELINESS EXPERIENCE

The article provides a quantitative and qualitative analysis of the differences in reflection, personal maturity and self-actualization in groups of young people with different types of experiences of loneliness. Groups were formed that reflect all three scales of attitudes towards loneliness. Were studied various forms of reflection, indicators of personal maturity and self-actualization in young people. In this way groups of young people with positive loneliness, with a common experience of loneliness, and dependent on communication - differ in the type of „systemic reflection” and „quasi-reflection”. Groups of young people with a positive attitude towards loneliness and dependence on communication differ in terms of „general personal maturity” and „self-development”. Also, there are differences on the scale of general self-actualization, self-esteem, synergy, creativity, flexibility of behavior and value orientations.

Keywords: reflection, personal maturity, self-actualization, types of loneliness, analysis of differences.

Введение

Одиночество является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современного общества, поскольку представляет собой не только феномен индивидуальной жизни человека, но тесно связана с различными социальными, экономическими, культурными факторами. Исследователи признают необходимость одиночества для самопознания и развития человека. Его можно рассматривать как паузу, взятую личностью для переработки интеграции опыта впечатлений и взаимодействий с миром, не лишаясь при этом социально-коммуникативных связей с другими людьми. В качестве ключевых феноменов, сопровождающих данный феномен, мы выделяем феномены рефлексии, личностной зрелости и самоактуализации.

Анализ рефлексии, личностной зрелости и самоактуализации у молодых людей с разным типом переживания одиночества

Согласно дифференциальному опроснику переживания одиночества Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева, переживание одиночества может быть структурировано согласно нескольким аспектам этого чувства. Так, шкала позитивного одиночества раскрывает позитивные эмоции, связанные с ситуаци-

ями уединения. С этой точки зрения, вдохновляющими для нас стали результаты, демонстрирующие яркую выраженность использования их, как ресурса для самопознания и саморазвития большинством респондентов.

Вместе с тем, интерес представляют две другие категории респондентов, демонстрирующих шкалы отношения к одиночеству, связанные с отрицательным полюсом переживания одиночества, как зависимость от общения, при которой имеет место болезненное реагирование на невовлеченность в процесс общения, негативные переживания связанные с ситуациями уединения, и поиск общения любой ценой, а также общее переживание одиночества, представляющее собой актуального ощущения переживания изоляции, или одиночества, нехватки эмоциональной близости в контактах с другими, или чувство недостаточной выраженности таких контактов.

Поэтому, мы сформировали группы, отражающие все три шкалы отношения к одиночеству, где в каждой из выделенных групп доминирует свое отношение к данному феномену. Таким образом, в дальнейшем мы будем рассматривать особенности рефлексии личностной зрелости и структуры самоактуализации среди группы молодых людей с позитивным отношением к одиночеству, группы с выраженным типом зависимости от общения, а также группы молодых людей с общим переживанием одиночества.

Группу с позитивным одиночеством составили молодые люди в количестве 50 человек, составившими 40 % от сформированной выборки, в группу с зависимостью от общения вошли респонденты в количестве 41 человека, что составляет 33 % от выборки, а также 33 человека с общим переживанием одиночества, что равно 27 % от количества всех респондентов.

Согласно опроснику «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой, полному отсутствию самоконтроля, именуемого термином «арефлексия» противопоставляется три формы рефлексии, каждая из которых представляет собой различные процессы, такие как сосредоточение на собственных переживаниях, или наоборот - уход в посторонние размышления. Процессом, объединяющим эти два полюса в интегральный и продуктивный механизм саморегуляции, выступает системная рефлексия, которая предполагает с одной стороны - возможность отстраниться от самого себя, но и вместе с тем, внутренний анализ ситуации.

В группах респондентов с разным отношением к одиночеству были выявлены все три формы рефлексии (системная рефлексия, квазирефлексия и интроспекция). Это говорит о том, что молодые люди находятся на разных ступенях в формировании полноценного рефлексивного процесса, то есть системной рефлексии, которая объединяет интроспективную и квазирефлексивную сторону. Мы сформулировали данный вывод, поскольку арефлексивной формы, или полное отсутствие самоконтроля в своем доминирующем виде выявлено не было.

Системная рефлексия преобладает в 61 % случаев у группы молодых людей с позитивным отношением к одиночеству. Две другие группы менее выражены в данном типе рефлексивной деятельности: 22 % в группе с зависимостью от общения и 15 % в группе с общим переживанием одиночества.

Системная рефлексия предполагает «аутонаправляемость» личности, т.е. независимость и сбалансированную ориентацию на себя и других. Системные рефлексоры отличаются принятием себя в ситуации «здесь и теперь», что отражают и результаты исследования по параметрам самопринятия и ориентации во времени, поэтому это еще одна возможность подчеркнуть значение рефлексивного компонента в саморегуляции и развитии личности.

Квазирефлексивная форма оказывается выраженной более всего у группы молодых людей с общим переживанием одиночества - 42, 5 %. Немногим менее этот показатель представлен и у группы с зависимостью от общения - 39 %, в то время как у молодых людей с позитивным отношением к одиночеству квазирефлексия представлена в 17 % случаев.

Квазирефлексия, представляющая собой «резонерские спекуляции» и бесплодные фантазии, скорее всего, выступает формой психологической защиты через отстранение и уход от неприятных ситуаций, которые не хочется решать, или с которыми нет опыта справиться.

Нельзя не отметить также интроспективную форму самосознания, более выраженную у группы зависимости от общения и с общим переживанием одиночества. Она представляет собой процесс

самокопания, при котором субъект находится за пределами актуальной ситуации, но в своих внутренних процессах по поводу этой ситуации. Поскольку это так называемая переходная, или промежуточная форма между системной и квазирефлексией, можно предположить, что данная группа молодежи движется от одного полюса к другому, постепенно приобретая всю многогранность системной рефлексии. Студенчество может служить переходным возрастом для приобретения развернутого рефлексивного процесса, хотя нормативно развертывание рефлексии связано с подростковым и юношеским возрастом [1, с. 33; 4, с. 70].

Сегодняшнее студенчество, да и молодость в целом, часто отмечены несформированностью профессиональных приоритетов, продиктованных неосознанностью выборов, и переменчивостью не только профессиональных, но и личных желаний. С каждым поколением процесс взросления становится все более затянутым во времени и сопровождается влиянием различных факторов, - внутренних и внешних. Так у тех, кто выбрал профессию спонтанно, под влиянием внешних факторов, не проанализировав свой выбор, нередко появляются сложности в учебной деятельности, разнообразные разочарования, связанные с ожиданиями от специальности, от ВУЗа, отчисления, или неуспеваемость в общем виде.

Адаптация к новому статусу на начальных стадиях обучения часто связана с негативными эмоциональными состояниями, невозможностью регулировать и направлять свое поведение, наладить внутреннюю, самостоятельную психическую деятельность. Положение может усугубляться отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов или родителей, поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях, а также налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п. [6, с. 195].

Для статистической проверки различий в группах молодых людей с разным отношением к одиночеству был использован t-критерий Стьюдента. Так, статистически средние показатели в группе молодых людей с позитивным отношением к одиночеству и двух других групп (зависимых от общения и с общим переживанием одиночества) отличаются по типу «системная рефлексия» ($t=3,462$; $p=0,00$ и $t=5,445$; $p=0,00$ соответственно), что доказывает качественную достоверность различий наряду с количественной [3, с. 96].

Также, статистические различия в данных группах подтверждены разницей средних по типу преобладающей квазирефлексивной рефлексии у тех же групп молодых людей: разница средних в группе позитивного отношения к одиночеству и зависимости от общения ($t=2,694$; $p=0,00$), а также в группе позитивного отношения к одиночеству и общего переживания одиночества ($t=2,716$; $p=0,00$).

Комментируя полученные результаты, важно учитывать роль рефлексии в регуляции жизнедеятельности человека. Определяя ее ведущей в оформлении сознания, мы можем отметить ее влияние на ценностно-смысловую сферу жизнедеятельности современного человека. Так, системная рефлексия, оказавшаяся недоступной формой самосознания для большинства респондентов из групп молодых людей с зависимостью от общения и общим переживанием одиночества, становится результатом приобретения автономности в современном мире, где приходится учитывать множество внутренних и внешних сил, склоняющих личность в одно или другое направление.

Сознательная рефлексия становится тем важным компонентом, который сопровождает высокую степень ответственности человека перед самим собой, называемую самостоятельностью, чем и характеризуются группа испытуемых с позитивным отношением к одиночеству.

Методика диагностики личностной зрелости В. А. Руженкова, В. В. Руженковой, и И. С. Лукьянцевой предполагает диагностику уровня общей личностной зрелости, который представляет собой совокупность 5 базовых показателей (маркеров), выделенных авторами: ответственность, терпимость, самоактуализация (саморазвитие), позитивное мышление и самостоятельность.

Интегральный показатель личностной зрелости складывается из пяти базовых показателей теста, указанных выше, поэтому можно констатировать, что соответствующие показатели в большинстве своем также находятся в средних значениях. Следует отметить, что у группы с позитивным отношением к одиночеству личностная зрелость в целом выражена гораздо выше по отношению к двум другим группам, и составляет 31 % испытуемых с высокими показателями личностной зрелости.

Группа зависимых от общения демонстрирует всего лишь 3%, а группа с общим переживанием одиночества 12%. Более всего в данных двух группах выражены средние показатели общей личностной зрелости: подавляющие 97% в группе зависимых от общения и 88% в группе общего одиночества.

Вместе с тем, низкого уровня интегрального показателя личностной зрелости в группах выявлено не было. Можно отметить, что молодость характеризуется тем, что человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения, в этом заключается цель молодости- реализация возможностей саморазвития.

Обретение личностной зрелости происходит посредством реализации своего отношения к социальным институтам, формирования общественных обязанностей, осознанного отношения к своему месту в обществе и презентации себя ему. Мы также выражаем согласие с позицией П. М. Якобсона о том, что психологическая зрелость невозможна у социально незрелой личности, инфантильной в своих суждениях, не отдающей себе отчет в общественных требованиях [2, с. 240].

Согласно полученным данным, можно говорить о том, что группа испытуемых с позитивным отношением к одиночеству реализует данные положения в более выраженной форме, что соответствует более высокому общему показателю личностной зрелости.

Для доказательства гипотезы о различиях в структуре личностной зрелости у молодых людей с разным отношением к одиночеству, нами был использован критерий t -Стьюдента и, согласно полученным данным, средние в группах респондентов с позитивным отношением к одиночеству и зависимостью от общения, статистически различаются по показателю «общая личностная зрелость» ($t=3,22$, $p=0,00$). Таким образом, мы можем утверждать, что благодаря способности респондентов с позитивным отношением к одиночеству находить для себя ресурсы в уединении, общий показатель личностной зрелости таких молодых людей может формироваться из выраженных характеристик данного явления, в частности, автономности, самостоятельности и осознанности. Это может обуславливать различность групп испытуемых (позитивное отношение к одиночеству, зависимость от общения и общее переживание одиночества) по показателю «саморазвитие». ($t=,057$, $p=0,01$), ($t=4,888$, $p=0,00$), ($t=2,826$, $p=0,00$) [3, с. 99].

Саморазвитие представляется нам одним из важных аспектов общения с самим собой, поскольку опыт, обретенный личностью в ситуации уединения, получает возможность быть встроенным в личностную структуру, что позволяет говорить об изменениях в сторону роста и развития личности.

Поскольку личностная зрелость сопряжена с освоением социального пространства личности, молодые люди активно реализуют этап социализации, несущий под собой определенное положение в социуме, характеризующееся сформированностью умений, навыков и качеств, необходимых для выполнения роли взрослого члена общества. Эти навыки связаны с наступлением определенного возраста и несут под собой определенные социальные достижения - профессиональное самоопределение и реализация себя в профессии, материальную независимость, самостоятельность, готовность к саморазвитию, ответственность.

Проанализировав показатели самоактуализации, общий ее показатель в группе молодых людей с позитивным отношением к одиночеству находится в диапазоне реальной самоактуализации у 44 % молодых людей (62,2 Т-балла в среднем), в то время как в группе зависимости от общения такого порога не наблюдается в целом, а в группе общего переживания одиночества он несущественный - 9 % от общего количества респондентов в группе.

Так, согласно А. Maslow, личности, стремящиеся к развитию, позиционируют одиночество как возможность для внутреннего диалога с самим собой, необходимого для того, чтобы осознать и обрести самого себя.

Статистически значимые результаты различий в группах мы можем видеть в показателе «общая самоактуализация» у групп *позитивного отношения к одиночеству и зависимости от общения* ($t=1,934$, $p=0,01$), *а также позитивного отношения и общего переживания одиночества* ($t=2,951$, $p=0,00$).

Личность дифференцирует реальность через обретение для себя определенных ценностей, понимание того, что реально важно и к чему она теперь хочет стремиться. Это позволяет осознать дальнейшие возможные перспективы и направления деятельности как профессионального, так и личного характера [5, с. 154].

Возможно, соотношение своих жизненных успехов, выражающихся в налаженном труде и быте, с ожиданиями и настоящими желаниями, делает актуальными для них описанные различия в показателях общей самоактуализации.

Также, у данных групп обнаружена разница по шкале «самоуважение», а именно группа *позитивного отношения к одиночеству и группа зависимых от общения* - $t=2,368$, $p=0,00$; группа *позитивного отношения к одиночеству, и группа с общим переживанием одиночества* - $t=2,861$, $p=0,00$. Поэтому можно сделать вывод о том, что позитивное отношение к ситуациям одиночества позволяет быть самым для себя движущей силой и иметь собственный взгляд на ситуацию, не полагаться на чужие мнения и чувства, что делает личность способной сопротивляться попыткам общества навязать социальные условности.

Средние в группе респондентов с позитивным отношением к одиночеству и зависимых от общения различаются по шкалам «синергичности» ($t=2,686$, $p=0,00$), что предполагает более осмысленную и целостную картину восприятия мира, принятие закономерных жизненных явлений в их противоречивости у лиц с высокими показателями позитивного одиночества, поскольку данные характеристики присущи творчески адаптированным людям, идущих по пути развития личности. Разница в средних по шкале «креативность» ($t=3,196$, $p=0,00$) у данных двух групп еще раз демонстрирует важность уединения для творческой деятельности и личностного развития, описанную в работах, посвященных позитивному аспекту уединения и эмпирических исследований «позитивного одиночества» [3, с.103].

Средние в группе опрошенных с позитивным отношением к одиночеству и общим переживанием одиночества различаются по шкале «гибкость поведения» ($t=4,255$, $p=0,00$). Средние в группе молодых людей с зависимостью от общения и с общим переживанием одиночества различаются по шкалам «ценностные ориентации» ($t=2,378$, $p=0,00$) и «гибкость поведения» ($t=3,178$, $p=0,00$).

Комментируя последние различия, интересно заметить, что шкала «ценностных ориентаций» и «гибкости поведения» в целом формируют блок ценностей, где реализуются как сами ценности, так и особенности их реализации в поведении.

Согласно Д. А. Леонтьеву и Е. Н. Осину, в группу, демонстрирующую высокие показатели переживания одиночества, попадают люди, переживающие экзистенциальный кризис, поскольку представители данного типа сообщают о низком субъективном благополучии и удовлетворенности жизнью, отчуждению по отношению к сферам работы, общественной и личной жизни, а также семьи и собственному внутреннему миру, это свидетельствует о кризисе смыслоутраты, а также о сосредоточенности на собственных переживаниях, либо склонности к иллюзорному решению проблем.

Выводы

Таким образом, исходя из полученных данных, реализуя в одиночестве потребность в неприкосновенности внутренней жизни, молодые люди с позитивным переживанием одиночества не стремятся к отношениям зависимости с другими, но в то же время способны ценить и быть в полноценных и духовно богатых дружеских отношениях.

В то же время, зависимые от общения респонденты, не принимающие одиночество, успешно избегают, или пытаются преодолеть его путем погружения в социальные контакты и отношения с другими.

Поэтому, по сравнению с лицами, актуально переживающими одиночество, важными источниками смысла для таких людей становится семья и межличностные отношения, а также собственный внутренний мир, что в конечном итоге позволяет обозначить их как более адаптированных, и предположить, что видимая картина благополучия может быть результатом наличия как действительно глубоких связей с другими и миром, так и защитных механизмов.

Литература:

1. АНЦЫФЕРОВ, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. В: Психологический журнал, 2009, т. 30, № 6, с. 30-39. ISSN 0205-9592.
2. БОНДАРЕНКО, О. Особенности личностной зрелости у молодых людей. Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare” (7-8 noiembrie, 2019). USM, 2019, pp. 238-242. ISBN 978-9975-149-50.
3. БОНДАРЕНКО, Ольга. Особенности рефлексии и личностной зрелости у молодых людей с разным переживанием одиночества: диссертация на соиск. уч. степ. док. психологии. 511.01 - Общая психология. CEP USM, 2021, 190 с.
4. ДОРЖИЕВА, М. О. Особенности самоактуализации личности в юношеском возрасте (на примере студентов ВУЗа). В: Общество: социология, психология, педагогика. Краснодар: Хорс, 2016, №. 2, с. 68-71 ISSN 2223-6430.
5. СЛОБОДЧИКОВ, В. И., ИСАЕВ, Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995, 384 с. ISBN 5-88527-081-3.
6. СКРИПКИНА, Т. П. Психология доверия. Учебное пособие. Москва: Академия, 2001, 264 с. ISBN 5-7695-0647-4.

Данные об авторе:

Ольга БОНДАРЕНКО, доктор психологии, Департамент Психологии, Молдавский государственный университет.

E-mail: oleabondarenko@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6759-083X

Prezentat la 28.02.2023

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ АУТИСТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ И ЕГО ТИПОЛОГИЯ

Людмила АНЦИБОР, Мария ГУРКОВА

Молдавский государственный университет

Сложность постановки и выявления диагноза у детей с аутистическим расстройством обусловлена наличием постоянно изменяющейся клинико-психической картины проявления данного расстройства. Психолого-педагогическая, а также коррекционная работа с детьми с аутизмом и расстройством аутистического спектра сложна, многообразна и существенно отличается от других видов нарушений психического развития. До сих пор не выявлена точная причина возникновения аутистических нарушений, но существует предположение, что это некая форма биологического (органического), а также неврологического нарушения ЦНС, вызывающая отклонения в развитии высших психических функций.

Аутистические нарушения, не считавшиеся до последнего времени психическим заболеванием, объяснялись как результат недостаточного воспитания не только со стороны родителей, но и специалистов. Между тем отсутствуют также достаточно обоснованные доказательства того, что аутистические нарушения могут являться результатом химико-биологических или внешних воздействий на возникновение данного расстройства у детей и его изучение.

Ключевые слова: аутизм, аутистическое расстройство, инклюзивное образование, интеграция, психология и специальная педагогика.

THEORETICAL ASPECTS OF DIAGNOSTICS OF AUTISM DISORDER IN CHILDREN AND ITS TYPOLOGY

The complexity of diagnosing and identifying a diagnosis in children with autistic disorder is due to the constantly changing clinical and mental picture of the manifestation of this disorder. Psychological and pedagogical, as well as correctional work with children with autism and autism spectrum disorder is complex, diverse and significantly different from other types of mental development disorders. Until now, the exact cause of the occurrence of autistic disorders has not been identified, but there is an assumption that this is some form of biological (organic), as well as neurological disorders of the central nervous system, causing deviations in the development of higher mental functions.

Autistic disorders, which until recently were not considered a mental illness, were explained as the result of insufficient education not only on the part of parents, but also of specialists. Meanwhile, there is also no sufficiently substantiated evidence that autistic disorders may be the result of chemical-biological or external influences on the occurrence of this disorder in children and its study.

Keywords: autism, autistic disorder, inclusive education, integration, psychology and special (correctional) pedagogy.

Введение

Актуальность научного исследования детей с аутизмом и с расстройствами аутистического спектра (РАС) объясняется на социальном уровне заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искажённым психическим развитием в целом и РАС, а также, в частности, и аутизмом. Данная проблема актуальна и на психолого-педагогическом уровне ввиду участвующих запросов родителей по поводу введения в образовательное пространство категорий детей, признаваемых ранее необучаемыми.

В образовательном пространстве специалисты, работающие с детьми с аутистическими расстройствами, осознают дефицит необходимых им знаний, «конвертируемых» в действия, находящихся на очень низком уровне, поэтому главной задачей специалиста является масштабный процесс управления психической деятельностью, необходимой для применения знаний, во-первых, на бытовом и социальном и, во-вторых, на академическом уровне.

Еще в 1924 году Лев Семенович Выготский [5] подчеркивал важность создания такой системы образования, которая обеспечивала бы интеграцию специального процесса обучения с его традиционными формами, что позволило бы не фиксировать внимание ребенка на его отклонениях в развитии, в силу которых он не может нормально развиваться и взаимодействовать в социуме. Одним из теоретических положений ученого относительно интеграции и социально-педагогического обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) является *комплексное коррекционно-педагогическое действие*, что является актуальным и в настоящее время.

Республика Молдова стремится к гармонизации своей политики и законодательных норм с Европейским Союзом, подписав Соглашение об ассоциации в 2014 году, в котором четко обозначены права детей, особенно детей с ООП. Меры, принятые в сфере инклюзивного и специального образования в Республике Молдова, обеспечиваются международными стандартами [1-4].

Историческая справка

Понятие «аутизм» впервые упоминается в 18 веке. В то время термин «аутизм» еще не употреблялся, но в медицинских исследованиях появлялись описания людей, которые, вероятно, страдали аутизмом. Они были невербальными, характеризовались замкнутостью и выделялись необычайно хорошей памятью.

Одним из первых к проблеме людей с аутизмом подошел французский исследователь Жан Марк Гаспар Итар, который на примере 12-летнего мальчика Виктора, проживавшего в лесах Аверона («Дикий мальчик из Аверона»), описал это состояние, назвав его *«интеллектуальным мутизмом»*. Он считал, что один из основных признаков аутизма – это отсутствие или задержка речевого развития при сохранении интеллекта. В своей работе «Мутизм, вызванный поражением интеллектуальных функций» (1828 г.), Жан Марк Гаспар Итар обобщил результаты своих двадцативосьмилетних исследований и впервые описал процесс реабилитации своего подопечного [6, с. 9].

Автор пришел к выводу, что дети с данными нарушениями асоциальны, не устанавливают и не поддерживают дружеских отношений со сверстниками, не взаимодействуют с окружающими для удовлетворения своих потребностей и у них отмечаются значительные нарушения в развитии речи и языка. Именно он предложил отделить эту категорию субъектов от детей с умственной отсталостью.

В 1911 году швейцарский психиатр Эйген Блейлер публикует работу «Раннее слабоумие или группа шизофрении», где он вводит в психиатрию два термина: «шизофрения» и «аутизм» (от греческого «autos» – «сам»). Блейлер считал, что аутизм как аффективное расстройство является одним из основных признаков шизофрении. Он назвал аутизмом погруженность в мир оторванных от реальности фантазий, вымыслов, грез, иллюзий, вплоть до бредового уровня [7].

Клинико-психологическая картина раннего аутизма, как особой формы недоразвития, впервые была описана американским детским психиатром Лео Каннером в статье «Аутистические нарушения аффективного контакта», опубликованной в 1943 году. Исследователь охарактеризовал данный синдром как «крайнее одиночество». Все наблюдаемые им дети (их было 11, наблюдались с 1938 по 1943 год) проявляли общие черты, основными из которых были чрезмерная изоляция, замкнутость, уход от каких-либо контактов с людьми, нарушения речевого развития и потребность в многократном повторении одних и тех же действий, однообразие. Кроме того, он указал на то, что описанные признаки становятся более выраженными в период до 2,5 лет. Л. Каннер отмечал, что описываемое им расстройство напоминало шизофрению, но в отличие от последней, такие состояния, как замкнутость, уход в себя, со временем не нарастали. Автор пришел к заключению, что состояние этих детей разительно отличалось от состояний, описанных ранее. Автор считал, что изучаемая группа испытуемых страдала синдромом, который он же и назвал «ранним детским аутизмом» [10, с. 15].

Позднее в статье «Ранний детский аутизм: 1943–1955» Лео Каннер выделил основные критерии, характеризующие и описывающие состояние аутизма в его «классической» форме, которые до сих пор широко используются в международных классификациях [8, 9]:

- ✓ полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми;
- ✓ настойчивое стремление к сохранению однообразия в окружающей обстановке и в повседневных действиях;

- ✓ привязанность к предметам, постоянное вертление их в руках;
- ✓ мутизм, или речь, не предназначенная для коммуникации;
- ✓ хороший познавательный потенциал, проявляющийся в прекрасной механической памяти при выполнении проверочных тестов [10, с. 22].

Эти критерии и до настоящего времени являются ориентирами при составлении многих опросников и диагностик по проблеме аутизма [22, с. 309].

В 1944 году австрийский педиатр Ганс Аспергер описал состояние аномального поведения группы подростков, при котором «аутистическое поведение сочеталось с хорошими способностями в отдельных областях знаний, искусства, которому были свойственны особое по-своему «творческое» отношение к языку, отсутствие юмора, неспособность сохранять дистанцию в отношениях с другими людьми, нарушения в двигательной (моторной) сфере и сфере влечений» [11, с. 24]. Он назвал такое нарушение «аутистической психопатией».

По сути, оба исследователя, и Каннер, и Аспергер, описывали одно и то же состояние. Отличие в описании данного нарушения состояло лишь в том, что Аспергер не выявлял явных аномалий в развитии речи и понимании языка. Исследователи тогда уже отмечали, что выраженность отдельных признаков аутизма может сильно различаться. В настоящее время «Синдром Каннера» в основном применяется по отношению к низкофункциональным детям с аутизмом, а «Синдром Аспергера» – к высокофункциональным аутистам. Чаще всего в научной литературе данное нарушение классифицируется на основании такого критерия, как уровень интеллекта. Однако сегодня интеллектуальная недостаточность не является критерием постановки данного нарушения.

Рассматривая «аутизм» с исторической точки зрения становления представлений об изучаемой проблеме, исследователь С. А. Морозов подчеркивает, что «в настоящее время признано, что именно такую патологию впервые все же описала Г. Е. Сухарева в 1926 году» [11, с. 24]. Эта научная статья в то время осталась незамеченной, поэтому считается, что в России впервые аутистическое расстройство было описано психиатром С.С. Мнухиным в 1947 г. Автор описывал аутистическую симптоматику в связи с органическим поражением головного мозга у детей.

Итак, следует отметить, что проблема аутизма рассматривалась первоначально как медицинская, в русле явлений шизофренического круга [12, с. 393]. Однако Г. Е. Сухарева еще в 1955 году отмечала, что при лечении аномалии развития в детском возрасте помимо медикаментозной терапии ребенок нуждается в коррекционно-педагогической работе. В связи с этим, аутизм стал рассматриваться как один из видов нарушения психического развития, требующего не только медикаментозного лечения, но, прежде всего, психолого-педагогической коррекции.

В 80-х годах XX века английский психиатр Лорна Винг, учитывая «характеристики Каннера» и согласно результатам своих собственных исследований при определении и диагностике аутизма выделила главные его признаки, с которыми многие авторы согласны и сегодня – это так называемая «триада Винг»:

- ✓ качественные нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации;
- ✓ нарушения процессов символизации (воображения);
- ✓ ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности [13, с. 20].

Следует отметить, что необходимо рассматривать все три симптома указанных нарушений только в тесной взаимосвязи друг с другом. В то же время, существенным является первоначально описание (с теоретической точки зрения) и исследование (в клинко-психологической практике) симптомов, входящих в «триаду» нарушений более подробно. Необходимо также изучить основные виды нарушений в клинко- психологической структуре ребенка с аутизмом и РАС, которые влияют на его обучение и воспитание. Обязательно также следует учитывать эти особенности при построении всего психо-социально-педагогического коррекционного процесса.

Психологические особенности аутичного ребенка

Основными признаками РАС и аутизма являются нарушения в сфере социального взаимодействия, включающие качественные нарушения в сфере вербальной и невербальной коммуникации.

Искаженность развития у аутичных детей может проявляться в парадоксальном сочетании развития мыслительных операций и на их основе односторонних способностей (математических, конструктивных и др.) и интересов, опережающих возрастные нормы, но в то же время и в несостоятельности в практической жизни, в усвоении обыденных навыков, способов действий и в сложности коммуникации с окружающими.

Следующим ведущим признаком является «аутистическое одиночество» – отчужденность, трудность социального взаимодействия, нарушение способности к установлению эмоционального контакта с другими людьми, недостаток коммуникации. Аутизм проявляется в отсутствии или значительном снижении контактов, «уходе» в свой внутренний мир.

Отсутствие контактов наблюдается как по отношению к близким, так и к сверстникам. Аутичный ребенок, где бы он ни находился, ведет себя так, как будто он находится один. Он тщательно скрывает свой внутренний мир от окружающих. Это относится к первому признаку (по Л. Каннеру) в структуре раннего аутизма – как предельное (экстремальное) одиночество ребенка, формирующее нарушение его социального развития вне связи с уровнем интеллектуального развития.

Социальное поведение ребенка с аутизмом и РАС, зачастую характеризуемое как автономное, иногда приобретает черты ритуального поведения. «Ритуалы» порой могут достигать значительной степени сложности. Можно предположить, что при проявлении «ритуала» сочетаются «стереотипия» (о которой у нас речь пойдет ниже) и «аутические страхи», деформирующие предметность восприятия окружающего мира.

Стереотипия детей аутистического спектра – это один из способов справиться с проблемой коммуникации с окружающим миром. Ребёнок, стимулируя себя стереотипными движениями, совершает своего рода ритуалы, которые помогают ему справляться со страхами. Адаптивные стереотипные движения, в свою очередь, также связаны со стимуляцией органов чувств, психических функций ввиду недоразвития системы аффективной организации сознания. То есть ребёнок, испытывая трудности в коммуникации и мысленном решении проблемы, совершая ритуалы и стереотипные движения, достигает, таким образом, иллюзии субъективного контроля проблемы. Такое поведение ребёнка с РАС подкрепляется стимуляцией органов чувств, что позволяет ему успокоиться, избегая контакта с окружающими, и оставаться в «коконе» своего уютного мирка. В данном случае проявляется второй признак (по Л. Каннеру) – стремление к постоянству, проявляемое в виде стереотипных занятий, сверхпристрастия к различным объектам как сопротивление изменениям в окружающем его мире.

У детей с аутизмом предметно-действенное общение со взрослым не развивается. Большинство детей с аутистическим расстройством игнорируют присутствие взрослого при его активной коммуникативной инициативе, устремляя нередко взгляд «сквозь» взрослого, не умеют использовать зрительный контакт для коммуникации. Во внешнем их облике часто обращает на себя внимание особый взгляд, или взгляд, обращенный в пустоту или сквозь собеседника, и тому подобное.

Такие дети, порой очень чувствительные в отношении себя, оказываются совершенно нечувствительными в отношении к другим людям. Дети с аутизмом испытывают нарушения в аффективной сфере, им сложно различать собственные эмоции и эмоции других людей. Ввиду таких затруднений ребенок с аутизмом не приобретает необходимого социального опыта. Аффективные нарушения, наблюдаемые у детей с аутизмом, приводят к неполноценности когнитивных структур, необходимых для нормального общения.

В поведении такого ребенка часто доминируют разнонаправленные аффекты, влечения, отсутствует единство и внутренняя логика переживания событий и понимания явлений. Его отношения с детьми выстраиваются достаточно сложно (обычно сложнее, чем со взрослыми), хотя самым большим заблуждением считается, что у него снижена потребность в общении. Она не снижена – она специфична, поскольку ребенок не улавливает социальных и эмоциональных контекстов происходящего, не понимает подтекста и юмора, затрудняется не только инициация взаимодействия, но и его поддержание. Он крайне невыносим в контакте. Его высказывания могут быть слишком прямолинейны. Он не умеет лукавить и что-то скрывать, проявляет значительную социальную наивность и

все это, в свою очередь, усложняет процесс коммуникации с детьми и со взрослыми.

Развитие психики ребенка зависит от его взаимодействия с внешним миром и с его родителями, а также со специалистами мультидисциплинарной команды. Известно, что в становлении психики важная роль отводится взаимоотношению «действие и речь». Хотя действенный анализ и синтез предшествуют развитию словесного способа познания в формировании правильных и осмысленных представлений как факта необходимого непосредственного участия речи и речевого смысла.

Коммуникативные же нарушения при детском аутизме специфическим образом отражаются в речи. Произнесенные впервые слова зачастую не типичны для ребенка, первые фразы как бы «выскакивают» в эмоциональном состоянии и могут затем больше никогда не повториться. Немалая часть аутичных детей вообще не пользуется речью, используя вокализацию, абрисы слов. Это третий признак (по Л. Каннеру) – особая характерная задержка и нарушение развития речи, вне связи с уровнем интеллектуального развития ребенка [16, с. 219].

Обращают на себя внимание особенности моторики. Начав ходить, ребенок еще долго сохраняет неуклюжесть движений, кроме того, возникает трудность в овладении бегом, прыжками. Моторика угловатая, движения неритмичные, а в случаях дискомфорта, тревоги, неопределенности могут возникать различные стереотипные движения, отмечаются однообразные действия: раскачивания; взмахи руками; ходьба на цыпочках; бег по кругу; перебирание пальцами у себя перед глазами; пристрастие к необычным предметам (к веревочке, соломинке, к тюбику зубной пасты и т.д.).

Стереотипизация движений проявляется также и в столь важной характеристике психического развития, как предметно-манипулятивная деятельность, т.е. ребенок беспрестанно манипулирует одним и тем же предметом – постукивает, кидает, открывает/закрывает. Проявляет стойкий интерес к отдельным сторонам предметов (обнюхивание или облизывание, постоянное ощупывание различных поверхностей). Обобщая результаты исследований и многочисленные классификации стереотипий, их можно разделить по следующим причинам их проявления [14, с. 13; 15, с. 150; 17, с. 278]:

✓ Возникающие вследствие нарушения процессов развития нервной системы. Примитивные движения, свойственные развитию на ранних этапах онтогенеза, как бы «застревают», остаются на продолжительное время, возможно, и на всю жизнь.

✓ «Стереотипии в рамках кататонического синдрома. Их основными отличиями являются повышенный и пластичный мышечный тонус, характерная динамика развития, диссоциированный характер расстройств (кататоническое возбуждение и кататонический ступор)» [11, с. 91].

✓ Стереотипии, выполняющие компенсаторную функцию, направленные на повышение психического тонуса через аутоstimуляцию и связанные с особыми интересами и пристрастиями ребенка.

✓ Стереотипии, усиливающиеся в условиях дискомфорта (сенсорного, моторного) и исчезающие при устранении причины дискомфорта.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы последнего десятилетия свидетельствует, что психолого-коррекционный процесс необходимо начинать именно с установления взаимодействия, эмоционального контакта, элементарной коммуникации – взаимодействия в паре. Эти рекомендации основаны также и на принципе «экстракортикальной организации психических процессов»

(с помощью орудий, знаков и прежде всего языка), сформулированном Львом Семеновичем Выготским. На основе изучения различных форм психической деятельности ему удалось обозначить такие основные положения:

✓ о развитии высших психических функций;

✓ о смысловом и системном строении сознания (Л. С. Выготский, 1956).

Нарушения процессов символизации (воображения) являются вторым диагностическим критерием аутизма и РАС. Аутичный ребенок не может ставить себя на место другого, не может понять, что чувствует другой человек. Дети с признаками аутизма и диссоциации психического развития ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др.

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у подобных детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения. Между тем игровая деятельность существенно влияет на психическое развитие ребенка.

Важным условием формирования навыков игры является способность к воображению. Воображение – это умение представлять себе ситуацию, которая в данный момент в реальности не существует. При высокофункциональном аутизме и соответствующем обучении дети способны обучиться различным игровым действиям, и это очень существенная часть обучающих программ, поскольку через игру ребенка-аутиста можно научить правилам поведения и навыкам адекватного общения.

По характеру и содержанию увлечений этих детей и их отношению к действительности можно выделить две группы:

- ✓ оторванность от действительности (сочинение бессмысленных стихов, «чтение» книг на непонятном языке;
- ✓ связанность с определенными сторонами действительности, направленную на продуктивную деятельность (интерес к математике, языкам, шахматам, музыке), что может привести к развитию способностей, но способностей узконаправленных, односторонних (18, с. 117).

Как ранее отмечалось, главные симптомы аутизма встречаются совместно не случайно, то есть аутизм – это, прежде всего, синдром. Поскольку этиология, патогенез, нозология данного расстройства до сих пор не выяснены, то данные симптомы определяются только на основании поведенческих характеристик, а за похожим поведением могут скрываться разные причины и механизмы их развития.

Практически для всех таких детей характерна неравномерность (асинхронность) созревания и развития психических сфер – когнитивной, включая моторную и речевую, эмоциональной и волевой.

Согласно классификации дизонтогенеза, детский аутизм является моделью искаженного психического развития. Прежде всего это говорит нам о том, что одни психические функции развиваются замедленно, а другие ускоренно. Отмечается так называемая «асинхрония развития». Например, развитие речи нередко обгоняет развитие моторики, «абстрактное» мышление опережает развитие наглядно-действенного и наглядно-образного.

Исследователь С. А. Морозов считает, что асинхрония развития – это ведущий механизм психического дизонтогенеза при РАС. Автор также подчеркивает, что в данное нарушение вовлекается широкий спектр функций, тем самым обозначая его «первазивностью». Под термином первазивный (от лат. «pervasio» – всепроникающий, всеохватывающий) понимается, что нарушения захватывают не только все психические функции, но и организм в целом, включая нервную систему и, по видимому, многие соматические системы [11, с. 22].

И когнитивные, и аффективные нарушения являются определяющими. При проведении психолого-коррекционной работы, особенно до её начала, в центре внимания должны находиться интересы ребенка, уровень сформированности произвольной регуляции поведения, и в первую очередь регуляции, связанной с ориентацией на других людей и на социальные мотивы. «Детский аутизм, – как отмечает С. А. Морозов, – это искаженный вариант первазивного нарушения развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии, прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики» [11, с. 21]. Тем самым психологическая диагностика таких детей ни в коей мере не должна сводиться к оценке их умственных способностей.

Для того чтобы отразить разнообразие и неоднозначность, а зачастую и парадоксальность типичных проявлений детского аутизма, Лорна Винг в 1976 году ввела термин «расстройства аутистического спектра» [19-21]. Позднее В. В. Лебединский (1985; 2003) сформулировал целостную концепцию, заключавшуюся в том, что природа основного нарушения в структуре расстройств аутистического спектра состоит в нарушении общего, в том числе психического тонуса.

Основными проявлениями недостаточности тонических процессов при аутизме считаются:

- ✓ быстрая пресыщаемость – механизм, ограничивающий взаимодействие с окружающей действительностью и любую деятельность;
- ✓ трудная переключаемость, ригидность тонических процессов.

Современные исследователи-нейрофизиологи, психологи и мультидисциплинарная команда специалистов считают, что у детей с расстройствами аутистического спектра и аутизмом первичными являются нарушения в когнитивной сфере, всех познавательных процессов, и как следствие – формирование синдрома аутизма как ухода от реальности.

Следует также выделить особенности регуляционно-волевых процессов при аутистических расстройствах (АР) и аутизме. Это проявляется «в отсутствии целенаправленных действий при ролевом поведении до сконцентрированности на специализированных видах деятельности, требующих высокого уровня планирования, самоконтроля и др.» [11, с. 87].

Недостаточность самоконтроля, сдерживающих начал вследствие врожденного, генетически обусловленного недоразвития лобных отделов мозга, ответственных за функции контроля, снижают волевое сосредоточение у детей с аутизмом и к их особенностям регуляционно-волевых процессов. А именно: нарушение способности к подражанию, именно к произвольному, что создает значительные трудности в обучении.

Обучению имитации уделяется много внимания на начальных этапах коррекции, например – вербальному поведению в прикладном анализе поведения. Особенности памяти у детей с аутизмом и РАС (если нет органического поражения ЦНС), характеризуются именно хорошей зрительной памятью, однако часто без выделения главного, то есть ребенок фиксирует все детали окружающих предметов, но не людей. Человеческое лицо бывает сверхсильным раздражителем, отсюда избегание взгляда, прямого зрительного контакта. Отдельные события не выстраиваются в цепочки, и всё это приводит к тому, что у них не формируется навык взаимодействия и так называемый «социальный опыт». Особенности эмоциональной сферы при аутизме накладывают также отпечаток на поведение ребенка. На конфликтную ситуацию такие дети, как правило, реагируют криком, агрессивными действиями либо занимают пассивно-оборонительную позицию.

При аутизме очень часто отмечается нарушение внимания, и многие исследователи приходят к выводу, что в значительной части случаев (до 20%) аутизм сочетается с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [11, с. 96]. Многие отечественные и зарубежные специалисты по реабилитации и обучению, клиницисты, психологи считают, что АР имеют общие признаки, характеристики, симптомы нарушений, рассмотренные нами выше, но различное происхождение.

С аутизмом могут связываться или сочетаться другие состояния: когнитивные затруднения, синдром ломкой X-хромосомы, эпилептические расстройства, психические заболевания, синдром гиперактивности и дефицита внимания, тревога, депрессия и обсессивно-компульсивные расстройства. Безусловно, действие различных патологических агентов вносит индивидуальные черты в картину синдрома.

В настоящее время большинство исследователей полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит недостаточность развития центральной нервной системы. Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: врожденной аномальной конституцией, врожденными обменными нарушениями, органическим поражением центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов. Действие различных патологических агентов вносит индивидуальные черты в картину синдрома раннего детского аутизма. Он может быть осложнен нарушениями умственного развития различной степени, более или менее грубым нарушением развития речи. В разных случаях аутизм может быть обусловлен эмоциональными расстройствами и проблемой общения, тем самым могут иметь место различные поведенческие оттенки. Несмотря на типичность базовых проявлений нарушений у детей с РАС (проблемы коммуникации, взаимодействия, познавательной сферы), степень их выраженности – двигательная сфера и навык выполнения деятельности, может значительно различаться.

Выводы

Ушинский К. Д. подчеркивал, что влияние личности специалиста или воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Выраженность описанных проявлений у разных детей различна и зависит от некоторых нюансов: варианта аутистических расстройств; всего предшествующего жизненного опыта; особенностей воспитания в семье.

В основе формирования и развития психики ребенка лежит разнообразная деятельность, взаимодействие с внешним миром и прежде всего – с окружающими взрослыми.

В целом, развитие психических сфер отличается значительной неравномерностью, невозможностью соотнесения с паспортным возрастом. Психические функции – внимание, память, мышление, восприятие, воображение – развиваются неравномерно, своеобразно, искаженно.

Особенно важная роль в психическом развитии ребенка принадлежит речи, причем не только в развитии высших форм логического мышления, но и в формировании восприятия мира в целом. В этой связи даже легкие, парциальные нарушения интеллектуальных функций, асинхрония в их формировании вероятнее всего будут затруднять процесс обучения ребенка и требовать специальных мер коррекции, трудноосуществимых в условиях инклюзивной школы.

Симптоматика аутистического расстройства отличается многообразием характеристик, непосредственно диагностика данного нарушения сложна и многообразна по своей структуре. В связи с этим, коррекция искаженного развития требует особого индивидуального подхода, специально разработанной коррекционной программы, предназначенной для каждого конкретного ребенка, исходя из его диагноза, анамнеза, тестирования и наблюдения.

Психокоррекционная работа должна быть направлена на следующие аспекты:

- ✓ коррекцию стереотипных движений, постепенное снижение и/ или переключение на другие движения, техники, стимулирующие работу головного мозга, для развития аффективной надслойки психики. Это позволит, в идеале, переключать ребёнка с субъективного контроля поведения на действительное решение повседневных задач, на выход из зоны воображаемого комфорта в мир реальный и адаптацию к реальному миру и социуму;

- ✓ развитие эмоционального интеллекта, то есть на развитие возможности распознавать собственные эмоции, эмоции других людей; способность реагировать на негативные эмоции, способность выражать позитивные и негативные эмоции, использовать эмоции в коммуникации, понимать жизненные ситуации и уметь анализировать своё место в сложных социальных связях;

- ✓ разработку индивидуально подобранной программы по развитию речи, основанной на уровне развития каждого конкретного ребёнка;

- ✓ проработку страхов, связанных с общением, чужими людьми, общественными местами и т.д. Поведенческая терапия должна быть направлена на поэтапное преодоление страхов, подкрепление успехов в терапии, научение и запоминание позитивного опыта ребенка.

В условиях индивидуального подхода, а также работы мультидисциплинарной команды специалистов, у детей с аутистическим расстройством появляется возможность лояльного включения их в социальную жизнь, способность научиться выстраивать межличностные социальные связи, осваивать навыки коммуникации, что в дальнейшем будет способствовать возможности обучения в высшем учебном заведении, а также возможности построения карьеры и личной жизни.

Литература:

1. Convenția Internațională nr. 52 din 20.11.1989 cu privire la drepturile copilului. În: *Tratate Internaționale, ONU*, 1989.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17.07.2014. <http://lex.justice.md/md/355156/> (accesat la 23.01.23).
3. *Declarația de la Salamanca* din 10.06.1994. UNESCO. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 21.11.2014, nr. 345-351 (1014), 84 p. ISSN 2587-3911.
4. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Основы дефектологии*. Москва: Педагогика, 1983, 368 с.
5. БОГДАШИНА, О. *Аутизм: определение и диагностика*. Донецк: Лебедь, 1999, 124 с.
6. ПЯТНИЦКИЙ, Н. Латентная и простые формы шизофрении в концепции Е. Bleuler. В: *Журнал неврологии и психиатрии*, 2017, том 12, с. 57-66. <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova/2017/12/downloads/ru1199772982017121057> (accesat la 27.01.23).
7. *Общие расстройства психологического характера*. Международная классификация болезней, 10-й пересмотр. <https://mkb-10.com/index.php?pid=4412> (accesat la 29.01.23).

8. World Health Organization. *Classification of diseases (ICD)*. <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. (accesat la 29.01.23).
9. БАШИНА, В. М. *Аутизм в детстве*. Москва: Медицина, 1999, 240 с.
10. МОРОЗОВ, С. А. *Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: Учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования*. Москва: Добрый век, 2014, 448 с.
11. СУХАРЕВА, Г. Е. *Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1*. Москва: Медгиз, 1955, 448 с.
12. МОРОЗОВ, С. А. *Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: Учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования*. Москва: Добрый век, 2014, 448 с.
13. МОРОЗОВ, С. А. *Проблемы современной концепции аутизма*. Материалы Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Москва, 2014, с. 13-14.
14. DOMINICK, K; DAVIS, N; LAINHART, J. et al. Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment. In: *Res. Dev. Disabil*, 2007, no. 28(2), p. 145-162.
15. KANNER, L. Autistic disturbance of affective contact. In: *Nervous Child*, 1943, no. 2, p. 217-250.
16. MARKON, K. Modeling psychopathology structure: a symptom-level analysis of axis I and II disorders. In: *Psychology Medicine*, 2010, no. 40, p. 273-88.
17. АСТАПОВ, В. М. *Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии*. Москва: Международная педагогическая академия, 1994, 216 с.
18. WING, L. Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. In: *Journal of Autism Developmental disorder*, 1981, no. 11, p. 31-33.
19. WING, L. *Syndromes of Autism and atypical development*. N.Y: John Wiley and sons, 1987, p. 3-19.
20. VOLKMAR, STATE, M., KLIN, A. Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade. In: *J. Child. Psychol. Psychiatry*, 2009, no. 50(1-2), p. 108-115.
21. REED, G.M., SHARAN, P., REBELLO, T.J. et al. Clinical utility of ICD-11 diagnostic guidelines for high-burden mental disorders: results from mental health settings in 13 countries. In: *World Psychiatry*, 2018, no. 17, p. 306-315.

Данные об авторах:

Людмила АНЦИБОР, доктор хабилитат психологии, профессор, Департамент Психологии, Молдавский государственный университет.

E-mail: mantsibor@mail.ru

ORCID: 0000-0003-0623-9234

Мария ГУРКОВА, аспирант, Департамент Психологии, Молдавский государственный университет.

E-mail: maria.gurcova@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8087-4546

Prezentat la 28.02.2023

CZU: 159.944.4:37.018.46-051

[https://doi.org/10.59295/sum5\(165\)2023_47](https://doi.org/10.59295/sum5(165)2023_47)

SIGURANȚA PSIHOLAGICĂ CA MODALITATE DE PREVENIRE A EPUIZĂRII PROFESIONALE ȘI STIMULARE A IMPLICĂRII ÎN MUNCĂ

Nicoleta CROITORIU

Universitatea de Stat din Moldova

Siguranța psihologică la locul de muncă se referă la percepția angajaților de a fi în siguranță în ceea ce privește exprimarea de sine, asumarea riscurilor și dezvăluirea vulnerabilităților. Acest sentiment de siguranță permite angajaților să se simtă confortabil în a-și exprima ideile, să își asume responsabilități și să învețe din greșeli fără teama de consecințe negative asupra imaginii lor sau a carierei lor. Profesia de pedagog este considerată muncă emoțională, care presupune un consum mare de energie psihonervoasă, de aceea siguranța psihologică este absolut necesară pentru a putea preveni epuizarea profesională și a stimula implicarea în muncă. Scopul articolului este de a scoate în evidență valențele siguranței psihologice pentru a crește implicarea în muncă și a diminua epuizarea profesională. Este necesar ca angajații din diverse medii profesionale și, în special, cel educațional să simtă un grad înalt de securitate profesională, dedicație și conectare continuă la obiectivele profesionale, să **își pună** la dispoziție resursele și energia pentru a atinge performanțe înalte. De asemenea, e necesar ca instituțiile/organizațiile să cunoască barierele cu care se confruntă în crearea unui loc de muncă sigur din punct de vedere psihologic și strategiile pe care le pot folosi pentru a promova siguranța psihologică și a stimula implicarea angajaților și a preveni epuizarea profesională.

Cuvinte-cheie: siguranță psihologică, implicare în muncă, epuizare profesională, angajat, activitate de muncă.

PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A METHOD OF PREVENTION OF PROFESSIONAL EXHAUSTION AND STIMULATION OF WORK ENGAGEMENT

Psychological safety in the workplace refers to employees' perception of being safe to express themselves, take risks, and disclose vulnerabilities. This sense of safety allows employees to feel comfortable expressing their ideas, taking responsibility, and learning from mistakes without fear of negative consequences for their image or career. The profession of a pedagogue involves emotional work and requires a high consumption of psycho-nervous energy. Therefore, psychological safety is necessary to prevent professional burnout and stimulate work involvement. The purpose of the article is to highlight the valence of psychological safety to increase work engagement and decrease burnout. The article highlights the necessity of employees from various professional environments, especially educational ones, to feel a high degree of professional security, dedication, and continuous connection to professional goals, to make their resources and energy available to achieve high performance. Finally, the article describes how the institutions/organizations should know the barriers they face in creating a psychologically safe workplace, using specific strategies to promote psychological safety, stimulate employee engagement and prevent burnout.

Keywords: psychological safety, work involvement, professional burnout, employee, work activity.

Introducere

Siguranța psihologică este un subiect actual și necesar în multe domenii, inclusiv în mediul educațional. Se acordată o atenție tot mai mare problematicii securității psihologice, deoarece oamenii au început să recunoască importanța unui mediu de lucru sigur și confortabil pentru creșterea satisfacției, bunăstării mentale, a implicării în muncă și prevenirii burnoutului. Sentimentul de siguranță psihologică se referă la convingerea că **cineva poate vorbi fără** teama de consecințe negative, cum ar fi pedeapsa, ridiculizarea sau ostracismul. Acest concept se referă la percepția angajaților că pot fi ei înșiși și că pot fi sinceri fără frica de repercusiuni la locul de muncă. Instituțiile de învățământ care promovează un mediu sigur din punct de vedere psihologic au mai multe șanse să vadă rezultate pozitive, cum ar fi inovații ale profesorilor și elevi-

lor, angajament mai ridicat al pedagogilor și performanță în activitatea didactică. Sentimentul de siguranță psihologică la locul de muncă oferă resurse pentru prevenirea epuizării profesionale și stimularea implicării în muncă.

Aspecte conceptuale ale siguranței psihologice

Literatura de specialitate susține că primele relatări despre siguranța psihologică au fost făcute acum 50 de ani, de către autorii Schein și Bennis (1965), însă doar în ultimii 20 de ani acest subiect a început să fie mai intens explorat, făcându-se mai multe cercetări empirice în acest domeniu. Actualmente siguranța psihologică la locul de muncă este considerată un aspect important al bunăstării și sănătății mentale a angajaților și a fost legată de o serie de beneficii organizaționale, cum ar fi creșterea productivității și a performanței angajaților, reducerea absentismului și a fluctuației forței de muncă, precum și îmbunătățirea calității serviciilor și a satisfacției beneficiarilor muncii.

Siguranța psihologică permite angajaților să se simtă în siguranță la locul de muncă, astfel încât să se dezvolte, să învețe, să contribuie și să performeze eficient într-o lume care se schimbă rapid. Prin siguranța psihologică se fortifică sentimentul de apartenență, de sprijin social și de încredere în instituția în care activezi și în conducerea/ administrația acesteia.

Mai mulți cercetători au contribuit la dezvoltarea și popularizarea conceptului de siguranță psihologică, cum ar fi Amy Edmondson, care a introdus termenul de „siguranța psihologică” într-un articol din 1999, și Tim Clark, care a folosit termenul de „siguranță interioară” în cartea sa „The Employee Experience: How to Attract Talent, Retain Top Performers, and Drive Results” (2017) [1].

Studiile arată că siguranța psihologică la locul de muncă poate fi un predictor important al performanței angajaților și a eficienței organizaționale, precum și o modalitate eficientă de prevenire a burnoutului. Cercetările sugerează că un mediu de lucru sigur și confortabil, în care angajații se simt liberi să-și exprime opiniile și să-și arate vulnerabilitatea, poate duce la creșterea angajamentului și performanței angajaților, precum și la o reducere a absentismului și a rotirii personalului.

Siguranța psihologică a fost introdusă de Schein și Bennis (1965) ca parte esențială a procesului de „dezghețare” necesar pentru învățarea și schimbarea organizațională. Autorii au constatat că siguranța psihologică reduce percepția amenințărilor, elimină obstacolele în calea schimbării și creează un context care încurajează încercările provizorii și tolerează eșecul fără consecințe negative sau sentimente de vinovăție. În același sens, Kahn (1990) a afirmat că siguranța psihologică este o condiție necesară pentru ca oamenii să se simtă conectați și implicați în rolurile lor la locul de muncă. El a definit siguranța psihologică ca „sentimentul de a fi capabil să-ți arăți și să-ți utilizezi sinele fără teama de consecințe negative asupra imaginii de sine, statutului sau carierei” [2].

Mai recent, Edmondson (1999) a definit siguranța psihologică ca o credință comună că echipa este un mediu sigur pentru asumarea riscului interpersonal.

Schein și colegii săi (Schein, 1993; Schein & Bennis, 1965) și Kahn (1990) se concentrează pe percepțiile individuale ale siguranței psihologice. Iar Amy Edmondson în lucrarea sa inițială (1999) plasează siguranța psihologică ca un construct la nivel de grup.

Chiar dacă Schein, Kahn și Edmondson abordează siguranța psihologică din perspective diferite, ele se completează reciproc în înțelegerea constructului. Aceste lucrări, deși provin din literaturi și niveluri de analiză diferite, converg în jurul unui principiu central: importanța creării unui mediu de lucru în care riscul interpersonal este minimizat. Astfel, aceste conceptualizări subliniază că siguranța psihologică facilitează contribuția activă a ideilor și acțiunilor în cadrul unei organizații/echipe, iar aceasta ca urmare poate să se dezvolte și să prospere pe urma lor.

Siguranța psihologică este explicată în literatura de specialitate prin comportamente individuale care permit oferirea și solicitarea de feedback, partajarea informațiilor, cererea de ajutor, discutarea erorilor și experimentarea, într-un mod în care propria imagine nu este afectată. Aceste tipuri de activități permit angajaților să detecteze schimbările din mediu, să înțeleagă cerințele clienților și să descopere consecințele neașteptate ale acțiunilor anterioare. Toate aceste aspecte ne vorbesc despre premisele de bază pentru progresul organizațional, pentru dezvoltarea individuală în primul rând, iar ca consecință și performanța organizațională. Totuși, membrii grupurilor ezită adesea să ceară ajutor, să admită erorile lor și să caute

feedback pentru că asemenea acțiuni amenință imaginea personală și pot avea consecințe negative în ceea ce privește promovările sau evaluările angajaților. Prin discutarea problemelor sau solicitarea de ajutor, indivizii se simt amenințați și sunt reticenți în a dezvălui greșelile sau a cere sprijin.

Teorii explicative ale siguranței psihologice

Literatura academică în domeniul psihologiei oferă două perspective teoretice asupra siguranței psihologice: perspectiva socială care se concentrează pe rolul interacțiunii dintre membrii organizației în crearea unui mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic și perspectiva individuală, care se concentrează pe modul în care angajații percep și răspund la mediul de lucru din punct de vedere psihologic.

Perspectiva teoriilor sociale includ:

1. Teoria construcției sociale a realității, care afirmă că siguranța psihologică este creată prin interacțiunile dintre membrii organizației, iar percepția angajaților cu privire la siguranța psihologică este influențată de contextul social în care aceștia își desfășoară activitatea. Teoria construcției sociale a realității a fost prezentată pentru prima dată în cartea „The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge” scrisă de Peter L. Berger și Thomas Luckmann în 1966 [3].

2. Teoria suportului social, reflectată în lucrările autorilor Sarason, Levine, Basham și Sarason în 1983, sugerează că suportul social poate avea un efect pozitiv asupra sănătății mentale și fizice a angajaților și poate contribui la crearea unui mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic [4].

3. Teoria echipei psihologice sigure susține că membrii echipei se simt în siguranță să ia riscuri și să-și împărtășească ideile, ceea ce duce la o mai mare inovație și performanță în organizație.

Perspectiva teoriilor individuale includ:

1. Teoria controlului, care susține că sentimentul de control al angajaților asupra mediului lor de lucru poate avea un efect pozitiv asupra stării lor de bine și poate contribui la crearea unui mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic. Această teorie apare pentru prima dată într-un articol de cercetare intitulat „Psychological stress and the coping process” scris de Richard Lazarus în 1966. Teoria dată explică relația dintre siguranța psihologică și prevenirea epuizării profesionale [5].

2. Teoria stimei de sine, elaborată de Morris Rosenberg în 1965 sugerează că stima de sine a angajaților poate influența percepția lor cu privire la siguranța psihologică la locul de muncă și poate contribui la o mai bună performanță în organizație [6].

3. Teoria tranziției de rol arată că angajații care experimentează tranziții importante în viața lor (cum ar fi tranziția la un nou loc de muncă sau la un nou rol în organizație) pot avea nevoie de sprijin și de un mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic pentru a face față acestor tranziții cu succes. Teoria tranziției de rol a fost dezvoltată de psihologul american Daniel Levinson, în cartea sa „The Seasons of a Man's Life”, publicată în 1978 și revizuită în 1996 [7, 8].

În realitatea practică aceste teorii explică impactul siguranței psihologice a angajaților asupra performanței, implicării în muncă și satisfacției profesionale a angajaților din diverse domenii.

Există un șir de factori care contribuie la securitatea psihologică a angajatului la locul de muncă, printre aceștia se includ:

- Suportul social, care se manifestă prin sprijinul emoțional, informațional și practic din partea familiei, prietenilor, colegilor de muncă, beneficiarilor muncii și a altor persoane din comunitate. Comunicarea trebuie să fie deschisă, transparentă și constantă, astfel încât angajații să se simtă informați și implicați în deciziile care îi afectează.

- Controlul asupra propriilor alegeri, abilitatea de a-și exprima opinia și de a fi ascultat, precum și abilitatea de a se adapta la schimbare.

- Competența sau succesul și realizările anterioare, precum și experiențele de învățare și de dezvoltare personală.

- Respectul și recunoașterea din partea altor persoane, cum ar fi colegii de muncă și supervizorii. În cazul cadrelor didactice – elevii și părinții.

- Cultura organizațională, valorile, normele și practicile care sunt promovate în organizație. O cultură care promovează încrederea, respectul și comunicarea deschisă poate contribui la securitatea psihologică. Cultura organizațională care promovează toleranța zero față de hărțuire, discriminare sau intimidare poate

contribui la un mediu sigur din punct de vedere psihologic, în schimb, cultura care tolerează sau încurajează astfel de comportamente poate avea efect opus.

- Experiențele de viață anterioare pot influența nivelul de securitate psihologică prin impactul lor asupra încrederii și învățării persoanei. De exemplu, traumele anterioare sau abuzul pot avea un efect negativ asupra securității psihologice.

Siguranța psihologică a angajatului la locul de muncă poate preveni epuizarea profesională, care este o stare de epuizare fizică, psihică și emoțională, produsă de stresul prelungit la locul de muncă, sau poate fi o consecință a dezechilibrului dintre cerințe, resurse și gradul de satisfacție profesională. Cele mai predispușe spre epuizare profesională sunt persoanele care activează în cadrul profesiilor om-om. Pedagogii sunt predispuși în mod special spre burnout, deoarece munca lor presupune multă comunicare și inerrelaționare cu copiii și adolescenții.

Fenomenul epuizării profesionale este difenit în literatura psihologică diferit, însă cel mai des utilizat este modelul autoarei C. Maslach care identifică trei componente ale acestui sindrom și anume: epuizarea emoțională, depersonalizarea, reducerea realizărilor personale. Cele mai multe controverse în modelul dat le-a generat natura relațiilor dintre cele trei componente ale epuizării profesionale. După mai multe cercetări, Leiter (1993) a ajuns la concluzia că depersonalizarea este o funcție distinctă a arderii emoționale, în timp ce reducerea realizărilor proprii se poate dezvolta și independent de epuizarea emoțională și depersonalizare. Aceste constatări sunt foarte importante pentru cei care organizează munca oamenilor, deoarece permit remedierea reducerii realizărilor personale prin creșterea gradului de implicare proprie. Implicarea în muncă este la polul opus al epuizării profesionale și presupune identificarea psihologică cu profesia, care este contributor semnificativ la stima de sine. Angajații devin implicați în muncă în momentul în care la locul de muncă:

- se simt personal și emoțional legați de instituție și acest lucru apare doar dacă este siguranța psihologică;
- simt mândrie când recomandă organizația/ instituția în care activează celor din jur;
- angajații, mai presus decât beneficiile financiare, sunt legați de recompensele intrinseci pe care le obțin (autonomie, perfecționare, scop, progres, interacțiune socială etc);
- valorile, acțiunile și practicile sunt în conformitate cu cele ale individului (altfel spus, individul și organizația tind spre același lucru, în aceeași modalitate).

Implicarea în muncă este defenită de Lodahl și Kejner (1965) drept „gradul de identificare psihologică cu munca sau importanța muncii unui individ pentru imaginea totală de sine a acestuia”. Cei doi cercetători au propus astfel două tipuri de definiții ale implicării în muncă, ei susținând că implicarea în muncă este profund legată de etica muncii și de plasarea muncii în centrul vieții. Lodahl și Kejner au construit o scală de evaluare a implicării în muncă cu 20 de itemi, pornind de la declarații culese prin intermediul interviului, preluate din chestionare deja existente sau de la alți cercetători, la care au adăugat și itemi creați de ei înșiși. Cu toate că definiția propusă de ei și scala pentru măsurarea gradului de implicare în muncă par a fi preferate de cercetători, constatăm că ei au oferit mai multe definiții, în primul rând precizând că implicarea în muncă reprezintă „gradul în care o persoană se identifică psihologic cu munca sa sau importanța muncii pentru imaginea de sine a individului”, pentru ca mai apoi să declare că aceasta reprezintă „internalizarea unor valori legate de beneficiile muncii” sau importanța activității „pentru măsurarea valorii unei persoanei” și în cele din urmă să o privească din perspectiva „gradului în care performanța în muncă a unei persoane afectează stima de sine”. Deși aceste definiții par să se potrivească bine cu una sau alta, Lodahl și Kejner nu au reușit să se oprească la o singură perspectivă [Apud 9].

Friedman (2014) arată faptul că starea de implicare a angajaților este una în care aceștia trăiesc sentimente de autonomie, competență și relevanță zilnică. Cel mai adesea, implicarea în muncă este caracterizată ca un „angajament emoțional și intelectual față de organizație [Apud 10].

Există mai mulți factorii care influențează implicarea în muncă:

Vârsta și vechimea. În general, implicarea crește odată cu vârsta și vechimea în organizație și aceasta din mai multe motive: pe de o parte, pe măsura înaintării în vârstă, devine dificilă găsirea unui alt loc de muncă în afara organizației, de aceea individul va fi înclinat să se lege mai puternic de actuala organizație; pe de altă parte, implicarea este un proces îndelungat, și persoanele cu o vechime mai mare au avut timp să-și consolideze legăturile. Dar rezultatele nu sunt întotdeauna foarte tranșante și aceasta pentru că efectul vâr-

stei și al vechimii se poate intersecta cu efectul altor factori. Există situații frecvente în care tinerii licențiați sunt puternic implicați la începutul carierei lor, având în vedere interesul lor de a câștiga experiență. Implicarea se va diminua când experiența devine un „capital” pe piața muncii.

Nivelul de instruire. Acest factor conduce cel mai adesea la scăderea implicării: cu cât indivizii vor avea un nivel de pregătire mai înalt, cu atât vor fi mai puțin implicați. E important a se lua în calcul și alte aspecte: o persoană cu pregătire superioară are valoare și implicit oportunități mai mari de a găsi un alt loc de muncă într-o alta organizație. De asemenea, se știe că un nivel de pregătire mai înalt conduce la așteptări tot mai dificil de satisfăcut de către o organizație. Instituțiile de învățământ și educarea permit indivizilor să experimenteze alte activități, cum ar fi sportul, cultura etc. De aceea, organizația este, în mod indirect, în competiție cu alte legături și sisteme de valori experimentate de anumiți indivizi.

Genul persoanei. Anumite studii au legat genul de gradul de implicare, afirmând că femeile sunt mai implicate decât bărbații. Explicația acestui fenomen pornește de la faptul că, femeile se confruntă cu bariere tot mai numeroase și mai dificile în cariera lor. Acest lucru le face, adesea, să se implice mai mult în viața organizației și să renunțe la alte activități.

Personalitatea individului. Anumite studii arată ca nevoia de împlinire, de autorealizare precum și etica de muncă pot fi considerate ca factori importanți de implicare în muncă mai mare.

Factorii organizaționali. Din categoria dată face parte și siguranța psihologică care are impact deosebit în implicarea în muncă. Studiile din domeniul siguranței psihologice au arătat că există o relație pozitivă între siguranța psihologică și implicarea angajaților. Un angajat implicat este o persoană care simte o conexiune psihologică și emoțională față de companie și activitățile sale. Aceasta este direct legată de eficiența angajatului și de interesul acestuia în succesul instituției, dorința de a crește și de a se dezvolta. Pentru o instituție, angajatul implicat reprezintă principalul factor pentru bunăstarea și prosperitatea sa, iar acest lucru este confirmat de numeroase studii. Angajații cu sentimentul securității psihologice sunt mai implicați în muncă și experimentează mai puțin stres, respectiv sunt mai puțin predispuși spre epuizare profesională.

Concluzii

Domeniul profesional ocupă un rol important în viața fiecărui om. Aspectele psihologice ale acestui domeniu, la fel reflectă efectele acestuia asupra calității vieții, stării de bine, motivației personale și realizării personale sau profesionale. Crearea unui mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic este esențială pentru stimularea angajaților să-și exprime ideile, să-și asume riscuri și să contribuie la inovație și succesul organizațional. Astfel, dezvoltarea strategiilor și practicilor care promovează siguranța psihologică ar trebui să fie o prioritate pentru liderii și managerii organizaționali, pentru a asigura angajaților un mediu propice dezvoltării, creativității și performanței optime. Pentru a crea un mediu de lucru sigur din punct de vedere psihologic, este important ca organizațiile să se orienteze spre o cultură care promovează respectul, transparența și comunicarea deschisă, crearea unui sistem de management al performanței care promovează obiective realiste și gestionarea adecvată a relațiilor de putere și a conflictelor. De asemenea, instituțiile ar trebui să promoveze o cultură a siguranței psihologice care să permită angajaților să-și exprime opiniile fără teama de represalii și să își aducă la cunoștință problemele din cadrul organizației.

Referințe:

1. EDMONDSON, A. Psychological Safety and Learning Behaviour in Work Teams. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44, No. 2. Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University, 1999, pp. 350-383. https://content.lesaffaires.com/LAF/lacom/psychological_safety.pdf
2. SAKS, A. M., GRUMAN, J. A. Manage employee engagement to manage performance. In: *Industrial and Organizational Psychology*. Nr. 4. 2011. 204-207 p. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2011.01328.x>
3. BERGER, P.L., LUCKMANN, Th. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 1966.
4. SARASON, I. G., LEVINE, H. M., BASHAM, R. B., SARASON, B. R. Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 1983, 127-139 p. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>

5. LAZARUS, R. *Psychological stress and the coping process*. Publisher: McGraw-Hill Book Company, Inc.; Loose Cover edition. January 1, 1966, #466 p.
6. ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Published: Princeton University Press, 338 p.
7. LEVINSON, D. J. *The Seasons of a Man's Life*, 1978, 356 p.
8. LEVINSON, D. J. *The Seasons of a Woman's Life*, 1996, 464 p. ISBN 0345311744.
9. https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze
10. BIRĂU, C. Pasiune-implicare-performanță, provocări ale managementului organizațional. În: *ECOSTUDENT - Revistă de cercetare științifică a studenților economiști*, Nr. 9, 2017, 17-26 p. https://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2017-09/3_Birau%20Catalin.pdf

Date despre autor:

Nicoleta CROITORIU, doctorandă, Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației, Departamentul Psihologie, Universitatea de Stat din Moldova.

ORCID: 0000-0003-0515-5338

Prezentat la 3 mai 2023

CZU: 159.964.21:323.381(048)

RECENZIE

**la monografia „Problematika narcisică și relația cu Celălalt în traumatismul asociat fenomenului deportărilor din RSS Moldovenească”
elaborată de Zinaida BOLEA, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova**

Lucrarea dată prezintă un studiu complex asupra dimensiunilor psihologice traumatice asociate fenomenului deportărilor din RSS Moldovenească. Autoarea abordează un eveniment important din istoria republicii, care implică valențe psihosociale importante pentru individ și comunitate. Actualmente, în Republica Moldova există mai multe studii istorice referitoare la fenomenul deportărilor, aspectele psihologice definitorii pentru acest fenomen nefiind însă abordate în proiectele naționale de cercetare. În acest sens, cercetarea dnei Zinaida Bolea reprezintă primul demers științific care vine să analizeze dimensiunile psihologice ale deportărilor.

În cadrul lucrării, autoarea menționează mai multe subiecte sensibile referitoare la cercetarea traumei istorice, în general, și a traumei deportărilor, în mod particular: fenomenologia traumei istorice, retrospectivitatea specifică cercetării traumei istorice, valorificarea memoriei traumatice, dualitatea realitate obiectivă-realitate subiectivă în narațiunea supraviețuitorilor. Aceste chestionări referitoare la trauma istorică sunt clarificate în capitolul teoretic, în care autoarea prezintă o retrospectivă laborioasă și clarificatoare asupra felului în care a fost conceptualizat fenomenul traumei psihice și al traumei istorice în cadrul școlii psihanalitice. În acest context, autoarea prezintă resorturile abordării psihanalitice în domeniul cercetării traumei și argumentează contribuția psihanalizei în elaborarea instrumentarului teoretic privind clarificarea conceptuală a traumatismului. În acest sens, capitolul teoretic al lucrării ne oferă o perspectivă amplă asupra istoricului elaborării conceptului de trauma psihică, în care sunt menționate contribuțiile mai multor autori - Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Hanna Segal, Paolo Fonda, Vamik D. Volkan ș.a. Este important să menționăm că mulți din acești autori, notorii în alte spații academice internaționale, rămâneau necunoscuți comunității academice din țara noastră, respectiv, prin această lucrare este îmbogățită retorica academică psihologică națională.

În lucrare sunt formulate și întrebări importante referitoare la specificul cercetării traumei istorice. Autoarea analizează perspectivele cantitativiste și calitativiste, făcând alegerea în favoarea metodologiei calitativiste. Argumentele invocate de către autoare sunt convingătoare: importanța acordată narațiunii persoanelor deportate, interesul pentru semnificațiile atribuite experienței proprii de către protagoniștii deportărilor, reprezentările persoanelor deportate asupra fenomenologiei deportărilor. Pe bună dreptate, aceste accente epistemologice sunt mai apropiate demersurilor calitativiste de cercetare. În aspect metodologic, este deosebit de valoroasă analiza relației dintre psihanaliză și științele socio-umanistice, psihanaliză și cercetarea calitativă, autoarea prezentând un model metodologic psihanalist-cantitativist adaptat proiectului de cercetare a fenomenului deportărilor din RSS Moldovenească.

În aspect empiric, lucrarea include mai multe rezultate care se referă la specificul traumatismului asociat deportărilor din RSS Moldovenească. Autoarea nominalizează două problematice centrale – suferința narcisică și suferința relațională în contextul unui traumatism social antropogen. Ambele forme traumatice sunt dezvăluite dintr-o perspectivă psihanalitică, care permite analiza fenomenelor atât pe dimensiunea manifestă, cât și pe dimensiunea latentă a funcționării psihice. Conceptele de traumatism narcisic și traumatism relațional, elaborate de autoare, se referă la realități psihice descrise și analizate printr-o riguroasă grilă psihanalitică. Teoretizările autoarei asupra acestor două forme de traumatism ne pun în contact cu fenomene psihice mai puțin cunoscute, precum invidia primară, clivajul gândirii, travaliul doliului, regresia individuală și colectivă.

Lucrarea dnei Zinaida Bolea reprezintă un demers epistemologic pluridisciplinar, abordarea psihanalitică asupra fenomenului deportărilor fiind însoțită de referințe la autori din domeniile psihologiei generale,

psihologiei sociale, istoriei, sociologiei, culturologiei. Dat fiind aspectul interdisciplinar al demersului, rezultatele acestei lucrări își asigură valoarea și aplicabilitatea prin întrebările pe care le formulează autoarea asupra dinamicii traumatismelor asociate fenomenului deportărilor din RSS Moldovenească, fiind identificate resurse care ar putea contribui la îmbunătățirea culturii civice și la consolidarea societății din Republica Moldova.

Ludmila ANȚIBOR,
doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
Departamentul Psihologie,
Universitatea de Stat din Moldova

CUPRINS

Științe ale educației

Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU
ADULT DIDACTICS – COMPONENT OF
ANDRAGOGY: PECULIARITIES AND BASIC
CATEGORIES

Mara-Sînziana PASCU, Laurențiu ȘOITU
CONSTRUCTIVISM, GAMIFICATION,
ÎN-VĂȚARE

Viorica REABOI-PETRACHI
CREAREA ȘI PROMOVAREA IMAGINII
INSTITUȚIONALE POZITIVE
ÎN COMUNITATE

Corina BALAN
VIOLENȚA ȘCOLARĂ ȘI MANAGEMENTUL
CLASEI DE ELEVI

Mihaela BLÎNDUL
THE DEVELOPING OF MOTIVATION FOR A
HEALTHY LIFESTYLE FOR PUPILS

Valeria BOTEZATU
PARTICULARITĂȚI ALE COMPETENȚEI
DE EVALUARE FORMATIVĂ LA CADRELE
DIDACTICE UNIVERSITARE

Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ
DEZVOLTAREA RESPONSABILITĂȚII
LA STUDENȚI PRIN PRISMA
PRINCIPIULUI ANGAJAMENTULUI

Aida COTRUȚA
DECIZIA PENTRU CARIERĂ -
DETERMINANTA REALIZĂRII
PROFESIONALE

Angela DIMITRIU
ABORDĂRI LINGVISTICE PRIVIND
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE
COMUNICARE PRAGMATICĂ
ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII
DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PROFESIONAL TEHNIC

Elena Gabriela BARBU
DEPENDENȚA DE SPAȚIUL VIRTUAL
FACTOR DE RISC ÎN
CALEA DEZVOLTĂRII
AUTOEFICIENȚEI SOCIALE
LA ADOLESCENȚI

Elena GOGOI
DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A
CADRELOR DIDACTICE PRIN ACTIVITĂȚI
DE MENTORAT

SUMMARY

Education sciences

3 DIDACTICA ADULȚILOR – COMPONENTĂ
A ANDRAGOGIEI: PARTICULARITĂȚI ȘI
CATEGORIILE DE BAZĂ

10 CONSTRUCTIVISM, GAMIFICATION,
LEARNING

18 CREATING AND PROMOTING A
POSITIVE INSTITUTIONAL IMAGE
IN THE COMMUNITY

28 SCHOOL VIOLENCE AND CLASS
MANAGEMENT

33 FORMAREA MOTIVAȚIEI PENTRU UN
MOD DE VIAȚĂ SĂNĂȚOS LA ELEVI

37 PARTICULARITIES OF FORMATIVE
ASSESSMENT COMPETENCE OF
UNIVERSITY TEACHERS

43 DEVELOPMENT OF STUDENTS'
RESPONSIBILITY THROUGH
THE PRINCIPLE OF ENGAGEMENT

48 CAREER DECISION DETERMINANT OF
PROFESSIONAL ACHIEVEMENT

53 LINGUISTIC APPROACHES TO
DEVELOPMENT PRAGMATIC
COMMUNICATION SKILLS IN THE
ENGLISH LANGUAGE
TO STUDENTS FROM TECHNICAL
VOCATIONAL EDUCATION

59 DEPENDENCE ON VIRTUAL SPACE
A RISK FACTOR IN THE WAY OF
DEVELOPING SOCIAL
SELF-EFFICIENCY
IN ADOLESCENTS

64 THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS THROUGH
MENTORING ACTIVITIES

<i>Asla MIRIB, Valentina BODRUG-LUNGU</i> THE SOCIO-ECOLOGICAL CONTEXT OF SCHOOL ANXIETY IN ADOLESCENTS	69	CONTEXTUL SOCIO-ECOLOGIC AL ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ADOLESCENȚI
<i>Cătălina OSOIANU, Nina BÎRNAZ</i> EVALUAREA SUMATIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL-TEHNIC: GENERALITĂȚI	74	SUMMATIVE EVALUATION IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: GENERAL ASPECTS
<i>Lilian RAȚĂ, Nina BÎRNAZ</i> ETOSUL CADRULUI DIDACTIC PRIN PRISMA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORATORICĂ	79	THE ETHOS OF THE TEACHER IN TERMS OF THE COMPETENCE OF ORATORY COMMUNICATION
<i>Olguța SANDALĂ</i> INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI IMPACTUL SĂU ASUPRA DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	85	EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS
<i>Lilia STEGĂRESCU</i> EXPLORAREA MODELULUI PEDAGOGIC INTEGRAT DE FORMAREA COMPETENȚELOR MANAGEMENTULUI CONSILIERII EDUCAȚIONALE, DESTINAT CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: CERCETARE EXPERIMENTALĂ	90	EXPLORING THE INTEGRATED PEDAGOGICAL MODEL OF TRAINING OF EDUCATIONAL COUNSELING MANAGEMENT SKILLS, INTENDED FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS: EXPERIMENTAL RESEARCH
<i>Mihaela TOMA</i> INCLUZIUNEA ELEVILOR CU TSA ÎN CLASELE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ	104	THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISORDERS FROM THE AUTISM SPECTRUM IN THE CLASSES OF MASS EDUCATION
<i>Tatiana CHIRIAC, Nicolae BALMUȘ, Elvira MUNTEANU</i> THE ACTIVITIES OF CREATING AND VALUING ENGLISH DIGITAL TEXTBOOKS IN THE PROCESS OF TEACHING	108	ACTIVITĂȚI DE CREARE ȘI VALORIFICARE ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE A MANUALELOR DIGITALE INTERACTIVE DE LIMBĂ ENGLEZĂ
<i>Andrian CIUMAC</i> EVALUAREA CUNOȘTINȚELOR VERSUS EVALUAREA COMPETENȚELOR FUNȚIONARILOR PUBLICI CU STATUT SPECIAL ȘI A CARABINIERILOR DIN CADRUL MAI	114	ASSESSMENT OF THE KNOWLEDGE VERSUS THE ASSESSMENT OF THE COMPETENCES OF PUBLIC OFFICERS WITH SPECIAL STATUS AND OF THE CARABINIERS FROM THE FRAMEWORK OF MIA
<i>Liliana POȘȚAN, Ludmila BOTNAR</i> MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EXTRAȘCOLAR (NONFORMAL) AL ELEVILOR ÎN REPUBLICA MOLDOVA	120	MANAGEMENT OF EDUCATION AND EXTRASCHOOL (NONFORMAL) EDUCATION OF STUDENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

<i>Valeria BOTEZATU</i> ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE REFERITOARE LA ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE	129	PSYCHO-EDUCATIONAL APPROACHES REGARDING THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF NONFORMAL EDUCATION
<i>Hana WITTMAN</i> PSYCHOLINGUISTIC AND MOTIVATIONAL APPROACHES TO LEARNING SEVERAL LANGUAGES	135	ABORDĂRI PSIHOLINGVISTICE ȘI MOTIVAȚIONALE PENTRU ÎNVĂȚAREA MAI MULȚOR LIMBI
<i>Roxana Nicoleta ANDRONACHE</i> PROBLEMATICA PEDAGOGICĂ A FAMILIEI SOCIALMENTE VULNERABILE	140	THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF SOCIALLY VULNERABLE FAMILIES
<i>Анна СУКМАН</i> ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	145	FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
<i>Оксана АЛИСТРАТОВА</i> СТРАТЕГИИ ИНФОРМИРОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА О ПРОБЛЕМЕ ТОРГОВЛИ ЛЮДЬМИ	154	STRATEGIES FOR INFORMING THE POPULATION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA ON THE PROBLEM OF HUMAN TRAFFICKING
<i>Nicolae BRAGARENCO</i> ABORDAREA EVALUĂRII ALTERNATIVE LA DISCIPLINA EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN MOLDOVA	163	THE ALTERNATIVE ASSESSMENT APPROACH TO THE DISCIPLINE OF PHYSICAL EDUCATION WITHIN THE MOLDOVA STATE UNIVERSITY
<i>Daniel Dragoș OPRESCU, Constantin CIORBĂ</i> EVALUAREA PREGĂTIRII MOTRICE A ELEVILOR LICEENI	169	EVALUATION OF THE MOTOR TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS
<i>Robert DIACONESCU, Nicolae BRAGARENCO</i> ARGUMENTAREA NECESITĂȚII PREGĂTIRII INTEGRATE A ARBITRILOR DE RUGBY DE ÎNALTĂ CALIFICARE	175	ARGUMENTING THE NEED FOR INTEGRATED TRENING OF HIGHLY QUALIFIED RUGBY REFEREES
<i>Nicolae BRAGARENCO, Marian UDROIU</i> ABORDAREA TEORETICĂ PRIVIND EFICIENȚA APLICĂRII MIJLOACELOR DIN RUGBY ÎN LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ LA ELEVII CICLULUI LICEAL	180	THEORETICAL APPROACH REGARDING THE EFFICIENCY OF APPLICATION OF RUGBY TOOLS IN THE PHYSICAL EDUCATION LESSON TO HIGH SCHOOL STUDENTS
<i>Vasilica BALERCĂ</i> METHODS OF APPROACHING CRITICAL THINKING IN YOUNG SCHOOLCHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF VALIDATING KEY COMPETENCES	185	MODALITĂȚI DE ABORDARE A GÂNDIRII CRITICE LA ȘCOLARII MICI DIN PERSPECTIVA VALORIFICĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE
<i>Snejana APOSTOL</i> UNELE PARTICULARITĂȚI ALE EVOLUȚEI ARTEI COREGRAFICE ÎN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA: CADRUL VALORIC ȘI EDUCAȚIONAL	190	SOME CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF CHOREGRAPHIC ART IN ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA: THE VALUES AND EDUCATIONAL FRAMEWORK

<i>Ionela MEIROȘU</i> DIRECȚII ALE EDUCAȚIEI AXIOLOGICE LA PREȘCOLARI	196	A POSSIBLE MODEL OF AXIOLOGICAL EDUCATION FOR PRESCHOOLERS
<i>Florina-Teodora BICULESCU</i> MODELUL CONCEPTUAL AL REFERENȚIALULI AXIOLOGIC AL ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	202	THE CONCEPTUAL MODEL OF THE AXIOLOGICAL REFERENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
<i>Tatiana ORNOVEȚCHII</i> CONTEXTUL SOCIOCULTURAL AL EVOLUȚIEI CONCEPTULUI DE CARIERA	208	THE SOCIOCULTURAL CONTEXT OF THE EVOLUTION OF CAREER CONCEPT
<i>Veronica RUSOV</i> DINAMICA DEZVOLTĂRII REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI	214	THE DYNAMICS OF STUDENTS' REFLECTION DEVELOPMENT
<i>Dorina PUTINĂ</i> COMPETENȚA DE EVALUARE A ÎNVĂȚĂTORULUI - CONSTRUCT NECESAR LA DEBUTUL CARIEREI DIDACTICE	222	TEACHER EVALUATION COMPETENCE - NECESSARY BUILDING AT THE BEGINNING OF THE TEACHING CAREER
<i>Psihologie</i>		<i>Psychology</i>
<i>Zinaida BOLEA</i> DINAMICI REGRESIVE ALE GRUPULUI ÎN TRAUMATISMUL SOCIAL: DEZUMANIZAREA CELUI ALT	230	REGRESSIVE GROUP DYNAMICS IN SOCIAL TRAUMA: DEHUMANIZING THE OTHER
<i>Oxana PALADI, Viorica COJOCARU</i> PARTICULARITATI ALE ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A ADOLESCENȚILOR DIN PERSPECTIVA STĂRII DE SĂNĂTATE	238	CHARACTERISTICS OF THE PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS FROM THE PERSPECTIVE OF THE STATE OF HEALTH
<i>Olga AXENTII</i> ROLUL ILUZIEI CONTROLULUI ȘI A OPTIMISMULUI NEREALIST ÎN COMPORTAMENTUL CONDUCĂTORILOR AUTO	246	THE ROLE OF THE ILLUSION OF CONTROL AND UNREALISTIC OPTIMISM IN DRIVERS BEHAVIOR
<i>Romica BRÂNCOVEANU</i> CLARIFICĂRI TEORETICO-CONCEPTUALE PRIVIND FOBIA DENTARĂ	251	THEORETICAL-CONCEPTUAL CLARIFICATIONS ON DENTAL PHOBIA
<i>Cristina DOLINSCHI</i> ARMONIZAREA RELAȚIILOR DE CUPLU PRIN POZITIVAREA PERCEPȚIILOR PARTENERILOR CONJUGALI ȘI A RELAȚIEI	257	HARMONIZING THE COUPLE'S RELATIONSHIPS BY IMPROVING THE PERCEPTIONS OF THE PARTNERS AND THE RELATIONSHIP
<i>Viorica OALA</i> EVOLUȚIA SEMNIFICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE ALE CONCEPTULUI DE EMPATIE	265	THE EVOLUTION OF THE SCIENTIFIC MEANINGS OF THE CONCEPT OF EMPATHY
<i>Viorica MOCANU</i> EXPLORAREA FIGURII TATĂLUI DIN PERSPECTIVĂ PSIHODRAMATICĂ	272	EXPLORING THE FATHER FIGURE FROM A PSYCHODRAMATIC PERSPECTIVE

<i>Виорика МОКАНУ</i> СПЕЦИФИКА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПА В ПСИХОДРАМЕ	277	SPECIFIC OF THE CLOSING PHASE IN PSYCHODRAMA
<i>Ольга БОНДАРЕНКО</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИИ, ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА	282	COMPARATIVE ANALYSIS OF REFLECTION, PERSONAL MATURITY AND SELF-ACTUALIZATION IN YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT TYPES OF LONELINESS EXPERIENCE
<i>Людмила АНЦИБОР, Мария ГУРКОВА</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ АУТИСТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА У ДЕТЕЙ И ЕГО ТИПОЛОГИЯ	288	THEORETICAL ASPECTS OF DIAGNOSTICS OF AUTISM DISORDER IN CHILDREN AND ITS TYPOLOGY
<i>Nicoleta CROITORIU</i> SIGURANȚA PSIHOLOGICĂ CA MODALITATE DE PREVENIRE A EPUIZĂRII PROFESIONALE ȘI STIMULARE A IMPLICĂRII ÎN MUNCĂ	297	PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A METHOD OF PREVENTION OF PROFESSIONAL EXHAUSTION AND STIMULATION OF WORK ENGAGEMENT
<i>Recenzii</i>		<i>Reviews</i>
<i>Ludmila ANȚIBOR</i> Recenzie la monografia „ <i>Problematika narcisică și relația cu Celălalt în traumatismul asociat fenomenului deportărilor din RSS Moldovenească</i> ” elaborată de Zinaida BOLEA, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova	303	Review of the monograph „ <i>Narcissistic Problems and the Relationship with the Other in Associated Trauma to the phenomenon of deportations from the SSR Moldovan</i> ” by Zinaida BOLEA, PhD in Psychology, University Lecturer, State University of Moldova

Adresa redacției:
str. A.Mateevici, 60
MD 2009, Chișinău, Republica Moldova
Tel. (37322) 24 22 53;
e-mail: studia.universitatis@usm.md
web: <https://studiamsu.md/>

Formatul 60x84 ^{1/8}.
Coli de tipar 26,3. Coli editoriale 21,0.
Comanda 140. Tirajul 100 ex.
Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60. Chișinău, MD 2009