UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

ISSN 1857-2103

Categoria B

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE

SERIA

Ştiinţe ale educaţiei

- **Științe ale educației**
- **Psihologie**

Fondată în anul 2007

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

OPEN ACCESS JOURNALS

CC BY

Chișinău **Nr. 9(169)**

CEP USM 2023 **2023**

Redactor-şef
GUŢU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)

Redactori-şefi adjuncţi
DANDARA Otilia, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)
ŞEVCIUC Maia, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
POTÂNG Angela, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
BOLEA Zinaida, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)

Consiliul academic
ŢURCANU Carolina, conferenţiar cercetător, doctor, secretar responsabil (Universitatea de Stat din Moldova)
ANDRIŢCHI Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău)
BAZEL Laura, doctor (Israel)
BÎRNAZ Nina, conferenţiar 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, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
CIORBĂ Constantin, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău)
COJOCARU Natalia, conferenţiar 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)
CUZNEŢOV Larisa, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău)
DARII Ludmila, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
GORAŞ-POSTICĂ Viorica, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)
HĂVÂRNEANU 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)
NEACŞU Mihaela Gabriela, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea din Pitești, România)
PAIU Mihail, conferenţiar 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)
PRIŢCAN Valentina, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi)
RACU Jana, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova)
SOLCAN Angela, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău)
STAWIAK-OSOSINSKA Malgorzata, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Jan Kochanowski, Polonia)
ŞOITU Laurenţiu, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România)
TARNOVSCHI Ana, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
TICU Constantin, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, România)
TOLSTAIA Svetlana, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
TOMA Natalia, conferenţiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Moldova)
VELIŞCO Nadejda, doctor (Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova)
VICOL Marta Iuliana, doctor (Universitatea „Petre Andrei" din Iași, România)

Grupul de lucru
STEPANOV Georgeta, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru activitate științifica și relații internaționale - coordonator
VALIC Miroslava - executor responsabil
VLADÎCA Sergiu - redactor literar (limba română, limba rusă)
BODEAN-VOZIAN Olesea, doctor - redactare literară (limba engleză)
CHIRILENCO Tatiana - corectare tehnică
PASTUH Marina - design grafic
ZASMENCO Ecaterina - atribuire index CZU
CHISELIOV Anton - responsabil de site

Indexată în bazele de date

Universitatea de Stat din Moldova, 2023

CZU: 37:001.895:005 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_01**

MANAGEMENTUL INOVAȚIILOR ÎN EDUCAȚIE: CONCEPT ȘI PARTICULARITĂȚI

Claudiu-Iulian GEORGESCU,
Universitatea de Stat din Moldova

Managementul inovațiilor în contextul educațional este un proces vital pentru instituțiile de învățământ în fața schimbărilor și provocărilor din societatea contemporană. Este o abordare strategică care vizează identificarea, implementarea și managementul eficient al inovațiilor în procesele educaționale.

Una dintre cele mai semnificative evoluții contemporane în managementul inovațiilor educaționale este influența tehnologiei digitale asupra procesului de învățare și predare. Integrarea instrumentelor tehnologice în procesul educațional a adus cu sine transformări radicale, deschizând noi oportunități de personalizare a învățării, acces la diverse resurse educaționale și stimularea creativității elevilor.

O altă tendință importantă este și adoptarea unor metodologii de predare inovatoare, precum învățarea bazată pe proiecte, învățarea colaborativă sau abordarea STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics j. Aceste metode promovează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și stimulează gândirea critică.

De asemenea, dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor este o altă tendință semnificativă. Profesorii trebuie să fie pregătiți să folosească tehnologia în mod eficient în procesul de predare, să evalueze și să integreze instrumentele digitale în planificarea lecțiilor și să faciliteze un mediu de învățare digital sigur și eficient. Aceasta implică crearea unui mediu propice inovației, în care ideile noi sunt încurajate, testate și implementate eficient.

În concluzie, fenomenele și tendințele contemporane în managementul inovațiilor educaționale au un impact semnificativ asupra dezvoltării instituțiilor de învățământ.

Cuvinte-cheie: *educație, management, știință, predare, tehnologie.*

MANAGEMENT OF INNOVATIONS IN EDUCATION: CONCEPT AND PARTICULARS

The management of innovations in the educational context is a vital process for educational institutions in the face of changes and challenges in contemporary society. It is a strategic approach aimed at the identification, implementation and efficient management of innovations in educational processes.

One of the most significant contemporary developments in the management of educational innovations is the influence of digital technology on the learning and teaching process. The integration of technological tools in the educational process has brought with it radical transformations, opening up new opportunities for personalizing learning, access to diverse educational resources and stimulating students' creativity.

Another important trend is also the adoption of innovative teaching methodologies, such as project-based learning, collaborative learning or the STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics j approach. These methods promote the active involvement of students in the learning process, the development of problem-solving skills and stimulate critical thinking.

Also, the development of digital skills of teachers is another significant trend. Teachers must be prepared to use technology effectively in the teaching process, evaluate and integrate digital tools in lesson planning, and facilitate a safe and effective digital learning environment. This involves creating an environment conducive to innovation, where new ideas are encouraged, tested and implemented effectively.

In conclusion, contemporary phenomens and trends in the management of educational innovations have a significant impact on the development of educational institutions.

Keywords: *education, management, science, teaching, technology.*

Introducere

Educația este într-o continuă transformare, în special datorită avansului tehnologic și a nevoilor sociale în schimbare. În acest context, managementul inovațiilor educaționale devine esențial pentru instituțiile

de învățământ, deoarece implică identificarea, implementarea și gestionarea cu succes a schimbărilor și a inovațiilor în procesul educațional.

Acest management are un impact semnificativ asupra calității educației oferite elevilor, asupra performanței instituționale și asupra pregătirii elevilor pentru a face față cerințelor societății moderne. Astfel, managementul inovațiilor reprezintă o modalitate de a explora și de a înțelege modul în care instituțiile de învățământ pot să răspundă la provocările și oportunitățile actuale.

Managementul inovațiilor educaționale implică nu doar identificarea și implementarea noilor practici, ci și gestionarea schimbărilor, evaluarea impactului acestora și asigurarea sustenabilității îmbunătățirilor aduse în sistemul educațional.

În contextul învățământului românesc, managementul inovației în școli reprezintă o temă de actualitate deoarece sistemul educațional se confruntă cu provocări semnificative în ceea ce privește adaptarea la schimbările sociale, tehnologice și economice contemporane. Este esențial să se implementeze strategii și practici eficiente de gestionare a inovației pentru a promova dezvoltarea continuă a învățământului.

Potrivit lui Drucker (1985), inovarea în educație presupune adoptarea unor abordări noi și creative în procesul de predare-învățare, precum și implementarea unor metode didactice inovatoare. În acest context, profesorii reprezintă factorul cheie în implementarea inovației în școală [1]. Ei trebuie să fie pregătiți să abordeze noile tehnologii și să le integreze în procesul educațional, adaptându-le la nevoile specifice ale elevilor [24].

De asemenea, managementul inovației în școală presupune și crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltarea și implementarea ideilor inovatoare [12]. Acest lucru poate fi realizat prin promovarea unei culturi organizaționale care susține inovația și prin implicarea activă a tuturor membrilor comunității școlare în procesul de identificare și implementare a soluțiilor inovatoare [2].

Un alt aspect important al acestei teme este faptul că inovațiile educaționale nu se limitează doar la aspecte tehnologice. Ele pot include schimbări în metodologiile de predare, în evaluarea elevilor, în organizarea spațiilor de învățare sau în implicarea comunității în procesul educativ.

De asemenea, managementul inovațiilor educaționale poate să contribuie la crearea unui mediu educațional mai inclusiv și echitabil, asigurând că toți elevii au acces la o educație de calitate, indiferent de backgroundul lor social sau de abilități.

Adoptarea unei abordări proactive în managementul inovațiilor educaționale poate să conducă la multiple beneficii. Prin implementarea eficientă a schimbărilor, instituțiile de învățământ pot să devină centre de excelență, să îmbunătățească performanțele elevilor și să răspundă mai bine nevoilor comunității [11].

De asemenea, gestionarea inovațiilor educaționale poate să promoveze spiritul de echipă și colaborarea între cadrele didactice, elevi și părinți, creând astfel un mediu educațional propice dezvoltării și învățării.

Este important să subliniem că succesul acestui management depinde de impulsivitatea tuturor părților implicate, de la conducerea instituției până la profesori și părinți. Comunicarea deschisă și colaborarea sunt cheia implementării cu succes a schimbărilor.

Totodată, evaluarea constantă a impactului inovațiilor educaționale este esențială pentru a înțelege ce funcționează și ce poate fi îmbunătățit. Această abordare bazată pe date și rezultate contribuie la luarea deciziilor informate și la ajustarea strategiilor de management.

Managementul inovațiilor educaționale reprezintă o direcție crucială în transformarea sistemului de învățământ. Această abordare presupune adaptarea constantă la noile cerințe ale elevilor și ale societății, integrând cele mai eficiente practici și tehnologii în procesul educațional. Este esențial să subliniem că managementul inovațiilor nu este un proces static, ci un efort continuu de identificare și implementare a celor mai bune strategii pentru a îmbunătăți calitatea învățământului.

De asemenea, inovația aduce în discuție responsabilitatea instituțiilor de învățământ față de formarea viitoare a elevilor. Prin management, acestea își asumă rolul de catalizator pentru dezvoltarea personală și profesională a tinerilor.

Un alt aspect de importanță majoră este adaptarea la noile cerințe ale pieței muncii. Educația trebuie să pregătească elevii nu doar pentru a obține un loc de muncă, ci și pentru a se adapta într-un mediu profesional în continuă schimbare.

În acest sens acest management constituie, fără îndoială, un domeniu vital pentru progresul și dezvoltarea sistemului de învățământ. Acesta aduce cu sine o serie de provocări și oportunități ce necesită abordări inovatoare și strategii eficiente.

Unul dintre aspectele cruciale este adaptarea la noile tehnologii și la schimbările din mediul înconjurător. Întegrarea eficientă a acestor elemente în procesul de învățare poate să deschidă noi perspective și să creeze o experiență educațională mai captivantă și mai eficientă.

De asemenea, managementul inovațiilor educaționale trebuie să se concentreze pe personalizarea învățării, luând în considerare stilurile și ritmul diferit de învățare al elevilor. Aceasta presupune o abordare flexibilă și adaptabilă pentru a asigura succesul tuturor.

Mai mult decât atât, este important să recunoaștem că inovația educațională nu reprezintă doar un proces academic, ci are un impact profund asupra comunității și societății în ansamblu. Ea contribuie la dezvoltarea unor cetățeni mai bine pregătiți, mai responsabili și mai capabili să facă față provocărilor contemporane.

Managementul inovațiilor în educație: cadrul conceptual și organizațional

Managementul inovațiilor educaționale reprezintă un domeniu critic în dezvoltarea și îmbunătățirea proceselor de învățare în instituțiile de învățământ. Cercetările din acest domeniu acoperă o gamă variată de subiecte, incluzând strategii de implementare, impactul asupra rezultatelor elevilor și metodele de evaluare a eficienței inovațiilor educaționale.

În literatura de specialitate, s-au evidențiat mai multe abordări și perspective. Un aspect important este dezvoltarea și adaptarea curriculumului pentru a integra noile tehnologii și metode de predare. Tehnologiile emergente, cum ar fi învățarea online, platformele de e-learning și utilizarea dispozitivelor mobile, au fost subiecte de interes major.

Vladimir Gutu recunoaște că schimbările în societate, avansul tehnologic și evoluțiile culturale au un impact profund asupra modului în care se desfășoară procesul de învățământ. Astfel, el subliniază necesitatea ca școlile să rămână relevante și actualizate, pentru a asigura o educație care să răspundă nevoilor și cerințelor contemporane.[8]

Aceasta implică nu doar actualizarea conținutului curricular, ci și adoptarea unor metode de predare-învățare moderne, integrate cu tehnologiile educaționale. De asemenea, se referă și la dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a gândirii critice, care sunt tot mai relevante într-o societate în continuă schimbare.

Prin această perspectivă, Vladimir Gutu subliniază faptul că educația trebuie să fie dinamică și să evolueze odată cu schimbările din societate, pentru a pregăti elevii pentru succes în lumea actuală. Astfel, adaptabilitatea școlilor devine o componentă esențială a managementului educațional eficient.

Un alt aspect important este implicarea comunității educaționale, inclusiv a cadrelor didactice, elevilor și părinților, în procesul de inovare educațională. Cercetările au analizat modul în care aceste părți interesate pot fi implicate eficient pentru a asigura succesul implementării inovațiilor [9].

Potrivit lui Vladimir Gutu în lucrarea „Managementul schimbării în cadrul educaţional», conducătorii școlari au un rol crucial în facilitarea procesului de transformare. Ei trebuie să fie agenți activi ai schimbării, având capacitatea de a identifica nevoile și oportunitățile de inovație în educație. Mai mult decât atât, aceștia trebuie să fie capabili să mobilizeze resursele disponibile pentru a susține implementarea schimbărilor propuse.

Aceasta implică nu doar capacitatea de a formula strategii, ci și abilitatea de a comunica eficient, de a motiva și mobiliza echipa didactică și comunitatea școlară în vederea susținerii și adoptării inovațiilor. Conducătorii școlari trebuie să devină catalizatori pentru schimbare și să ofere suportul necesar pentru a depăși eventualele rezistențe sau obstacole întâlnite în procesul de implementare a inovațiilor.

Prin această abordare, Vladimir Gutu subliniază că succesul implementării inovațiilor educaționale nu depinde doar de ideile sau strategiile în sine, ci și de capacitatea liderilor educaționali de a dirija și de a facilita procesul de schimbare în școli. Așadar, conducătorii școlari au un rol esențial în asigurarea unei implementări eficiente și reușite a inovațiilor în cadrul instituțiilor de învățământ [7].

În cartea sa „Managementul educațional și inovarea didactică”, Bălțătescu abordează teme esențiale privind adaptarea sistemului de învățământ la schimbările sociale și tehnologice.

El subliniază rolul decisiv al liderilor educaționali în promovarea inovațiilor și susține importanța dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Autorul propune, de asemenea, strategii concrete pentru implementarea tehnologiilor educaționale în procesul de învățământ, evidențiind astfel preocuparea pentru actualizarea metodelor didactice.

De asemenea, Ștefan Bălțătescu acordă o atenție deosebită evaluării impactului inovațiilor educaționale, susținând că este esențial să măsurăm succesul acestora în îmbunătățirea procesului de învățare [1].

Următorul pas este definit de cultura organizațională și susținerea inovației: se investighează modul în care cultura organizațională a școlii poate sprijini sau împiedica procesul de gestionare a inovațiilor educaționale.

Un alt exemplu notabil în ceea ce privește managementul inovațiilor educaționale îl constituie cercetările și contribuțiile profesorului Valentin Dinu, autor al lucrării „Managementul educațional și liderii școlari». Dinu se remarcă prin analizele sale aprofundate cu privire la impactul liderilor școlari în promovarea schimbărilor și inovațiilor în contextul educațional românesc.

Lucrarea acestuia explorează modalitățile în care conducătorii școlari pot influența cultura organizațională și pot mobiliza resursele pentru a susține implementarea inovațiilor. De asemenea, Dinu pune un accent deosebit pe dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, subliniind importanța formării continue în contextul schimbărilor permanente din educație [2].

Prin aceste cercetări, profesorul Valentin Dinu contribuie semnificativ la dezvoltarea cunoașterii în domeniul managementului inovațiilor educaționale în contextul școlilor românești. Lucrările sale oferă repere practice și teoretice pentru liderii educaționali și cadrele didactice care doresc să implementeze inovații în sistemul de învățământ românesc.

Managementul inovațiilor educaționale în școlile românești reprezintă un domeniu de cercetare și implementare de o importanță deosebită în contextul evoluției sistemului de învățământ. Această temă aduce în prim plan strategii și concepte care au un impact profund asupra modului în care educația este livrată și asimilată în mediul școlar.

Prin gestionarea inovațiilor educaționale, se urmărește adaptarea procesului de învățare la schimbările sociale, culturale și tehnologice din societatea contemporană. Acest demers se traduce în adoptarea unor abordări didactice și tehnologice actualizate, menite să optimizeze procesul educativ și să răspundă nevoilor individuale ale elevilor.

Un alt aspect crucial constă în promovarea eficienței didactice și a calității învățământului. Prin implementarea unor metodologii inovatoare, se vizează îmbunătățirea procesului de asimilare a cunoștințelor și dezvoltarea abilităților critice și creative ale elevilor.

De asemenea, managementul inovațiilor educaționale presupune adesea integrarea tehnologiilor în procesul de învățământ. Aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, pregătindu-i pentru a face față cerințelor unei societăți tot mai digitalizate.

Unul dintre beneficiile majore ale acestei abordări constă în furnizarea unei educații relevante și actualizate, adaptată la cerințele actuale ale pieței muncii și ale societății în general. Astfel, elevii sunt pregătiți să devină cetățeni activi și adaptați la schimbările rapide din lumea contemporană.

Acest efort de gestionare a inovațiilor educaționale presupune, de asemenea, cultivarea unui mediu educațional motivant și inclusiv. Implementarea unor practici inovatoare poate să stimuleze participarea activă a elevilor în procesul de învățare și să ofere oportunități egale pentru toți membrii comunității școlare.

Un aspect deosebit de semnificativ al managementului inovațiilor educaționale constă în crearea unui cadru de învățare care încurajează gândirea critică și creativă. Prin adoptarea metodelor și a abordărilor care solicită elevii să analizeze, să sintetizeze și să aplice cunoștințele, se dezvoltă abilități esențiale pentru rezolvarea problemelor complexe ale secolului XXI.

De asemenea, evaluarea continuă a impactului inovațiilor educaționale reprezintă o componentă crucială a acestui proces. Analiza performanței elevilor, feedback-ul părților interesate și studiile de caz sunt instrumente esențiale pentru a înțelege în profunzime modul în care noile strategii influențează învățarea și dezvoltarea elevilor.

În concluzie, managementul inovațiilor educaționale reprezintă un efort deosebit de important în îmbunătățirea calității învățământului în școlile românești. Prin aplicarea unor strategii eficiente de gestionare a inovațiilor, se contribuie la formarea unei generații educate, adaptate și creative, capabile să facă față provocărilor viitorului.

Prin implementarea inovațiilor educaționale, se creează un mediu de învățare dinamic și stimulativ, care să răspundă nevoilor individuale ale elevilor. Aceasta conduce la o mai bună asimilare a cunoștințelor și la dezvoltarea abilităților esențiale pentru a face față provocărilor complexe ale secolului XXI.

O altă importantă practică a managementului inovațiilor educaționale constă în promovarea unui sistem de evaluare orientat către îmbunătățiri și dezvoltare continuă. Evaluarea eficientă oferă feedback esențial atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi, facilitând ajustările necesare pentru optimizarea procesului de învățământ.

Un aspect crucial îl reprezintă pregătirea elevilor pentru lumea actuală, tot mai digitalizată și complexă. Integrarea tehnologiilor și a altor metode inovatoare dezvoltă competențe digitale, analitice și critice, pregătind astfel elevii pentru a deveni cetățeni activi și adaptați la cerințele societății moderne.

De asemenea, managementul inovațiilor educaționale contribuie la creșterea motivației și angajamentului elevilor în procesul de învățare. Prin aplicarea unor strategii captivante și relevante, elevii se simt mai implicați și mai dornici să participe activ în activitățile școlare.

Aprofundând această idee, managementul inovațiilor educaționale reprezintă o direcție strategică ce vizează transformarea școlii într-un mediu adaptabil și stimulant pentru toți participanții. Este o modalitate eficace de a răspunde la cerințele societății actuale, care evoluează rapid, iar schimbările tehnologice și culturale influențează modul în care învățăm și ne formăm.

Prin focalizarea pe adaptabilitate și relevanță, se reușește să se asigure că cunoștințele și abilitățile dobândite de elevi au valoare și aplicabilitate în viața de zi cu zi. Astfel, se formează cetățeni pregătiți să se integreze într-un context social și profesional în permanentă schimbare.

Un alt aspect deosebit de important constă în dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a gândirii critice. Managementul inovațiilor educaționale oferă instrumentele necesare pentru a stimula creativitatea, spiritul critic și abilitățile de rezolvare a problemelor, pregătind elevii pentru a deveni cetățeni activi și implicați în dezvoltarea comunității.

Totodată, acest demers contribuie la formarea unui mediu școlar inclusiv, care să ofere sprijin pentru toți elevii, indiferent de abilitățile lor individuale sau de eventualele nevoi speciale. Este o modalitate de a asigura că toți copiii au acces la o educație de calitate, fără discriminare.

În final, managementul inovațiilor educaționale nu doar optimizează procesul de învățare, ci cultivă o mentalitate de învățare pe tot parcursul vieții. Aceasta este esențială într-o lume în continuă evoluție, unde adaptabilitatea și capacitatea de a învăța continuu devin abilități-cheie pentru succesul personal și profesional. Astfel, relevanța practică a acestei teme este cu atât mai evidentă în contextul societății contemporane.

În concluzie, managementul inovațiilor educaționale nu reprezintă doar o abordare teoretică, ci are o relevanță practică substanțială în îmbunătățirea procesului de învățământ. Prin aplicarea unor strategii inovatoare, se dezvoltă un sistem educațional mai adaptat, capabil să pregătească elevii pentru provocările și oportunitățile lumii contemporane.

Concluzii generale

Managementul inovațiilor educaționale în contextul școlilor românești reprezintă un imperativ în îmbunătățirea procesului de învățământ. Pornind de la perspectiva autorilor români putem trage concluzii semnificative.

Importanța conducătorilor educaționali în promovarea și implementarea inovațiilor în educație este evidentă. Ei joacă un rol vital în facilitarea procesului de transformare și mobilizare a resurselor necesare.

Necesitatea adaptării la schimbările sociale, tehnologice și culturale este imperativă. Școlile trebuie să rămână relevante și actualizate pentru a asigura o educație de calitate.

Abordarea proiectelor educaționale se dovedește a fi o strategie eficientă pentru implementarea inovațiilor. Planificarea, implementarea și evaluarea acestora sunt aspecte cruciale pentru succesul lor.

Măsurarea impactului inovațiilor în procesul de învățământ este esențială. O evaluare eficientă furnizează feedback necesar pentru îmbunătățirea continuă a procesului de învățare.

Asigurarea și îmbunătățirea calității învățământului reprezintă o prioritate. Aceasta implică strategii pentru administrarea eficientă a resurselor umane și materiale.

Integrarea tehnologiilor și stimularea gândirii critice și creativității pregătesc elevii pentru a deveni cetățeni activi într-o societate complexă.

Prin managementul inovațiilor educaționale se conturează o paradigmă educațională dinamică și adaptabilă, în pas cu evoluțiile societale și tehnologice. Această abordare pune accentul nu doar pe transmiterea cunoștințelor, ci și pe dezvoltarea abilităților critice și creative ale elevilor.

În acest context, liderii educaționali reprezintă coloana vertebrală a implementării schimbărilor. Capacitatea lor de a identifica direcțiile de dezvoltare, de a mobiliza resurse și de a crea un mediu propice inovației este crucială pentru succesul procesului de transformare.

De asemenea, inovațiile educaționale aduc cu sine beneficii pragmatice evidente. Prin abordările moderne, procesul de învățământ devine mai eficient, iar elevii sunt mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor societății contemporane.

Prin managementul inovațiilor educaționale, se urmărește crearea unui mediu de învățare actualizat, adaptat la cerințele lumii contemporane. Abordările inovatoare au un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților și competențelor esențiale pentru succesul elevilor în societatea actuală. Astfel, implementarea inovațiilor educaționale reprezintă un pilon fundamental pentru progresul sistemului de învățământ din România.

Managementul inovațiilor educaționale reprezintă cheia pentru un sistem educațional robust și adaptat cerințelor actuale. Implementarea inovațiilor nu doar optimizează procesul de învățare, ci contribuie la formarea unei generații de tineri pregătiți să se integreze și să contribuie activ în societatea în continuă schimbare.

Referințe:

1. BĂLȚĂTESCU, S. (2008). *Managementul educațional şi inovarea didactică*. Editura Didactică şi Pedagogică.
2. DINU, V. (2015). *Managementul educațional și liderii școlari.* Editura Universitară.
3. DRUCKER, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles.* Harper & Row.
4. FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
5. FULLAN, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.* Jossey-Bass.
6. GRECU, C. (2011). *Managementul resurselor umane în instituțiile de învățământ.* Editura Universitară.
7. GUTU, Vl. (2005). *Managementul schimbării în cadrul educaţional.* Chişinău.
8. GUTU, Vl. (2008). *Managementul educaţiei. Teorie şi practică.* Editura Universitară.
9. GUTU, Vl. (2012). *Managementul proiectelor educaționale: Abordări și strategii.* Editura Universitară.
10. GUTU, Vl. (2013). *Managementul performanţei educaţionale. Perspective teoretice şi practice.* Editura ARC.
11. GUTU, Vl. (2016). *Managementul calităţii în educaţie.* Editura Universitară.
12. HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
13. HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin.
14. HARGREAVES, A. (2003). Te*aching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* Teachers College Press.
15. MICLEA, V. & ROȘCA, I. (2008). *Managementul schimbării în învățământ.* Editura Didactică și Pedagogică.
16. MICLEA, V. & Roșca, I. (2010). *Managementul calității în educație*. Editura Didactică și Pedagogică.
17. SENGE, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency.
18. SENGE, P. M., CAMBRON-McCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J. & KLEINER, A. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* Currency.
19. SERGIOVANNI, Th. J. (2005). *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools.* Jossey-Bass.

20. SERGIOVANNI, Th.J. (2009). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective.* Allyn & Bacon.
21. STOLL, L. & FINK, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement.* Open University Press.
22. ȚÎRU, T. (2016). *Inovarea în educație*. Editura Polirom.

Date despre autor:
Claudiu-Iulian GEORGESCU, doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: geoclaus@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-6090-3955

Prezentat la 11.09.2023

CZU: 373.5.015.3-053.6:159.947.5 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_02**

SINELE CREATIV, EFECTE ASUPRA ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTARE ȘI IMPLICIT A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA ELEVII ADOLESCENȚI

Mirela PANDELICA, Otilia DANDARA,
Universitatea de Stat din Moldova

Prezentul studiu analizează nevoia dezvoltării de programe psihoeducaționale în contextul scăderii motivației pentru studiu, constatându-se nevoia dezvoltării sau mai bine spus valorificării creativității adolescentului, studiile evidențiind relatia dintre creativitate și modul de gândire, în sensul că elevul care deține un nivel crescut al autoeficacității creative este mai determinat să acționeze. De asemenea, acest fapt îl putem considera și un factor facilitator al acțiunii în momentul testării, anxietatea față de teste reprezentând de asemenea o problemă reală în rândul elevilor adolescenți.

Învățarea reprezintă o nevoie innăscută a omului în general, iar programele psihopedagogice și psihoeducaționale bazate pe tehnici expresiv-creative pot detensiona elevul adolescent și îl pot ajuta să se conecteze cu Sinele, astfel încât să decopere această nevoie - învățarea. De asemenea, dezvoltarea creativității și implicit a autoeficacității creative îl pot motiva să acționeze, descoperind noi modalități de acțiune în momentul instalării anxietății față de testare.

Cuvinte-cheie: *sine creativ, program educațional, anxietate față de teste , autoeficacitate creativă, motivație pentru studiu.*

THE CREATIVE SELF, THE EFFECTS ON TEST ANXIETY AND ALSO OF THE LEARNING MOTIVATION AT HIGHTSCHOOL STUDENTS

The current study analyses the need of developing psychoeducational programmes as a lowering motivation for study has been noticed, observing thus the need of growing, or, better said, taking advantage of the teenager ‘s creativity, the studies show the relationship between creativity and the way of thinking, therefore the student that has a high level of creative self- efficiency is more determined to take action. Also, we can consider this aspect a useful means of action at the testing moment, a real problem among teenager student is represented by testing anxiety.

Learning is an innate need of man in general, and the psycho-pedagogical and psycho-educational programmes based on expressive-creative techniques can therefore relax the teenager student and can help him/her to connect with the Self so that he/she discovers this need for learning. Developing creativity and, at the same time, creative self-efficency can help the student become motivated to take action, discovering new ways of reacting at the moment when testing anxiety occurs.

Keywords: the creative self, *educational programme, testing anxiety, creative self-efficency, study motivation.*

Introducere

Noutatea temei este dată de abordarea conceptelor de autoeficacitate creativă și sine creativ, care sunt puse în relație cu gândirea divergentă și găsirea de soluții noi în situații dificile, așa cum sunt situațiile în care elevul este evaluat, nevoia de competență reprezentând o nevoie imperioasă a adolescentului. Situațiile de evaluare, testare pot aduce după sine o anumită tensiune, ca orice obstacol cognitiv, și astfel instalarea anxietății de testare putând limita actiunea natural, și astfel putând conduce la scăderea motivației pentru învățare. De asemenea, dorim să reliefăm faptul că dezvoltarea de programe psihoeducaționale menite să dezvolte încrederea elevului în potențialul creativ ar putea contribui la creșterea dorinței de a acționa și implicit a motivației pentru studiu.

Colectarea de date a inclus metode, precum: utilizarea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru identificarea unor lucrări cunoscute în ceea ce privește anxietatea față de testare, creativitatea și sinele creativ precum și a modului în care dezvoltarea încrederii în potențialul creativ își pun amprenta asupra scăderii anxietății față de testare și implicit a creșterii motivației pentru studiu la elevii adolescenți, identificarea unor documente relevante ca urmare a căutărilor bazate pe publicații incluse în baza de date academică, analizarea referințelor citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, precum și consultarea unor reviste de specialitate.

Coroborând teoria lui Bruner cu teoria autoeficacității lui Bandura, vom încerca să explicăm necesitatea dezvoltării creativității elevilor, elaborând programe psihopedagogice menite să dezvolte sinele creativ și autoeficacitatea creativă, concepte prea puțin studiate, despre care se atrage atenția că au un rol deosebit de important atât la nivelul creșterii personale, cât și al învățării.

Studiile demonstrează că orice om poate fi creativ și de asemenea că aceasta poate contribui la creșterea calității învățării. Pornind de la aceste premise, prin intermediul programelor putem produce o deblocare a creativității, cu scopul de a descoperii plăcerea de a acționa, prin descoperirea de noi căi de acțiune, fapt datorat creșterii nivelului sinelui creativ și autoeficacității creative [2].

Datele unui studiu realizat de B. Seipp sugerează faptul că „vulnerabilitatea elevilor în raport cu simptomele specifice anxietăţii faţă de testări şi examene se asociază cu performanţe şcolare mai slabe, indiferent de metodele de evaluare a cunoştinţelor pe care profesorii le utilizează – de exemplu: lucrări scrise, teste sau ascultarea orală” [Nuț S. apud 10, p. 84]. Considerăm că rezultatele școlare slabe limitează elevul în ceea ce privește învățarea, dat fiind faptul că un factor declanșator al dorinței de dobândire a cunoștințelor este dat de nevoia de competență.

Pe aceste principii pornim în demersul nostru, dorind să creionăm faptul că, deși încrederea pe care o avem în potențialul creativ nu influențează în mod direct motivația pentru studiu, ar putea media anxietatea față de situațiile de testare și astfel, odată ce performanța poate crește, îndeplinirea nevoii de competență să fie satisfăcută și odată ce sentimental competenței crește să devină un factor declanșator al motivației pentru studiu..

Dezvoltarea unor competențe ale elevilor menite să dezvolte capacitatea de identificare a obstacolelor care stau în calea descoperirii de solutii creative la diverse probleme, precum și exersarea unor abilități de lucru care să dezvolte gândirea divergentă, fluența, flexibliatea și originalitatea în rezolvarea de probleme, care să conducă la dezvoltarea unei atitudini pozitive vis-à-vis de obstacolele cognitive, prin identificarea de soluții creative, constituie un obiectiv major al prezentului studiu, propunându-se dezvoltarea de programe psihoeducaționale cu scopul dezvoltarii sinelui creativ și autoeficacității creative a elevului adolescent, un concept relativ nou și de actualitate în cadrul societății științifice.

Concept şi argument

Este bine cunoscut faptul că școlala românească este preocupată de fenomenul scăderii motivației pentru studiu, mai ales în rândul adolescenților, dobândirea de cunoștințe fiind în mare parte din mediul online, nefiltrată de către elevul adolescent, iar nevoia de aplicabilitate a cunoștințelor considerăm că reprezintă un deziderat al școlii românești și nu numai. Considerăm de asemenea că dezvoltarea de programe care să deblocheze potențialul creator al elevului ar putea dezvolta noi modalități de acțiune în cazul obstacolelor cognitive, al anxietății față de situațiile de testare, rezultatele obținute reprezentând pentru elev o dovadă a competenței. Dorim să abordăm pe această cale conceptele de anxietate față de teste, sine creativ și autoeficacitate creativă, reliefând implicațiile acestora în actul învățării.

„Anxietatea faţă de situaţiile de testare şi examene se referă la prezenţa, la o persoană care urmează să susţină un test sau examen sau se confruntă efectiv cu situaţia de examinare, a unui cortegiu de răspunsuri fiziologice, cognitive, emoţionale şi comportamentale care acompaniază teama acesteia cu privire la posibilele consecinţe negative ale unui eşec” [V. Robu apud 10, p. 81].

Emiterea raspunsurilor sunt date de cogniţii autodepreciative, emoţii negative, autoeficienţa scăzută, dorindu-se evitarea evaluarii. Apare stresul, nervozitatea şi îngrijorarea cu privire la rezultat, iar reactiile comportamentale indepărtează elevul de la sarcină, centrându-l pe sine, eșecul fiind rareori evitat.

Ne vom raporta la anxietarea față de testare ca la o stare care apare la un moment dat, fapt asociat cu perceperea situației de testare ca si o amenintare la adresa performanței elevului, o devalorizare la adresa capacităților intelectuale și nu ca o trăsătură de personalitate, deși starea poate fi influențată și de acest fapt.

Termenul, creativitate se referă la procesele mentale care duc la soluţii, idei, concepte, forme artistice, teorii sau produse unice intrucât este un subiect vast în care există multe moduri diferite de manifestare, și pentru că în mulți indivizi este, într-o mare măsură, neexplorată, creativitatea este foarte dificil de măsurat. Așa cum se întâmplă în cazul multor altor sarcini sau plăceri, cei mai mulți dintre noi nu știm de ce suntem

în stare până nu încercăm să trecem la fapte. După ce am încercat, știm în mod instinctiv dacă ni se pare plăcut - ori dacă avem talent sau fler pentru activitatea respectivă. Apoi, dacă semnele sunt încurajatoare, trebuie să perseverăm. Prin cultivarea de noi activităţi în timpul liber și prin urmărirea unor hobby-uri noi, toți avem posibilitatea să exploatăm potenţialul unor zone adesea insuficient utilizate ale creierului uman [1].

„Dacă în privinţa conceptului de sine există o mare cantitate de cercetări, în privinţa conceptului de sine creativ, cercetările sunt, încă, în număr redus. Conceptul de sine creativ (CSC) este un construct multifaţetat care se formează începând cu vârsta de 10 ani, şi acoperă caracteristici ale Autoeficacităţii creative (încrederea individului privind capacitatea de a rezolva o problemă care necesită gândire şi funcţionare creativă), Identităţii personale creative (importanţa creativităţii pentru identitatea de sine), Creativităţii autoapreciate (convingerea individului că este creativ) şi a metacogniţiei creative (o combinaţie de credinţe bazate pe autocunoaşterea disponibilităţilor și limitărilor creative personale și autocunoaștere în context – de exemplu, când, cum, unde şi de ce individul este creativ)” [Karwowski, 2015; Kaufman şi Beghetto, 2013 apud 8, p. 282].

Demersul metodologic

Un studiu desfășurat în anul 2019 propune investigarea rolului pe care îl au încurajările în creșterea eficacității academice, practice a competenței. Anxietatea este percepută ca având un rol vătămător asupra percepției despre propria persoană și a stimei de sine. Sunt cunoscute manifestările anxietății atât la nivel somatic, cognitive, cât și emoțional. Cercetarea pornește de la teoria autoeficacității lui Bandura, pledând pentru ideea de susținere verbală care poate lua forma convingerii că elevul este competent, evidențiind eficiența programelor de intervenție (exemplu program -ISBR). Acest fapt întărește ideea ca este necesară aplicarea unuor programe care să vizeze anxietatea față de testare, însă și într-o altă direcție, pe experimentare directă, pe creație, fără intervenție și fără judecăți din partea profesorului chiar dacă acestea îmbracă o formă încurajatoare [11].

Elevii sunt evaluați pe baza rezultatelor obținute la teste, atât evaluarile naționale, cât și examenul de bacalaureat fiind notate și aceasta ar putea fi cauza, din punctul nostru de vedere, pentru care elevul simte presiune în momentul testării, rolul anxiogen al testelor fiind unul evident.

Competenta, sau mai bine spus perceperea competentei este limitată de cele mai multe ori de ideea de evaluare, de testare, unde intervine anxietatea ca stare, elevul fiind lezat de judecata de valoare. În acest sens este necesară dezvoltarea de strategii care să permită controlul emoțional în situațiile de testare pe care le poate experimenta uneori. De asemenea, trebuie avută în vedere noua modalitate de abordare a problemelor, mai creativă, iar in acest sens dezvoltarea gândirii divergente joaca un rol primordial.

Spielberger a conceptualizat relația dintre anxietate și evaluare ca eveniment temporal. Pentru un student anxios, un factor de stres (test) este perceput ca o amenințare rezultând o stare de anxietate. Având în vedere că această stare, anxietatea, apare constant în timpul evaluărilor, anxietatea de testare este considerată o trăsătură specifică situației [13].

Alți autori au asociat anxietatea cu un anumit tip de test, alții au delimitat două componente, una legată de preocupările legate de testare-îngrijorarea, și manifestarea acestora în termeni fiziologici. Considerându-se că teama de eșec este motivul îngrijorării, la baza acesteia stând teama unei eficiențe scăzute. Motivația intrinsecă pentru studiu trebuie să învingă barierele anxietății și în acest sens este necesar să stabilin echilibrul elevului îndeplinindu-i nevoile, crescându-i autodeterminarea. Odată stabilit echilibrul și judecățile elevului vor fi în acord cu sine, asumate și astfel intervine o mai bună gestionare a stresului în fața testelor în special si a activităților școlare, în general. De asemenea, a folosi o strategie înseamnă a avea sens, iar dacă strategia este eficientă atunci crește și nivelul autoeficienței, iar strategia poate fi repetată. Pe acest principiu pornim în demersul nostru, al îndeplinirii nevoilor elevului, ne orientăm spre o autoîmplinire, spre dezvoltarea unor strategii personalizate, spre stabilirea de scopuri creionate clar, deoarece scopul este factorul declanșator al proceselor volitive cu rol motivator. „ Anxietatea este o frică de necunoscut, care poate semăna cu o angoasă. Se manifestă prin anumite simptome precum: durere de cap, căldură, crampe, palpitaţii nervoase, transpiraţie puternică, tensiune, voce puternică, plâns și chiar insomnia. Dacă sunt anxios, este posibil să am „Frisoane de angoasă»: un frison care îmi amintește de frica mea. Anxietatea mă face să am o senzație de nod în gât, să îmi pierd stăpânirea de sine și controlul asupra evenimentelor din viața

mea, mă împiedică să îmi folosesc bunul simţ și discernământul. Pot, de asemenea, să simt un dezechilibru între lumea fzică, asupra căreia pot avea un anumit control și percepţiile mele față de o lume imaterială, pentru care nu am explicații sau o intelegere rațională. Nu mai dețin controlul, ca și cum aș putea exploda în orice moment. Am un sentiment de pericol iminent, dar nedefinit. Pot fi anxios, în orice situație: devin la fel ca obiectul atenției mele. Dacă atenția mea este centrată pe o frică, cu siguranţă voi trăi o stare de anxietate, care poate avea legătură cu o frică de moarte sau cu ceva ce mi-ar putea aminti de această frică. Moartea, lucrurile pe care le ignor sau pe care nu le văd, dar care pot exista, îmi declanșează această frică. Nu am încredere în viaţă. Chiar dacă îmi este frică de necunoscut și neg, în mod inconștient, viaţa şi mecanismele ei, accept să îmi concentrez atenția pe următoarele aspecte: am încredere în viaţă și sunt convins că, ceea ce mi se întâmplă este spre binele meu, în prezent și în viitor. Simptomele vor dispărea, la fel și frica de moarte” [6, p. 80-81].

Anxietatea de testare este mult studiată în ultima perioadă, un articol apărut în 2020 menționează faptul că nu s-a ajuns la un consesns la nivelul comunității științifice pentru ca acesta să fie definit datorită structurii sale dinamice. Articolul abordează acest concept bazându-se pe modelul tridimensional (Lang) reliefând faptul că există anumite variabile socio-demografice. Cercetarea descoperă diferențe semnificative între fete și băieți, fetele privind testul ca pe o amenințare, în timp ce băieții o privesc ca pe o provocare, însă nu s-a constatat că acest fapt are un impact asupra performanței academice. De asemenea, s-au identificat diferențe și în funcție de tipul de test, testele cu alegere multiplă fiind preferate în detrimentul eseelor. Testele cu calcule sau testele deschise- prezentare orală au avut același impact demografic. Cercetarea ne sugerează extinderea cercetării la variabilele personale, cum ar fi familia, stilul parental, anxietatea ca trăsătură sau cele ce țin de educație, predare sau evaluare [14].

De asemenea, V. Robu a identificat o anxietate mai ridicată în rândul fetelor în situații de testare (21,1 %) decât la băieți (8,6 %), respectiv o incidență cu 15,4 % pentru întregul grup [10, p. 84].

„În Republica Moldova, E. Losîi şi I. Racu au administrat unui lot de preadolescenţi cu vârste cuprinse între 10 şi 15 ani un chestionar destinat evaluării nivelului şi factorilor anxietăţii care se manifestă în contextul activităţii şi vieţii şcolare. Peste 23 % dintre respondenţi au înregistrat un nivel global ridicat al anxietăţii manifestate în mediul şcolar, dintre factorii care contribuiau la anxietate evidenţiindu-se frica de situaţiile de evaluare a cunoştinţelor şcolare [Losîi, E., Racu, I. apud 10, p. 84].

„M. Zeidner sugerează că elevii sau studenţii care prezintă simptomele specifice anxietăţii faţă de situaţiile de testare sunt persoane foarte sensibile şi puţin rezistente în faţa stimulilor anxiogeni, reprezentaţi de situaţiile evaluative, pe care le percep ca fiind ameninţătoare. Aceştia tind să reacţioneze prin percepţii legate de ameninţarea reprezentată de situaţia evaluativă, scăderea încrederii în propria eficienţă, cogniţii negative de tipul celor autodepreciative, cogniţii anticipatorii legate de eşec, precum şi prin reacţii emoţionale intense şi creşterea vigilenţei la primul indiciu care ar putea anunţa un posibil eşec” [Zeider M. apud 10, p. 84].

Identificarea elevilor vulnerabili în raport cu experimentarea simptomelor specifice anxietăţii faţă de situaţiile de testare şi consilierea acestora şi a părinţilor reprezintă o sarcină anevoioasă, deoarece sunt elevi care nu verbalizează sau nu conştientizează această stare, simtindu-se vulnerabili, dat fiind faptul că anxietatea la teste se construiește pe un teren cu potențial anxiogen și este devalorizată social. Ideea este aceea de a dezvolta un Eu mai puternic, aceasta reprezentând o masură de prevenție în acest sens, sau să dezvoltăm mecanisme de apărare pe termen scurt pentru depășirea acestor dificultați pentru toți elevii, astfel elevii cu potențial anxiogen nefiind stigmatizați.

În urma cercetării anxietații față de teste în rândul adolescenților, Viorel Robu enumeră o serie de masuri ameliorative care pun accent fie pe activitatea profesorului, fie a elevului sau a părintelui. Măsurile recomandate sunt eficiente doar în măsura în care toți actorii implicați in activitate le aplica și se cer imperios a fi aplicate. Ideea este binevenită, însă recomandarile sunt mult prea generale si uneori nu se pot generaliza la întreaga populație școlară.

Pornim acest demers plecând de la premisa că atâta timp cât elevul va fi implicat intr-un program de dezvoltare personală, în cadrul căruia va avea posibilitatea să se accepte pe sine neconditionat, va fi autonon și va relaționa eficient, nivelul sinelui școlar va fi in acord cu propriul său potențial perceput, iar în cazul anxietații față de teste care potrivit studiilor apare la majoritatea elevilor, adolescentul va ști să-și controle-

ze starea (sinele emotional), deoarece va fi capabil s-o identifice. De asemenea, autorul menționează printre măsurile enunțate aceea că elevul este bine să se gândească la examenul pe care urmează să îl susțină, însă este posibil să intervină ruminația, iar această acțiune să devină perturbatoare, accentuând starea de anxietate. Măsura este eficientă atîta timp cât elevul știe cum să gestioneze acest act (dirijarea imaginației într-o manieră constructivă) [7, p. 322] .

Recomandările sunt binevenite atâta timp cât elevul conștientizează anumite modificari prezente care-i limitează libertatea experientială și de asemenea pentru a întreprinde măsurile ameliorative el trebuie să dețină informatii privind propriul sine, precum și tipul de masuri care-l fac să se simtă confortabil. Considerăm că este necesară desfășurarea cu elevul a unor activitați cu o încărcătură informațională cu privire la sine și problemele sinelui adolescent, să fie ghidat în vederea dezvoltării capacitații de gestionare a anumitor emoții disfuncționale, practic să dezvolte mecanisme de coping sau strategii ameliorative.

Dacă ne raportăm la teoria autodeterminării si coroborăm nevoia de competență cu teoria eficacității putem studia relația dintre sinele adolescentului si nevoia de comoetentă, precum și anxietatea care poate apărea pe parcursul demersului performanțial.

Dificultățile școlare în adolescență sunt de cele mai multe ori reactivări ale unor dificultăți de învățare mai vechi, de aceea ne vom raporta la nevoile actuale ale elevului. Teoria autodeterminarii evidentiază printre nevoile resimțite de elevul adolescent și nevoia de competență, de predicție a succesului, de accea este imperios necesar să identificăm tehnologii didactice prin intermediul cărora elevul să se actualizeze permanent, să identifice strategii de depășire a obstacolelor cognitive.

Reușita școlară a adolescentului este legată atât de factori interni, cât și externi, profesorul fiind cel care trebuie să mențină echilibrul și să țină cont de capacitățile de muncă și intelectuale individuale, existând inteligențe mai mult sau mai puțin practice.

Există forme de inteligență mai puțin valorizate, iar testele de evaluare intelectuală sunt la mare căutare, ducându-ne cu gândul la faptul că dreptul și dorința de a învăța se supun unui anumit nivel intelectual. În aceste cazuri celelalte tipuri de inteligență rămân nevalorizate [3].

În lucrarea ,,Inteligența emoțională a copiilor» este consemnat faptul că prezența dificultăților de comportament la copii este asociată cu identificarea corectă a propriilor sentimente. Aceștia nu reușesc să facă diferența între ce înseamnă să fii supărat sau furios, nemulțumit sau trist ș.a.m.d. În momentul în care avem capacitatea de a identifica corect sentimentele, crește și capacitatea de control [5]. Considerăm necesră aplicarea de strategii care să permită elevului formarea sinelui autentic, pe care să-l exprime într-o manieră originală si securizată, iar in acest sens punerea în acord a cognitivului cu emoționalul reprezintă un pas deosebit de important in conturarea valorilor proprii. Luând în calcul aceste aspecte legate de mediul școlar și educație, este de menționat faptul că sunt necesare anumite tehnici de intervenție care să valorizeze toate laturile și dimensiunile personalității elevului, nu doar cele cognitive, să îl atragă în activitate astfel încât el să acționeze „aici și acum”, fără a fi influențat de trecut și fără a se raporta la presiunea și anxietatea dată de necunoscut (evenimente viitoare). În viața fiecărui elev și a omului în general, există presiuni ale trecutului, teama de anumite obiecte de studiu, teama de evaluări, de a nu fi valorizat, care îl determină pe acesta să nu se implice în totalitate scenariului prezent - lecția. Același lucru poate fi constatat la elevii adolescenți și în legătură cu explorarea necunoscutului- viitorul. În acest context al percepției competenței ne vom raporta atât la abordarea sinelui într-o manieră multidimensională - fizic, social, emotional, valoric, cât și la anxietatea față de testare, deoarece inconfortul emoțional apare în general în momentul evaluarii, deoarece acesta este momentul în care performanța este certificată, iar competența este definită într-un anumit sens.

Raționamentul reprezintă obiectul logicii, însă mecanismul derulării reprezintă aria psohologiei gândirii. În cazul anxietății față de testare apare o problemă, un obstacol care poate fi cognitiv sau emotional și pe care nu îl putem rezolva imediat cu ajutorul cunoștințelor și priceperilor, fiind implicată și prezența inconștientului [4].

Prin acest demers ne propunem nu doar să rezolvăm problemele de anxietate față de testare ci să ajutăm elevul adolescent să descopere noi modalități de rezolvare a problemelor, acest fapt este posibil prin educarea gândirii divergențe, mai bine spus a fluenței, flexibilității și originalității. Pornind de la acest fapt, putem

dezvoltă activități creative prin intermediul tehnicilor expresiv-creative și vom încerca să deblocăm creativitatea elevului în vederea optimizării modului de a privi provocările de ordin intelectual, practic, testele.

Gândirea divergentă (abilitatea de a genera idei creative prin combinarea diverselor tipuri de informații) a fost anterior legată de capacitatea de a imagina evenimente autobiografice viitoare noi și specifice. S-a examinat dacă gândirea divergentă este asociată în mod diferențial cu capacitatea de a construi evenimente viitoare imaginare noi și de a reformula evenimente viitoare (adică, evenimentele trecute reale transformate ca evenimente viitoare) spre deosebire de evenimentele trecute amintite. De asemenea, s-a examinat dacă diferite tipuri de idei creative (de exemplu, „idei vechi” din memorie sau „idei noi” din imaginație) stau la baza legăturii dintre gândirea divergentă și diverse evenimente autobiografice [12].

Un studiu apărut în Monitorul psihologiei în anul 2020 ne atrage atenția asupra faptului că „persoanele cu potențial creativ își folosesc mai mult timp fiind antrenați în activități care vizează formarea lor profesională, decât cei care nu sunt atât de creativi” [Memmert, Baker & Bertsch, 2010 apud 9, p. 46].

Pentru a manifesta gândire creativă, influențând în mod pozitiv capacitatea de învățare a elevilor, putem profita de factori precum motivația intrinsecă, deoarece oamenii creativi își iubesc munca, stilul de gândire, deoarece acesta îi ajută pe indivizi să gândească într-un nou mod și să ia decizii bune [Sternberg, 2003, apud 9].

Un alt studiu care investighează autoeficacitatea creativă abordează relația dintre aceasta și personalitate, respectiv identitatea personală creativă. „Autoeficacitatea creativă (creative self-efficacy – CSE1) înaltă este considerată a fi o particularitate a creatorilor eminenţi şi este acordată cu marea creativitate (Big-C). În cazul micii creativităţi (mini-c), CSE este, de obicei, tratată ca o caracteristică generală de domeniu cu o puternică relaţionare cu funcţionarea creativă în general, mai degrabă decât convingerea personală de a fi creativ în anumite domenii. Efectele pozitive ale CSE sunt întărite de Identitatea personală creativă (creative personal identity – CPI) formată pe baza experienţelor şi a relaţiei individului cu alte persoane, precum şi cu oportunităţile angajării în activităţi creative. După anumiţi autori, CPI poate reprezenta un construct de identitate stabil, aplicabil la diferite situaţii şi medii şi este interpretată atât ca noţiune de evaluare a identităţii care descrie cât de important este să fii creativ, cât şi ca apreciere a creativității” [Jaussi et al., 2007, apud 8, p. 282]. De asemenea, ni se atrage atenția că există studii care au demonstrat legătura dintre motivația intrinsecă și autoeficacitatea creativă și personalitatea optimistă. Prin intermediul programelor psihopedagogice dorim să creștem nivelul autoeficacității creative și să identificăm dacă odată cu creșterea acesteia apar modificări și la nivelul Sinelui creativ și implicit a identității personale creative.

Concluzii

În concluzie, dorim să atragem atenția asupra necesității unei abordări mai elaborate a conceptului de sine creativ, datorită implicațiilor sale în ceea ce privește motivația pentru studiu și dezvoltarea unui nivel al sinelui creativ al elevilor adolescenți care să permită încrederea că poate acționa creativ, prin exercițiu.

De asemenea, constatăm necesitatea dezvoltării de programe psihoeducaționale de scurtă durată ce vizează dezvoltarea creativității elevului adolescent, punându-și amprenta asupra extinderii repertoriului de răspunsuri în cazul situațiilor de testare, care după cum am amintit, au un rol deosebit de important în perceperea competenței personale și implicit a unor acțiuni viitoare. Programele ar putea dezvolta un traseu cognitiv îndreptat spre găsirea de soluții multiple în situații de obstacol cognitiv, așa cum este cazul testării și anxietății survenite în momentul testării, fapt care poate contribuii la obținerea unor mai bune rezultate, facilitând sentimental de competență.

Referințe:

1. CARTER Filip, *Teste IQ și de personalitate*: *Evaluați-vă creativitatea, aptitudinile și inteligența*, București, Meteor publishing 2015, pag. 141-1. ISBN 978-606-8653-44-0.
2. CUCIUREANU, M., cercetător științific II (Coordonator). *Motivația elevilor și învățarea*, Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, „Motivația elevilor și învățarea”, 2015.
3. CLERGET, Stéphane, „*Criza adolescenței. Căi de a o depăși cu succes*”, București, Trei, 2012, ISBN 978-973-707-575-8.

4. COSMOVICI, Andrei, *Psihologie generală*. Editura Polirom 2005, Iași, pag. 69-70, 192-196, 214. ISBN 973-9248-27-6.
5. ELIAS, Maurice J., TOBIAS, Steven E., FRIENDLANDER, Brian S., „ *Inteligența emoțională în educația copiilor*", București, Curtea Veche, 2007, p. 29. ISBN 978-973-669-336-6.
6. MARTEL, Jacques, *Marele Dicționar al Bolilor și Afecțiunilor, Cauzele subtile ale îmbolnăvirii - ediție nouă, revizuită și adăugită,* trad. Doina Anghel, București, Ascendent, 2012, pag. 80-81. ISBN 978-973-1859-69-9.
7. ROBU V., *Psihologia anxietăţii faţă de testări şi examene. Repere teoretice şi aplicaţii.* Iaşi: Editura Performantica, 2011, pag. 322. ISBN 978-973-730-912-9.
8. BALGIU Beatrice Adriana, *Asocierea dintre personalitate, autoeficacitate creativă și identitate personală creativă. Revista de Pedagogie*, vol. 64, nr. 4, București, 2018, pag. 282.
9. BOTEA Camelia, NECULA Cristina Nicoleta, *Monitorul Psihologiei* nr. 85. *Relația dintre creativitate și stilurile de învățare*, pag. 46. Disponibil: https://monitorulpsihologiei.com/wp-content/uploads/2020/12/Monitorul-Psihologieie-5.pdf
10. ROBU, Viorel, *Cercetări, Songaje, Recomandări- Anxietatea în situațiile de testare în rândul adolescenților: Date obținute într-un lot de elevi de liceu. Revista Psihologie* nr. 3-4, pag. 1-94. ISSN 1857-2502/ISSNe 2537-6275.
11. KRISPENZ Ann, GORT Cassandra, SCHULTKE Leonie, DICKHAUSER Oliver, *How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy.* https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01917/full [Accesat la 06.03.2023, ora 19: 35].
12. THAKRAL Preston P., YANG, Amanda C., ADDIS, Donna Rose, and SCHACTER, Daniel L., *Divergent thinking and constructing future events: Dissociating old from new ideas*, pag. 1. Disponibil: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8414037/ [Accesat la 11.03.2023 ora 12:45].
13. STROUD CHATHAM, Kathryn, *Development of the School Motivation and Learning Strategies Inventory.* (May 2006), Mississippi State University; University of Louisiana at Monroe Chair of Advisory Committee: Dr. Cecil R. Reynolds, pag. 1. Disponibil: http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3773/etd-tamu-2006A-SPSY-Stroud.pdf?sequence=1 [Accesat la 09.03.2023, orele 22:15].
14. TORRANO, Rosa, *Test Anxiety in Adolescent Students: Different Responses According to the Components of Anxiety as a Function of Sociodemographic and Academic Variables.* Disponibil: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.612270/full [Accesat 06.03.2023, ora 19:11].

Date despre autor:
Mirela PANDELICA, 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: mirela.pandelica17@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-9122-0188

Otilia DANDARA, doctor habilitat, profesor universitar, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, vice-rector, prorector pentru activitatea didactică.
E-mail: otilia.dandara@usm.md
ORCID: 0000-0003-0226-3368

Prezentat la 10.09.2023

CZU: 373.5.015.3:159.947.5 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_03**

EGALITATEA DE ȘANSE, IMPLICAȚIILE ÎN DEZVOLTAREA SENTIMENTULUI AUTOEFICACITĂȚII ȘI IMPLICIT A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII

Mirela PANDELICA,
Universitatea de Stat din Moldova

Prezentul studiu analizează nevoia de adaptare a cadrului didactic în contextul scăderii motivației pentru studiu, constatându-se apariția unor modificări și la nivelul trendurilor educaționale care își pun tot mai mult amprenta asupra stabilirii obiectivelor pe termen lung în general, dar mai ales asupra manifestărilor comportamentale în rândul elevilor. Studiul reliefează faptul că la nivelul Uniunii Europene se pune problema diversității și mai ales a oferirii de șanse egale în ceea ce privește învățarea. Așa cum la nivel cultural însăși limba a suferit modificări, tot așa și valorile, obiceiurile, stilurile de învățare au căpătat elasticitate și modificare de sens, programele psihoeducaționale reprezentând un punct de pornire pentru oferirea de suport maximal pentru dezvoltare.

Învățarea a căpătat alte valrențe pentru elev, datorită abundenței de informație facilitată de tehnologie, precum și a contactului intrapersonal care a pierdut tot mai mult teren în ultima perioadă, iar programele care încurajează autocunoașterea și dezvoltarea anumitor abilități care și-au pierdut din valoare-comunicarea față în față, creativitatea, empatia, autonomia personală, reprezentând un suport maximal pentru dezvoltare și mai ales pentru creionarea unui nivel de aspirație raportat la propriile nevoi, precum și a imperioasei nevoi general-umane, învățarea.

Cuvinte-cheie: *egalitate de șanse, autoeficiență, motivație pentru studiu, managementul clasei, nevoi.*

EQUAL OPPORTUNITY, IMPLICATIONS IN DEVELOPING FEELING OF SELF-EFFICACY AND IMPLIED LEARNING MOTIVATION

The present study analyzes the need to adapt the teaching staff in the context of the decrease in motivation to study, noting the appearance of some changes also at the level of educational trends, which increasingly leave their mark on the establishment of long-term objectives in general, but especially on behavioral manifestations among students. The study highlights the fact that at the level of the European Union, there is the issue of diversity and especially of providing equal opportunities in terms of learning. Just as the language itself has undergone changes at the cultural level, so have the values, habits, learning styles acquired elasticity and change of meaning, psychoeducational programs representing a starting point for providing maximum support for development.

The concept of learning has acquired nowadays other values for the student, especially thanks to the abundance of information facilitated by technology, as well as intrapersonal contact that has lost more and more ground recently, and also because there are a lot of programs that encourage self-knowledge and the development of certain skills that have lost their value - face to face communication, creativity, empathy, personal autonomy, all this representing maximum support for development and especially for creating a level of aspiration related to one's own needs, as well as for the most important human need generally aacknowledged- the need for learning.

Keywords: *equal opportunity, self-efficacy, motivation for study, classroom management, needs.*

Introducere

La nivelul sistemului educațional românesc apar tot mai des situații inedite în ceea ce privește sistemul atitudinal și valoric atât la nivelul educatorului, cât și al educabilului, deoarece clasa de elevi nu este omogenă, existând atât situații ce presupun o atenție deosebită cum este cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, cât și discrepanțe ce vizează abilitățile cognitive ale elevilor din clasă, sau probleme emoționale care își pun amprenta asupra autoeficienței personale.

Perioada școlarității reprezintă construcția sintetică a persoanei, practic un cumul de cunoștințe, de abilități menite să permită atingerea obiectivelor propuse și creșterea nivelului de aspirație pentru a deveni cea mai bună varianta a ta. În context european problema integrarii reprezintă o prioritate, deoarece catego-

riile vulnerabile sunt tot mai prezente în mediul școlar, iar eficientizarea fiecărui elev este scopul prioritar al cadrului didactic, practic managementul clasei de elevi reprezentând o prioritate pentru acesta.

Noutatea temei este dată de evidențierea nevoii oferirii egalității de șanse tuturor elevilor, conștientizarea nevoilor și dorințelor acestora prin evidențierea unui set de atitudini pe care profesorul trebuie să le manifeste la nivelul clasei de elevi. Situațiile speciale, barierele care apar pe parcursul perioadei școlarității pot limita manifestarea liberă a elevului, limitând astfel și manifestarea unor nevoi general-umane, cu predilecție nevoia de învățare, care există în fiecare dintre noi, reprezentând inamicul incertitudinii.

Colectarea de date a inclus metode, precum: utilizarea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru identificarea unor lucrări cunoscute în ceea ce privește echitatea și modul în care diferențele dintre elevi își pun amprenta asupra învățării, am participat la un curs prin intermediul căruia m-am familiarizat cu problemele cu care se confruntă sistemele de învățământ din țările Uniunii Europene privind egalitatea de șanse, precum și eventuale soluții la aceste probleme, identificarea unor documente relevante ca urmare a căutărilor bazate pe publicații incluse în baza de date academică, analizarea referințelor citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, precum și consultarea unor reviste de specialitate.

Abordări conceptuale

Dacă ne raportăm la teoriile învățării în general și la creșterea autodeterminării (Deci și Rayan) și practic a motivației învățării constatăm nevoia imperioasă de creștere a autoeficienței personale, care la nivelul elevului se concretizează în dezvoltarea competențelor prin intermediul învățării.

Teoria autoeficacității (Bandura) ne atrage atenția asupra nevoii elevului de a se simți capabil și competent în raport cu sarcinile școlare, însă această atitudine nu este posibilă atâta timp cât toți elevii dispun de șanse egale la educație, este valorizat și egal din perspectiva capacităților și potențialului de atingere a obiectivelor ca toți ceilalți membri.

Conform lui Bandura, autoeficacitatea este credința persoanei că are puterea de a produce rezultate dorite. Se distinge de alte constructe motivaționale (precum stima de sine) prin specificitate: percepția eficacității se referă la o anumită sarcină într-o anumită situație. Spre deosebire de atribuiri, efectuate post-factum, autoeficacitatea percepută se manifestă înainte de abordarea sarcinii de învățare.

Autoeficacitatea este influențată de calitățile personale, care de multe ori nu sunt cunoscute de către persoană și nu pot fi antrenate. Dacă ajung la concluzia că vor face progrese, vor controla pozitiv sarcina sau situația de învățare, iar autoeficacitatea va crește. Cercetările au dovedit că, atâta timp cât elevii cred că își pot îmbunătăți performanțele prin ajustarea strategiilor de învățare, sentimentul eficacității proprii nu se va diminua.

Autoeficacitatea se referă la trei elemente (credințe):

- percepția nivelului de abilitate în raport cu sarcina;
- expectativele de reușită;
- importanța sau valoarea atribuită sarcinii sau situației.

Cele trei componente pot fi toate pozitive, toate negative sau situate la antipozi. Elevul cu o percepție defavorabilă despre abilitățile sale și cu expectanțe scăzute, are de înfruntat riscul „neputinței învățate” (tendința de a face, indiferent de condiții, atribuiri negative). Când autoeficacitatea este scăzută, dar așteptările elevului sunt mari în privința rezultatelor, riscul constă în apariția decepției și demotivării. Există și situații când autoeficacitatea de nivel mai înalt, dar expectanţele de rezultat sunt mai reduse: un elev care muncește din greu, dar care obține note modeste se va simți frustrat, ca urmare a intervenției unor factori externi, cum ar fi practicile de notare ale profesorului [3, p. 16-17]. Este de remarcat importanța autocunoașterii care poate reprezenta un obstacol în ceea ce privește placerea naturală de a studia, atâta timp cât este deficitară.

În acest context este necesar sa facem diferența între egalitate și egalitate de șanse (equity) în ceea ce privește activitatea didactică, în sensul că egalitatea se referă la faptul că putem să oferim un suport egal tuturor elevilor, sau să oferim șanse egale tuturor elevilor, dar suportul trebuie să difere astfel încât fiecare elev să se afle la același nivel în ceea ce privește accesul la obținerea succesului într-o activitate.

Figura 1. Egalitate versus egalitate de șanse.



Demersul metodologic

Egalitatea de șanse și impactul asupra învățării

Un articol apărut in Finlanda în anul 2021 pe studenții absolvenți de masterat în domeniul economic ne atrage atenția asupra faptului că este necesară studierea fenomenului de echitate socială deoarece autorii demonstrează ca mediul social al studenților influențează succesul in alegerea carierei. Studenții ai căror părinți au studii superioare au mai mare succes în alegerea unui loc pe piața muncii decât studenții ai căror părinți au studii medii. De asemenea, pe lângă informațiile de care angajatorul poate beneficia am putea să extrapolăm aceste informații și la nivelul sistemului de învățământ și să înlocuim tratarea elevilor de la egalitate la echitate în sensul că este necesară abordarea diferențiată a elevului, nu doar în ceea ce privește competențele cognitive, ci și pe dimensiuni ce țin de factorul social sau emoțional [8].

De cele mai multe ori tehnologiile didactice au o manifestare uniformă, deși diferențele individuale la nivelul claselor de elevi devine tot mai pregnantă, elevii confruntându-se cu tot mai multe situații problematice în fața cărora profesorul nu găsește întotdeauna soluții eficiente. Metodele de predare, deși sunt permanent îmbunătățite, nu găsesc rezolvarea motivației scăzute pentru studiu și astfel considerăm imperios necesară intervenția la nivelul conștiinței elevului, astfel încât să trezim nevoia imperioasă de cunoaștere, prin autocunoaștere.

Cadrul formal nu satisface întotdeauna această necesitate, acest context fiind alocat atingerii obiectivelor ce vizează anumite competențe, care uneori se rezumă doar la latura teoretică, fără să se ia în calcul disponibilitatea elevului pentru acest fapt, existând situații în care elevul nu este apt pentru a participa activ.

În cadrul unui curs de mobilitate Erasmus, Managing a Diverse Classroom: Facing Upcoming Challenges, se atrage atenția asupra nevoii imperioase de echitate, în sensul că, la nivelul școlii românești se remarcă prezența egalității în ceea ce privește metodele și tehnicile aplicate la nivelul clasei, însă nevoia reală este cea a echității, datorită diferențelor tot mai evidente care se remarcă în rândul elevilor dintr-un grup, respectiv clasă. Sunt discutabile motivele care au generat aceste situații (pandemia Covid 19, integrarea copiilor cu CES, diferențe între elevi în ceea ce privește contextul social și economic, emoțional și cognitiv), însă este cert faptul că este imperios necesară informarea educatorilor în privința fenomenului numit echitate și implicațiile sale asupra obținerii de performanță cu toți elevii [1].

Pentru înțelegerea deplină a termenului trebuie să pornim de la ideea de „diversitate”, literatura de specialitate vorbind despre o variație mare a înțelegerii termenului de către specialiști. De exemplu, diversita-

tea poate fi definită ca ,,diferențele dintre anumiți indivizi în ceea ce privește anumite însușiri care ar putea conduce la ideea că o altă persoană este diferită de sine" [9, p.1008].

În ultimul timp, diverși specialiști au atras atenția asupra faptului că diferite abordări ale diversității explică cum anumite însușiri personale pot fi luate drept exemplu pentru ideea de diversitate.

Din păcate, școala românească nu are un sistem educațional foarte bine organizat în acest sens și de aceea este necesară studierea acestei probleme și căutarea de metode care să permită nu doar integrarea copiilor cu nevoi speciale, ci și oferirea de șanse egale pentru învățare, în sensul că, nu este suficient doar că elevul s-a integrat la nivelul mediului școlar, ci este necesar ca elevul să beneficieze de accesare egală a resurselor care conduc la atingerea propriilor obiective, fapt care poate fi concretizat prin dezvoltarea de programe psihoeducaționale menite să permită elevului autocunoașterea și implicit creșterea nivelului eficienței personale.

Este cunoscut faptul că nivelul de aspirație reprezintă un stimul motivațional deosebit de puternic pentru dezvoltare, or, elevul care provine dintr-un mediu social benefic are șanse mai mari sa-și creioneze un nivel de aspirație mai ridicat și un ideal de viață în acord cu propriile nevoi, în timp ce în cazul elevilor care provin din medii sociale defavorizate este mult mai greu acest fapt, chiar dacă, de cele mai multe ori capacitatea intelectuală permite acest fapt [2, p. 69-70].

Atitudinea profesorului privind managementul clasei de elevi

Rezultatele unui studiu întreprins în anul 2020 arată că dezvoltarea profesională și specializarea profesorilor reduc relația dintre statutul socio-economic și rezultatele științifice prin calitatea instruirii în Suedia, în timp ce nu au existat constatări semnificative pentru Norvegia. Acest studiu contribuie la domeniile echității și eficacității profesorilor, demonstrând că profesorii pot face diferența în reducerea inechității prin competența și instruirea lor [6] , de aceea este important să reflectăm asupra importanței cunoașterii unor atitudini care trebuie manifestate în context școlar.

În acest context, vom reliefa câteva aspecte legate de atitudinea profesorului, manegerul clasei de elevi, care din punctul nostru de vedere poate contribui, sau mai bine spus poate încuraja elevul să-și stabilească obiective, să-i ofere șansa să-și creioneze propriul vis de perspectivă fără a implica anumite credințe limitative. Considerăm a fi eficient ca profesorul să găsească soluții pentru asigurarea echității și introiectarea unui management eficient la nivelul clasei de elevi. Nu ne vom axa pe metode, tehnici și strategii didactice, deoarece acestea sunt evidențiate permanent în cadrul studiilor științifice (învățare colaborativă, tehnica puzzle, învâtarea bazată pe proiecte etc.), ci vom aborda atitudinea cadrului didactic în raport cu elevii care prezintă dificultăți în ceea ce privește învățarea. Nu ne referim doar la anumiți elevi, ci la faptul că orice elev poate să experimenteze la un moment dat o anumită situație care să-i limiteze participarea activă la învățare.

John Hattie evidențiază imperioasa necesitate a creării unei admosfere de încredere, însă acest fapt nu poate fi posibil atâta timp cât nu sunt permise greșelile, atâta timp cât nu oferi un anumit spațiu în cadrul căruia să i se ofere elevului o reconceptualizare a greșelilor, astfel încât să integreze o nouă abordare, renunțând astfel la concepția veche, respectiv greșala. De asemenea, permițând greșala, poate elimina un alt fenomen prezent la nivelul claselor de elevi și anume - reacțiilor colegilor atunci când unul dintre ei greșește. Atâta timp cât profesorul reușește să interpreteze ,,greșelile" ca și punți spre cunoaștere, autorul consideră că activismul elevilor în ceea ce privește învățarea poate crește.

O altă trăsătură o reprezintă flexibilitatea atât în ceea ce privește parcurgerea obiectivelor parcurse în cadrul lecției (pot exista situații în care nu reușește să pună în practică ceea ce și-a propus datorită unui feed-back din partea elevului, care-i impune acest fapt), cât și a credințelor ce țin de abilitățile cognitive ale elevilor, cu predilecție intelegența. Deși există dovezi că inteligența este o trăsătură fixă, autorul consideră că profesorul trebuie să abordeze această trăsătură-inteligența, ca aflându-se în schimbare și astfel să-și dezvolte credința că orice copil poate reuși [5].

Carl Rogers pune în centru Eul, considerându-l ca fiind o structură conștientă și socială în demersul său privind evoluția și este influențat de factori exterior, în acest context oferirea de suport elevilor cu nevoi speciale reprezentând obiectivul prioritar pentru cadrul didactic. El susține că deși au existat sau există anumite credințe limitative care își pun amprenta asupra dezvoltării, sau orice alte limitări, prin acțiuni

compensatorii, Eul poate deveni liber și deschis permanent, iar această libertate și deschidere o consideră ca fiind o forță care acționează într-o manieră asumată și responsabilă, deoarece o persoană aflată în acord cu interiorul este considerată o persoană sănătoasă. Considerăm că aceasta reprezintă un motto pentru cadrul didactic care trebuie să ofere suport și să asigure eqitate la nivelul clasei de elevi.

În concepția lui Roger, ființa umană deține capacități în ceea ce privește rezolvarea problemelor în vederea satisfacerii și eficacității necesare unei funcționari adecvate, deoarece ea este capabilă să se înțeleagă pe ea însăși și să exerseze această capacitate. El susține că această potențialitate este inerentă oricărei persoane atâta timp cât există relaționare pozitivă care să favorizeze conversația, să nu amenințe sau să sfideze, să provoace Eul [Rogers, *apud* 7, p. 58].

De asemenea, considerăm că flexibiliatea trebuie să intervină și în cazul conflictelor. Thomas Gordon în lucrarea „Profesorul eficient” ne atrage atenția asupra așteptărilor nerealiste ale școlii, evitarea conflictelor. Eterogenitatea care se manifestă la nivelul școlii și implicit a clasei de elevi face imposibil acest fapt, de aceea accentul se mută de la evitare la gestionare, atitudinea profesorului față de situațiile conflictuale fiind o modalitate de descoperire a nevoilor elevului și astfel putând să ofere posibilitatea dezvoltării individuale, în raport cu potențialul maximal. Nu constituie un deziderat faptul că un elev este cuminte doar pentru că îi este teamă de consecințe, că va fi pedepsit, rolul profesorului fiind acela de a descoperi dorințele refulate și a le rezolva [4].

Pasiunea reprezintă o altă trăsătură care își pune amprenta asupra echității și climatului deoarece transparența trebuie asigurată. Transparența se referă la autenticitate.

Considerăm că, școala trebuie să elaboreze programe care să permită susținerea elevilor care provin din medii sociale dezavantajate, a copiilor cu nevoi sociale, prin oferirea de metode de bune practici și programe psihoeducaționale care să permită dezvoltarea inteligenței emoționale în rândul elevilor și alte componente psihologice care să sprijine dezvoltarea personală, însă considerăm indispensabilă creionarea unor atitudini care să permită managerierea claselor eterogene, în cadrul cărora există elevi care prezintă dificultăți privind învățarea.

Concluzii şi recomandări

În concluzie, școala trebuie să elaboreze programe care să permită susținerea elevilor care provin din medii sociale dezavantajate, a copiilor cu nevoi sociale, prin oferirea de metode de bune practici și programe psihoeducaționale care să permită dezvoltarea inteligenței emoționale în rândul elevilor și alte componente psihologice care să sprijine dezvoltarea personală și implicit atingerea obiectivelor, însă se atrage atenția asupra necesității de formare a cadrelor didactice, nu doar în ceea ce privește metodele, tehnicile și strategiile de predare care susțin procesul învățării, ci mai ales pe palier atitudinal, prin înțelegerea și altor factori care ar putea rezolva problema echității la nivelul clasei, dar și al factorilor care ar putea limita egalitatea de șanse.

Concepția lui Rogers întărește ideea potrivit căreia toți elevii au drepturi egale, iar capacitatea fiecărui elev depinde în mare măsură de suportul oferit în vederea oferirii egalității de șanse în ceea ce privește învățarea, activitatea de bază a evoluției și dezvoltării personale. Astfel dorim să reliefăm importanța descoperirii din punct de vedere al potențialității fiecărui elev și să conștientizăm rolul important al atitudinii prifesorului față de egalitatea de șanse oferită elevilor.

Referințe:

1. BARBIERI, I. *Managing a Diverse Classroom: Facing Upcoming Challenges*. https://www.teacheracademy.eu/courses/classroom-management/, accesat la 20 mai, ora 17.20
2. COSMOVICI, A., *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 2005, p. 214. ISBN 973-9248-27-6.
3. CUCIUREANU, M. (coord.). *Motivația elevilor și învățarea*. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, „Motivația elevilor și învățarea”, 2015, p. 16-17.
4. GORDON, T., BURCH, N., *Profesorul eficient, Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii.* București: Editura Trei, 2011. ISBN 978-973707-566-6.
5. HATTIE, J., *Învățarea vizibilă, Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014, p. 62-64. ISBN 978-606-719-0588-8.

6. NILSEN,T., SCHERER, R., GUFTAFSSON, J., TEIG, N., *Teacher's Role in Enhancing Equity-A Multilevel Structural Equation Modeling with Mediated Moderation*, January 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-61648-9_7, License, CC BY 4.0. In book: *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model ofEducation* (pp.173196). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/348669893_Teachers%27_Role_in_Enhancing_EquityA_Multilevel_Structural_Equation_Modelling_with_Mediated_Moderation
7. PANDELICĂ, M. *Autodeterminarea – factor reglator al motivației învățării la elevi.* În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria ,,Științe ale educației",* 2022, nr. 9(159), p. 56-60. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.
8. ISOPAHKALA-BOURET, Ulpukka, NORI, Hanna, Department of Education, University of Turku, Turku, Finland, *,,On a Level Playing Field? The Effect of Parents' Education on Master's Degree Graduates' Labour Market Success in Finland", Advances in Applied Sociology,* 2021, 11, p. 626-643. ISSN Online 2165-4336. ISSN Print 2165-4328. Disponibil: https://www.scirp.org/journal/aasoci
9. VAN KNIPPENBERG, D., DE DREU, Carsten K. W. and HOMAN, Astrid C. University of Amsterdam, *Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research, Agenda Journal of Applied Psychology* Copyright 2004 by the *American Psychological Association* 2004, vol. 89, no. 6, p. 1008 –1022.

Date despre autor:
Mirela PANDELICA, 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: mirela.pandelica17@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-9122-0188

Prezentat la 12.06.2023

CZU: 373.018.46-051(478) **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_04**

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE LA NIVEL NAȚIONAL: PROBLEME ȘI UNELE SOLUȚII

Mădălina MIȘCALENCU, Vladimir GUȚU,
Universitatea de Stat din Moldova

Un aspect esențial în dezvoltarea și îmbunătățirea sistemelor de învățământ îl reprezintă politicile și strategiile privind formarea continuă a cadrelor didactice. Aceste politici și strategii diferă de la o țară la alta în funcție, putând fi adaptate la specificul fiecărui sistem educațional și la nevoile de formare a cadrelor didactice. Alocarea unor resurse adecvate pentru implementarea și dezvoltarea programelor de formare continuă, acordarea de stimulente financiare pentru profesorii care participă la programe de formare, elaborarea și dezvoltarea standardelor naționale de dezvoltare profesională, oferirea de programe de formare continuă accesibile și flexibile, investiția în cercetare în domeniul formării continue sunt câteva exemple de politici și strategii care pot fi adoptate.

Cuvinte-cheie: *formarea continuă a cadrelor didactice, formarea inițială a cadrelor didactice, sistem de învățământ, programe de formare continuă, standarde naționale, nevoi de formare a cadrelor didactice, sisteme de formare a cadrelor didactice, cariera didactică.*

TRAINING OF TEACHERS AT THE NATIONAL LEVEL: PROBLEMS AND SOME SOLUTIONS

An essential aspect in the development and iprovement of education systems is the policies and strategies regarding the continuous training of teaching staff. These policies and strategies differ from one country to another in function, being able to be adapted to the specifics of each educational system and to the needs of teacher training. Allocating adequate resources to implement and develop continuing education programs, providing financial incentives for teachers participating in training programs, developing national professional development standards, providing accesible and flexible continuing education programs, investing in research in the field continuing education are some examples of policies and strategies the can be adopted.

Keywords: *continuous training of teachers, initial training of teachers, education system, continuous trainig programs, national standards, training needs of teachers, systems of training teachers, teaching career.*

Introducere

Politicile educaționale naționale au cuprins în agendele de lucru, în mod permanent, timp de 20 de ani și problema profesionalizării carierei didactice. În vederea creării unui cadru organizat al demersurilor, măsurilor și intervențiilor de sistem cu privire la programele de formare și dezvoltare profesională, se impune elaborarea unor mecanisme, măsuri, standarde, instrumente care să reglementeze problemele din sistemul educațional.

Cercetările efectuate în vederea realizării unei situații clare a sistemului de învățământ, au evidențiat necesitatea revizuirii sistemelor de formare inițială și formare continuă, pentru a răspunde nevoilor acestora, dar și pentru a se conforma cerințelor europene. Unul dintre documentele de referință care vizează restructurarea sistemului privind debutul și evoluția în cariera didactică din învățământul preuniversitar este „Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului din învățământul preuniversitar 2001-2004”.

Schimbarea educațională constă în modificări aduse la nivelul curriculumului, manualelor, evaluării, dar și personalității cadrului didactic, care trebuie să se adapteze societății în schimbare, dar și să poată adapta vechile valori la noile cerințe ale acesteia. Modificări au fost aduse și la nivelul formării continue, prin adaptarea programelor domeniului de formare la noile exigențe naționale și europene.

Problemele și orientările în formarea cadrelor didactice

Reglementările propuse vizau atât furnizorii de formare continuă, cât și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Documentul aprobat de Ministerul Educației și prezentat mai târziu forurilor internaționale,

prevedea obiective clare ce urmăreau schimbarea sistemului de formare continuă: dezvoltarea unei „piețe educaționale a programelor de formare continuă" care să ofere programe de formare diversificate; înființarea unei structuri instituționale, *Centrul Național pentru Formarea Personalului din Învățământul Preuniversitar*, care să îmbunătățească activitățile de formare; „înființarea *Direcției de Resurse Umane, Evoluție și Performață în Cariera Didactică* care să se ocupe cu acreditarea și certificarea programelor de formare"; profesionalizarea carierei didactice; dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice; „implementarea unui sistem de credite profesionale transferabile"; dezvoltarea profesională atât a cadrelor didactice calificate cât și a cadrelor didactice necalificate și modificarea metodologiei de obținere a gradelor didactice prin introducerea, alături de gradele didactice II și I, a gradului de excelență didactică și „dezvoltarea de standarde profesionale; standarde de formare continuă și a unor standarde naționale pentru curriculum" [7, p. 128, 142; 4, p. 42].

Tipul de competențe dobândite, cât și cadrul de desfășurare a programelor de formare au fost reglementate prin lege, impunând necesitatea ca formarea inițială a cadrelor didactice să se realizeze doar în instituții de învățământ superior, iar programele de formare inițială să pregătească profesorul pentru a dezvolta competențele de gândire ale elevului. O altă condiție impusă de programele de formare este aceea de a permite cursantului parcurgerea unor cursuri care nu sunt disponibile în instituția de învățământ, cât și posibilitatea micșorării duratei standard de rezidență universitară, în funcție de numărul minim de credite acumulate. În cadrul „Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile" este reglementată problema privind evoluția în carieră prin utilizarea creditelor profesionale transferabile [10].

Proiectarea și implementarea la nivelul sistemului de învățământ a „Strategiei Naționale pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice", precum și elaborarea unor materiale-suport au avut ca scop îmbunătățirea sistemului de formare inițială și continuă din România și alinierea acestuia la sistemele de formare din Europa.

Vor fi aduse în discuție și alte documente care prezintă obiective sau programe care vizează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Unul dintre acestea, „Raportul privind obiectivele sistemelor educaționale și de formare profesională" prezentat în cadrul Consiliului European de la Stockholm (23-24 martie 2001), avea în plan activități care urmăreau obiective bine stabilite: creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și îmbunătățirea educației și a programelor de formare a cadrelor didactice și a formatorilor; dezvoltarea unor competențe și aptitudini care să ajute indivizii să se afirme în societate; accesul la TIC în vederea operării cu softuri educaționale; atragerea unui număr cât mai mare de tineri care să activeze în domeniile științifice și tehnice și utilizarea cât mai bună a resurselor materiale și financiare în cadrul sistemelor educaționale [6, p. 31-32].

În 2001 Comisia Europeană a pregătit pentru Consiliul European de la Barcelona un plan de acțiune ce avea în vedere deschiderea pieței muncii până în anul 2005. Au fost elaborate cinci obiective de formare profesională continuă care urmăreau creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională a cadrelor didactice și a formatorilor din Uniunea Europeană. Conform noilor cerințe de pe piața muncii, cadrul didactic trebuie să dețină următoarele competențe: „utilizarea informaticii (tehnologiei informației și a comunicării), cunoașterea limbilor străine, cultura tehnologică, cultura antreprenorială, competențe sociale interacționale" [7, p. 19].

Analizând aceste obiective care răspund nevoilor educative actuale, putem remarca că profesia didactică trebuie să îndeplinească noi roluri și să se adapteze unui curriculum flexibil. De aceea pregătirea cadrului didactic va trebui să se facă pe tot parcursul carierei pentru a putea răspunde schimbărilor din sistemul educațional.

Aceeași idee care susține că formarea cadrelor didactice trebuie să fie o investiție pe termen lung pentru a aduce beneficii societății, se regăsește și într-un proiect de cercetare organizat în cadrul „Rețelei Sud-Est Europene de Cooperare în educație", desfășurat în perioada 2004 – 2006. Rezultatele cercetării au ajutat la identificarea unor obiective strategice ce ar trebui atinse până în anul 2010, dar și la trasarea unor direcții clare pe care să se axeze politicile educaționale [6, p. 46-47].

Analiza rezultatelor învățării, precum și optimizarea colaborării între toate instituțiile implicate în for-

mare, cele de învățământ superior, instituții specializate în formare continuă și unități școlare sunt măsuri care au ca punct de pornire îndeplinirea obiectivului strategic al Uniunii Europene, stabilit de Consiliul European de la Lisabona în 2000. Acest obiectiv viza transformarea Uniunii Europene într-o comunitate competitivă, cu o economie dezvoltată și cu o ofertă mai mare de locuri de muncă. Atingerea acestui obiectiv implică strategii și planuri de acțiune ce vizează, în primul rând, sistemele educaționale. În acest context, în care educația joacă un rol principal în construcția viitorului, formarea personalului didactic devine o preocupare a societății europene contemporane. Cu toate acestea, măsurile adoptate și acțiunile întreprinse, nu reușesc să rezolve toate problemele cu care se confruntă sistemul de învățământ, probleme care afectează calitatea actului educațional. Numărul scăzut al celor care doresc să aibă o carieră didactică, cât și lipsa motivației reprezintă disfuncții majore care necesită o regândire a sistemului de formare a cadrelor didactice.

Analizând un material de la începutul anilor ’80 care făcea referire la competențele pe care cadrele didactice, din acea perioadă, trebuiau să și le dezvolte, observăm că, „perfecționarea cadrelor didactice trebuie să se bazeze în mai mare măsură pe investigare și cercetare”, astfel încât profesorii să dețină cunoștințe în domeniul cercetării științifice, psiho-pedagogice și experimentale [8, p. 139].

Acestea erau problemele identificate la nivelul programelor de formare a cadrelor didactice la sfârșitul secolului al XX-lea (perioada 1981-1985). Schimbările de regim politic, premergătoare acestei perioade, care au dus la includerea țării noastre în Uniunea Europeană, au revizuit întregul sistem educațional, identificând noi și reale probleme. Alinierea sistemului educațional românesc la cerințele europene au deschis calea unor noi provocări pe care sistemul trebuie să le facă față.

Pentru început, voi prezenta două situații în care problemele de ordin economic afectează sistemul de învățământ. O primă problemă este legată de dispariția sau reducerea unor domenii de activitate de pe piața muncii, situație care impune schimbări în ceea ce privește conținutul programelor de studiu, dar și al specializărilor din cadrul învățământului preuniversitar și mai ales universitar. Toate aceste vin pe fondul unei perioade în care se înregistrează o scădere a efectivelor de elevi/ studenți, comparativ cu creșterea rețelelor instituționale de stat și particulare, precum și a programelor de studiu și a specializărilor fără să se facă o analiză care să demonstreze sustenabilitate acestor acțiuni.

Totodată problemele economice de la nivel național au afectat și sistemul educațional, care au clasat învățământul pe o treaptă inferioară în ceea ce privește alocarea unor fonduri necesare finanțării acestuia, în general, cât și pentru formarea profesorilor, în special. Mai mult instituțiile de învățământ nu dispun de mecanisme adecvate pentru colectarea de fonduri suplimentare și de gestionare a acestora.

Studii făcute asupra stării învățământului au scos la suprafață și alte probleme cu care se confruntă sistemul de învățământ, probleme care influiențează participarea cadrelor didactice la programele de formare. Un astfel de studiu a fost realizat prin intermediul programului de cercetare și analiză a opiniei publice din România, numit „Barometrul de opinie în domeniul educației”. Aplicat unui număr de 1149 persoane, în perioada martie-aprilie 2017, rezultatele cercetării au scos la iveală următoarea situație: *salariile mici* pentru personalul didactic, *indiferența profesorilor*, *corupția*, *dotările necorespunzătoare, indisciplina elevilor* sunt consecințe ale unei economii prost gestionate care nu a permis alocarea unor fonduri suficiente pentru sistemul de învățământ [5, p. 134].

Rezultate aproape identice s-au înregistrat și în anul 2020, când în urma unui nou sondaj aplicat în perioada septembrie-octombrie, pe un eșantion de 1141 de persoane, s-au identificat următoarele probleme din sistemul educațional: *corupția, indisciplina elevilor, salariile mici ale profesorilor, indiferența profesorilor, incompetența profesorilor* și *intoleranța față de cei diferiți* [1, p. 1].

Concluzia pe care o putem trage este aceea că, în ultimii ani, aceste probleme care vizează resursa umană nu și-au găsit rezolvarea, indiferent de măsurile luate.

Monitorul Educației și Formării din anii 2018, 2019 și 2021 prezintă alte probleme ale sistemului educațional, probleme ce țin de metodele de evaluare a cadrelor didactice: *ineficiența metodelor de examinare* a cadrelor didactice, *definitivatul și titularizarea*, *fonduri insuficiente* pentru asigurarea cursurilor de formare a tuturor cadrelor didactice [5, p. 137; 9]. Raportul mai sus menționat cuprinde date despre evoluția sistemelor naționale de educație din Uniunea Europeană, dar și progresele înregistrate în urma îndeplinirii obiectivelor propuse.

Existența unui sistem de formare inițială care oferă puțină pregătire și formare practică și care nu este centrat pe nevoile sistemului de învățământ preuniversitar, duce la formarea unor cadre didactice ale căror competențe sunt insuficiente pentru a face față provocărilor din sistemul de învățământ preuniversitar. Schimbările din domeniul științei, tehnologiei și culturii au efect și asupra activității educative, în sensul că învățământul și educația trebuie racordate la cerințele actuale ale societății. Instruirea, în zilele noastre, constă în formarea la elevi a deprinderilor de învățare, de muncă independentă, în vederea dezvoltării spiritului lor de observație, a creativității și gândirii, în acest sens, cadrele didactice trebuie să dețină competențele necesare pentru a dezvolta aceste abilități în rândul elevilor.

Un studiu efectuat la nivel național, zonal și personal, în perioada 1999-2000 care a cuprins un număr de 1729 de cadre didactice ce au corespuns următoarelor caracteristici: vârstă, sex, categorie de personal, sfera de proveniență și vechimea în învățământ, a vizat identificarea importanței, în viziunea cadrelor didactice, a celor două sisteme de formare. Răspunsurile obținute demonstrează existența unei diferențe între impactul pe care-l are formarea continuă asupra cadrelor didactice comparativ cu formarea inițială. 58,14% sunt de părere că formarea continuă a avut un impact mai puternic asupra lor decât formarea inițială, cei care au o părere contrară sunt un procent de 41,86% [7, p.110]. Rezultatele studiilor de mai sus evidențiază faptul că, aprofundarea cunoștințelor științifice și pedagogice, dezvoltarea competențelor profesionale și desăvârșirea calităților didactice se realizează prin intermediul cursurilor de formare continuă.

O problemă primordială a sistemului educațional în domeniul formării cadrelor didactice o reprezintă ruptura dintre cele două dimensiuni, formarea inițială și formarea continuă. Corelația între programele de perfecționare și cele de formare continuă ar putea fi realizată în urma colaborării universităților cu unitățile de învățământ pentru a putea aduce modificările necesare în programele de formare și de perfecționare, dar și în modalitatea de selecție a candidaților pentru profesia de dascăl [8, p. 135].

Selecția se face prin intermediul a două examene: *examenul de definitivat și examenul de titularizare* care pun accent pe evaluarea cunoștințelor teoretice și nu pe competențele necesare profesiei didactice, competențe care ar trebui să-l ajute în evoluția pe tot parcursul carierei didactice. Statisticile de la nivel național, realizate în ultimii ani, au scos la iveală o altă situație dificilă cu care se confruntă sistemul de învățământ. Această situație se referă la rezultate slabe înregistrate de cadrele didactice la aceste examene, cauzele acestei situații regăsindu-se în: lipsa unui program funcțional care să ofere sprijin cadrelor didactice debuante, inexistența unor programe care realizează o formare practică eficientă, precum și lipsa unor fonduri destinate programelor de formare continuă care să asigure accesul gratuit al tuturor cadrelor didactice care au nevoie de astfel de programe, duc la o pregătire slabă a profesorilor care participă la aceste examene [2, p. 7].

Calitatea educației este influiențată, așa cum am văzut mai sus, de pregătirea cadrelor didactice care își doresc să obțină definitivarea sau funcția de profesor titular, dar și de actul educațional. Un aspect critic cu care se confruntă cadrele didactice în desfășurarea profesiei lor, conform unui studiu internațional privind procesul de predare-învățare, realizat de OCDE în 2019, îl constituie imposibilitatea cursurilor de formare continuă de a răspunde nevoilor acestora, *70 % dintre cadrele didactice din învățământul secundar declară că participă la dezvoltarea profesională continuă (DPC), în general, cadrele didactice percep formarea ca fiind insuficient adaptată la nevoile lor (ISE, 2018)* [3]. Evaluările periodice ale profesorilor nu sunt centrate în totalitate pentru a identifica nevoile de formare continuă, de aceea, înscrierea cadrelor didactice la programele de formare continuă nu răspunde unor nevoi profesionale sau de gestionare a clasei. În cele mai multe situații înscrierea la programele de formare este mai mult o decizie personală a profesorilor, ce rezultă din obligația de a acumula pe parcursul a cinci ani, 90 de credite profesionale, necesare în etapele de mobilitate. De aceea, formarea continuă a cadrelor didactice este îndreptată mai mult către cursuri care pot asigura la final un număr de credite și nu pentru a răspunde unor nevoi.

Importanța identificării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice a fost subiect de studiu și pentru alte cercetări realizate la sfârșitul secolului trecut. O astfel de cercetare este și cea desfășurată în perioada 1999-2000, cercetare prezentată puțin mai sus. În urma centralizării răspunsurilor s-au putut obține informații legate de necesitățile care determină cadrul didactic să se înscrie la cursurile de formare, precum și impactul pe care-l au cele două sisteme de formare asupra profesorului. Răspunsurile la itemul care analiza *statutul deontologic al formării continue* din perspectiva cadrelor didactice, clasa formarea conti-

nuă ca o îndatorire a acestora, într-o proporție de 70,84% și ca un drept, într-o proporție de 29,16% [7, p. 107-108]. Răspunsurile la acest item reliefează faptul că, personalul didactic din învățământul românesc conștientizează importanța pregătirii profesionale, aceasta fiind necesară pentru a răspunde noilor cerințe actuale conform standardelor educaționale.

În urma studiilor efectuate s-a demonstrat că nevoia de formare a cadrelor didactice este un efect al schimbărilor survenite în cadrul reformei învățământului românesc.

Formarea competențelor specifice necesare profesiunii didactice sunt o finalitate a programelor de formare inițială, însă parcurgerea unui astfel de program nu este suficient pentru însușirea acestor competențe, care necesită o durată mai mare de timp. De aceea este importantă existența programelor de formare continuă. În acest sens este necesară o mai bună corelare între ofertele furnizorilor de formare continuă și nevoile cadrelor didactice și a școlilor, dar și o mai bună monitorizare a efectelor programelor de formare asupra practicilor didactice. La nivel central s-a hotărât înființarea prin H.G. nr. 604/2001 a *Centrului Național pentru Formarea Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP),* instituție care vizează activități de diagnoză și analiză de nevoi pentru formarea continuă, punând astfel accentul pe caracterului practic-aplicativ al cursurilor de dezvoltare profesională.

O rezolvare a acestei probleme, la nivel de propunere, se regăsește și în unul dintre obiectivele Programului „România Educată”, care prevede organizarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice, astfel încât activitățile desfășurate și informațiile transmise să aibă aplicabilitate în practica didactică, iar impactul formării să fie atent monitorizat. Această soluție rămâne, deocamdată, la nivel de propunere, deoarece obiectivele programului mai sus amintit, urmează să fie implementate în noua lege a educației.

Un alt neajuns cu care se confruntă sistemul de învățământ, de această dată de ordin economic, este reprezentat de rata scăzută de investiții făcute în educație și formare, în comparație cu cele de la nivelul Uniunii Europene. Conform Monitorului Educației și formării din 2018 privind România apar o serie de aspecte cu privire la investițiile din educație și formare, dar și la modernizarea învățământului școlar. Deși există multe inițiative de modernizare a sistemului de învățământ, punerea în aplicare a acestora se face destul de greu. Mai mult, măsurile alese să sporească calitatea învățământului nu au fost întodeauna corelate în mod corespunzător cu situația actuală din sistem.

Raportându-ne la statisticile oficiale, observăm că, deși, în ultimii anii în sectorul educației au fost alocați mai mulți bani, cu toate acestea țara noastră are în continuare unul dintre cele mai scăzute niveluri din UE. O astfel de situație a fost înregistrată în anul 2016, când cheltuielile din domeniul educației au crescut cu 0,6 puncte procentuale, reprezentând 3,7% din PIB (media EU fiind de 4,7%). Însă aceste cheltuieli au reprezentat în mare măsură recunoașterea retroactivă a drepturilor salariale ale cadrelor didactice. Acest lucru confirmă faptul că, salariile profesorilor din România rămân în continuare scăzute, majorările obținute prin decizie a instanței nu au făcut decât să recunoască retroactv niște drepturi care au fost încălcate prin reducerea salariilor cadrelor didactice din timpul crizei și nicidecum să ofere o mărire a acestora [2, p. 4].

Fondurile alocate educației rămân în continuare cele mai scăzute pentru Europa, existând chiar și la nivel național, valori mai mici decât în anii anteriori. Un astfel de exemplu este și anul 2019, când s-a alocat educației un procent de până la 3,6% din PIB, cu 0,1 puncte procentuale mai puțin decât în 2016, și cu 1,1 procente mai puțin decât media UE. Cheltuielile publice au vizat și creșterile salariale ale cadrelor didactice, cu toate acestea rămân în continuare scăzute față de salariile cadrelor didactice din UE.

Lipsa unor fonduri necesare organizării programelor de formare continuă, în regim gratuit pentru toate cadrele didactice, precum și posibilitățile materiale reduse ale profesorilor de a accesa cursuri, au ca efect participarea unui număr din ce în ce mai scăzut de cadre didactice la programele de dezvoltare profesională continuă.

Situațiile prezentate mai sus înfățișează obstacolele pe care le întâmpină cadrele didactice calificate în dezvoltarea carierei profesionale. De o situație similară au parte și cadrele didactice necalificate. Sunt două categorii de cadre didactice necalificate: absolvenți ai studiilor universitare fără modul pedagogic și absolvenți ai învățământului liceal și postliceal. Încadrarea cadrelor didactice necalificate se face în septembrie în ultimele etape de repartizare, având statutul de suplinitori necalificați. Repartizarea lor chiar la începutul anului școlar, nu le permite acestora o pregătire, necesară desfășurării actului didactic. În cele mai

multe situații pregătirea lor cade în sarcina conducerii școlii, iar în anumite zone furnizorii de formare organizează școli de vară, care oferă cursuri de pregătire. Aceste cursuri se realizează la finalul primului an de activități didactice și nu la început, așa cum ar fi nevoie. De aceea, o măsură de remediere a acestei situații ar consta în organizarea unor activități de mentorat desfășurate pe tot parcursul anului școlar, activități care ar fi mult mai utile, iar fondurile ar fi mai bine folosite. Această măsură rămâne la stadiul de propunere, deoarece, la nivelul Ministerului Educației nu este făcută o analiză corespunzătoare pentru identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice necalificate. Toate datele colectate din inspecțiile școlare sau de la evaluările făcute de directori, fac referire, în primul rând, la pregătirea profesorilor calificații, pentru a atinge performanțe pedagogice [7].

Lipsa unor măsuri actuale clare care pot fi aplicate pentru a dezvolta profesional și cadrele didactice necalificate, se poate observa și în documentul „Strategia de dezvoltare a sistemului de formare". La partea de document destinat măsurilor de remediere pentru dezvoltarea cadrelor didactice necalificate, timpul la care se face referire este viitor și nu prezent. Se *vor avea în vedere* următoarele măsuri de remediere a acestei probleme:

- pentru cadrele didactice necalificate cu studii superioare - asigurarea unor programe de formare în cadrul instituțiilor de învățământ superior, de tip postuniversitar în vederea dobândirii unor competențe profesionale de bază, necesare exercitării funcțiilor didactice;
- pentru cadrele didactice necalificate cu studii medii – asigurarea unor programe de formare de tip conversie/reconversie desfășurate în cadrul instituțiilor de învățământ care au statut de școli de aplicație;
- dezvoltarea unor programe de mentorat adresate cadrelor didactice necalificate.

Un motiv pentru care nu există încă la nivel național o strategie care să rezolve aceste deficiențe ce privesc formarea profesională a cadrelor didactice necalificate, deși au fost identficate aceste probleme, constă în schimbările care ar surveni atât la nivelul școlilor – prin introducerea unor programe pentru asistarea acestora sau a unor programe de mentorat specifice acestora; centrelor de resurse ale profesorilor – prin organizarea unor cursuri de formare, cât și la nivelul sistemului de învățământ – prin diminuarea stării de incertitudine și instabilitate cauzate de perioada contractuală destul de mică, pe parcursul unui an [7, p. 121].

O altă problemă care afectează sistemul de formare profesională continuă este reprezentată și de lipsa unor beneficii obținute de cadrele didactice în urma participării la aceste programe. Evoluția în cariera didactică prin parcurgerea celor trei niveluri (definitivat, gradul didactic II și gradul diactic I) nu duc la creșterea complexității rolurilor didactice și nici asocierea cu noi responsabilități, așa cum se întâmplă în alte state membre ale Uniunii Europene. Mai mult, activitățile suplimentare care au rolul de a sprijini sau forma cadrele didactice (mentor, formator, evaluator etc.) nu sunt remunerate sau sunt slab remunerate, ceea ce duce la reducerea activităților de mentorat necesare cadrelor didactice debutante, dar și a cursurilor de formare continuă pentru pregătirea profesorilor [11, p. 57, 58]. Acest fapt determină o scădere a cererilor pentru înscrierea la programe de formare, mai ales în mediul rural, unde se înregistrează o scădere a numărului de personal bine pregătit în școlile din aceste zone.

Adăugând la aceste neajunsuri (lipsa beneficiilor) și lipsa de aplicabilitate a cunoștințelor dobândite, cât și lipsa de corelare cu nevoile de formare, toate acestea creează, în rândul cadrelor didactice, o atitudine de indiferență față de participarea la programele de formare continuă.

Perioada pandemiei și necesitatea organizării cursurilor în sistem online, vor scoate la iveală carențe în ceea ce privește infrastructura digitală modernă din școli, precum și o lipsă a competențelor digitale în rândul cadrelor didactice. Pentru a sprijini dobândirea de competențe digitale au fost organizate programe de formare cu privire la modul de încorporare a instrumentelor digitale în procesul de predare și învățare, programe care vor include aproximativ 50% dintre cadrele didactice din România [8, p. 135].

Concluzii

Studiind aceste probleme ale sistemului educațional de formare și dezvoltare profesională, observăm că în acest proces formativ este importantă și creșterea calității în educație, și identificarea indicatorilor de referință ai calității, precum și găsirea celor mai eficiente mijloace și instrumente de implementare ai acestora.

Implementarea celor mai bune politici și strategii în ceea ce privește formarea continuă a cadrelor didactice, poate contribui în mod semnificativ la îmbunătățirea calității educației, dar și la pregătirea profesorilor pentru provocările din domeniul educației.

Referințe:

1. *Proiectul România durabilă*. *Dezvoltarea cadrului strategic și instituțional pentru implementarea Strategiei Naționale pentru Dezvoltarea Durabilă a României 2030.* Barometrul de opinie RD 09 – ODD 04. Available: http://romania-durabila.gov.ro/wp-content/uploads/2021/02/ODD4_Educatie_de_calitate_RD09_Narativ.pdf [Accessed on 10.08.2022].
2. *Comisia Europeană*, 2018. În: *Monitorul educației și formării.* România. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018. Available: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-romania_ro.pdf [Accessed on 10.08.2022].
3. *Comisia Europeană*, 2021. În: *Monitorul educației și formării. România*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2021. Available: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/ro/romania.html [Accessed on 10.08.2022].
4. GHEORGHE, O. *Impactul percepției sociale a profesiei de cadru didactic asupra performanțelor sale profesionale*. București: Universitară, 2017.
5. HOARĂ, A. S. *Educația incluzivă. Importanța serviciilor suport oferite de CSEI-uri școlilor de masă în contextul educației incluzive*. București: Tritonic, 2020.
6. IONESCU, M. (coord.), CHIȘ, V. *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*. Cluj Napoca: EIKON, 2009.
7. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional, 2004.
8. JINGA, I. *Educația ca investiție în om*. București: Științifică și Enciclopedică, 1981.
9. *Monitorul Educației și Formării 2019*. România. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2019. Available: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_ro.pdf [Accessed on 11.09.2022].
10. ORDIN nr. 5967/2020 din 6 noiembrie 2020 pentru aprobarea *Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaştere şi echivalare a creditelor profesionale transferabile*. Available: https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OMEC_5967.pdf [Accessed on 21.09.2022].
11. *Raport România Educată*. Proiect al președintelui României. Available: https://www.presidency.ro/files/userfiles/Raport%20Romania%20Educata%20-%2014%20iulie%202021.pdf [Accessed on 08.2022].

Date despre autori:

Mădălina MIȘCALENCU, doctorand, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: miscalencu@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-9584-4171

Vladimir GUȚU, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, decan al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-5357-4217

Prezentat la 10.09.2023

CZU: 37.043.2-056:373.018.46-051(4) **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_05**

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL EUROPEAN: MODELE ȘI PARTICULARITĂȚI

Mădălina MIȘCALENCU,
Universitatea de Stat din Moldova

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă un proces esențial în domeniul educației, cu impact direct asupra calității învățământului. În articol sunt prezentate câteva modele de formare profesională continuă a cadrelor didactice ce aparțin sistemelor educaționale din Italia, Spania, Marea Britanie, Danemarca și Germania. În aceste țări s-au produs schimbări majore în domeniul educației incluzive, ceea ce a determinat reorganizarea sistemelor de formare a cadrelor didactice. Studiul de față cuprinde informații despre factorii de decizie care determină nevoile de formare și planurile de formare pentru cadrele didactice, beneficiile oferite cadrelor didactice care participă la cursurile de formare, precum și măsuri de facilitare a participării profesorilor la aceste cursuri.

Cuvinte-cheie: *formarea continuă a cadrelor didactice, programe de formare continuă a cadrelor didactice, cursuri de formare continuă a cadrelor didactice, educația incluzivă, modele de formare continuă a cadrelor didactice, sistem de învățământ, nevoia de formare a cadrelor didactice.*

CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE EUROPEAN LEVEL: MODELS AND PARTICULARS

The continuing professional training of teaching staf is an essential process in the field of education, with a direct impact on the quality of education. The article presents some models of continuous professional training of teachers belonging to the educational systems of Italy, Spain, Great Britain, Denmark and Germany. In these countries, major changes occurred in the field of inclusive education, which led to the reorganization of teacher training systems. The present study includes information on the decision factors that determine the training needs and training plans for teachers, the benefits offered to teachers who partcipate in training courses, as well as measures to facilitate teachers' participation in the courses.

Keyword*: continuous training of teachers, programs of continuous training of teachers, courses of continuous training of teachers, inclusive education, models of continuous training of teachers, education system, the need for training of teachers.*

Introducere

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice este importantă pentru asigurarea unei educații de calitate, dar și pentru adaptarea profesorilor la schimbările din domeniul educației. Modelele de formare profesională continuă a cadrelor didactice diferă de la o țară la alta, în funcție de nevoile de dezvoltare profesionlă, dar și de alte caracteristici specifice fiecărui sistem educațional.

Participarea profesorilor la programele de formare continuă este cu atât mai mare, cu cât sunt îndeplinite anumite condiții: participarea este obligatorie, activitățile de formare se desfășoară în timpul programului de lucru, există stimulente sau există posibilitatea de avansare în carieră.

Există și alte motive care pot determina cadrele didactice să participe la programe de formare continuă:

- *Utilizarea noilor tehnologii informaționale și nevoia de adaptare a metodelor de predare-evaluare*. Tehnologia avansează rapid, iar elevii sunt atrași de tot ceea ce apare în domeniul informaticii. Pentru a fi familiarizați cu noile instrumente și pentru a face față noilor cerințe educaționale, profesorii trebuie să participe la programe de formare în domeniu;

- *Îmbunătățirea competențelor pedagogice.* Accentul pus, în ultimii ani, pe crearea în școli a unui mediu incluziv care să răspundă nevoilor elevilor cu cerințe speciale, impune dezvoltarea competențelor de predare, de gestionare a clasei, de evaluare a elevilor etc.;

- *Gestionarea problemelor la nivelul calsei.* Crearea unor medii educaționale incluzive în care fiecare elev are un stil de învățare propriu, dar și nevoi individuale, necesită o pregătire de specialitate a cadrelor didactice, pentru a identifica și aborda în mod eficient aceste nevoi.

Procesul de formare profesională continuă se poate realiza prin intermediul:

- *cursurilor și seminariilor*, organizate de instituții de învățământ superior, organizații profesionale sau firme specializate de formare;

- *platformelor online* care oferă o gamă variată de resurse educaționale, cursuri și module de formare pentru cadrele didcatice;

- *coaching-ului și mentoratului didactic*. Colaborarea și sprijinul venit din partea altor profesori, precum și mentoratul cu experți în domeniu sunt metode eficiente de învățare și dezvoltare profesională.

Deschiderea sistemului de învățământ către educația incluzivă a determinat conturarea a opt principii-cheie care să susțină activitatea didactică și recuperatorie pentru elevii cu cerințe speciale [5, p. 125]:

1. „valorizarea diversității;
2. dreptul de a fi respectat;
3. demnitatea ființei umane;
4. cerințele individuale;
5. responsabilitatea colectivă;
6. dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale;
7. dezvoltarea profesională;
8. șansele egale.

Adoptând aceste principii, profesorii trebuie să fie pregătiți pentru a aborda în mod corespunzător și eficient nevoile variate ale elevilor.

Prin intermediul cursurilor de formare se pot dezvolta *competențe* și abilități necesare cadrelor didactice în educația incluzivă.

Dimensiunile competenței profesionale a cadrelor didactice sunt [9, p. 85-86]:

- *competența științifică* – cunoștințe de specialitate, cunoștințe de cultură generală, pregătire metodică etc.;

- *competența psihopedagogică* – capacitatea de organizare a actului educativ pentru a ajuta fiecare copil să se dezvolte și să progreseze;

- *competența psihosocială* – capacitatea de comunicare cu membrii comunității școlare și locale;

- *competența didactică* – cuprinde o sferă mai largă ce presupune cunoștințele deținute, dar și capacitatea cadrului didactic de a aplica aceste cunoștințe pentru a obține rezultate deosebite. Această competență devine eficientă alături de alte competențe specifice: *competențe cognitive*, cunoștințe de specialitate; *competențe afective*, empatie, sprijin etc.; *competențe exploratorii*, inovare, avansare în practică etc. și *competențe de performanță*, obținerea de rezultate însemnate etc.

Educația incluzivă în diferite țări: cadrul analitic

În plan interanțional procesul de incluziune a fost adoptat de sisteme educaționale din diferite țări europene, motiv ce a determinat acordarea unei atenții deosebite domeniului de pregătire continuă a cadrelor didactice pentru educația incluzivă. State care au înregistrat progrese importante în promovarea educației incluzive sunt: Italia, Marea Britanie, Danemarca, Germania, Spania etc.

Italia. Este țara care a înregistrat cele mai semnificative progrese în promovarea educației incluzive prin punerea la punct a legislației naționale. Învățământul incluziv este legiferat încă din anii 1970, fapt ce a transformat sistemul de învățământ într-un model al educației incluzive. Publicații ale UNESCO și OECD afirmau că începând cu anii ’70, Italia avea cea mai înaltă rată de incluziune școlară din Europa [3, p. 20].

Formarea continuă a cadrelor didactice prezintă următoarele caracteristici:

- nevoile de formare pentru cadrele didactice sunt definite de Ministerul Educației, autoritățile locale și școli;

- participarea cadrelor didactice la programele/cursurile de formare continuă este gratuită/ subvenționată, bugetul pentru formare fiind alocat școlilor de către Ministerul Educației;

- profesorii care sunt înscriși la programe/cursuri de formare beneficiază de 5 zile, cu scutire de la serviciu sau concediu de studiu [8];

- echipa de specialiști care susține cadrul didactic la clasă în lucrul cu elevii cu CES este formată din: pedagogi de sprijin, asistenţi sociali, logopezi, psihologi, psihopedagogi, kinetoterapeuţi;

pregătirea continuă se desfăşoară în trei etape distincte:

- prima etapă cuprinde un număr egal de sesiuni de pregătire teoretică și practică. Primele trei sesiuni au un caracter teoretic introductiv, urmând ca celelalte sesiuni să se desfășoare pe ateliere de lucru, în cadrul cărora formabilii sunt familiarizați cu elaborarea documentelor de proiectare a activităților didactice pentru o clasă unde sunt integrați elevi cu nevoi speciale;

- etapa a doua reprezintă aplicarea la clasa de elevi a cunoștințelor dobândite pe parcursul primei etape;

- în etapa a treia are loc evaluarea rezultatelor obținute pe parcursul programului de pregătire [4, p. 28].

Marea Britanie. 21% din copiii din Marea Britanie sunt indentificați de către profesorii lor, ca având CES și sunt înscriși în registrul asociat cu „Codul de bune practici". Se pare că acest procent nu reflectă numărul real al elevilor cu CES din Marea Britanie, unii elevi fiind clasificați, de către cadrele didactice, ca având nevoi speciale din cauza unor tulburări de comportament sau rezultate mai slabe la învățătură.

Aspecte ce țin de formarea profesională continuă a profesorilor din Marea Britanie vor fi prezentate mai jos:

- nevoile de formare continuă a cadrelor didactice sunt stabilite de autoritățile locale și școli, după ce fiecare profesor a fost consultat;

- profesorii împreună cu managerii școlii decid planul de pregătire al programului de formare [6, p. 62-63];

- pregătirea continuă a cadrelor didactice se face în cadrul școlii, iar cursul de formare este subvenționat de autoritățile publice [2, p. 63-64];

- toți profesorii, indiferent de tipul de școală în care activează, sunt pegătiți să lucreze cu elevi cu cerințe speciale și trebuie să dețină competențe în educarea elevilor cu CES. Cadrele didactice care interacționează direct cu acești elevi, trebuie să dețină competențe specifice adaptate particularităților fiecărui tip de cerință specială [4, p. 30];

- la nivelul școlii există un grup de profesori specializați care interacționează direct cu copiii.

Acest grup este format din:

- coordonatorul/un grup de coordonare care colectează informații despre elevii cu CES;

- grupul profesorilor de sprijin (support teachers);

- grupul profesorilor itineranți (peripathetic teachers);

- profesorii care sunt încadrați la clasele în care eunt elevi integrați;

- cursurile de formare se organizează, în cele mai multe cazuri, în școli și sunt susținute atât de cadre didactice ce provin din mediul universitar, cât și de specialiști în consiliere [4, p. 30].

Danemarca. Sistemul de învățământ danez este orientat spre asigurarea egalității de șanse la educație a copiilor care provin din diferite pături sociale: copii ce provin din medii sociale diferite, copii din grupuri etnice și copii cu deficiențe. Dezvoltarea sistemului de incluziune a dus la creșterea numărului cadrelor didactice care au nevoie de formare în domeniu.

Particularitățile formării profesionale continue a cadrelor didactice sunt următoarele:

- nevoile de formare a cadrelor didactice și planul de instruire sunt stabilite de autoritățile locale și de școli, după ce au fost consultați profesorii și managerii școlii [6, p. 62-63];

- costurile pentru formarea continuă sunt acoperite de autoritățile locale [1, p. 63-64];

- pesonalul specializat să lucreze cu elevii cu CES și să ofere sprijin cadrelor didactice care interacționează direct cu acești copii este format din:

- psihologi educaționali;

- personal didactic cu experiență în abordarea dificultăților generale de învățare;

- terapeuți de limbă și vorbire/logopezi;

- profesori specializați în matematică;

- profesori specializați în citire.

Psihologii educaționali, personalul didactic cu experiență în abordarea dificultăților generale de învățare, logopezii și profesorii specializați în disciplinele matematică și citire sunt formați pentru a lucra cu elevi din învățământul primar și secundar inferior [1, p. 65-66]. Acest fapt se datorează demarării, în anul 1976, a

Proiectului „The School for Everybody, the Society for Everybody (Școală pentru fiecare, societate pentru fiecare) și înființării, în cadrul acestui proiect a Ligii Educaționale (Educațional League). Scopul acestei organizații a fost acela de a transforma anumite școli primare și secundare în școli incluzive, cu clase în care să fie integrați un număr limitat de copii. Copiii cu CES integrați în aceste clase beneficiau de servicii educaționale specializate din partea unor profesori de suport/sprijin [3, p. 19].

Calificarea profesorilor în domeniul educației incluzive se face prin absolvirea unor cursuri de doi ani ce cuprind programe de pregătire teoretică și practică.

Germania. Integrarea elevilor cu CES în școlile obișnuite reprezintă o prioritate și pentru sistemul de învățământ german, deși până în anul 1994, s-a încercat menținerea acestora în școlile speciale, pentru a valorifica cât mai mult resursele existente în învățământul special. Procesul de integrare se realiza prin introducerea unor programe în activitățile de profesionalizare a elevilor cu dizabilități.

Aspecte ale formării continue a cadrelor didactice:

- responsabilitatea organizării învățământului (de masă și special) și a instruirii cadrelor didactice la toate tipurile de școli intră în competența Landurilor;
- un principiu esențial în formarea continuă a cadrelor didactice îl reprezintă participarea voluntară a profesorilor la cursurile și programele de formare;
- nevoile de formare și planul de formare pentru cadrele didactice sunt stabilite de către autoritățile educaționale locale și școli, prin consultarea managerilor școlii și a profesorilor;
- guvernul federal și Landurile se implică în stabilirea principiilor și emiterii reglementărilor privind organizarea și finanțarea programelor de formare continuă [7, p. 9];
- profesorii de sprijin reprezintă personalul didactic cu experiență în abordarea dificultăților generale de învățare. Colaborează cu profesorii clasei atât în planificarea, cât și în realizarea lecțiilor.

Spania. Promovarea educației incluzive începe în anul 1995, când se definește

conceptul de Cerințe Educaționale Speciale, ce include copii cu deficiențe, cu nevoie de suport special și adaptare curriculară, copii din medii sociale defavorizate, dar și copii supradotați [3, p. 20].

Modelul spaniol de formare continuă a cadrelor didactice se prezintă astfel:

- în procesul de formare continuă există o colaborare între Ministerul Educației, autoritățile locale, școlile și cadrele didactice. Ministerul Educației trasează la nivel național prioritățile din sistemul de învățământ, iar cadrele didactice elaborează planuri ce cuprind nevoile lor individuale. Autoritățile locale și școlile elaborează, la rândul lor, planuri de dezvoltare în care se regăsesc prioritățile trasate de minister, dar și planurile create de profesori;
- la nivelul școlii este numit un profesor care coordonează activitățile de dezvoltare profesională;
- profesorii beneficiază de cursuri gratuite sau sprijin financiar pentru formare;
- cadrele didactice beneficiază de timp liber sau concediu de studiu;
- participarea la programele/cursurile de formare continuă reprezintă o îndatorire, dar și o condiție pentru avansarea în carieră și pentru creșterea salarială [8];
- instruirea profesorilor în domeniul educației incluzive este realizată de către Rețeaua de Centre a Profesorilor, care manageriază bugetul pentru formarea cadrelor didactice [3, p. 21].

Formarea contină a cadrelor didactice din școlile incluzive are la bază o serie de principii-cheie:

- programele de formare continuă se desfășoară în cadrul școlii prin crearea unui grup de specialiști care se documentează în permanență și prin elaborarea și aplicarea unor programe, adaptate specificului școlii și particularităților elevilor din școală/ clasă;
- îmbinarea pregătirii teoretice cu activitatea practică;
- programe de pregătire continuă flexibile și bogate în conținut și strategii [4, p. 28].

Concluzie

Formarea continuă a cadrelor didactice în educația incluzivă este esențială pentru creșterea calității educației și pentru pregătirea adecvată a elevilor cu CES în vederea integrării lor sociale și profesionale. Prin investiția în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, sistemele educaționale pot oferi o educație mai bună pentru toți elevii.

Referințe:

1. *Carierele cadrelor didactice în Europa: acces, progres și sprijin*. Raport Eurydice 2018. Brussels: Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, 2018. Available: http://publications.europa.eu/resource/cellar/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0012.01/DOC_1 [Accessed on 5.08.2022].
2. *Comisia Europeană*, 2018. Monitorul educației și formării. România. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018, p. 63-64. Available: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-romania_ro.pdf [Accessed on 10.08.2022].
3. JALBĂ, T., MILICENCO, S. *O incursiune în educaţia incluzivă: abordare comparativă.* În: *Studia Universitatis. Seria Ştiinţe sociale*, 2010, nr. 3(33), p. 19-26. ISSN 1857-2081.
4. PERETEATCU, M. *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în spiritul educației incluzive la nivel internațional și național*. În: *Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii*. Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale, p. 26-35. Available: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5124/1/Pereteatcu_M_formare.pdf [Accessed on 09.09.2023].
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Proiect Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale – suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice*. Chișinău: Lyceum, 2016, vol. 1. Available: https://docplayer.net/61079295-Proiectul-integrarea-copiilor-cu-dizabilitati-in-scolile-generale-educatia-incluziva.html [Accessed on 10.09.2023].
6. *Profesia de cadru didactic în Europa. Practicile, Percepţiile şi Politicile*. Raport Eurydice 2015. Brussels: *Agenţia pentru Educaţie, Audiovizual şi Cultură*, 2015. Available: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-ro/format-PDF [Accessed on 10.08.2022].
7. RĂZVAN, Călin., PISTRIȚU, Maria. *Formarea profesorilor în România și Germania. Un studiu comparativ.* În: *Volumul Conferinței Internaționale de Științe Umaniste și Sociale. Creativitate. Imaginar. Limbaj*, 15-16 mai 2015. Craiova: Sitech, 2015, p. 1-14. ISBN 978-606-11-4381. Available: https://www.academia.edu/36002154/17_Calin_Razvan_Pistritu_Maria_Formarea_profesorilor_in_Romania_si_Germania_Un_studiu_comparativ_doc [Accessed on 18.09.2023]
8. *Surse de finanțare a formării profesionale continue a cadrelor didactice din state europene*. Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-202. Available: https://eduform.snsh.ro/sesiuni-online/surse-de-finantare-a-formarii-profesionale-continue-a-cadrelor-didactice-din-state-europene [Accessed on 19.08.2023].
9. VELIȘCO, N. (coord.) at.al. *Educaţie incluzivă: Unitate de curs*, Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Ediție revizuită şi completată. Chişinău: Tipografia „Bons Offices", 2017. ISBN 978-9975-87-298-0. Available: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf [Accessed on 18.03.2023].

Date despre autor:

Mădălina MIȘCALENCU, doctorand, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: miscalencu@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-9584-4171

Prezentat la 10.09.2023

CZU: 374.7.091 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_06**

MEDIU DE ÎNVĂȚARE POZITIV – IMPERATIV ÎN INSTRUIREA ADULȚILOR

Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ,
Universitatea de Stat din Moldova

Mediul de învățare are o importanță primordială în crearea unui climat favorabil procesului de instruire corespunzător particularităților de vârstă și interesului educabililor. Organizarea unui mediu de învățare pozitiv în procesul de instruire a adulților, presupune configurarea unor factori specifici instruirii adulților, orientați spre satisfacerea nevoilor acestei categorii de cursanți, determinând astfel succesul și dezvoltarea personală și profesională a acestora. În prezentul articol evidențiem un context trifactorial al mediului de învățare, valorificarea căruia generează un cadru pozitiv în instruirea adulților și anume: profilul formatorului, relaționarea interpersonală și particularitățile spațiului de instruire. Acest context trifactorial reflectă anumite valori și abilități profesionale ale formatorului care condiționează desfășurarea instruirii adulților într-un mediu de învățare eficient menit să sprijine obiectivele de instruire și implicarea activă a cursanților.

Cuvinte-cheie: *mediu de învățare, adulți, cadru trifactorial, formator, relaționare interpersonală, spațiu de instruire.*

POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT –IMPERATIVE IN ADULT EDUCATION

The learning environment is of primary importance in creating a favorable climate for the training process corresponding to the age particularities and interest of the learners. The organization of a positive learning environment in the adult training process requires the configuration of factors specific to adult training, oriented towards satisfying the needs of this category of learners, thus determining their success and personal and professional development. In this article we highlight a three-factor context of the learning environment, the valorization of which generates a positive framework in the training of adults, namely: the profile of the trainer, the interpersonal relationship and the particularities of the training environment. This three-factor context reflects certain values and professional skills of the trainer that condition the conduct of adult training in an effective learning environment designed to support training objectives and the active involvement of learners.

Keywords: *learning environment, adults, trifactor framework, trainer, interpersonal relationship, training environment.*

Introducere

„Mediul pedagogic reprezintă ansamblul factorilor naturali şi sociali, materiali şi spirituali, angajaţi în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane conform unor obiective stabilite în mod explicit şi/sau implicit la nivelul comunităţii educative naţionale, teritoriale, locale” [4, pp. 243 -244].

Pornind de la ideea reflectată de S. Cristea în definirea mediului pedagogic, numit și mediu de învățare, evidențiem importanța primordială a acestuia în crearea unei atmosfere plăcute imperative procesului de instruire.

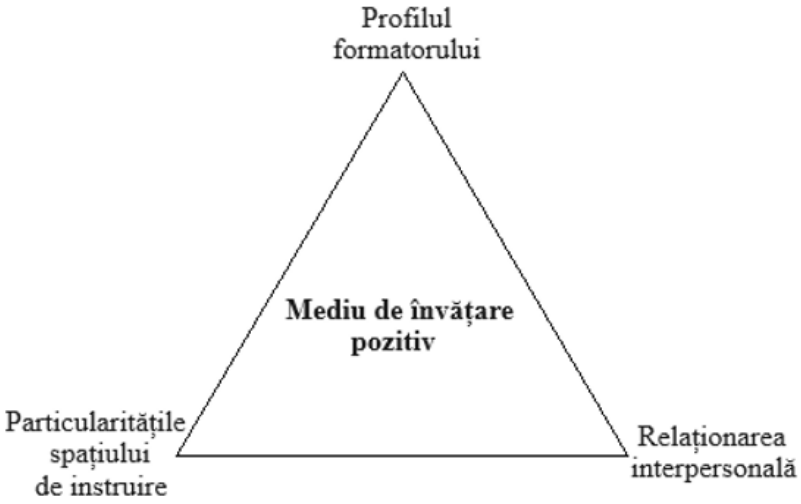
Fiecare nivel de instruire presupune crearea unui mediu de învățare corespunzător particularităților de vârstă și interesului educabililor. În acest context, mediul de învățare prezintă un anumit specific în instruirea adulților. În era digitală și a schimbărilor sociale rapide, adulții fiind expuși provocărilor acestor ipostaze, învățarea continuă devine o necesitate imperioasă. Pornind de la aceste idei, crearea unui mediu de învățare pozitiv devine esențială pentru a asigura succesul și dezvoltarea personală și profesională a adulților.

Funcţionalitatea mediului de învăţare pozitiv în instruirea adulţilor

Cercetările UNESCO dezvoltă teza transformării progresive a mediului de învățare într-o „cetate educativă” [5]. Astfel, crearea unui mediu de învățare pozitiv în procesul de instruire a adulților, presupune configurarea unor factori specifici instruirii adulților, orientați spre satisfacerea nevoilor acestei categorii de cursanți.

În cadrul acestui studiu vom prezenta un context trifactorial al mediului de învățare, valorificarea căruia generează un cadru pozitiv în instruirea adulților: *profilul formatorului, relaționarea interpersonală* și *particularități ale spațiului de instruire* (Figura 1).

Fig. 1. Cadru trifactorial al mediului de învățare la adulți.



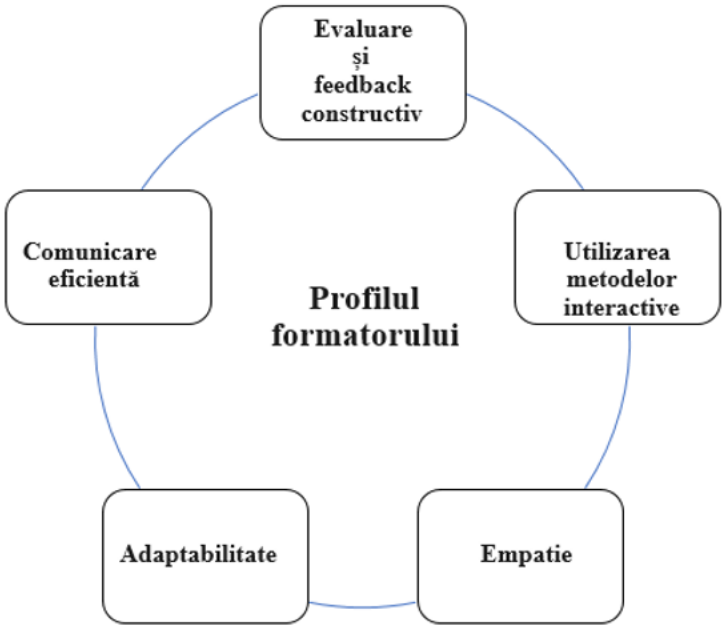
Profilul formatorului

Exigențele nevoilor de formare a adulților impun anumite cerințe profilului formatorului. Astfel, eficiența formatorului devine esențială pentru a asigura un proces de învățare productiv și relevant. În acest context, e necesar ca profilul formatorului să fie adaptabil la diversitatea și complexitatea nevoilor cursanților adulți.

Pornind de la teoria constructivistă, asumpția căreia se referă la faptul că formabilii construiesc propria perspectivă asupra lumii, aceștia sunt priviți ca și creatori de semnificații [10]. Specificul acestui demers de învățare presupune nu doar asimilare de cunoștințe, dar și interpretarea și aplicarea acestora în practică; rolul formatorului în acest proces este de a gestiona instruirea cursanților în vederea construirii de semnificații și în proiectarea de experiențe autentice, transferabile în noi contexte profesionale.

Din această perspectivă, se conturează profilul formatorului care înglobează anumite valori și abilități profesionale: *adaptabilitate, empatie, comunicare eficientă, utilizarea tehnologiei interactive de instruire, evaluare și oferire de feedback constructiv* etc. imperative instruirii adulților (Figura 2).

Fig. 2. Profilul formatorului.



Adaptabilitatea formatorului presupune capacitatea acestuia de a se ajusta și de a răspunde la nevoile cursanților în procesul de instruire prin oferirea informațiilor relevante și actualizate solicitate de formabili.

Empatia este o trăsătură de caracter/o valoare esențială a eficienței formatorului, este capacitatea de a fi conectat cu formabilii și de a înțelege nevoile lor individuale. Fiecare adult are experiențe și provocări unice, iar empatia implică sensibilitatea formatorului față de aceste diferențe și adaptarea instruirii pentru a răspunde la ele [11].

Comunicarea eficientă este cheia relațiilor de succes în procesul de instruire a adulților. Prin comunicare, formatorul transmite informații complexe într-un mod clar și accesibil, implică formabilii în discuții, facilitând astfel schimbul de idei și experiențe între participanți.

În procesul de comunicare, formatorul trebuie să manifeste astfel de capacități precum: ascultarea activă, să demonstreze credibilitate, empatie, sinceritate, să ia în calcul punctele de vedere ale cursanților, recunoscându-le meritele și punându-le în valoare experiența și ideile bune [2, p. 140].

Utilizarea metodelor interactive în procesul de instruire încurajează angajamentul și participarea activă a adulților în procesul de învățare. Pornind de la această idee, formatorul se va axa pe anumiți factori de selectare a metodelor de formare și anume pe conținuturile ce trebuie comunicate în cadrul activităților de formare, pe cunoștințele prealabile ale participanților, pe timpul avut la dispoziție, pe dimensiunea grupului de cursanți pe spațiul disponibil etc. [2, p. 211].

Prin *evaluare*, formatorul constată progresul fiecărui cursant și furnizează ***feedback constructiv*** referitor la performanțele participanților, oferindu-le astfel îndrumări personalizate privind consolidarea achizițiilor (cunoștințe și abilități) dobândite în procesul de formare. Un model eficient de evaluare a instruirii, pe care-l poate utiliza formatorul este modelul lui D. Kirkpatrick [8], numit și ecosistemul evaluării. Acest model presupune patru nivele de evaluare a instruirii:

- *reacţia,* care corespunde predominant nivelului obiectivelor de atitudine (Cum au reacționat cursanții la formare, percep cursanții formarea drept o experiență valoroasă pentu ei?);
- *învăţarea*, care corespunde în general nivelului obiectivelor de cunoştinţe (Cât de mult s-au extins cunoștințele cursanților în urma formării?);
- *comportamentul*, care corespunde nivelului obiectivelor de aptitudini (Cât de mult și-au schimbat comportamentul cursanții în urma formării?);
- *rezultatele,* care corespund în general nivelului obiectivelor de comportamente în muncă (Cum aplică cursanții cunoștințele și abilitățile la locul de muncă?).

În procesul de evaluare aceste nivele nu se exclud reciproc, deși fiecare dintre ele necesită instrumente şi tehnici specifice de evaluare.

Profilul formatorului, îmbinând valori și abilități profesionale, constituie baza unor relații interpersonale constructive cu formabilii, facilitând astfel un mediu propice pentru învățare și dezvoltare personală și profesională.

Relaționarea interpersonală

În viziunea lui N. Silistraru, mediul de învățare începe acolo unde are loc întâlnirea formabilului cu formatorul [13], idee ce evidențiază importanța deosebită a relației interpersonale în cadrul activității de formare.

Relațiile interpersonale se stabilesc și evoluează în baza fondului *comunicării interpersonale* dintre oameni [6]. În cadrul activității de formare, comunicarea interpersonală se defineşte ca proces prin care are loc schimbul de mesaje dintre formator și formabil în vederea realizării obiectivelor de instruire.

Comunicarea eficientă a formatorului cu formabilii depinde în mare măsură de felul în care formatorul comunică, adică de stilul său de comunicare. Stilul de comunicare este un mod de exprimare, determinat de trăsăturile de personalitate, abilitățile de relaţionare, valorile și atitudinile formatorului, care se reflectă în activitatea de formare și relația cu formabilii. Astfel, în instruirea adulților se cunosc mai multe stiluri de comunicare [9].

În continuare, evidențiem cadrul relațional formator – formabili prin prisma a patru stiluri eficiente de comunicare (Tabelul 1).

Tabel 1. Cadrul relațional formator – formabili prin prisma stilurilor de comunicare.

Stilul de comunicare	Esența stilului de comunicare reflectată în procesul de formare	Rolul formatorului	Efecte ale stilului de comunicare asupra formabililor
Stilul colaborativ-interactiv	Acest stil implică o comunicare bidirecțională între formator și formabili, solicitând crearea unui mediu de învățare confortabil pentru participanți, bazat pe lucrul în echipă și colaborarea activă între formator și formabili pentru a atinge obiectivele de instruire.	Formatorul are *rol de coparticipant,* care încurajează exprimarea ideilor, discuțiile și feedback-ul reciproc, astfel încât să se producă învățarea din experiențele altora și înțelegerea mai profundă a conținutului.	- dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare în echipă; - dezvoltarea abilității de oferire și primire de feedback; - dezvoltarea unor abilități specifice prin prisma obiectivelor de instruire.
Stilul experiențial	Acest stil este centrat pe generarea experiențelor de învățare la formabili.	Formatorul are *rol de facilitator,* proiectează jocuri de rol, simulări și/sau alte activități care să permită formabililor să învețe prin experiență.	- dezvoltarea capacităților de autoreglare a învățării; - dezvoltarea abilităților de identificare a soluțiilor la o problemă și de luare a deciziilor.
Stilul persuasiv	Acest stil implică utilizarea unor strategii de persuasiune pentru a influența formabilii să ia anumite decizii și/sau să adopte anumite comportamente.	Formatorul are *rol de lider,* încurajează și îndrumă formabilii spre atingerea obiectivelor instruirii, reflectate în achiziții concrete, observabile.	- schimbarea de comportament și/sau de atitudini.
Stilul coaching	Acest stil implică un proces individualizat de învățare în care formatorul ajută formabilii să-și identifice și realizeze obiectivele personale în contextul instruirii.	Formatorul are *rol de coach,* oferă feedback și îndrumare individualizată, ghidând formabilii spre atingerea obiectivelor.	- dezvoltarea autononomiei și abilității de luare a deciziilor privind propria învățare la formabili; - dezvoltarea capacității de identificare și/sau proiectare a obiectivelor privind propria formare.

Pornind de la acest cadru relațional, se recomandă formatorului să utilizeze combinat stilurile de comunicare, ținând cont de particularitățile individuale și nevoile formabililor adulți.

Prin urmare, o relaționare interpersonală eficientă în contextul instruirii reclamă necesitatea de adaptare a modului de exprimare din partea formatorului, astfel încât să corespundă nevoilor formabililor, fără însă ca aceasta să afecteze propriile sentimente și nevoi.

În acest context, evidențiem *comunicarea asertivă* care include anumite abilități profesionale ale formatorului în relaționarea cu formabilii, în special: *ascultarea eficientă, autoobservarea, comunicarea de tip „eu" **și** oferirea de feedback constructiv.*

Ascultarea eficientă reprezintă o tehnică de conversație prin care formatorul le comunică formabililor semnificația pe care o acordă mesajului lor. În timpul instruirii adulților, formatorul utilizează ascultarea activă pentru a se asigura că participanții înțeleg informațiile prezentate și pentru a obține feedback de la ei.

Ascultarea eficientă solicită de la formator manifestarea unor capacități precum: focalizarea pe înțelegerea mesajului, evitarea de a întrerupe și contrazice, menținerea contactului vizual cu formabilii, utilizarea parafrazării cu scopul de a confirma înțelegerea mesajului transmis de către formabili, luarea de notițe sugestive [1].

Autoobservarea sau observarea de sine presupune focalizarea voluntară a atenţiei de către formator asupra propriului comportament în cadrul instrurii, asupra factorilor care îl determină şi a impactului care îl produce asupra relaționării cu formabilii [adapt. 12, p. 79].

Comunicarea de tip „eu” este o strategie de relaționare manifestată prin exprimarea directă a propriilor nevoi și sentimente de către formator. Această abilitate presupune transferarea accentului comunicării de pe „tu” (formabilul) pe cel care comunică (formatorul) prin utilizarea formulărilor la persoana întâi în procesul de instruire, generând astfel un cadru onest și deschis de comunicare [adapt. 7, p. 135].

Oferirea de feedback constructiv în procesul de instruire încurajează conexiunea eficientă dintre formator și formabili la nivelul comunicării, prin ansamblul de „mesaje verbale şi nonverbale pe care formatorul le transmite în mod conştient ca răspuns la comunicarea formabililor” [adapt. 2]. Pornind de la această idee, feedback-ul constructiv ajută la eficientizarea comunicării prin clarificarea și adaptarea mesajului, îmbunătățirea comportamentului și motivarea formabililor.

Pentru a relaționa eficient în cadrul activităților de formare, un rol esențial îl are și spațiul de instruire.

Particularități ale spațiului de instruire

Amenajarea spațiului/ sălii de instruire, destinat activităților de formare a adulților reprezintă un aspect esențial în facilitarea învățării și implicarea cursanților în procesul de învățare.

Astfel, este esențial ca mediul în care se desfăşoară instruirea să fie compatibil cu designul activității de formare pentru a evita orice disconfort din partea cursanților. Un spațiu dezorganizat, inconfortabil și limitat ar putea diminua interesul cursanților în activitatea de formare, indiferent cât de interesantă și educativă este aceasta.

Prin urmare, mediul în care se desfăşoară instruirea are un rol semnificativ în procesul de formare, iar în acest scop zona de formare e necesar să fie aranjată astfel, încât să sprijine obiectivele de instruire și implicarea activă a cursanților.

În amenajarea spațiului, formatorul va ține cont de o serie de considerente: *mărimea sălii, lumina, poziţiile ocupate de cursanţi, setul de echipamente şi materiale vizuale, decoraţia spațiului de formare, condiţiile de utilizare şi amplasarea fizică a sălii* [14].

Uneori, formatorul este pus în situația să desfășoare stagiul de formare în *spații* care nu sunt adaptate cerințelor unui stagiu de formare, cu toate acestea este necesar ca formatorul să ia în considerare atributele care vor crea cel mai bun mediu de învățare pentru cursanți, stabilind astfel, aspectul ergonomic al sălii de curs.

Mărimea sălii este un factor evident important. Sălile de curs trebuie să aibă dimensiuni potrivite, pentru a găzdui numărul dorit de cursanţi, plus toate echipamentele şi materialele necesare pentru instruire. Ca spațiu pentru formare un amfiteatru ar fi prea mare pentru o grupă de numai cinci cursanţi, iar o fostă garderobă, prea mică pentru un grup de cincizeci de cursanți.

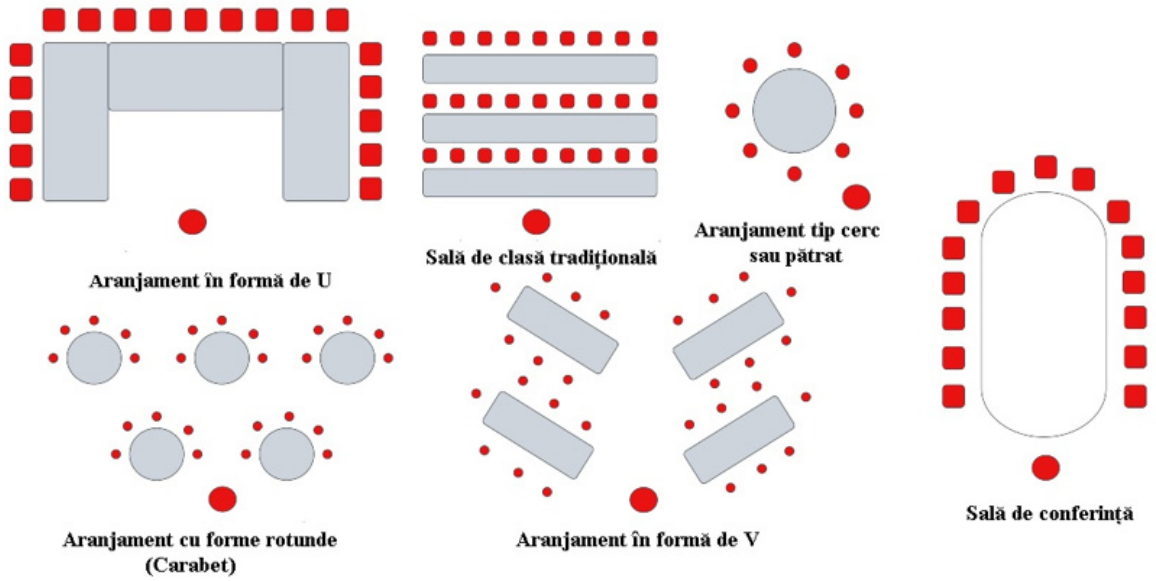
Aranjamentul sălii se poate face în mai multe feluri, cum ar fi cel de sală de curs tradiţională, de conferinţă, de grupuri etc. Printre aspectele de luat în considerare se numără şi unde se va plasa formatorul, unde vor sta cursanții. Spațierea adecvată este esențială pentru a stimula și menține atenția cursanților. Astfel, există diverse modele de aranjare a spațiului în care are loc formarea, fiecare dintre acestea prezentând anumite avantaje sau dezavantaje în funcție de numărul participanților și scopul instruirii (Tabelul 2, Figura 2).

Tabel 2. Avantaje și dezavantaje a modelelor de aranjament a sălii de curs.

Forma de aranjament	Numărul de participanți	Avantaje	Dezavantaje
Aranjament în formă de U	Cel mai potrivit pentru grupuri de la 12 până la 22 de cursanți	Încurajează discuția în grup mare. Poate renunța la aranjament pentru a forma grupuri mici. Contact strâns între facilitator și cursanți.	Este dificil să se formeze grupuri mici cu cei de cealaltă parte. Contactul vizual între unii participanți este dificil din cauza aspectului liniar.

Arnajament tip pătrat sau cerc	Cel mai potrivit pentru grupuri de la 8 până la 12 cursanți	Facilitează rezolvarea problemelor. Dimensiunea mai mică sporește implicarea totală a grupului Ușor pentru facilitator să iasă din acțiune.	Utilizarea media și vizuală este dificilă. Dimensiunea grupului este limitată.
Conferință	Cel mai potrivit pentru 8-12 cursanți	Comunicare moderată între grup.	Menține formatorul doar ca emițător de informație, având simțul formalității.
Aranjament în formă de V (cu V îndreptat spre față)	Cel mai potrivit pentru echipe de 4 sau 5 și grupuri de la 16 până la 25 cursanți	Este ușor de lucrat în echipă la fiecare masă. Nimeni nu are spatele total în fața sălii de curs.	Se atestă o anumită dificultate în promovarea muncii în echipă în rândul întregului grup.
Aranjament cu forme rotunde	Cel mai potrivit pentru grupuri de la 16 până la 40 cursanți	Promovează munca în echipă în fiecare grup. Dacă scaunele sunt așezate doar pe o parte a mesei, toată lumea va fi cu fața în fața sălii de curs.	Este dificil să-i convingi pe cei cu spatele în față să participe.
Sala de clasă	Pentru grupuri de orice dimensiune	Realizarea activității în stil tradițional acceptabile de cursanți. Comenzile formatorului sunt realizate frontal. Participanții pot vizualiza imagini, text etc.	Implicare scăzută. Comunicare într-un singur sens. E dificil de a forma grupuri mici.
Sala de clasă tradițională	Cel mai bine rezervat pentru cursanți de peste 40 de ani	Tradițional, poate fi acceptat de către cursanți, fiind în mediul în care au fost deprinși.	Implicare scăzută. Comunicare unidirecțională. E dificil de a forma grupuri mici.

Fig. 3. Modele de aranjament a sălii de curs.



Astfel, amenajarea spațiului de instruire pentru adulți este o strategie esențială pentru optimizarea procesului de formare. Prin crearea unui mediu flexibil, tehnologic avansat, confortabil și axat pe colaborare, formatorii pot asigura un cadru propice pentru dezvoltarea continuă a adulților în cadrul activităților de formare.

În **concluzie,** evidențiem importanța primordială a mediului pedagogic în crearea unei atmosfere favorabile imperative activității de formare. În procesul de instruire a adulților, un mediu de învățare pozitiv implică configurarea unor factori specifici instruirii adulților, orientați spre satisfacerea nevoilor acestei categorii de cursanți. Astfel, un context trifactorial al mediului de învățare care generează un cadru pozitiv în instruirea adulților se referă la profilul formatorului, relaționarea interpersonală și particularitățile spațiului de instruire.

Referințe:

1. BURLEY-ALLEN, M. *Arta de a asculta ce spun cei din jurul tău şi succesul în viaţă.* București: TEORA, 2008, 232 p. ISBN 9781594960413.
2. CHICU, V. (coord.), GORAȘ-POSTICĂ, V., BÎRNAZ, N. at al. *Formarea formatorilor: Suport de curs: (Ciclul 2 - Masterat).* Chișinău: CEP USM, 2020, 352 p.
3. CORBALAN, G. et. al. *Selecting learning tasks: Effects of adaptation and shared control on learning efficiency and task involvement.* In: *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 2008, p. 733-756. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2008.02.003.
4. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000, 398 p. ISBN 973935551X, 9789739355513.
5. FAURE, E. *A învăța să fii.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, 384 p.
6. FLOYD, K. *Comunicarea interpersonală.* Iași: Polirom, 2013, 504 p. ISBN: 9789734633418.
7. IANIOGLO, M. Comunicarea asertivă în mediul educațional. În: *Perspectivele şi Problemele Integrării în Spaţiul European al Cercetării şi Educaţiei*, 7 iunie 2017. Cahul: Tipografia „CentroGrafic” SRL, 2017, vol. 2, p. 132-137. ISBN 978-9975-88-019-0.
8. KIRKPATRICK, D. *Great Ideas Revisited: Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model.* In: *Training & Development Journal, 50*(1), 1996, p. 54-57. ISSN 1055-9760.
9. MERRIAM, S. B. et. al. *Learning in Adulthood: A Comprehensive guide.* SUA: John Wiley & Sons, Inc., 2006, 560 p.
10. OREY, M. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology.* Zurich: The Global Text Project, 2010, 349 p. ISBN/ASIN 1475074379.
11. ROBU, M. *Empatie în educație, necesități pedagogice moderne.* București: Editura Didactica Publishing House, 2008, 103 p. ISBN 978-973-88899-7-2.
12. SEMIONOV, S. *Monitorizarea în contextul autoreglării academice.* În: S*tudia Universitatis. Seria Ştiinţe ale Educaţiei,* 2011, nr. 9(49), p. 77-83. ISSN 1857-2103.
13. SILISTRARU, N. *Mediul etnic şi social al educatului.* În: *Învăţământul postmodern: eficienţă şi funcţionalitate:* materiale conf. șt. intern., 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 58-63. ISBN 978-9975- 71-513-3.
14. VAUGHN, R. H. *The Professional Trainer. A Comprehensive Guide to Planning, Delivering and Evaluating Training Programs.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2005, 280 p. ISBN 978-1-57675-270-8.

Date despre autori:
Nadejda BUTNARI, doctor în științe ale educației, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: nadejda.butnari@usm.md
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: nina.birnaz@usm.md
ORCID: 0000-0002-2543-6949

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 15.10.2023

CZU: 374.7.091:316.772.4 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_07**

FEEDBACK-UL CONSTRUCTIV – FACTOR DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE INSTRUIRE LA ADULȚI

Nadejda BUTNARI,
Universitatea de Stat din Moldova

Feedback-ul constructiv reprezintă o modalitate importantă de a sprijini învățarea și dezvoltarea în instruirea adulților. Oferirea de feedback constructiv se referă la crearea de către formator a contextelor educaționale interactive, prin consolidarea sau modificarea comportamentelor cursanților reieșind din nevoile lor. În acest context, este important ca formatorul să ofere feedback constructiv în activitatea de formare pentru a maximiza beneficiile instruirii și a ajuta participanții adulți să-și atingă obiectivele propuse.

În prezentul articol sunt reflectate un șir de strategii de oferire a feedback-ului constructiv în contextul instruirii adulților și anume: formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire, utilizarea unui limbaj clar și precis, oferirea de feedback specific și detaliat, oferirea de feedback obiectiv și focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine. Astfel, utilizarea acestor strategii generează un design educațional prietenos, orientat spre îmbunătățirea performanțelor și dezvoltarea personală și profesională la adulți în procesul de instruire.

Cuvinte-cheie: *feedback constructiv, factor, eficientizare, proces de instruire, strategii, adulți.*

CONSTRUCTIVE FEEDBACK – EFFICIENCY FACTOR OF THE ADULT TRAINING PROCESS

Constructive feedback is an important way to support learning and development in adult education. Providing constructive feedback refers to the trainer's creation of interactive educational contexts, by reinforcing or modifying the learners' behaviors based on their needs. In this context, it is important for the trainer to provide constructive feedback in the training activity in order to maximize the benefits of the training and help the adult participants to achieve their intended goals.

This article reflects a range of strategies for providing constructive feedback in the context of adult learning, namely: formulating a message relevant to a particular activity and learning objectives, using clear and precise language, giving specific and detailed feedback, providing objective feedback and focusing on behavior or performance, not the individual. Thus, the use of these strategies generates a friendly educational design, oriented towards improving the performance and personal and professional development of adults in the training process.

Keywords: *constructive feedback, factor, streamlining, training process, strategies, adults.*

Introducere

Instruirea adulților reprezintă un demers didactic complex desfășurat cu scopul atingerii obiectivelor ce exprimă nevoile de formare ale cursanților. Realizarea eficientă a acestui demers solicită de la formator cunoașterea specificului adulţilor implicaţi în procesul de instruire.

Conform modelului andragogic dezvoltat de M. Sheperd Knowles, adulţii, implicându-se în procesul de instruire, au o motivaţie intrinsecă şi sunt orientaţi spre un scop bine definit [apud 5].

Astfel, este necesar ca formatorul să creeze un mediu de instruire axat pe stimuli care să mențină motivația formabililor adulți. În acest context, adepții abordării behavioriste susțin că rolul formatorului este de a oferi feedback constructiv [6].

În viziunea lui B. Silverstein, utilizarea feedback-ului constructiv reprezintă o strategie importantă de menținere a motivației, care poate să conducă la îmbunătăţiri semnificative a performanţei şi comportamentului formabililor adulți [apud 2, p. 19].

Astfel, evidențiem importanța primordială a feedback-ul constructiv în instruirea adulților, care este ,,un element-cheie în componența sistemelor moderne de instruire, în structura oricărei situații educative" [4].

Funcționalitatea feedback-ului constructiv în instruirea adulților

Procesul de oferire şi recepţionare a feedback-ului este una din cele mai importante activități în procesul de instruire. Prin intermediul feedback-ului, participanţii la un proces de instruire se percep pe ei înşişi prin intermediul comunicării [adapt. 13, p. 100].

Astfel, feedback-ul prespune „toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane [7].

Feedback-ul se mai numește și evaluare circulară, deoarece în centru se află persoana evaluată, care este apreciată de către ceilalți, la care se mai adaugă și autoevaluarea [12, p. 41].

Feedback-ul este un tip specific de informație – o informație inversă sau de retur cu un rol bine determinat. În sistemele reglabile și autoreglabile informația inversă permite sistemului să-și modifice anumiți parametri pentru a stabili o stare de echilibru și pentru a continua să funcționeze după standarde prestabilite” [4].

În procesul de instruire a adulților, feedback-ul este principala sursă de informații despre nivelul performanței, gradul de realizare a obiectivelor și adecvarea comportamentului la așteptările formabililor, contribuind astfel la dezvoltarea personală și profesională și la creșterea performanței cursanților [10, p. 65].

Prin urmare, feedback-ul este informația care se oferă cursanților adulți despre performanța în realizarea activității/sarcinii, cu scopul de a o îmbunătăți.

În viziunea autorilor J. Hattie și H. Timperley, feedback-ul este furnizarea de informaţii referitoare la înţelegerea construcţiilor obţinute în urma procesului educaţional şi, în mod polimorf, se referă la datele ulterioare menite să asiste formabilul la îndeplinirea obiectivelor în procesul de instruire [adapt. 9, p. 81].

Feedback-ul presupune nu doar prezentarea de către formator a unor informaţii despre rezultate, ci este și un mijloc prin intermediul căruia acesta le oferă formabililor instrumentele ce vor permite înţelegerea tuturor aspectelor învăţării (noţionale, metodologice sau socioemoţionale). Feedback-ul nu este o informaţie spontană, el face parte din contextul învăţării, respectiv, formatorul utilizează feedback-ul pentru a lua anumite decizii, în diagnosticarea rezultatelor şi remedierea lor. Cursanții îl folosesc pentru a monitoriza punctele forte şi slabe ale propriilor performanţe, astfel încât aspectele pozitive să fie consolidate, iar cele negative – modificate sau îmbunătăţite. În acest sens, feedback-ul devine un instrument eficient de realizare a nevoilor personale și profesionale la adulți [adapt. 3, p. 12].

În vederea oferirii unui feedback constructiv în procesul de instruire, este esențială cunoșaterea de către formator a caracteristicilor acestui tip de feedback.

Mai mulți cercetători susțin că în contextul instruirii adulților feedback-ul constructiv întrunește unele particularități și anume [11]:

- contribuie la ameliorarea performanțelor sau a comportamentelor cursanților;
- este oportun (survine la momentul potrivit);
- este oferit/se produce la timp (imediat după comportamentul la care se referă);
- este direct (se referă la ceea ce formatorul a observat privind comportamentul/ perfomanța unui cursant);
- este specific (se referă la comportamentul unui cursant concret);
- este centrat pe comportamentul formabilului și nu vizează persoana în sine a celui căruia îi este adresat feedback-ul.

De asemenea, G. Wiggins referindu-se la specificul feedback-ului constructiv în instruirea adulților afirmă că acesta trebuie [15]:

- să se refere la scopul activității, adică la ce face sau la ce are de făcut formabilul;
- să fie tangibil și transparent (obiectiv), adică să se refere la aspecte evidente celorlalți – formator, colegi;
- să fie practic, adică să sugereze modificări la nivel comportamental prin evidențierea a ceea ce ar fi potrivit să facă formabilul care primește feedback-ul;
- să fie acceptabil pentru formabil, deci să fie formulat pe înțelesul acestuia și într-o cantitate ”digerabilă” (prea multe detalii tehnice sunt dificil de înțeles, de ținut minte și de urmat pentru un cursant care învață ceva nou);
- pentru ca experiența de învățare să fie plăcută și motivatoare, feedback-ul trebuie să semnaleze progresul în învățare, să fie continuu, consistent, adică să nu furnizeze informații contradictorii în momente diferite.

Astfel, oferirea feedback-ului constructiv este un proces continuu și nu unul episodic, aspect care necesită din partea formatorului empatie și timp nu doar pentru oferirea feedback-ului, propriu-zis, dar și pentru identificarea corectă a necesităților formabililor, evaluarea perspectivelor de dezvoltare a acestora și selectarea celor mai potrivite modalități de oferire a feedback-ului [adapt. 8].

Prin furnizarea de feedback-uri constructive constante și continue, formabililor le este stimulat potențialul inovativ, originalitatea, astfel încât gradul de motivație al acestora pentru învățare crește, fapt ce în opinia lui Torrance „le poate stimula realizarea" [14].

Sintetizând ideile referitoare la funcționalitatea feedback-ului constructiv în instruirea adulților, evidențiem că feedback-ul constructiv are un rol fundamental în procesul de instruire prin eficientizarea comunicării dintre formator și formabili, prin clarificarea și adaptarea mesajului, îmbunătățirea comportamentului, încurajarea și motivarea cursanților.

Strategii de oferire a feedback-ului constructiv în contextul instruirii adulților

Feedback-ul constructiv reprezintă o modalitate importantă de a sprijini învățarea și dezvoltarea în instruirea adulților. Acesta constă în oferirea de informații detaliate și specifice cu privire la comportamentul sau performanța adulților, într-un mod care să faciliteze o îmbunătățire ulterioară a performanței sau comportamentului.

Prin urmare, este important ca formatorul să ofere feedback constructiv în activitatea de formare pentru a maximiza beneficiile instruirii și a ajuta participanții adulți să atingă obiectivele propuse.

În continuare, propunem un ansamblu de strategii de oferire a feedback-ului constructiv în contextul instruirii adulților și anume: formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire, utilizarea unui limbaj clar și precis, oferirea de feedback specific și detaliat, oferirea de feedback obiectiv și focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine (Tabelul 1).

Tabel 1. Strategii de oferire a feedback-ului constructiv în contextul instruirii adulților.

Strategia	Esența strategiei
Formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire	Feedback-ul constructiv solicită furnizarea unui mesaj care are legătură cu conținutul și obiectivele instruirii, reieșind din nevoile cursanților. Atunci când adulților li se oferă un mesaj relevant pentru formarea lor și obiectivele propuse, aceștia învață mai conștient și se simt mai implicați și mai motivați să-și îndeplinească rolul asumat.
Utilizarea unui limbaj clar și precis	Feedback-ul constructiv presupune un mesaj ușor de înțeles pentru adultul care îl primește, fapt ce diminuează riscul de interpretări greșite ale conținutului sau de conflicte ce pot apărea în cadrul instruirii din cauza unor mesaje formulate ambiguu. Astfel, are loc focusarea pe aspectele esențiale ale mesajului, fapt ce sporește eficiența comunicării și sprijină realizarea obiectivelor instruirii de către adulți.
Oferirea de feedback specific și detaliat	Oferirea de feedback specific și detaliat permite evidențierea aspectelor care au funcționat bine și ceea ce ar putea fi îmbunătățit. De exemplu, în loc de: „A fost bine", „Excelent", se recomandă următoarea formulare: *„Ați făcut o prezentare excelentă, dar ați putea să lucrați mai mult la organizarea conținutului".* În acest context, adulții sunt mai motivați să își asume responsabilitatea pentru progresul lor și să acționeze în acest sens.
Oferirea de feedback obiectiv	Oferirea de feedback obiectiv privind progresul formabililor adulți se bazează pe fapte, nu pe păreri sau impresii personale, fiind o modalitate importantă de a sprijini învățarea și dezvoltarea în instruirea acestora. Furnizarea de informații reale cu privire la comportamentul și performanța adulților generează asumarea responsabilității pentru analiza și îmbunătățirea propriilor performanțe.

Focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine	Focalizarea pe comportament sau performanță presupune o abordare pozitivă și respectuoasă față de cursanții adulți; în acest caz, cursantul care primește feedback-ul nu va simți că este criticat, ci va înțelege că este vorba despre nevoia de îmbunătățire a abilităților sale, manifestând astfel responsabilitate față de proces și de rezultate.

În **concluzie**, evidențiem importanța feedback-ului constructiv în eficientizarea procesului de instruire la adulți. Feedback-ul constructiv se referă la crearea de către cadrul didactic a contextelor educaţionale plăcute și motivatoare care contribuie la îmbunătăţiri semnificative a performanţei şi comportamentului formabililor adulți, determinând astfel realizarea obiectivelor instruirii și dezvoltarea personală și profesională cursanților.

Astfel, oferirea de feedback constructiv este o componentă esențială a procesului de instruire la adulți, fiind o valoare importantă pentru succesul lor personal și profesional.

În vederea oferirii feedback-ului constructiv la adulți, există diverse strategii care pot fi aplicate în procesul educațional, printre care:

- formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire;
- utilizarea unui limbaj clar și precis, oferirea de feedback specific și detaliat;
- oferirea de feedback obiectiv și focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine.

Referințe:

1. BIENSTOCK, J. L. et. al. *To the point: medical education reviews-providing feedback*. In: *American Journal of Obstetrics and Gynecology,* 196(6), 2007, p. 508–513.
2. BLAGA, E. *Dezvoltare organizaţională. Management organizaţional. Managementul resurselor umane.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2011.
3. BOTEZATU, V. *Importanţa feedback-ului în formarea abilităţilor de autoevaluare la elevi*. În: *Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională,* nr. 5-6(105-106), 2017, p. 11-15. ISSN 1810-6455.
4. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii.* Iași: Polirom, 2008, 395 p.
5. CHICU, V. (coord.). *Formarea formatorilor: Suport de curs: (Ciclul 2 - Masterat).* Chişinău: CEP USM, 2020, 352 p.
6. COCORADĂ, E. *Introducere în teoriile învăţării.* Iaşi: Polirom, 2010, 215 p. ISBN 978-973-46-1811-8.
7. CORBALAN, G. et. al. *Selecting learning tasks: Effects of adaptation and shared control on learning efficiency and task involvement*. In: *Contemporary Educational Psychology,* 2008, 70(1), p. 733-756.
8. EVANS, C. *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*. In: *Review of Educational Research*, 83(1), 2013, p. 70-120.
9. HATTIE, J., TIMPERLEY, H. *The Power of Feedback.* In: *Review of Educational Research,* 77(1), 2007, p. 81-112.
10. LUCA, M. R. *Comunicare profesională: Manual de abilități practice pentru masteranzii în psihologie.* Braşov: Editura Universităţii „Transilvania”, 2020, 148 p. ISBN 978-606-19-1290-2.
11. MOORHEAD, R. et. al. *Giving feedback to learners in the practice*. In: *Australian Family Physician,* 33(9), 2004, p. 691–694.
12. REMEȘ, C., REMEȘ, E. *Utilizarea metodei feedback 360 în procesul de evaluare a performanţelor resurselor umane.* În: *Studia Universitatis Vasile Goldiș. Arad - Seria Ştiinţe Economice*, 2007, nr. 2(17), p. 39-54. ISSN 1584-2339.
13. ROTARI, E. *Utilizarea feedback-ului în instruirea adaptivă*. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică:* mat. col. prof., 29 septembrie 2016. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2017, vol. 1, p. 99-103.
14. TORRANCE, H. *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learnin*g. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 14(3), 2007, p. 281-294.
15. WIGGINS, G. *Seven Keys to Effective Feedback.* In: *Educational Leadership,* 70(1), 2012, p. 10-16.

Date despre autor:
Nadejda BUTNARI, doctor în științe ale educației, lector universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: nadejda.butnari@usm.md
ORCID: 0000-0002-1261-2368

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 15.10.2023

CZU: 373.042-057.874:001.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_08**

PROIECTUL DE CERCETARE CA METODĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI INVESTIGAȚIONALE LA ELEVI DIN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ

Irina SÎRBU, Maia ȘEVCIUC,
Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol este evidențiat rolul proiectelor de cercetare în dezvoltarea competenței investigaționale la elevi, cu accent pe abordare interdisciplinară. Autorii subliniază importanța integrării mai multor discipline într-un proiect comun, permițând astfel elevilor să aplice și să consolideze cunoștințele lor într-un context complex și interconectat. Lucrarea scoate în evidență, de asemenea, adaptabilitatea acestei abordări, care poate permite atât lucrul individual, cât și cel în echipă, în funcție de circumstanțele specifice. În plus, se evidențiază maniera în care proiectele de cercetare contribuie la dezvoltarea competenței investigaționale la elevi, alimentându-le curiozitatea intelectuală și încurajându-i să exploreze în profunzime subiectele de studiu.

Cuvinte-cheie: *proiecte de cercetare, competență investigațională, abordare interdisciplinară, adaptabilitate, interdisciplinar, competențe.*

THE RESEARCH PROJECT AS A METHOD FOR DEVELOPING INVESTIGATIVE COMPETENCE IN STUDENTS, AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

This article explores the role of research projects in developing students' investigative competence, emphasizing interdisciplinary approaches. The authors highlight the importance of integrating multiple disciplines into a common project, enabling students to apply and reinforce their knowledge in a complex, interconnected context. The paper also underscores the adaptability of this approach, allowing for both individual and collaborative work as needed. Additionally, it outlines how research projects contribute to the development of investigative competence in students by sparking intellectual curiosity and encouraging them to delve deeply into their subjects of study.

Keywords: *research projects, research competence, interdisciplinary approach, adaptability, interdisciplinary, competence.*

Introducere

Interesul societății pentru reconfigurarea sistemului educațional și inițierea procesului de implementare a abordării bazate pe dezvoltarea competențelor în practica pedagogică a avut loc în secolul al XX-lea. O pleiadă de cercetători, precum N. Chomsky [13], D. Hymes [6], R. White [9], J. Raven [7] și alții, s-au dedicat investigării aspectelor legate de această abordare în contextul educațional. În linii generale, pot fi identificate trei perioade de evoluție a abordării bazate pe competențe în educație.

1. Termenul „competență” a fost introdus pentru prima dată în context științific în anul 1965 de către Noam Chomsky [13], în Statele Unite ale Americii. Ulterior, D. Hymes [6] a utilizat acest termen pentru a descrie dezvoltarea competenței de comunicare. De asemenea, R. White [9] a început să analizeze competența ca o sinteză a tuturor formelor de comportament, acordând o atenție deosebită motivației interne a individului.

2. A doua etapă a inclus cercetările efectuate de J. Raven [7], care nu numai a elaborat o definiție detaliată a competenței, dar și a organizat-o, identificând 37 de categorii distincte de competențe. De asemenea, el a propus o măsură numerică a competenței, bazată pe o scală de 100 de puncte.

3. Etapa a treia a fost evidențiată prin prezentarea raportului Comisiei Internaționale pentru Educație a UNESCO, în care au fost stabilite cu precizie competențele necesare elevilor [3]. De asemenea, conferința Consiliului Europei din 1996 a fost dominată de discuții active cu privire la reforma sistemului de învățământ și identificarea competențelor esențiale pentru succesul în carieră și în educație.

Cadrul de referință al Curriculumului Național definește competența școlară ca un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate prin învățare, un ansamblu transferabil și multifuncțional de cunoștințe, aptitudini, abilități, valori și atitudini care permit individului să-și atingă dezvoltarea profesională, să se integreze social și să se încadreze în mod eficient în domeniul său de activitate [4].

Concept și argument

În contextul promovării învățământului de calitate, devine necesară dezvoltarea standardelor de eficiență a procesului de învățare prin conceptualizarea și elaborarea instrumentelor de evaluare corespunzătoare acestor standarde. Realizarea acestui obiectiv necesită o analiză detaliată a literaturii de specialitate referitoare la competențe și la dinamica dezvoltării acestora [1].

Competențele-cheie reprezintă în esență un ansamblu de cunoștințe, abilități și aptitudini transferabile și multifuncționale, necesare pentru dezvoltarea personală, integrarea socială și integrarea profesională a tuturor indivizilor. Acestea trebuie să fie cultivate până la încheierea perioadei de educație obligatorie și să servească drept fundament pentru învățarea continuă pe tot parcursul vieții [4]. Deoarece un indicator al dobândirii competenței într-un anumit domeniu de activitate constă în abilitatea de a o gestiona eficient, cu o înțelegere profundă, conceptul de competență se bazează pe auto-gestionare.

Aspectele enumerate anterior au delimitat direcția evoluției ulterioare și modernizării curriculumului școlar, orientat către proiectarea, organizarea și realizarea eficientă a procesului de învățare, fundamentat pe abordarea bazată pe competențe [2]. Scopul acestei abordări constă în facilitarea dobândirii de către elevi a competențelor esențiale pentru adaptarea lor la schimbările continue din contextul contemporan. Putem examina strategiile prin care un pedagog poate atinge obiectivul nostru central, și anume dezvoltarea competenței investigaționale [5].

Abordarea interdisciplinară este o parte importantă a modernizării sistemului educațional, care creează un precedent pentru dezbateri și discuții cu privire la eficacitatea sa. Este dificil să negăm aspectele pozitive ale acesteia, care permit profesorilor moderni să învețe să lucreze în echipă cu colegii lor și să ajute elevii să exploreze lumea dincolo de domeniul lor de specializare. Metoda tradițională și disciplinară, care a fost folosită în școli timp de decenii, prezintă limite în ceea ce privește dezvoltarea integrală a noii generații de elevi. Această abordare îi limitează în capacitatea de a gândi într-un mod creativ și de a face conexiuni relevante între diferite domenii de cunoaștere. Pe de altă parte, abordarea interdisciplinară încurajează gândirea critică și analitică, dezvoltarea creativității și abilităților de rezolvare a problemelor, precum și înțelegerea complexității lumii dintr-o perspectivă mai cuprinzătoare. Această paradigmă educațională este esențială pentru pregătirea elevilor în fața provocărilor societății contemporane, care impun soluții complexe și interconectate. Abordarea bazată pe competențe promovează nu doar acumularea de cunoștințe, dar și capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în contexte diverse și de a aborda problemele dintr-o perspectivă holistică.

Abordarea interdisciplinară reprezintă o paradigmă pedagogică care implică utilizarea unui spectru variat de metode în procesul educațional. Printre aceste metode se află și metoda proiectului de cercetare, care are scopul de a facilita dezvoltarea multiplelor competențe la elevi, inclusiv dezvoltarea competenței investigaționale. Această abordare pedagogică promovează integrarea cunoștințelor și abilităților din mai multe discipline pentru a soluționa probleme complexe și situații din viața reală. Metoda proiectului de cercetare presupune ca elevii să se implice în planificarea, dezvoltarea și implementarea unor proiecte care necesită investigație și rezolvarea unor provocări specifice. Prin intermediul acestor proiecte, elevii sunt încurajați să-și dezvolte abilități de cercetare, gândire critică, rezolvare de probleme și colaborare. Această abordare pedagogică reprezintă un sistem educațional în care elevii își dobândesc cunoștințele prin planificarea și executarea treptată a unor sarcini practice care devin din ce în ce mai complexe, cunoscute sub numele de proiecte [10].

Această metodologie pedagogică a apărut pentru prima dată în școlile de agricultură din Statele Unite ale Americii, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și este cunoscută și sub denumirea de „metoda problemelor». Originile acestei abordări se leagă de ideile umaniste din filosofia și educația americană, dezvoltate de filosoful și pedagogul John Dewey, precum și de discipolul său, William Heard Kilpatrick. John Dewey

promova fundamentarea învățării pe activitățile active ale elevului, ținând cont de interesele și nevoile sale individuale în domeniul cunoașterii. În Statele Unite ale Americii, Regatul Unit, Belgia, Israel, Finlanda, Germania, Italia, Brazilia, Țările de Jos și multe alte țări, această metodă a devenit larg răspândită datorită integrării raționale a cunoștințelor teoretice și a aplicării lor practice în soluționarea problemelor specifice din realitatea înconjurătoare, în cadrul colaborării dintre elevi în mediul școlar [11].

Un aspect important în mediul de lucru actual constă în faptul că echipele sunt alcătuite dintr-un mozaic de membri interdisciplinari, având domenii de expertiză variate ca responsabilitate predominantă. Aceste echipe reprezintă în prezent fundamentul prin care se realizează munca în corporațiile actuale. Prin urmare, elevii ar trebui să învețe cum să funcționeze eficient ca membri ai echipelor interdisciplinare.

Integrarea proiectelor de cercetare în procesul de învățare reprezintă o paradigmă educațională avansată care revoluționează metodele tradiționale de predare și învățare. Această abordare se bazează pe principiul transformării elevilor din receptori pasivi de informații în agenți activi ai construirii cunoștințelor. Prin intermediul proiectelor de cercetare, elevii sunt expuși la contexte complexe și reale, care necesită investigație, analiză și sinteză. Ei sunt învățați să pună întrebări, să creeze ipoteze, să colecteze și să interpreteze date, să dezvolte soluții și să argumenteze rezultatele obținute. Această abordare educațională nu numai că încurajează dezvoltarea unor abilități esențiale precum gândirea critică, analitică și creativă, dar și promovează curiozitatea intelectuală și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor. Aceste competențe nu sunt valoroase doar în contextul academic, dar și în lumea reală, pe piața muncii contemporane. Prin colaborarea în echipe multidisciplinare, elevii învață să comunice și să lucreze eficient cu colegi din diferite domenii de studiu, dezvoltând, astfel, abilități de comunicare și colaborare interdisciplinară. Capacitatea de a gândi critic și analitic, de a aborda probleme complexe cu creativitate și de a colabora eficient în echipe multidisciplinare reprezintă calități necesare pentru succesul profesional și pentru adaptarea la mediul de lucru din ce în ce mai divers și dinamic. Integrarea proiectelor de cercetare în procesul de învățare pregătește elevii pentru succesul academic, îi formează pentru viața reală, dezvoltându-le abilitățile necesare pentru a deveni profesioniști competenți și cetățeni activi într-o societate în continuă schimbare [10].

Când li se atribuie pentru prima dată sarcina de a elabora un proiect de cercetare, elevii pot simți o dificultate considerabilă. Pentru a-i ajuta să facă față acestei provocări, este important să se efectueze o divizare a sarcinii în componente mai mici și mai ușor de abordat. Cu toate acestea, procesul de elaborare a unui proiect de cercetare nu constă doar în divizarea sarcinii, dar implică și dezvoltarea unui cadru de colaborare eficient în cadrul echipei de lucru. Elevii trebuie să înțeleagă că fiecare membru al echipei are un rol distinct și poate contribui semnificativ la atingerea scopului proiectului. Acest lucru presupune că fiecare membru trebuie să analizeze problema în cauză, să propună idei și soluții și să participe activ la procesul de cercetare. Profesorul are un rol important în coordonarea activităților elevilor, în monitorizarea implicării lor și în furnizarea de îndrumare și susținere în timpul întregului proces. În plus, este important ca elevii să își elaboreze un portofoliu bine organizat, în care să adune notițele, datele și materialele relevante pentru fiecare etapă a proiectului de cercetare. Acest portofoliu îi ajută să-și structureze munca, să-și documenteze eforturile și să urmărească progresul în timp.

În vederea obținerii unei înțelegeri mai profunde și complete a conceptului nostru, oferim în continuare un exemplu. Vom efectua o analiză detaliată a unui proiect de cercetare, cu etapele sale de desfășurare, evidențiind importanța rolului profesorului în acest context, precum și posibilitățile disponibile în ceea ce privește alegerea între activitatea individuală și colaborarea în echipă. Această analiză detaliată se concentrează pe proiectul de cercetare interdisciplinar intitulat „*Aplicarea conceptului de proporție în realizarea portretelor personalităților istorice*”. Proiectul complex, pentru a crea portretele unor personalități istorice marcante, implică integrarea a patru discipline: matematica, educația plastică, istoria și informatica și se realizează în cinci faze:

1. Faza 1 - Fundamentarea matematică. La etapa inițială a proiectului, se pune un accent deosebit pe fundamentarea matematică a problemei, cu un focus precis pe conceptele legate de proporție, inclusiv conceptul de „raport de aur” și calculele proporționale. Această fază presupune o explorare a conceptelor matematice fundamentale, care stau la baza relațiilor de proporție. Faza inițială constituie un punct de plecare pentru proiectul de cercetare interdisciplinar, oferindu-le elevilor o bază solidă în matematică, care va

servi drept pilon pentru etapele ulterioare ale proiectului și pentru dezvoltarea abilităților lor în domenii precum arta, istoria și informatica.

2. Faza 2 - Cercetarea personalităților istorice. În același timp, elevii stabileesc personalități istorice, pe care îi vor studia și reprezenta în proiect. Această fază presupune inițierea unei investigații în profunzime asupra personalităților alese, o analiză riguroasă a biografiilor acestora și a contextului istoric relevant asociat fiecăruia. Această etapă reprezintă un moment important în dezvoltarea proiectului, deoarece contribuie semnificativ la obținerea unei înțelegeri comprehensive a caracterului personalităților selectate. Elevii adună informații despre viața și realizările acestor figuri istorice, studiază contextul istoric în care acestea și-au desfășurat activitatea. Procesul de cercetare îi încurajează să analizeze evenimentele și datele, să înțeleagă motivele și impactul acțiunilor personalităților respective asupra societății lor și a lumii în general. Prin această etapă, elevii dobândesc competențe de cercetare avansate, precum și abilități de analiză, critică și sinteză a informațiilor. Ei dezvoltă o perspectivă mai profundă și mai cuprinzătoare asupra personalităților istorice, ceea ce le va servi drept bază solidă pentru etapele ulterioare ale proiectului, în care vor transpune cunoștințele dobândite în opere de artă autentice și conținuturi digitale relevante.

3. Faza 3 - Crearea portretelor. Elevii pun în aplicare cunoștințele matematice despre proporție, cunoștințele despre personalitatea istorică selectată pe care le-au dobândit în fazele anterioare. La această etapă ei devin adevărați artiști, folosindu-și abilitățile pentru a desena portretele personalităților istorice pe care le-au cercetat și studiat în detalii. Această fază implică o serie de aspecte complexe:

- *Aplicarea conceptelor matematice*: Elevii utilizează concepte precum proporție, simetrie și geometrie pentru a se asigura că dimensiunile fiecărei trăsături faciale sunt calculate cu precizie. Ei folosesc „raportul de aur” și alte instrumente matematice pentru a reda proporțiile corecte ale portretului.

- *Expresivitate artistică*: Pe lângă precizia matematică, elevii își pun în valoare abilitățile artistice, exprimând caracterul și trăsăturile personalităților istorice în portretele lor. Ei aduc la viață figurile istorice prin intermediul culorilor, detaliilor și expresiilor artistice. Această etapă le oferă elevilor libertatea de a interpreta subiectul într-un mod personal și creativ. Ei pot aduce elemente unice în portrete și pot comunica mesaje subtile prin intermediul artei lor.

- *Abilități de rezolvare a problemelor*: Pe măsură ce se confruntă cu provocări artistice și matematice, elevii dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor. Ei trebuie să găsească soluții creative pentru a reda proporțiile și expresiile corecte ale portretelor.

Prin această experiență ei își dezvoltă competențe interdisciplinare, care îi ajută să înțeleagă mai bine legăturile dintre disciplinele academice și să-și dezvolte gândirea critică și creativă.

4. Faza 4 - Integrarea componentei digitale și portofoliu digital. Elevii pun bazele unui portofoliu digital complex care include toate aspectele cercetării lor. Acest portofoliu digital reprezintă un instrument de gestionare și documentare a proiectului propriu interdisciplinar. Elevii adună toate datele, informațiile și resursele pe care le-au acumulat în etapele anterioare ale proiectului. Aceasta poate include desenele lor, biografiile personalităților istorice, informații istorice relevante și alte materiale relevante. Pentru a menține un portofoliu organizat și accesibil, elevii își structurează conținutul în categorii și subcategorii relevante. Acest lucru poate include secțiuni distincte pentru fiecare personalitate istorică studiată și pentru fiecare etapă a proiectului. Sub îndrumarea profesorilor de informatică, elevii utilizează instrumente tehnologice pentru a crea și gestiona portofoliul digital. Acesta poate fi o platformă online (Google Drive, Padlet etc.), software specializat sau alte resurse tehnologice. Elevii documentează în portofoliu progresul lor pe parcursul proiectului. Ei pot include reflecții personale asupra experienței, idei pe care le-au obținut și modul în care abilitățile lor s-au dezvoltat pe parcurs. Portofoliul digital poate permite, de asemenea, colaborarea și comunicarea între elevi și profesori. Aceasta poate include feedback și comentarii asupra progresului și rezultatelor lor. Portofoliul digital oferă, de asemenea, o platformă pentru prezentarea publică a rezultatelor proiectului. Elevii pot împărtăși cu colegii portretele create și cunoștințele lor în legătură cu personalitățile istorice. Prin această etapă, elevii dobândesc abilități tehnologice esențiale, învățând să gestioneze informații complexe și să creeze o resursă digitală valoroasă. Portofoliul digital devine o modalitate de a-și demonstra abilitățile de cercetare, cunoștințele și creativitatea într-un mod interactiv și accesibil.

5. Faza 5 - Prezentare și evaluare. La finalizarea proiectului, elevii prezintă public rezultatele obținute și explică procesul de cercetare. Ei expun portretele create în fața unui public mai larg, care poate include colegi de clasă, părinți, cadre didactice și, eventual, chiar alți profesioniști sau membri ai comunității. Prezentarea este un moment de demonstrare a rezultatelor și un exercițiu important în dezvoltarea competenței de comunicare. În timpul prezentării, elevii oferă o analiză detaliată a procesului de cercetare realizat; ei discută despre modul în care au aplicat conceptele matematice, cum au integrat aspectele istorice și cum au transpus aceste cunoștințe în creația artistică. Acest lucru evidențiază abilitățile lor de gândire critică și de reflexie. Cadrele didactice la disciplinele matematică, educație plastică, istorie și informatică au rolul de a evalua rezultatele. Ei acordă o atenție specială dezvoltării abilităților de cercetare, gândire critică, creativitate și competențelor tehnologice ale elevilor. Evaluarea interdisciplinară este un element esențial pentru a măsura succesul proiectului în atingerea obiectivelor propuse. În urma prezentării și evaluării, elevii primesc un feedback (comentariu) din partea profesorilor. Această comunicare oferă o deschidere pentru dezvoltarea continuă a abilităților elevilor, pentru identificarea punctelor tari și a celor care necesită îmbunătățiri. Prezentarea proiectului de cercetare oferă elevilor oportunitatea de a învăța din experiența lor. Ei pot reflecta asupra a ceea ce au reușit, asupra provocărilor întâmpinate și a modului în care au gestionat lucrul în echipă sau individual. Această auto-reflecție contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de autoevaluare. În ansamblu, această etapă marchează momentul în care elevii demonstrează competențele dobândite și relevanța abordării lor interdisciplinare. Valorificarea proiectelor de cercetare în activitatea academică a elevilor formează competențe de a face față provocărilor și oportunităților lumii reale, unde abilitățile de comunicare, colaborare și prezentare sunt tot atât de esențiale ca și cunoștințele tehnice și academice.

De asemenea, este important să menționăm că acest proiect poate fi adaptat pentru a permite atât lucrul individual, cât și cel în grup, la discreția profesorului coordonator. Această flexibilitate permite cadrului didactic să ia în considerare obiectivele specifice ale proiectului și să adapteze abordarea în funcție de nevoile elevilor și scopurile pedagogice. Astfel, profesorul poate decide dacă elevii vor lucra individual pentru a dezvolta abilitățile personale sau dacă vor colabora în echipe pentru a îmbina cunoștințele și experiența lor într-un efort colectiv. O abordare flexibilă permite personalizarea procesului de învățare, oferind elevilor șansa de a-și dezvolta abilitățile în funcție de preferințele și potențialul lor. Este un exemplu concret al modului în care proiectele de cercetare interdisciplinare pot fi adaptate pentru a satisface nevoile diverse ale elevilor și obiectivele educaționale specifice.

În concluzie, evidențiem că proiectele de cercetare interdisciplinară pot fi adaptate pentru a satisface nevoile de formare a elevilor și atingerea obiectivelor educaționale. Flexibilitatea în elaborarea și realizarea proiectelor de cercetare permite individualizarea procesului de învățare, oferind elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile în funcție de preferințele și potențialul lor personal.

Proiectele de cercetare facilitează dezvoltarea abilităților de cercetare, gândire critică și colaborare interdisciplinară, în vederea rezolvării problemelor complexe, pregătind elevii să devină membri proactivi ai comunității contemporane. Implicarea elevilor în realizarea proiectelor de cercetare interdisciplinară reprezintă un model în care educația poate deveni mai interactivă, relevantă și utilă în viața de zi cu zi a elevilor, pregătindu-i cu succes pentru o lume în continuă schimbare.

Referințe:

1. BUCUN, N., POGOLȘA, L. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.* Chișinău: Tipografia Centrală, 2014, 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
2. *Codul Educaţiei al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. DELORS, J. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights),* 46 p. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.
4. GUȚU, V., BUCUN, N., GHICOV, A. *Cadrul de referinţă al curriculumului naţional* [online]. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. Tipografia Centrală), 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rus_tipar.pdf

5. GUȚU, Vl., *Învăţământul centrat pe competenţă: abordare teleologică* [online]. *Didactica Pro*, nr. 1(65), 2011, p. 2-7. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2_7_Invatamintul%20centrat%20pe%20competente_abordare%20teleologica.pdf
6. HYMES, D. *Competence and Performance in Linguistic Theory*. London N. Y.: Academic Press, 1971, 311 p.
7. RAVEN, J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release.* Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 1997. ISBN 0 89824 532 X.
8. SAVENKOV, A. I. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*. Moscova: Ось-89, 2006, 480 p. ISBN 5-9853428-0-8.
9. White, R. W., *Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review*, 1959, vol. 66, № 5, p. 297-333.
10. ДАВЫДОВ, В. *Российская педагогическая энциклопедия:* В 2 т. Москва: *Большая Российская энциклопедия,* 1993, 1160 с., т. 1, 608 с. ISBN 5852701408.
11. ГОЛУБ, И., ПЕРЕЛЫГИНА, Е., ЧУРАКОВА, О. В. *Метод проектов - технология компетентностно-ориентированного образования*. Самара: Учебная литература, 2006, 176 с. ISBN 5950703286.
12. ПОДДЪЯКОВ, А. Н. *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт.* Москва: Национальное образование, 2015, 304 p. ISBN 978-5-4454-0710-2.
13. ХОМСКИЙ, Н. *Язык и мышление.* Москва: Издательство Московского университета, 1972, 122 p.

Date despre autori:
Irina SÎRBU, doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: irinasirbu.curs@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1080-2280

Maia ȘEVCIUC, doctor în științe pedagogice, profesor universitar, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: maia.sevciuc@usm.md
ORCID: 0000-0002-3129-6057

Prezentat la 04.10.2023

CZU: 37.016:376.043.2-056 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_09**

ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE: CONCEPT ȘI METODE

Florin CHEIA, Vladimir GUȚU,
Universitatea de Stat din Moldova

Integrarea fiecărui copil cu CES este o problemă ce trebuie studiată serios. Pornim de la ideea că şcoala are datoria de a asigura şanse egale tuturor elevilor. Din păcate, în cazul fenomenului C.E.S, realitatea din teren ne arată că există o prăpastie între politici educaționale și implementarea lor. Procesul de integrare educaţională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenţie individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalităţi eficiente de adaptare curriculară are un rol esenţial.

Modul în care raportarea la valori influențează felul în care privim educația, precum și modul în care concepte cu caracter globalizator ne fac să uităm de specificul local/zonal/național al educației. Pentru a le ilustra, au fost exemplificate teste/ modalități internaționale ce evaluează sistemele de învățământ, precum și măsurile pe care unele state le-au luat pentru a aduce educația mai aproape de nevoile elevului, spre noua tipologie de elev a „erei digitale”, multiculturale, plurilingvistice. Globalizarea este astăzi un fenomen incontestabil, care afectează profund sistemele statelor. În sensul său actual, termenul globalizare s-a ivit din constientizarea faptului că lumea se află într-un proces prin intermediul căruia va deveni un fel de „sat global” sau, cel puţin, un singur sistem economic, socio-politic şi cultural.

Prin urmare, implicaţiile fenomenului pentru domeniul educaţiei sunt serioase şi incontestabile. O parte dintre cercetările întreprinse asupra implicaţiilor fenomenului globalist în educaţie încearcă să demonstreze că însuși fundamentul acesteia este zguduit din temelii. Diversificarea și fragmentarea, specifice societăților globale, ar duce la anularea idealurilor educaționale naționale, care vor fi limitate la a răspunde cerințelor economice în condițiile competiției globale.

***Cuvinte-cheie**: adaptare curricular**ă**, adaptare, integrare, cerințe educative, diferențiere, incluziune, copii cu CES.*

CURRICULUM ADAPTATION FOR THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS: CONCEPT AND METHODS

The integration of each child with CES is an issue that must be seriously studied. We must start from the idea that the school has the duty to ensure equal opportunities for all students. Unfortunately, in the case of the C.E.S phenomenon, the reality on the ground only shows us that there is a gap between educational policies and their implementation. The process of educational integration of students with CES includes the development of an individualized intervention plan, in which the use of effective methods of curricular adaptation plays an essential role.

The way in which reference to values influences the way we look at education, as well as the way in which globalizing concepts make us forget the local/regional/national specificity of education. To illustrate them, international tests/ methods that evaluate education systems were exemplified, as well as the measures that some states have taken to bring education closer to the student's needs, towards the new student typology of the „digital era”, multicultural, plurilingual. Globalization is today an undeniable phenomenon, which deeply affects the systems of states. In its current sense, the term globalization arose from the awareness that the world is in a process through which it will become a kind of „global village” or, at least, a single economic, socio-political and cultural system.

Therefore, the implications of the phenomenon for the field of education are serious and undeniable. Part of the research undertaken on the implications of the globalist phenomenon in education tries to demonstrate that its very foundation is shaken from its foundations. Diversification and fragmentation, specific to global societies, would lead to the cancellation of national educational ideals, which will be limited to responding to economic requirements in the conditions of global competition.

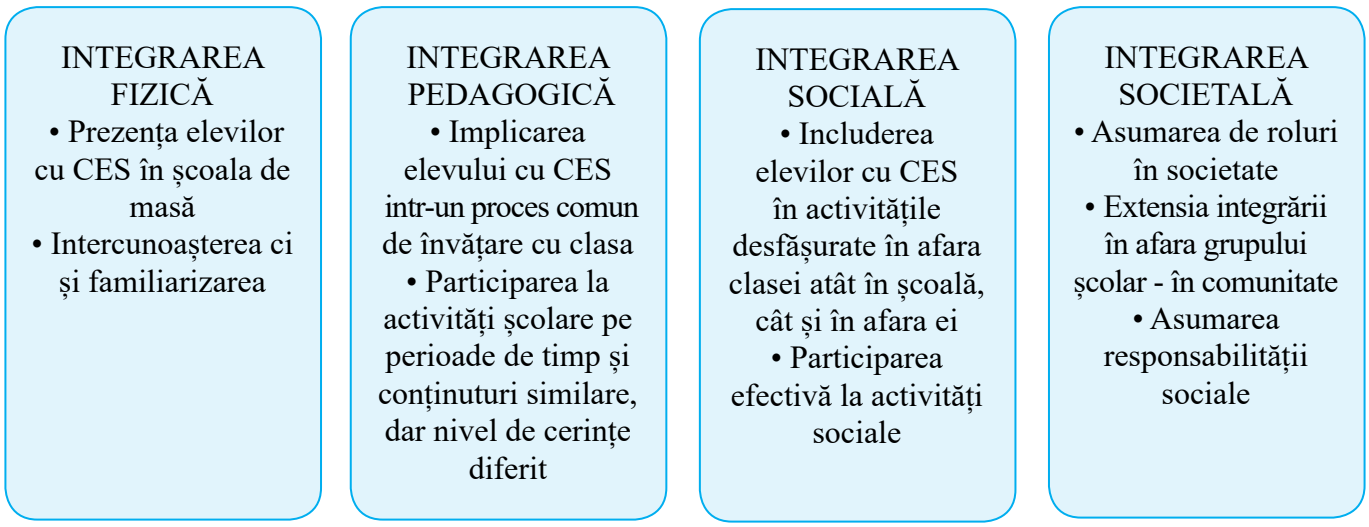
***Keywords:** curriculum adaptation, adaptation, integration, educational requirements, differentiation, inclusion, children with SEN.*

Introducere

Educaţia integrată se referă la includerea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe educative speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora. Integrarea este o noțiune opusă segregării care abordează acele practici și măsuri apte să ”maximizeze potențialul unei persoane de participare la principalele tendințe ale culturii sale” [5, p. 48]. Educația integrată poate pregăti integrarea în funcție de dimensiunea socială a copiilor cu dizabilități, dar doar în condițiile în care răspunde cât mai bine cerințelor acestora. Specialiștii în domeniu exprimă necesitatea unei analize foarte serioase înainte de a se proceda la o *”integrare totală”*, a tuturor copiilor cu dizabilități. James Kauffman (1989) concluziona că încercarea de a forța elevii să se integreze este la fel de coercitivă și discriminatorie ca și când s-ar încerca să forțezi toți elevii să participe la un învățământ special [2].

Integrarea elevilor cu CES este intens dezbătută de literatură de specialitate, iar, în acest sens, evidențiem contribuția autorilor T. Vrăşmaş, I. Muşu, P. Daunt [5, p. 19], potrivit cărora există patru etape de realizare a acestui proces (figura 1).

Fig. 1. Etapele integrării elevilor cu CES.



Cele patru niveluri ale integrării nu se desfășoară și se realizează separat, ci se află în relații de interdependență – subliniem că absența unei etape afectează socializarea propriu-zisă.

Adaptarea curriculară: concept și metodologie

Adaptarea curriculară vizează corelarea conținuturilor componentelor curriculumului general cu potențialul elevului cu cerințe educaționale speciale urmărindu-se finalitățile procesului de adaptare și integrare școlară și socială a acestuia. Organizarea procesului educaţional pentru elevii cu CES în şcolile de masă, inclusiv adaptarea curriculară, implică o serie de principii care au rolul de a-l eficientiza şi de a-l implementa responsabil și competent, plecând de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenţei și educației persoanelor cu cerinţe speciale. Curriculum-ul adaptat nu este considerat unul nou, ci este acelaşi curriculum general, dar adaptat la posibilitățile individuale ale copiilor cu CES. Flexibilizarea acestuia respectă dreptul la instruire a tuturor copiilor prin raportarea la potențial și capacitățile sale, elevul fiind pus în situația de a-și asuma responsabilitatea față de propria învățare și de a dobândi cunoștințe și competențe în ritm propriu.

Pornim de la ideea că şcoala are responsabilitatea de asigurare de şanse egale tuturor elevilor. Definind noțiunea de şanse egale subliniem că reprezintă crearea unor condiţii identice: programe comune, manuale, asigurarea de posibilităţi maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcţie de aptitudinile şi interesele sale. Pentru ca activitatea instructiv–educativă să înregistreze progres trebuie realizată clar şi într-un mod diferenţiat.

Educaţia diferenţiată vizează adaptarea activităţii de instruire la posibilităţile diferite ale elevilor, la ca-

pacitatea de înţelegere şi ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau a fiecărui elev în parte. Desigur, acest proces cere timp, efort, cadre didactice calificate, instruite într-un mod special, profesori de sprijini motivați, muncă în echipă interdisciplinară: pedagog, consilier școlar, psiholog, cadru didactic, profesor de sprijin, învăţător de sprijin.

Educaţia copiilor cu cerinţe speciale cere: eficienţă, caracter integrat, caracter diferenţiat, adaptat/adaptabil particularităţilor vârstei respectivilor elevi. Realitatea din învățământul actual ne arată, că există o inconsecvență între politicile educaționale și implementarea lor.

Caracterul integrat al învăţământului ne pune în faţă problema situaţiei în care un elev cu cerinţe educaţionle speciale trebuie integrat într-o clasă obişnuită. În fapt este vorba pe de o parte de situaţia copilului respectiv, iar pe de altă parte, de situaţia clasei în care acel elev este integrat. C. Păunescu și I. Mușu utilizează sintagma de „psihopedagogie specială integrată”, prin care termenul de *integrată* vizează atât integrarea mai multor discipline ce participa la educația elevilor cu CES, cât și sistemul educațional privit în ansamblu [4].

Urmărim o bună înţelegere reciprocă, o coexistenţă socială normală a copiilor, în ciuda diferenţelor existente între ei. Pentru elevul cu cerinţe educţionale speciale înseamnă a fi înţeles şi acceptat, cu tot potențialul lui, cu tot ce poate aduce activităţii de grup, în pofida deficienţelor sale. O normalizare a relaţiilor este benefică şi pentru ceilalţi elevi, care învaţă să respecte dreptul la diferenţă, să fie solidari cu cei care întâmpină dificultăţi.

Practica altor ţări arată că integrarea unui elev cu CES este o problemă care trebuie serios studiată cu program de intervenţie personalizat, care să conţină toate măsurile pentru progresul acestuia. În vederea alcătuirii programului de intervenţie personalizat, învăţătorul/ profesorul trebuie să fie sprijinit de specialişti: medic, psiholog şi logoped, cadrul didactic de sprijin, o echipă și niciodată de un singur om. Fiecare elev cu CES trebuie să beneficieze de un program adaptat de recuperare şi să dezvolte adevăratul potenţial fizic şi psihic pe care acesta îl are.

Integrarea urmăreşte valorizarea la maxim a tuturor aptitudinilor elevului alcătuindu-se un program de intervenţie personalizat, care să cuprindă toate măsurile necesare pentru un rezultat pozitiv. Prin integrare se realizează şi o pregătire psihologică elevului, care să ajute la crearea unor stări afectiv-emoţionale corespunzătoare.

Raportul relaţiei socializare-integrare-incluziune are în vedere implicaţii practice, teoretice şi privesc evoluţia sistemului de organizare a educaţiei speciale şi a pregătirii elevilor pentru integrare şi incluziune în activităţi educative şi în colectivităţi sociale normale.

Din categoria cerinţelor educaţionale speciale fac parte: elevi cu dificultăţi motorii, sindrom Down, dificultăţi de vorbire, tulburări de comportament, autism, deficit de atenţie şi hiperactivitate (ADHD), dar şi cei care trec printr-o perioadă mai grea (abandon familial, abuzuri, tulburări psiho-emoționale care dizabilitează formarea normală a personalității elevului). Fac parte din aceeastă categorie şi elevii supradotaţi. Aceşti elevi au nevoie de provocări pentru a-şi menţine interesul faţă de şcoală.

Munca diferenţiată şi programul pedagogic personalizat pentru elevii cu CES constă în stabilirea unor obiective şi a unui program, diferit de restul clasei şi adaptate în funcţie de necesităţile şi dificultăţile elevului.

Obiectivele şi conţinuturile instructiv-educative ce urmează a fi parcurse de către fiecare elev cu CES trebuie stabilite de profesorul de sprijin şi profesorul de la clasă, în egală măsură. Întreaga intervenţie asupra elevilor din învăţământul integrat presupune, o muncă în echipă: profesor de la clasă, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinţi.

Rolul esenţial în educaţia integrată îl deţine învăţătorul/profesorul clasei, cel care reprezintă principalul factor de acţiune şi de coordonare a programului de intervenţie personalizat pentru elevii cu CES.

În aceste condiţii, ar fi ideal justificat ca profesorul/ învăţătorul clasei să îndeplinească o serie de acțiuni specifice prin care:

- să-şi perfecţioneze pregătirea cu elemente care să ajute în includerea optimă în clasă a elevilor cu CES şi asigurarea de şanse egale la educaţie;
- să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea şi programarea periodică a conţinuturilor învăţării;

- să coopereze cu echipa educaţională şi cu familia elevului;
- să participe la elaborarea planului de intervenţie personalizat pentru fiecare elev cu CES şi să urmărească parcursul educaţional al acestuia [5].

Un cadru didactic care are în colectivul său un elev cu nevoi speciale acţionează în urma unei reflecţii îndelungate. Un punct important al intervenţiei grupului de specialişti îl reprezintă colaborarea cu părinţii şi consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu elevii, nu şi în calitate de observatori, ci de participanţi activi.

Procesul de integrare educaţională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenţie personalizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalităţi eficiente de adaptare curriculară este esenţial.

Curriculum-ului poate fi definit ca fiind un program de activităţi şcolare în integralitatea sa, care se concretizează în planul de învăţământ, programa şcolară, manualele şcolare, îndrumătoarele metodice, obiective şi moduri comportamentale ce duc la realizarea obiectivelor, metodelor şi mijloacele de predare-învăţare, ce dezvoltă modurile de evaluare coerentă și corectă a rezultatelor.

În planul dezvoltării curriculare pentru elevii cu deficienţă are loc o mişcare în *sensuri diferite* faţă de curriculum-ul general pentru elevi.

Pe de o parte, curriculum-ul acestora se restrânge, iar pe de altă parte, se amplifică prin introducerea unor activităţi suplimentare individualizate, destinate compensării şi recuperării stării de deficienţă.

Spre exemplu, în cazul elevilor cu deficienţă mintală, planul de învăţământ se reduce atât din punct de vedere al numărului de discipline de studiu, cât şi din punct de vedere al conţinutului informaţional, ce urmează a fi însuşit în fiecare capitol în parte. Creşte numărul de activităţi individuale, în care urmează să fie inclus elevul cu deficienţă mintală, cu scopul recuperării acestuia pe partea deficitului cognitiv înregistrat.

Raporturile care se stabilesc cu fiecare elev sunt foarte importante. Acesta trebuie să simtă că este apreciat și validat ca individ. Ei vor fi motivați în participarea la procesul de învăţământ după posibilităţi, cadrele didactice fiind în situaţia de a-şi adapta metodele instructiv-educative.

Parteneriatul cât mai strâns între părinţii elevilor cu dizabilităţi şi cadrele didactice care pot interveni pentru consilierea acestora ajută la reducerea stresului pe care-l simt familiile şi micşorează riscul ca cei care cresc aceşti elevi să-şi manifeste frustrările asupra copiilor lor.

Reducerea izolării părinţilor se poate realiza punându-i în legătură cu alţi părinţi aflaţi în situaţii similare, promovând o abordare pozitivă a creşterii şi disciplinării copiilor. Măsurile întreprinse trebuie să se adreseze factorilor ce contribuie la diferite forme de neglijare, inclusiv lipsa informaţiilor, caracterul nepotrivit al acestora, respectul scăzut faţă de sine, sentiment de izolare, aşteptări nerealiste şi înţelegerea greşită a dezvoltării copilului şi al rolului de părinte.

În scopul atingerii obiectivelor specifice, se realizează *adaptări curriculare*, înţelegând prin aceasta orice adaptare a conţinuturilor disciplinelor şcolare, precum şi adaptării în mediul de învăţare, în sfera procesului evaluativ şi al adaptării ale unor mijloace tehnice de reabilitare folosite în procesul instructiv-educativ.

În vederea realizării acestor adaptări se iau în considerare următoarele aspecte:

1. Poate să obţină aproximativ aceleaşi rezultate elevul cu cerinţe educaţionale speciale comparându-l cu elevii din clasă?
2. Poate fi sporită participarea elevului prin schimbarea organizării lecţiei?
3. Are nevoie elevul cu cerinţe educaţionale speciale de obiective curriculare adaptate?
4. Se implică învăţătorul de la clasă în deciziile referitoare la adaptarea curriculară?
5. Corespunde din punct de vedere al conţinutului, curriculum-ul adaptat nevoilor copilului?

Se foloseşte și activitate care oferă posibilitatea elevilor cu dificultăţi de învăţare să colaboreze unii cu alţii prin discuţii, lucrări de cercetare și/sau jocul de rol [1].

Învăţătorul clasei trebuie să dobândească/să stăpânească o formă de pregătire adecvată în educaţia specială, să fie capabil să poată identifica elevii cu cerinţe educaţionale speciale, să le recomande planuri, să elaboreze planuri individualizate, să fie disponibil în a lucra cu specialişti, cu părinţii, să aibă capacităţi manageriale şi pedagogice, să lupte pentru reducerea izolării/discriminării copilului CES în clasă şi în întreaga activitate didactică.

Planificarea individualizată a învăţării presupune adaptarea educaţiei la nevoile individuale din perspectiva diferenţelor dintre elevi. Diferenţierea curriculumului atât pentru copiii cu CES, cât şi pentru cei cu potenţial de învăţare ridicat se întemeiază pe aceleaşi premize:

- scopurile educaţionale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate;
- realizarea scopurilor educaţionale este facilitată de selecţia şi organizarea realistă a obiectivelor educaţionale conform diferenţelor individuale;
- diferitele aspecte, cerinţe educaţionale pot fi întâmpinate prin oportunităţi educaţionale variate.

Conceperea unei adaptări curriculare se poate realiza prin:

Extensiune - pentru elevii al căror potenţial intelectual nu este afectat, prin introducerea unor activităţi suplimentare de însuşire prin compensare a unor limbaje alternative de comunicare.

Activităţi de socializare - pentru cei cu probleme de auz şi văz.

Selectarea conţinuturilor din curriculum general pentru elevii din şcoala de masă şi renunţarea la acele conţinuturi ce nu pot fi înţelese de copiii cu CES.

Diferenţierea curriculară necesită astfel selecţionarea sarcinilor de învăţare după criteriul capacităţii intelectuale, ritmul de lucru şi nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilităţile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului cu CES.

Ţinând cont de diferenţele individuale elevii care participă la procesul de educaţie trebuie să beneficieze de o *diferenţiere educaţională* pentru că:

- au abilităţi, interese şi experienţe diferite;
- provin din medii socio-familiale diferite şi au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate etc.);
- au un potenţial individual de învăţare.

Modul diferenţiat de lucru ar trebui să fie o practică incluzivă pentru fiecare grup de elevi pentru că:

- aceştia învaţă în ritmuri diferite;
- au experienţe de viaţă diferite şi presupun adoptarea unor metode de învăţare diferite şi a unor materiale şi mijloace didactice diverse.

Dificultăţile de învăţare la clasă apar pentru că:

- au urmat cu întreruperi (din cauza bolii) etapele în educaţie (învăţământul preşcolar, începutul clasei pregătitoare, abandon şcolar sau absenteism crescut);
- au dificultăţi emoţionale, sociale sau de comportament;
- prezintă tulburări senzoriale de auz sau de văz;
- au dificultăţi de învăţare a scris-cititului(dislexia-disgrafia);
- au dificultăţi perceptiv-motrice (orientare în spaţiu şi timp, schemă corporală);
- au retard;
- au dificultăţi de vorbire sau de limbaj şi de comunicare;
- procesul de predare – învăţare – evaluare este neadecvat nevoilor educaţionale şi diferenţelor individuale dintre elevi (sarcini prea grele sau prea uşoare, metode neparticipative, timp insuficient dozat, material didactic inadecvat sau insuficient, sau chiar suprasolicitant).

Adaptarea curriculumului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învăţarea, evaluarea diferenţiată se poate realiza prin acțiuni evidențiate în figura 2.

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcţie de potenţialul individual.

Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului real realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării iniţiale. Aceste rezultate conduc la selectarea obiectivelor pe care le propunem, la selectarea conţinuturilor şi a acelor activităţi de învăţare care vor corespunde cel mai bine nevoilor copilului în cauză în scopul unui progres educativ.

După o adaptare corectă a programei şcolare realizată de către cadrul didactic de la clasă, în colaborare cu cadrul didactic de sprijin, la potenţialul elevului, urmează structurarea unui plan de intervenţie personalizat cu un scop (obiective pe termen lung) şi obiective pe termen scurt.

Fig. 2. Modalități de adaptare a curriculum-ului.

ADAPTAREA CONȚINU-TURILOR Planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevului prin extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere școlară suplimentare	**ADAPTAREA PROCESELOR DIDACTICE** Mărimea și gradul dedificultatea! sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode activ-participative, jocul didactic), materialul didactic (intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin (sprijin suplimentar prin cadre didactice de sprijin)	**ADAPTAREA MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE** Mediul de învățare fizic, psihologic și social	**ADAPTAREA PROCESULUI DE EVALUARE** Dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale).

Scopul final al acestuia este de a răspunde cerinţelor elevului pentru asigurarea dezvoltării sale, coerenţei şi complementarităţii intervenţiilor ulterioare.

Concluzii

Adaptarea curriculară este un mijloc de realizare a procesului educațional individualizat cu referire la elevii cu CES. De regulă, adaptări curriculare pot avea loc pe două direcții: prin aplicarea curriculumului general cu adaptări psihopedagogice, în materie de evaluare și ambientale; prin modificarea/restructurarea curriculumului general. În acest sens, procesul de individualizare presupune ca elevii cu CES vor parcurge materia de studiu conform curriculumului general, beneficiind de tehnologii educaționale individualizate, adaptate la particularitățile elevilor și care vor contribui la realizarea finalităților educaționale generale. Anume, în acest caz se va considera că elevii cu CES realizează curriculumul general adaptat. Psihopedagogic, în materie de evaluare, ambiental.

Proiectarea și realizarea adecvată a adaptărilor diminuează dificultățile de învățare ale elevilor cu CES și asigură formarea/ dezvoltarea competențelor conform curriculumului educațional.

Referinţe:

1. AVRAM, C. D. *Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă.* Cluj-Napoca: Editura Meritocrat, 2022.
2. BESOI, V. *Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în școlile de masă.* În: *EICT, Revista Educației,* 2021.
3. HADÂRCĂ, M., CAZACU. T. (2012). *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic.* Chișinău: Cetatea de sus.
4. KAUFMAN, J. (1989). *The regular education initiative as Regan, Bush education policy: A trickle-down theory of education of the hard-to-teach, Journal of Special Education,* nr. 3/1989
5. MUȘU, I., TEFLAN, A. (1999). *Teoria educațională integrată.* București: Editura Pro Humanitate
6. PĂUNESCU, C. (1983). *Copilul deficient - cunoașterea și educarea lui*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

7. SPIRIDON, G. *Modalităţi de integrare a copiilor cu cerinţe educative speciale în învăţământul de masă*. În: *EICT, Revista Educației,* 2018.
8. VRĂSMAŞ, T., DAUNT, P., MUȘU, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale. Ministerul Învățământului.* UNICEF. București
9. WOLFENSBERGER, W. (1983) *The principlas of normalization in human resoureces*, Toronto: National Institute of Mental Retradation.

Date despre autori:
Florin CHEIA, doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste 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: florincheia@yahoo.com
ORCID: 0009-0002-4044-8996.

Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-5357-4217.

Prezentat la 18.09.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 37.042-056:376.112.4 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_10**

ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES. INTERVENȚII A ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN

Florin CHEIA,
Universitatea de Stat din Moldova

Demersurile pedagogice se centrează pe personalitatea cadrului didactic de sprijin și a competențelor profesionale. În acest sens, se desprind o serie de trăsături de personalitate ce reprezintă elemente definitorii cu care trebuie să fie înzestrate și fără de care nu se poate implica activ și eficient în activitatea de instruire individualizată și de sprijin pentru elevii cu nevoie de învățare speciale: flexibilitate, empatie, pozitivism, constructivism, creativitate, colaborare. Conceptualizarea instruirii individualizate se face din perspectiva relației dintre cei doi agenți favorizanți ai învățării: învățătorul și învățătorul de sprijin. La nivelul învățământului de masă, serviciul educațional specializat se realizează de către cadrul didactic de sprijin care colaborează cu învățătorul oferind suport în integrarea eficientă a elevilor cu cerințe educative speciale. Elevii cu CES beneficiază de acest sprijin pe toată perioada învățământului preșcolar și școlar. Intervenția învățătorului de sprijin contribuie activ la procesul de transformare a școlilor din perspectivă incluzivă, iar rolul lui nu este numai de acordare a asistenței educaționale individualizate a copiilor cu CES ci și de sprijin pentru cadrul didactic din învățământul de masă. Succesul incluziunii este determinat de parteneriatul dintre cei doi pentru o funcționare optimă a organismelor implicate și prin prezența activă a cadrului didactic de sprijin în realizarea de materiale didactice adaptate, a instrumentelor de lucru și de evaluare specifice participând atât la activitățile școlare, cât și la activitățile extrașcolare.

Conceptualizarea reprezintă fundamentul privind elaborarea unei metodologii de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES.

***Cuvinte-cheie**: conceptualizare, instruirea individualizată, incluziune, intervenția retroactivă, învățător de sprijin.*

ORGANIZING AND IMPLEMENTING THE INDIVIDUALIZED TRAINING OF STUDENTS WITH SEN. PEDAGOGICAL MARKERS OF SUPPORT TEACHER INTERVENTION

Pedagogical requests focus on the personality of the supporting teaching staff and professional skills. In this sense, a series of personality traits emerge that represent defining elements with which they must be endowed and without which one cannot be actively and effectively involved in the activity of individualized training and support for students with special learning needs: flexibility , empathy, positivism, constructivism, creativity, collaboration. The conceptualization of individualized instruction is done from the perspective of the relationship between the two agents promoting learning: the learner and the support learner. At the level of mainstream education, the specialized educational service is carried out by the support teaching staff who collaborate with the teacher offering support in the effective integration of students with special educational requirements. Students with CES benefit from this support throughout their preschool and school education. The intervention of the support teacher actively contributes to the process of transforming schools from an inclusive perspective, and his role is not only to provide individualized educational assistance to children with CES, but also to support the teaching staff in mainstream education. The success of inclusion is determined by the partnership between the two for the optimal functioning of the bodies involved and by the active presence of the supporting teaching staff in the creation of adapted teaching materials, specific work and assessment tools participating in both school and extracurricular activities .

The conceptualization represents the foundation regarding the development of a methodology of intervention of the support teacher in the organization and implementation of the individualized training of children with CES.

***Keywords:** conceptualization, individualized instruction, inclusion, retroactive intervention, support teacher.*

Introducere

Reperele pedagogice vizează stabilirea finalităților și a competențelor specifice învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Individualizarea instruirii evidențiază o calitate fundamentală a procesului de învățământ concretizată printr-o strategie pedagogică orientată spre cunoașterea

și valorificarea potențialului psihopedagogic și social al educației, prin proiectarea și realizarea activităților didactice la nivel curricular.

Conceptul de *individualizare a instruirii individualizate* definește activitatea profesorului de elaborare a demersului educativ în funcție de particularitățile bio-psiho-socio-culturale ale fiecărui elev pentru dezvoltarea și integrarea optimă în procesul devenirii personalității umane. Individualizarea instruirii constituie o problemă pedagogică veche, dar mereu actuală, deoarece oamenii se deosebesc unii de alţii nu doar în ceea ce priveşte felul lor de a gândi şi a fi, ci şi prin capacitatea şi ritmul de învăţare, prin atitudinea faţă de aceasta [2, p. 146].

Pe baza analizei literaturii de specialitate și a precizărilor cu privire la rolul și importanța cadrului didactic de sprijin se conturează profilul și acțiunile specifice acestuia în psihopedagogia persoanelor cu CES. Pedagogia modernă propune repere metodologice şi de conţinut ale unei educaţii ,,pe măsură”, ce acţionează la nivel macrostructural, dar şi la nivel microstructural, al formelor de grupare a elevilor, al particularităţilor fiecărei individualităţi. Sunt organizate clase de grupare ori „clase speciale” constituite atât pentru elevii capabili de performanţă superioară, cât şi pentru copiii cu ritm lent de asimilare/cu nevoi speciale. Ion T. Radu, pedagog român, afirma că egalizarea şanselor de succes presupune efortul convergent al educatorilor pentru a oferi „fiecăruia după capacităţi, pentru a obţine cât mai mult posibil din partea tuturor” [4].

Demersuri pedagogice de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate

Demersuri pedagogice se centrează pe personalitatea cadrului didactic de sprijin și a competențelor profesionale. În acest sens, se desprind o serie de trăsături de personalitate ce reprezintă elemente definitorii cu care trebuie să fie înzestrate și fără de care nu se poate implica activ și eficient în activitatea de instruire individualizată și de sprijin pentru elevii cu nevoie de învățare speciale: flexibilitate, empatie, pozitivism, constructivism, creativitate, colaborare. Manifestarea trăsăturilor de personalitate menționate reprezintă un criteriu definitoriu, dar nu și suficient. Acestora li se adaugă viziunea cadrului didactic de sprijin din perspectiva valorilor promovate în cadrul educației de tip incluziv:

- Promovarea diversității elevilor;
- Sprijinirea tuturor elevilor;
- Cooperarea cu actorii implicați în activitatea educațională incluzivă;
- Formare și dezvoltare profesională continuă.

Detaliind aspectele menționate, se conturează valorizarea diversității elevilor – diversitatea este identificată ca fiind o resursă de valoare deoarece trebuie privită pozitiv constituind o modalitate de îmbogățire. O altă valoare promovată de cadrul didactic de sprijin o reprezintă suportul oferit tuturor elevilor prin respectarea unicității și individualității. Colaborarea cu ceilalți specialiști implicați în realizarea eficientă a educației incluzive reprezintă o valoare și o abordare esențială pe principiul apartenenței în cadrul unei comunități centrate pe obiective comune având în centrul intereselor personalitatea și particularitățile elevului cu CES. Un alt aspect sau valoare ce trebuie menționată face referire la dezvoltarea profesională continuă, cadrului didactic, în general, și cadrului didactic de sprijin, în particular, revenindu-i obligația de instruire pe tot parcursul vieții în vederea reactualizării și alinierii la noile tendințe și tehnologii moderne.

Abordarea de tip individualizat este considerat**ă** un principiu psihopedagogic care direcționează demersul educațional spre respectarea particularităților individuale de dezvoltare. Analiza comparativă dintre abordarea tradițională și abordarea individualizată evidențiază importanța tratării elevilor cu CES în funcție de necesitățile lor și este evidențiată în tabelul 1.

Tabel 1. Analiza comparativă a abordării tradiționale/individualizate.

Abordarea tradițională	Abordarea individualizată
Elevii cu CES pot fi incluși doar în școli speciale	Elevii cu CES sunt incluși în școlile de masă din comunitate, în care se creează structuri și servicii de suport educațional

Diferenţele dintre copii sunt mascate sau abordate atunci când devin probleme	Diferenţele dintre copii sunt analizate şi devin fundamentul planificării procesului educaţional
Finalitățile educaționale sunt aceleași pentru toată clasa	Finalitățile educaționale se stabilesc individual, în funcție de potențialul elevului (curriculum individualizat)
Predomină o singură definiție a excelenței (elev „bun” = cel care reușește să achiziționeze competențele stabilite în curriculumul general la fiecare disciplină școlară)	Excelența se definește prin dezvoltarea individuală, de la un punct de plecare (toți elevii sunt buni, se remarcă progresul în dezvoltare, în funcție de potențialul și particularitățile individuale de dezvoltare)
Evaluarea reușitei școlare se realizează prin raportare la curriculumul general, în baza standardelor unice de notare	Reușita școlară a copilului se evaluează prin raportare la curriculumul individualizat, ținând cont de progresul în dezvoltarea acestuia

Potrivit aspectelor menționate din perspectiva valorilor se conturează ariile de competență profesională. În definirea generală a competențelor se identifică cele trei elemente de bază pe care acestea se fundamentează: cunoștințe, atitudini, deprinderi sau abilități. Competenţa profesională a cadrului didactic de sprijin reprezintă: „capacitatea educatorului de a se pronunţa asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoaşterii aprofundate a legităţilor şi determinărilor fenomenelor educative”, iar în sens restrâns, „se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanţă, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [3, p. 15]. Referindu-ne la competențele cadrului didactic de sprijin putem particulariza astfel:

- o atitudine sau o convingere în condițiile asimilării unor cunoștințe;
- deprinderile sau abilitățile prin capacitatea de a le transpune în practică.

Din sfera cunoștințelor amintim conceptele teoretice și practice raportate la principiile pe care se bazează educația incluzivă la nivel global și local, sistemul de politici și culturi în cadrul instituțiilor de educație, noțiuni generale de abordare a învățării pentru toți elevii, nu numai a celor aflați în situația de excludere de la serviciile educaționale. Referitor la atitudini și convingeri subliniem că educația trebuie să se bazeze pe egalitate între oameni, respectarea drepturilor omului, necesitatea reformelor sociale și ideea potrivit căreia educația incluzivă nu constituie un aspect separat de calitate în educație. Deprinderile și abilitățile cadrului didactic de sprijin au la bază o analiză critică din perspectiva impactului generat de acțiunile întreprinse, demonstrarea capacității de demontare a trecutului educaționale pentru înțelegerea situațiilor și contextelor prezente și manifestarea respectului în contextul relațiilor sociale utilizând un limbaj adecvat.

Din studiile recente reiese că „profesorul zilelor noastre” trebuie să posede: un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate; o perfectă stăpânire a pedagogiei; o amplă deschidere asupra lumii culturale şi sociale; solide calităţi morale; dorinţa de a se înscrie într-un modul de educaţie permanentă pentru a-şi perfecţiona cunoştinţele” [2]. În acest cadru organizat al instruirii individualizate, cadrul didactic de sprijin îndeplinește mai multe funcții:

- elaborează programul pedagogic individualizat (programul educațional individualizat);
- pregătirea suplimentară cu elemente specifice nevoilor elevilor în vederea includerii elevilor cu CES și asigurarea de șanse egale în educație;
- manifestarea continuă a interesului pentru identificarea și reprogramarea periodică și structurarea conținuturilor pentru fiecare elev în parte;
- colaborarea cu membrii echipei educaționale și cu familia elevului [1].

Din perspectiva relației cadru didactic de sprijin - instruire individualizată și a tuturor conceptelor enunțate și analizate am concluzionat că educația incluzivă reprezintă o parte integrantă a educației pentru diversitate, a educației pentru toți și se manifestă ca o reacție a școlii la nevoile individuale ale copiilor. Mecanismul de funcționare optimă a acestei relații asigură interacțiunea copiilor indiferent de punctele lor forte sau slabe și contribuie la maximizarea potențialului tuturor.

Cadrul didactic de sprijin (CDS) reprezintă un rol nou, responsabil de optimizarea procesului educaţional în clasele în care desfăşoară învăţământ integrat. Este un profesionist pregătit în educația specială care colaborează cu învățătorul de la clasă formând o echipă omogenă pentru o învățare eficientă. Nu acordă sprijin doar copiilor cu cerințe educative speciale ci și copiilor cu dificultăți de învățare, având rolul de consilier pentru părinți și cadre didactice și de profesor, terapeut, mediator, susținător, consultant, dar și prieten pentru copilul cu CES. Conform metodologiei de funcționare a serviciilor educaționale cu profesor de sprijin se impune necesitatea absolvirii de către acesta a studiilor speciale și prevede realizarea de sarcini specifice și acțiuni concretizate de:

- *colaborare* - cu comisia internă de evaluare în vederea preluării de informații pentru realizarea planului de servicii individualizate pentru elevii cu CES și cu toți profesorii pentru realizarea inserției eficiente;
- *elaborare și realizare* – a programului de intervenție personalizat *sincron și asincron, activ și retroactiv*;
- *participare la adaptarea* curriculum-ului;
- *consiliere* a familiilor elevilor beneficiari de servicii de sprijin;
- *evaluare* periodică a evoluției elevilor cu cerințe educative speciale operând modificări în programul individualizat [5].

Întreg personalul didactic formează o echipă omogenă care se informează despre nevoile individuale ale elevilor și colaborează pentru a-i ajuta să atingă potențialul maxim, iar o intervenție timpurie poate schimba evoluția educațională a copilului cu CES.

Perspectiva pedagogică vizează activitatea comună a cadrului didactic și a învățătorului de sprijin printr-o relație de colaborare bazată pe acțiuni decise de ambele părți la nivel de proiectare educațională, de realizare a secvențelor lecțiilor și evaluare obiectivă a rezultatelor obținute și eficiența demersului educațional.

Modelarea intervenției cadrului didactic de sprijin în actul de predare-învățare la clasa de elevi, din perspectiva individualizării acestui proces și a managementului clasei de elevi cu referire la elevii cu CES prin:

- intervenții planificate;
- intervenții contextuale/situaționale;
- intervenții punctuale;
- intervenții la diferite etape de cunoaștere;
- intervenții prin organizarea de activități extrașcolare.

Metodologia de intervenție a cadrului didactic de sprijin are la bază intervenții specifice adaptate particularităților elevilor cu CES ce asigură evoluția acestuia până la normalizare. Astfel, activitatea cadrului didactic de sprijin se fundamentează pe principiul normalizării și pe principiul incluziunii văzută ca o soluție viabilă în combaterea segregării și izolării copiilor cu dizabilități.

În linii generale, pe baza clasificării realizate se identifică o serie de intervenții didactice planificate, contextuale/situaționale, punctuale, la diferite etape de cunoaștere. Prima categorie vizează planificarea, în general, a cadrului de intervenție pe baza dificultăților de învățare și a caracteristicilor. *Intervențiile contextuale* se raportează la o situație anume survenită și care a generat o criză educațională necesitând implicarea cadrului didactic de sprijin. *Intervențiile de tip punctual* urmăresc aspecte specifice ce necesită soluționare pentru evitarea accentuării problemelor existente, iar categoria intervențiilor didactice la diferite etape de cunoaștere face referire la categoriile de vârstă și la particularitățile psihopedagogice.

Intervențiile de tip contextual/situațional se raportează la provocările reale ale procesului educațional pe baza cărora se generează probleme diverse ce perturbă funcționarea optimă și de a căror rezolvare depinde evoluția la limitele normalizării.

Menționăm o serie de factori ce stau la baza contextelor sau situațiilor survenite: factori psihologici, factori pedagogici, factori specifici mediului școlar, familial.

Intervențiile didactice la diferite etape de cunoaștere vizează în mod direct etapizarea pe vârste și particularitățile elevilor cu CES prin raportarea la sistemele standardizate la nivelul învățământului general. Particularizând, în cazul copiilor cu dizabilități se constată un decalaj între etapele de cunoaștere ce poate fi recuperat parțial sau total printr-o intervenție promptă, planificată riguros cu efecte pe termen lung.

Pe baza celor menționate, cadrul didactic de sprijin coordonează cu succes o serie de intervenții speci-

fice cu sau fără colaborarea cu cadrul didactic punând în centrul intereselor profesionale elevul cu CES și dezvoltarea sa ulterioară la limitele normalizării.

Conceptualizarea instruirii individualizate se face din perspectiva relației dintre cei doi agenți favorizanți ai învățării: învățătorul și învățătorul de sprijin. La nivelul învățământului de masă, serviciul educațional specializat se realizează de către cadrul didactic de sprijin care colaborează cu învățătorul oferind suport în integrarea eficientă a elevilor cu cerințe educative speciale. Elevii cu CES beneficiază de acest sprijin pe toată perioada învățământului preșcolar și școlar.

În cazul învățătorului de sprijin acesta este o persoană instruită în domeniul educației speciale, pregătită să intervină și care alcătuiește o echipă cu învățătorul din învățământul de masă concentrându-se pe un scop comun: învățarea copiilor pentru diversitate. La clasele la care nu există copii cu CES activitatea educativă este reglementată de programele școlare și respectă un standard în ceea ce privește conținuturile școlare și modalitatea de comunicare a acestora elevilor. Din perspectiva educației incluzive documentele curriculare vor fi adaptate/modificate în funcție de nevoile și situația educațională a copilului cu cerințe speciale.

Pentru realizarea unei inserții eficiente în colectivul clasei se recomandă existența unor relații de colaborare dintre învățător și învățătorul de sprijin în vederea elaborării și realizării planului de intervenție personalizată prin participarea activă a ambelor părți în adaptarea/ modificarea curriculum-ului.

Scopul comun este remedierea dificultăților de învățare, dezvoltarea și promovarea asistenței educaționale în vederea înregistrării progresului școlar. Se impune, deci, cooperarea și influențarea reciprocă a învățătorului de la clasă și învățătorul de sprijin.

Intervenția învățătorului de sprijin contribuie activ la procesul de transformare a școlilor din perspectivă incluzivă, iar rolul lui nu este numai de acordare a asistenței educaționale individualizate a copiilor cu CES, ci și de sprijin pentru cadrul didactic din învățământul de masă. Succesul incluziunii este determinat de parteneriatul dintre cei doi pentru o funcționare optimă a organismelor implicate și prin prezența activă a cadrului didactic de sprijin în realizarea de materiale didactice adaptate, a instrumentelor de lucru și de evaluare specifice participând atât la activitățile școlare, cât și la activitățile extrașcolare. Nevoia de sprijin a copilului cu CES apare din dorința de a înlătura barierele de învățare, a tulburărilor sociale, cognitive, fizice, emoționale.

- Cadrul didactic de la clasă, cât și cel de sprijin exercită acțiuni comune ce vizează:
- Identificarea problemelor comune;
- Propunerea de soluții pentru rezolvarea problemelor;
- Evaluarea ideilor;
- Planificarea soluțiilor;
- Implementarea soluțiilor;
- Evaluarea rezultatelor.

O echipă didactică unită identifică dificultățile cu care se confruntă copiii și planifică, aprobă și pun în practică modalități de depășire a acestora. Specificul colaborării dintre învățător și învățătorul de sprijin este eficientă în evaluarea psihopedagogică inițială, în adaptarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare, stabilirea metodelor de intervenție și a planului se servicii personalizat.

Conceptualizarea reprezintă fundamentul privind elaborarea unei metodologii de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES.

Modelele de intervenție ale cadrului didactic de sprijin vizează tipologia dificultăților de învățare sau domeniile de intervenție și includ acțiuni specifice acestuia de abordare a instruirii individualizate pe baza caracteristicilor psihoindividuale. Se utilizează o gamă variată de metode și tehnici de abordare centrate pe nevoile elevului cu CES și dificultățile de învățare.

Propunem spre dezbatere următoarele probleme, dileme ce reies din realitatea pedagogică din școlile cu mediul incluziv:

1. *În ce măsură organizarea instruirii individualizate se realizează ca demers coerent, planificat cu implicații profunde asupra performanțelor școlare ale elevilor cu CES?*

2. Mediul incluziv actual asigură o instruire individualizată de calitate la un nivel ridicat?

Concluzii

Conceptualizarea teoretică și metodologică se axează pe instruirea individualizată din perspectiva interacțiunii dintre factorii educaționali implicați reglementată de documentele școlare oficiale dezvoltând un model de predare bazat pe înțelegerea și satisfacerea nevoilor copiilor după principiul diversității. Se impune adaptarea sistemului de învățământ pentru o educație de calitate pentru toți indivizii indiferent de caracteristici psihoindividuale.

Conceptualizarea relației învățător-învățător de sprijin a scos în evidență importanța armonizării celor doi factori favorizanți ai individualizării în educație din perspectiva intercondiționărilor reciproce. Acțiunea comună contribuie semnificativ la succesul școlar al elevilor cu CES. Optimizarea activității de instruire individualizată presupune existența unui cadru general de incluziune care urmărește formarea unei percepții favorabile de acceptare și susținere a incluziunii educaționale, manifestarea unei atitudini deschise prin crearea unui cadru legislativ care să favorizeze elevii cu dizabilități, consilierea familiilor elevilor în clasele cu situații de incluziune și manifestarea interesului din partea cadrelor didactice de derulare de activități educaționale specifice.

Metodologia de funcționare optimă a instruirii individualizate presupune respectarea unor condiții care reglementează aspecte legate de: diferențierea și adaptarea curriculum-ului școlar centrat pe nevoile elevilor, realizarea de parteneriate între cadrele didactice la care se desfășoară învățământ incluziv, utilizarea adecvată a strategiilor de incluziune și a metodelor interactive, stabilirea instrumentelor de evaluare continuă a progresului, formarea profesională a cadrelor didactice pentru o abordare eficientă și corectă.

Abordarea individualizată este o activitate complexă cu finalități precis stabilite planificată strategic care are în centrul intereselor sale copilul cu cerințe speciale și urmărește adaptarea conținuturilor curriculare în funcție de nevoile lui.

Referinţe:

1. BULAT, G., RUSU, N.. (2015). *Asistenţa copiilor cu cerinţe educaţionale speciale.* Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices.
2. JINGA, I. (2005). *Educaţia şi viaţa cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. PETROVICI, C. (2006). *Principii şi criterii de evaluare a competenţelor profesionale ale învăţătorilor debutanţi. Teză de doctor în pedagogie.* Chişinău.
4. RADU, I. T. (1981). *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului.* București: Editura Didactică și Pedagogică.
5. VELIȘCO, N. (coord.), Balan, G. (coord.), Balan, V. et.al. (2017). *Educație incluzivă: Unitate de curs.* Chișinău: Bons Offices.

Date despre autor:

Florin CHEIA, doctorand în cadrul Școlii Doctorale Științe Umaniste 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: florincheia@yahoo.com
ORCID: 0009-0002-4044-8996.

Prezentat la 18.09.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 37.032:37.01:005 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_11**

DEZVOLTAREA PERSONALĂ. STRATEGIE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Florentina CIULEI,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Organizațiile școlare din România se confruntă cu perspectiva continuă a schimbării prin raportare la schimbările legislative, la cele de la nivelul paradigmei educaționale, dar și la nivel social. Schimbare ca proces în organizația școlară produce implicații majore în mediul social-profesional actual al cadrelor didactice și al managerilor școlari, determinându-i să identifice metode eficiente de adaptare la schimbare, de reinventare și reconfigurare pentru a oferi sens și relevanță activității didactice și manageriale, pentru a facilita depășirea provocărilor care apar în procesul schimbărilor sociale și paradigmelor educaționale, dar și în relațiile cu alți actori educaționali și cu sine însuși. Pentru a adopta cea mai adecvată cale de funcționare eficientă în mediul social-profesional actual în continuă dinamică, cadrele didactice și managerii școlari se implică în programe și proiecte destinate susținerii procesului de dezvoltare personală ca parte a evoluției în carieră, dar și succesului profesional.

Cuvinte-cheie: *cadre didactice, manager școlar, dezvoltarea personală și profesională, schimbarea în educație, management educa*țional.

PERSONAL DEVELOPMENT. EDUCATIONAL MANAGEMENT STRATEGY

School organizations in Romania face the continuous perspective of change by referring to legislative changes, to those at the level of the educational paradigm, but also at the social level.Change as a process in the school organization produces major implications in the current socio-professional environment of teachers and school managers, causing them to identify effective methods of adapting to change, reinventing and reconfiguring to give meaning and relevance to the activity didactic and managerial, to facilitate overcoming the challenges that appear in the process of social changes and educational paradigms, but also in relations with other educational actors and with oneself. In order to adopt the most appropriate way of effective functioning in the current dynamic socio-professional environment, teachers and school managers get involved in programs and projects designed to support the personal development process as part of career development and professional success.

Keywords: *teaching staff, school manager, personal and professional development, change in education, educational management.*

Introducere

Perspectiva continuă a schimbării la nivel legislativ, a paradigmei educaționale, dar și la nivel social solicită cadrelor didactice și managerilor școlari un proces continuu de *creștere, de evoluție și de dezvoltare* în scopul adaptării și desfășurării cu succes și satisfacție a profesiei didactice. *Dezvoltarea cadrelor didactice și a managerilor școlari* a devenit una dintre preocupările actuale deoarece sunt prin natura profesiei expuși procesului de schimbare, prin sensibilizare la anumite probleme sociale, responsabilitate şi devotament. În actualitate cadrele didactice și managerii școlari au un parcurs mai dificil în construcţia identităţii personale și profesionale, în procesul de adaptare la condiţiile şi cerinţele actuale necesare pentru a se realiza pe plan personal şi profesional, deoarece sunt tot mai des influenţati de schimbările ce au loc pe plan politic, economic și profesional. În acest context, integrarea de oportunităţi pentru dezvoltarea personală a cadrelor didactice și a managerilor școlari în documentele de politici și management educațional reprezintă o prioritate.

Dezvoltarea personală – abordare multidimensională

Dezvoltarea personală reprezintă un concept complex și actual aflat în centrul provocărilor umane și manageriale actuale, care însumează o varietate de tehnici și practici menite să influențeze atât lumea persoanelor fizice, cât și pe cea a organizațiilor.

Pe parcursul secolului trecut s-au dezvoltat o serie de teorii și abordări experimentale care au evidenţiat importanţa invocării termenului de dezvoltare personală, nu doar ca o tendință socială, ci a fost explicat prin principii ştiinţifice.

Termenul a fost aplicat cu precădere în contextul schimbărilor rapide de paradigme sociale, de cunoaștere și implicit educaționale, când oamenii s-au confruntat cu situaţia adaptării rapide la transformările sociale, de pe piața muncii, la creșterea volumului de informații, la diversitate de oferte din diferite domenii de interes.

Conceptul de dezvoltare personală nu poate fi atribuit unui singur fondator, ci unui flux de gândire, alimentat de-a lungul timpului de mai multe influențe, teorii și abordări experimentale care pot fi revendicate domeniului *psihologie*, *filozofie,* dar și *sociologie.* O delimitare și o definire a conceptului de dezvoltare personală ne conduce către origini, acest concept găsindu-și rădăcinile în filozofie, mai exact în filozofia antică, dar și în psihologia modernă, în special psihologia umanistă și pozitivă [1].

În timp ce *perspectiva filozofică* surprinde conceptul dezvoltării personale, inițial evocat de Aristotel în anul 383 î. Hr., ca fiind bazat pe un principiu fundamental al ființei umane de a-și dezvolta virtuțile și de a-și asigura bunăstarea [2], *perspectiva psihologică* surprinde cele mai multe definiții ale dezvoltării personale, influențate de diferitele abordări și curente de gândire. Pe de o parte, *psihologia umanistă* asociază dezvoltarea personală cu conceptul de auto-actualizare, proces prin care potențialul individului se dezvoltă în congruență cu percepția de sine și experiența personală [3, pp. 52-53], pe de altă parte, *psihologia pozitivă* o descrie drept capacitatea indivizilor să experimenteze emoțiile pozitive și să dezvolte trăsături pozitive [3, pp.76-78], iar *psihologia psihanalitică* o asociază conceptului de individualizare, abordare care conduce individul să se diferențieze, să-și definească unicitatea [3 pp. 56-57]. *Perspectiva sociologică* surprinde dezvoltarea personală ca pe un fenomen care este în plină expansiune în peisajul social contemporan și care se manifestă printr-o gamă largă de produse și servicii, inclusiv „consultări individuale, cursuri sau ateliere colective, reviste, site-uri web, produse de wellness” [4] îmbrăcând forma unei căi de comunicare, de socializare, înlesnită de un limbaj specific, cu aspect motivațional în care formulele „cum să” sau „n pași” spre „fericire, succes, cunoașterea sinelui, a propriului potențial…” au devenit obișnuite, chiar naturale.

Debutând în anii 1970, în special de la apariția curentelor bazate pe relațiile umane și ale psihologiei umaniste, dezvoltarea personală a fost *integrată și practicată* în mai multe domenii, precum managementul și educația. Privită din *perpectiva ştiinţelor managementului,* dezvoltarea personală poate fi definită ca o acțiune de management al resurselor umane, care vizează creșterea abilităților angajaților, dar și îmbunătățirea calității vieții și a climatului relațional la locul de muncă. Dincolo de metodele obiective și instrumentele utilizate de manager, au apărut diferite practici de dezvoltare personală, care constituie o abordare mai umană și mai personală a organizației, fiind un prim pas în dezvoltarea acesteia, deoarece performanța este măsurată prin abilitățile angajaților săi. Practicile de dezvoltare personală sunt frecvent implementate în management, de exemplu, în formarea inițială și continuă a managerilor, în dezvoltarea abilităților de management și de conducere [5].

Tabel 1. Evoluția conceptului de dezvoltare personal.

Abordări și curente	Contribuții (Autori și surse studiate)	Conceptul de dezvoltare personală	Caracteristici/ perspective procesuale
Filosofie antică	Aristotel. Hadot (1995). Foucault (2001). Hée.	*Dezvoltarea personală* Transformare interioară prin exercițiul filozofiei ca disciplină intelectuală și ca mod de viață. Transformarea are loc prin exerciții spirituale care vizează conștiința de sine prin concentrare și transcendență de sine.	Finalitatea cercetată este înțelepciunea, o stare asimptomatică în care înțeleptul găsește fericirea și libertatea interioară indiferent de circumstanțe.

Psihologie umanistă	Rogers C. Le développement de la personne, Paris: Dunod, 1998.	*Funcționarea deplină a persoanei* Procesul în care organismul uman progresează astfel încât să renunțe la atitudini defensive, fără a nega conștiința oricăreia dintre experiențele sale; a trăi momentul prezent răspunzând la situații cu întregul tău organism.	Actualizarea potențialelor care sunt ascunse în spatele mecanismelor de apărare ale individului.
	Maslow A. H. et all Maslow on Management, New York: Wiley, 1998. Maslow A. H. Devenir le meilleur de soi-même, Paris: Eyrolles, 2008.	*Realizarea de sine* Percepția realității, acceptarea, concentrarea asupra problemei, autonomia, spontaneitatea, experiențele paroxistice, rezistența la inculturare, rezolvarea dihotomiilor.	Actualizarea potențialelor, prin transcendența condițiilor umane de bază.
	Leclerc G et. all. The Self Actualization Concept: A Content Validation. J. of Social Behavior and Personality, 1998, vol. 13, nr. 1.	*Actualizarea de sine* Un proces prin care potențialul său se extinde împreună cu percepția sa asupra sine și propria experiență.	Justifică teoretic și empiric actualizarea de sine prin deschidere spre experiență și referire la sine.
Psihologie analitică	Jung, C. G. Dialectique du Moi et de l'Inconscient. Paris: Gallimard, 1964.	*Individualizarea de sine* *Realizare de sine* Realizarea naturii sale unice și individuale prin eliberarea de influența imaginilor inconștiente permite stabilirea centrului atenției într-un spațiu care transcende și include atât conștientul, cât și individul și colectivul.	Realizarea de sine printr-un proces de conștientizare, decupare și integrare.
Psihologie pozitivă	Fredrickson B. Positivity. New York: Crown Publishers, 2009.	*Trăsături pozitive* *Puncte forte* Dezvoltarea personală este determinată de cunoașterea punctelor forte și de utilizarea acestira zilnic. O parte a procesului constă în cultivarea punctelor forte pentru a reuși să echilibrarea punctele slabe, aceasta implică cunoașterea de sine și exercitarea alegerii/voinței.	Dezvoltarea corespunde exercitării punctelor forte în toate domeniile vieții sale.
Științele managementului Sociologie	Brunel V. Les managers de l' âme. Paris: La Découverte, 2008. Armstrong, M. Managing performance-Management in action, Chartered Institute of Personal and Developement London: CIPD House, Camp Road.	*Nouă practică managerială* Dezvoltarea personală este văzută ca o ideologie de instrumentalizare a eticii în slujba puterii liberale. Ar face posibilă negarea relațiilor de putere prin înlocuirea lor cu un mit al dezvoltării de sine.	Riscul accentuării responsabilității individuale și al depolarizării relațiilor sociale, susceptibile să slăbească și mai mult indivizii și să le distragă atenția de la orice angajament politic și social.

		Flux Procesul de organizare a atenției în așa fel încât să se găsească echilibrul ideal între sarcini și abilități, ducând la absorbție totală, control și motivație intrinseci activității. *Element-cheie al dezvoltării resurselor umane* dezvoltarea personală care repre-zintă creşterea abilităţii unui individ şi valorificarea potenţialului acestuia.	Dezvoltarea corespunde frecvenței acestor experiențe de flux în diferitele activități. Parcurgerea unor experienţe de învăţare şi educaţie, iar din perpectiva managerială vizează abilitatea unui individ de a invita alţi indivizi ca împreună cu el să urmeze și să progreseze către o viziune.

Sursa: elaborare personal.

Din punctul de vedere al lui Mitrofan L., dezvoltarea personală a cunoscut în ultimele decenii o evoluţie remarcabilă devenind „o adevărată politică socială şi educaţională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social şi al bunăstării psihologice” [6]. Dezvoltarea personală implică dinamică, ceea ce presupune creştere, devenire, formare, idee ce rezonează perfect cu abordările moderne în domeniul educației din ultimele decenii: o educație centrată pe elev și pe creșterea abilităţilor acestuia prin valorificarea potenţialului individual ca urmare a parcurgerii experiențelor de educaţie.

Relevanța dezvoltării personale în managementul organizației școlare

Ca fiecare organizație aflată într-o continuă expansiune, *organizația școlară* se află în poziția de adaptare permanentă la cerințele externe, de îmbunătățire strategică a modalităților de pregătire, care să confere membrilor ei siguranța unei continue dezvoltări profesionale și personale. În orice organizație școlară, dezvoltarea personalului reprezintă la momentul actual un aspect foarte important. Managerii școlari sunt permanent interesați să lucreze cu un personal specializat, care să dețină cunoștințele, deprinderile, abilitățile și atitudinile necesare pentru executarea cu profesionalism a sarcinilor de serviciu. O scurtă analiză a cadrului normativ, care reglementează activitatea personalului din sistemul de învățământ preuniversitar, ne indică faptul că un cadru didactic și managerul școlar trebuie să dețină multiple cunoștințe generale și de specialitate, o serie de abilități și mai ales o gamă extinsă de atitudini profesionale.

Dezvoltarea de personal vizează investiţia organizaţiei în resursele umane de care dispune, motivarea pentru ca propriile nevoi ale acestora să devină nevoile instituţionale şi viceversa, astfel cultura organizaţională promovată în interiorul organizaţiei să devină cu adevărat setul axiologic al persoanelor respective. Cu alte cuvinte, *dezvoltarea de personal* reprezintă, în sensul restrâns al termenului, *gradul de calificare şi satisfacţie al angajaţilor,* dar se referă şi la randamentul şi productivitatea din cadrul instituţiei, elemente strâns legate şi influenţate de primele două.

În contextul definirii dezvoltării personale din perspectivă organizațională și managerială, Armstrong M. preciza că un *element-cheie al dezvoltării resurselor umane* este dezvoltarea personală care reprezintă creşterea abilităţii unui individ şi valorificarea potenţialului acestuia prin parcurgerea unor experienţe de învăţare şi educaţie [7], iar din perpectiva managerială vizează abilitatea unui individ de a invita alţi indivizi ca împreună cu el să urmeze și să progreseze către o viziune.

Tabel 1. Elementele - cheie ale dezvoltării resurselor umane [8].

Elementele-cheie ale dezvoltării resurselor umane	
Învăţarea	schimbare relativ permanentă în comportament, ca rezultat al practicii şi experienţei (de viaţă şi profesionale a individului)

Pregătirea profesională	modificare planificată şi sistematică a comportamentului prin intermediul învăţării, al programelor de pregătire profesională care au drept scop abilitarea individului în vederea achiziţionării unui anumit nivel de cunoştinţe şi competenţe necesare îndeplinirii cu succes a atribuţiilor postului pe care îl ocupă
Dezvoltarea personală	creşterea abilităţii unui individ şi valorificarea potenţialului acestuia prin parcurgerea unor experienţe de învăţare şi educaţie
Educaţia	dezvoltarea de cunoştinţe şi valori, precum şi a unui anumit nivel de înţelegere, cerute mai degrabă de viaţă decât de un domeniu sau altul de activitate

De observat că practicile de dezvoltare personală sunt frecvent implementate în management, de exemplu, în formarea inițială și continuă a managerilor, în dezvoltarea abilităților de management, leadership și coaching [9].

În cadrul unei organizații implementarea dezvoltării personale în rândul resurselor umane ar urmări:

- satisfacerea nevoilor de autoapărare a angajaților și asigurarea bunăstării;
- creșterea productivității angajaților;
- îmbunătățirea spiritului creativ și inovator al angajaților;
- dezvoltarea competențelor personale;
- îmbunătățirea comunicării în cadrul organizației, evitarea conflictelor și crearea unei atmosfere echilibrate de lucru;
- sprijinirea procesului de maturitate mentală [10].

În 1999, Drucker P. F, consultant în management, a remarcat în Harvard Business Review că trăim într-o epocă de oportunități fără precedent, cu ambiție, unitate și talent, cu posibilitatea de a ajunge în vârful profesiei, indiferent de locul unde ai început. Odată cu oportunitatea vine și responsabilitatea. Organizațiile de astăzi nu pun accentul pe gestionarea carierei angajaților. În schimb, trebuie să fii propriul tău manager… depinde de tine să te păstrezi angajat și productiv în timpul unei cariere care poate dura aproximativ 50 de ani [11].

În prezent perspectivele carierei s-au schimbat, accentul este pus pe ascensiunea, de obicei rapidă, în ierarhia organizației decât pe asigurarea dezvoltării profesionale și personale a resursei umane a acesteia. Ibarra H., profesor de comportament organizațional la London Business School afirmă că schimbările de carieră sunt în strictă conexiune cu o schimbare de identitate profesională [12].

Domeniul profesional este principalul facilitator al exprimării optime a angajaților, mai ales dacă aceștia sunt capabili să își maximizeze punctele forte, fapt ce conduce la o remodelare a activității lor. Crearea de contexte în organizație pentru dezvoltarea și valorificarea punctelor forte și virtuților zilnic, îl face pe individ nu numai mai fericit, dar rușește să transforme o meserie marcată de rutină în vocație. Pe de altă parte, vocația este cea mai satisfăcătoare profesie, deoarece, cu mulțumire, munca se face mai degrabă de la sine, decât pentru beneficii materiale [13]. Se sugerează că aprecierea stării de satisfacție într-un loc de muncă ar putea depăși curând recompensele materiale ca principal motiv al muncii. Organizațiile care vor promova practicile de dezvoltare personală printre angajații lor „*vor depăși pe acelea care se bazează doar pe recompensare financiară* [13] a resursei umane.

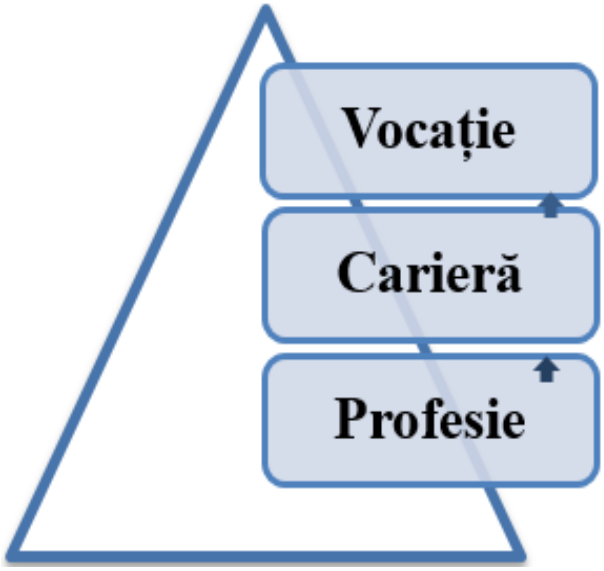
În contextul mai sus prezentat, specialistul în management și gestionarea resurselor umane, Wrzesniewski A. delimitează trei tipuri de orientare profesională prezentate *în* Figura 1: job, carieră și vocație

- Profesia, este practic o modalitate de întreținere: când nu mai este plătit, angajatul încetează să lucreze.
- Cariera presupune un grad mai mare de implicare personală: putere, recunoaștere și progres; când nu mai poate progresa, angajatul se oprește din lucru.
- Vocația este un angajament pasional față de munca proprie care este autosuficientă, indiferent de bani și avansare, munca fiind privită ca având o contribuție la ceva mai mare decât sine. Chiar și atunci când nu mai este remunerat și nu mai poate progresa, angajatul continuă să lucreze.

În mod tradițional, termenul de vocație a fost asociat cu preoții, medicii, profesorii, Wrzesniewski (1997) și echipa sa a demonstrat că orice profesie poate deveni o vocație și orice vocație o profesie [14], totul depinzând de angajamentul personal al angajatului, de starea de fericire, împlinire și devotament pe care

acesta o simte față de munca proprie. În viziunea lui Seligman [15] modalitatea de trecere de la profesie → carieră → vocație se axează pe folosirea punctelor forte la locul de muncă. Sentimentul că munca sa contribuie la un bine mai mare (dincolo de sine), atunci vorbim de vocație, trecerea profesiei de la o stare de povară la un mijloc de satisfacție. Drept urmare, unul dintre cei mai importanți factori ai fericirii la locul de muncă este de a fi satisfăcut, de a te simți pe deplin împlinit atunci când lucrezi [12].

Fig. 1. Tipuri de orientare profesională [14].



Starea de fericire și împlinire la locul de muncă ne conduce către rolul dezvoltării personale în prevenirea riscurilor psihosociale precum stresul, absenteismul, boala și accidentele de muncă. În toate curentele, dezvoltarea personală se traduce printr-un nivel ridicat de funcționare, ceea ce prezice deja un rol important în prevenirea riscurilor psihosociale. Când examinăm caracteristicile unei persoane dezvoltate, putem remarca dezvoltarea autonomiei, competențelor interpersonale, a comunicării, rezilienței, angajamentului, optimismului, respectului de sine, creativității. Accentul pe dezvoltarea personală integrată în organizație este caracteristica importantă a managerilor care obțin rezultate bune, în timp ce consolidează sănătatea mintală a echipelor lor, echipe care să facă față mult mai bine riscurilor psihosociale și cărora le este mai ușor să găsească o dinamică câștig-câștig între obiectivele echipei și propriile nevoi [16], constitind premise ale unor cariere de succes.

Profesorii de management, Ghoshal S., de la London Business School, și Bartlett C., de la Harvard Business School, remarcau că organizațiile au nevoie ca angajații lor să fie percepuți în mod individual pentru a stabili un nou contract de muncă [17]. Societatea trebuie să recunoască faptul că dezvoltarea personală creează valoare și performanță pe piață, care nu este rezultatul înțelepciunii atotputernice a managerilor, ci depinde de inițiativa, creativitatea și abilitățile tuturor angajaților. Pe de altă parte, angajații trebuie să recunoască faptul că munca lor include impulsul de învățare continuă și dezvoltare personală.

Intervenții de **dezvoltare personală în organizația școlară**

Întrebarea pe care ne-o punem este: posedă cadrul didactic și managerul școlar capacitățile de adaptare la schimbările din mediul educațional survenite ca urmare a reformelor succesive din ultimii 30 ani? Care abilități personale influențează într-o mai mare măsură schimbarea organizațională?

Un posibil răspuns îl putem regăsi la I. R. Herman (2018), care prezintă pe lângă abilitățile personale necesare dezvoltării individuale a cadrului didactic, avantaje și limite ale dezvoltării personale ale acestuia. Prin implicarea activă în propriul proces de dezvoltare personală, cadrele didactice și managerii școlari pot dobândi ,,abilitățile necesare pentru a sprijini în mod adecvat nevoile de dezvoltare ale elevilor lor”.

Ultimele studii de cercetare sugerează că un program de dezvoltare personală pentru profesori este mult mai probabil să aibă succes atunci când include:

- O echipă de management a organizației care apreciază importanța dezvoltării personale;
- O abordare globală care implică întreaga organizație;
- Relații pozitive între personal și elevi;
- Promovarea unui mediu pozitiv în organizația educațională și în clasă;
- Strategii didactice care promovează participarea activă și învățarea independentă în rândul elevilor;
- Un curriculum școlar, care conține concepte, cum ar fi: factorii de risc și de protecție, deprinderi de viață, conectare și capacitatea de adaptare;
- Parteneriate eficiente cu comunitatea [18].

Programele de dezvoltare personală din organizațiile școlare sunt *programe de motivare a cadrelor didactice și a managerilor școlari* pentru crearea unui climat echilibrat relațional și stimulativ. Programele de dezvoltare personală din organizațiile școlare au ca obiectiv principal maximizarea satisfacției, motivației cadrelor didactice și managerilor școlari, să crească productivitatea, să amplifice capacitatea de inovare și calitățile individuale. În implementarea acestui tip de programe chestionarele pot ajuta organizațiile școlare să identifice nevoile de dezvoltare personală, preferințele individuale și probleme recurente și să pună în aplicare în programe teme specifice. Cele mai frecvente în această categorie se referă la controlul relației dintre viața personală și profesională, managementul timpului si stresului, sănătate sau comunicare. Acest tip de programe trebuie integrate în planurile strategice de dezvoltare a personalului ca o investiție de ale cărei rezultate depind în mod direct de indeplinirea obiectivelor strategice de dezvoltare ale organizației. Accesul la aceste programe se realizează prin selecție bazată pe potențialul angajatului, de obicei, ca parte a unui plan de management al talentelor noilor recruți, angajați cu potențial ridicat, angajați-cheie ai echipelor/comisiilor de lucru, cercetare și dezvoltare, precum și ai viitorilor manageri. Alte programe sunt mai generale și accesibile pentru majoritatea sau chiar toți angajații, privind dezvoltarea carierei, eficiența personală, lucrul în echipă și dezvoltarea abilităților. Dezvoltarea personală este, de asemenea, integrată instrumentelor de management prin proiectarea planului individual de dezvoltare personală sub îndrumarea managerului/metodistului/mentorului, prin evaluarea capacităților folosind grile de competențe, prin chestionare de obținere a feedback-ului la diferite niveluri ale organizație.

Concluzii

Dezvoltarea personală este un concept cvasidimensional regăsit și aplicabil în mai multe domenii ale cunoașterii cu implicații atât în evoluția personală, cât și profesională a individului ca parte a organizației, în evoluția instituțională în scopul atingerii și menținerii nivelului maxim de performanță și în evoluția societății sub aspect relațional și transformațional.

În prezent focalizarea pe dezvoltare personală a resurselor umane implicate în actul educațional reprezintă un deziderat educațional menit să sprijine cadrul didactic să răspundă atât cerințelor organizației școlare din care face parte, cât și satisfacției personale, în contextul actual al schimbării de paradigme educaționale și sociale. Implementarea dezvoltării personale în organizația școlară sprijină cadrele didactice să facă față tuturor confruntărilor ce intervin în procesul schimbării de la nivel organizațional și educațional, dar și în relațiile cu ceilalți, cât și cu sine.

Prin urmare, cu cât cultura organizaţională a instituţiei va fi mai avansată spre satisfacerea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât cadrele didactice vor realiza un feedback pozitiv legat de performanţele lor, vor fi stimulate/îndrumate spre oportunităţile profesiei, vor fi orientate permanent spre succes şi eficienţă.

Referințe:

1. JAOTOMBO, F. (2009). *Vers une définition du développement personnel*, *Humanisme et Entreprise* 2009/4 (n° 294), 29 – 44. doi.org/10.3917/hume.294.0029
2. ARISTOTEL. (2007). *Etica Nicomahică*. Bucureşti: Editura Antet.
3. JAOTOMBO, F. (2012). *Développement personnel et épanouissement au travail. Concepts et évaluation*, Sarrebruck, Presses académiques francophones. 52-78.
4. REQUILÉ, É. (2008). *Entre souci de soi et réenchantement subjectif; sens et portée du développement personnel*. Mouvements, 54(2), 65-77.
5. HÉE, E. (2006). *La question des formations au DP dans le champ de l'insertion.* Louis Pasteur, Strasbourg I. Strasbourg.
6. MITROFAN, L. coord., (2007). *Dezvoltarea Personală-competenţă universitară transversală, o nouă paradigmă educaţională,* cap. 1-2. Bucharest.: Editura Universităţii din Bucureşti.
7. ARMSTRONG, M. (2005), *Managing performance-Management in action, Chartered Institute of Personal and Developement*, CIPD House, Camp Road, London, p. 17.
8. PALOŞ R., SAVA S. Educaţia adulţilor. Baze teoretice şi repere practice, Iaşi: Polirom, 2007, 342 p. ISBN 978-973-46-06673-3.

9. WHETTEN, D. A. CAMERON, K. S. (2011). *Developing management skills (8th ed.).* Upper Saddle River, N. J., Prentice Hall/Pearson.
10. *Savoir fr*. *Enciclopedie on line*. Disponibil: https://management.savoir.fr/le-developpement-personnel-1/#Articles_lies
11. DRUCKER, P .F. (2008). *Managing Oneself,* Harvard Business Review Press.
12. IBARRA, H. (2003). *Working Identity, Unconventional Strategies for Reinventing Your Career*, Harvard Business Press, p. 199.
13. SELIGMAN, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
14. WRZESNIEWSKI, A., MC CAULEY, C., ROZIN, P., SCHWARTZ B. (1997). *Jobs, careers, and callings: People's relations to their work, Journal of Research in Personality*, vol 31(1), Mar 1997, pp. 21-33.
15. PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P., (2004). *Character Strengths and Virtues*: *A Handbook and Classification*, Oxford University Press US.
16. MASLOW, A. H., (1998). *Maslow on Management*, Wiley.
17. BARTLETT, C. A., GHOSHA S. (1989). *Managing Across Borders*. *The Transnational Solution*. Harvard Business School Press, p. 45.
18. HERMAN, I.R., (2018*). Teacher's and students personal development needs- Theoretical perspectives. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, p. 700-706. ISSN: 2357-1330.

Date despre autor:
Florentina CIULEI, grădinița cu program prelungit „Raza de Soare” Târgoviște, doctorand, Școala Doctorală în Științele Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă” din Chișinău.
E-mail: ciuleiflorentina81@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3278-0462

Prezentat la14.11.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 174:005.73 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_12**

COMPETENȚELE ȘI PERSONALITATEA MANAGERULUI ETIC

Viorica MELECA, Maia ȘEVCIUC,
Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol vom prezenta etica managerială care are rolul de a dezvolta competența etică a individului, ceea ce implică capacitatea de a înțelege un argument etic prin identificarea argumentelor factuale și normative, precum și de a identifica implicațiile etice ale unei anumite situații și de a propune soluții practice pentru problemele relevante din punct de vedere etic, conform principiilor morale. În acest articol, se dezvăluie succint competențele specifice eticii manageriale, cum ar fi competența etico-gnosiologică, deontologică, competența de comunicare etică, culturală și etico-managerială. Aceste competențe îndrumă personalitatea managerului spre o integrare mai bună atât în societate, la locul de muncă, cât și în familie.

Însă comportamentul unui manager etic consecvent, care promovează libertatea, dezvoltarea și creșterea fiecărui angajat, respectă familiile angajaților, încurajează un echilibru între muncă și timpul de odihnă adecvat, protejează viața, siguranța și sănătatea angajaților și creează un mediu de lucru lipsit de discriminare. Managerul comunică deschis cu subordonații și cultivă o atitudine pozitivă față de ceilalți și realizările acestora. Toate aceste caracteristici sunt considerate a fi esențiale pentru a fi un lider etic consecvent.

Cuvinte-cheie: *etică, morală, deontologie, comunicare, cultură, cultură organizațională, simbol, statut, competență, conducere.*

COMPETENCES AND PERSONALITY OF THE ETHICAL MANAGER

In this article, we will present managerial ethics, which aims to develop an individual's ethical competence. This entails the ability to comprehend an ethical argument by identifying factual and normative arguments, as well as recognizing the ethical implications of a specific situation and proposing practical solutions to ethically relevant issues in accordance with moral principles.This article succinctly reveals the specific competencies of managerial ethics, such as ethical-gnosiological competency, deontological competency, ethical communication competency, cultural competency, and managerial ethical competency. These competencies guide the personality of the manager towards better integration in society, at work, and in the family.

However, the behavior of a consistent ethical manager, who promotes freedom, development, and growth for each employee, respects their families, encourages a proper balance between work and adequate rest, protects the life, safety, and health of employees, and creates a work environment free of discrimination. The manager communicates openly with subordinates and cultivates a positive attitude towards others and their achievements. All of these characteristics are considered essential to being a consistent ethical leader.

Keywords: *ethics, morality, deontology, communication, culture, organizational culture, symbol, status, competency, leadership.*

Introducere

Personalitatea este subiectul de interes pentru mai multe domenii precum sociologie, psihologie, pedagogie și etică modernă. Unul dintre obiectivele principale pentru care se studiază personalitatea este cel de producție. Înțelegerea personalității este o premisă esențială pentru a putea dirija activitatea unei persoane într-un mod eficient. Deși oamenii au trăsături comune, aceștia se diferențiază prin trăsături particulare care le conferă fiecăruia o notă specifică.

Personalitatea este unul dintre cele mai importante și controversate concepte din teoria și practica managerială datorită întrebărilor privind impactul structurii de personalitate a unui manager asupra stilului său managerial și eficienței sale. Conform multor specialiști contemporani, personalitatea este rezultatul interacțiunii tuturor proceselor psihice și se referă la organizarea dinamică a unor aspecte cognitive, afectiv-motivaționale și comportamentale într-o structură biopsiho-socio-culturală complexă și specifică, cu capacitatea de autoreglaj [8, p. 119]. Cunoașterea persoanei umane, atât a trăsăturilor ei comune și generale, cât și a celor specifice și particulare, este de mare importanță în toate domeniile vieții practice, inclusiv în

activitatea de conducere. Personalitatea conducătorului este cheia principală într-o organizație, deoarece acesta este liderul care conduce și organizează activitățile grupului. Conducătorul organizației are un rol infinit și complex, el fiind centrul unui set de presiuni. El coordonează o organizație complexă și are sarcina de a negocia, motiva și integra membrii săi [5, p. 52].

Aspecte definitorii ale eticii manageriale

Termenii „a fi corect”, „a fi cinstit” și „a fi drept” sunt cuvinte cheie ale eticii care definesc judecăți referitoare la comportamentul uman pentru cei care cred că au dreptate. Aceste concepte reprezintă standarde morale, care pot fi diferite de la un individ la altul, deoarece se bazează pe valori diferite. Se presupune că majoritatea managerilor din diverse instituții doresc să angajeze persoane care au o concepție clară despre ceea ce este „corect”, „cinstit” și „onest” [3, p. 35].

Fiecare persoană care ocupă o funcție de conducere trebuie să aibă un set de calități, cunoștințe, aptitudini, deprinderi și competențe corespunzătoare. În urma cercetărilor efectuate de specialiști în domeniu, s-a conturat portretul psihosocioprofesional al unui conducător, care include următoarele trăsături: formare profesională, cunoștințe teoretice despre conducere, experiență, caracteristici morale și volitive puternice, spirit antreprenorial, inovator, curajos, energie, perseverență, mobilitate, rezistență fizică și psihică, viziune largă, atitudine umană, capacitatea de a înțelege oamenii și de a lucra cu ei, inteligență, gândire flexibilă, motivație și orizont cultural. Toate aceste calități profesionale sunt esențiale pentru a fi un conducător eficient. Echilibrul emoțional este important pentru a face față situațiilor stresante și pentru a putea lua decizii într-un mod rațional. Capacitățile organizatorice și administrative sunt necesare pentru a gestiona cu succes o organizație sau un grup de oameni. Comunicarea este esențială pentru a putea transmite informații și a motiva angajații. Capacitatea de a lua decizii rapide și eficiente este crucială în medii în continuă schimbare. Inteligența, ingeniozitatea și intuiția sunt importante pentru a identifica probleme și pentru a găsi soluții eficiente. Spiritul de observație și hotărârea sunt necesare pentru a identifica și a urmări obiectivele organizației.

Predispunerea spre risc și asumarea responsabilității sunt necesare pentru a lua decizii importante și pentru a-și asuma responsabilitatea pentru aceste decizii. În plus, amabilitatea, toleranța și obiectivitatea sunt esențiale pentru a fi un lider respectat și apreciat de angajați [5, p. 53]. Într-adevăr, dorința de putere este una dintre motivațiile individuale care pot determina o persoană să aspire la o poziție de conducere și să își dorească să exercite controlul asupra altor persoane sau asupra anumitor situații. Totuși, este important să menționăm că liderii de succes nu sunt motivați doar de dorința de putere, ci și de alte motive, cum ar fi dorința de a-și atinge obiectivele, de a-și dezvolta abilitățile și competențele, de a fi recunoscuți și apreciați pentru munca lor, de a-și aduce contribuția la dezvoltarea organizației și a societății în general, sau de a îndeplini un scop mai mare, care depășește interesele lor personale.

Prin urmare, liderii de succes sunt motivați de o varietate de factori, iar motivația lor poate varia în funcție de contextul și situația în care se află. Este important ca liderii să fie motivaţi de dorinţa de a ajuta şi de a servi oamenii pe care îi conduc, nu doar de dorinţa de a-şi exercita puterea şi controlul asupra lor. De asemenea, liderii trebuie să aibă o abordare echilibrată şi să ia în considerare interesele şi nevoile tuturor membrilor organizaţiei, nu doar ale lor înşile.

Capacitatea de a transforma sistemele şi metodele de muncă poate fi foarte valoroasă, dar aceasta trebuie să fie însoţită de o abordare etică şi responsabilă, care să vizeze creşterea performanţei şi bunăstării tuturor angajaţilor şi a organizaţiei în ansamblu. Potrivit specialistului G. P. Achambault, un manager ar trebui să deţină următoarele competenţe:

Tabel 1. Competențele unui manager după G. P. Achambault.

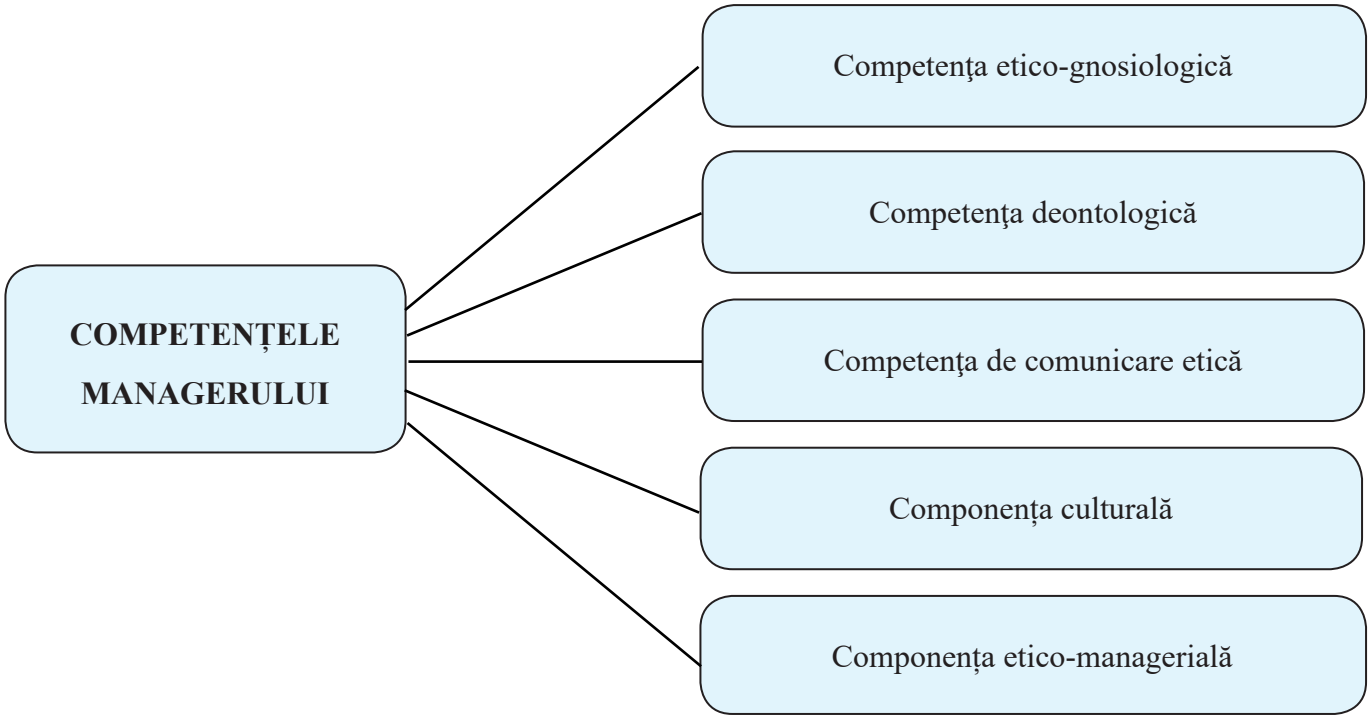
Competențele unui manager după G. P. Achambault	
1. Competenţa tehnică	cunoştinţe şi abilităţi specifice domeniului de activitate în care managerul activează;
2. Competenţa conceptuală	capacitatea de a gândi abstract, de a înţelege problemele complexe şi de a găsi soluţii creative;

3. Competenţa umană	abilitatea de a lucra cu oamenii şi de a-i motiva, de a dezvolta relaţii interpersonale eficiente şi de a încuraja colaborarea şi cooperarea în echipă;
4. Competenţa de comunicare	abilitatea de a comunica eficient, atât verbal cât şi în scris, cu toţi cei cu care interacţionează managerul;
5. Competenţa de luare a deciziilor	capacitatea de a identifica problemele, de a analiza opţiunile, de a lua decizii rapide şi precise şi de a evalua consecinţele acestora
6. Competenţa de planificare	abilitatea de a planifica şi de a organiza eficient activităţile, resursele şi timpul pentru a atinge obiectivele stabilite;
7. Competenţa de control	capacitatea de a monitoriza şi de a evalua performanţa organizaţiei, de a lua măsuri pentru a îmbunătăţi performanţa şi de a lua decizii adecvate în situaţii dificile.

Aceste competenţe sunt esenţiale pentru un manager care doreşte să obţină succes în activitatea sa şi să îşi îndeplinească cu succes obiectivele şi sarcinile de lucru [6].

Lungu Viorelia (2011) afirmă că un manager care doreşte să fie considerat etic ar trebui să posede următoarele competenţe:

Fig. 1. Competențele managerului după Lungu Viorelia (2011).



Prin urmare, competenţa etico-gnosologică presupune cunoaşterea şi aplicarea principiilor şi valorilor etice în deciziile şi acţiunile manageriale, astfel încât să se asigure respectarea drepturilor şi intereselor tuturor părţilor implicate, într-un mod echitabil şi responsabil.

Competenţa deontologică se referă la respectarea codurilor deontologice în exercitarea atribuţiilor manageriale. Acestea reprezintă reguli morale şi profesionale care reglementează comportamentul şi responsabilitatea managerilor în relaţia cu angajaţii, clienţii, concurenţii şi cu societatea în ansamblu. Un manager etic trebuie să aibă o înţelegere clară a acestor reguli şi să le aplice în practică, asigurând astfel o conduită morală şi responsabilă în activitatea sa managerială [Ibidem, p. 7]. Potrivit filosofiei, etica se referă la principiile fundamentale și conceptele de bază ale gândirii umane. În lucrarea sa Etica pedagogică (2012), I. A. Axentii oferă o definiție mai largă a acestui termen, susținând că etica este o știință filozofică care se ocupă de studiul moravurilor: esența, natura și structura acestora. Aceasta explică și dezvăluie un ansamblu de va-

lori imuabile elaborate și acceptate prin consens, care au o valoare națională sau universală. Aceste norme, reguli și principii ghidează conduita individului în viața personală, în relațiile interpersonale, în viața comunitară, profesională și cea socială, oferindu-i o viziune asupra perenității și spiritualității vieții [1, p. 10].

Deontologia se referă la un set de reguli de comportament pe care o organizație, instituție sau profesie le urmează și care sunt elaborate și aplicate de organizațiile profesionale. Moralitatea reprezintă un ideal normativ care arată ceea ce ar trebui să facem sau să nu facem într-un mod rațional, binevoitor, imparțial și bine intenționat. A avea un comportament etic presupune să desfășurăm acțiuni morale, iar normele morale arată ce trebuie să facem sau să nu facem, precum și ce trebuie să fie sau să nu fie subiectul conștient, astfel încât să putem aprecia rezultatele ca fiind bune sau rele. Pentru a fi un manager etic, este necesar să se cunoască principiile și funcțiile eticii, care îl ajută să coordoneze și să ghideze instituția mai eficient. Putem explora în detaliu aceste principii şi funcţii prin consultarea lucrării *„Etica pedagogică”* a doamnei Axentii Ioana [Ibidem, p. 12, 67]. O altă competență importantă pe care un manager trebuie să o dețină este Competența deontologică, care se referă atât la abilitatea sa profesională cât și la comportamentul său etic.

Potrivit lui R. Poenaru, măiestria pedagogică presupune dezvoltarea tuturor aspectelor personalității profesorului, care sunt integrate într-un întreg unitar. Această abilitate reprezintă o sinteză a tuturor trăsăturilor generale umane și psihopedagogice ale personalității pedagogului, care conduc la o performanță înaltă în activitatea educațională prin realizarea idealului educațional. Profesorii sau managerii care demonstrează măiestria pedagogică își îndeplinesc pe deplin responsabilitățile profesionale [Ibidem, p. 136].

În opinia lui Ioan Bontaș, măiestria psihopedagogică presupune că profesorii sau managerii trebuie să fie capabili să determine cât, ce și cum să facă pentru a asigura eficiența procesului de instruire și educație a tinerei generații [2, p. 236]. În fiecare domeniu există experți remarcabili, cunoscuți drept „maeștri». Măiestria profesională se bazează pe o înțelegere profundă a psihologiei grupului, pe abilitatea de a aplica în mod adecvat și creativ procedurile de lucru și metodele, precum și pe capacitatea de a analiza rezultatele aplicării acestora și de a anticipa etapele desfășurării procesului de lucru, ținând cont de particularitățile de vârstă și individuale ale persoanelor cu care se lucrează. De aceea, profesii au nevoie de coduri etice. Pentru ca aceste coduri să aibă o autoritate morală, trebuie să aibă acordul tacit sau explicit al fiecărui membru. Acest acord este cerut la intrarea în profesie, iar în absența sa, persoana nu este acceptată sau, dacă încalcă principiile de bază, este exclusă. În unele cazuri, anumiți practicanți ai unei profesii controlează în mod exclusiv regulile și codul acesteia, ceea ce duce la ceea ce se poate numi „mafia prototipului unei profesii». Profesioniştii care îşi îndeplinesc rolul cu responsabilitate şi respect pentru cerinţele etice dobândesc un statut de recunoaştere în domeniul lor. Acest lucru este o dovadă că aceştia manifestă calităţile care sunt considerate esenţiale pentru un profesionalism de success [7, p. 26]. Aceasta este o problemă complexă pentru manageri, deoarece trebuie să gestioneze diferite interese, uneori contradictorii, și să ia decizii care să fie acceptate de toate părțile implicate. În acest sens, este important să existe o abordare echilibrată și să se țină cont de aspectele legale, etice și morale în procesul de luare a deciziilor.

De asemenea, managerii ar trebui să înțeleagă că politicile și deciziile lor pot avea un impact semnificativ asupra comunității și să aibă în vedere interesele așteptărilor și nevoilor acesteia. În cele din urmă, managerii ar trebui să fie responsabili și să acționeze cu integritate în funcție de ceea ce este cel mai bun pentru comunitatea pe care o slujesc. Comportamentul etic în cadrul societății și al organizațiilor este supus reglementării de către un set de factori, printre care se pot enumera un set de factori ce reglementează comportamentul etic atât în societate, cât şi în organizaţii. Acești factori includ:

- Legislația de stat care impune respectarea legilor și obligațiilor individuale și organizaționale, precizând consecințele încălcării acestora.
- Codul deontologic sau codul de etică.

Potrivit lui Constantinescu M. și Mureșan V., un cod de etică are rolul de a proteja o instituție de diferite prejudicii, având funcții precum protejarea tuturor părților implicate și asigurarea coerenței comportamentului membrilor instituției.

Codul de etică este un instrument important în educația morală, bazat pe principii și valori morale comune. El joacă un rol important în determinarea instituțiilor și organizațiilor de a se concentra nu numai pe profit, ci și pe interesele tuturor celor implicați în dezvoltarea acestora. Acest document contribuie la

protejarea tuturor părților implicate și la asigurarea unui comportament coerent și etic din partea membrilor instituțiilor sau organizațiilor [4, p. 72-73].

Vl. Guţu, profesor universitar, în acest sens, a elaborat un Cod deontologic universitar care reprezintă un factor important pentru integritatea academică. În cadrul acestui cod, el a propus un al treilea model pentru profesia de cadru didactic, considerat a fi „simbolul autorealizării depline pe plan moral și profesional" [apud 5, p. 29].

Competența de comunicare etică se referă la abilitatea de a comunica în mod etic, având în vedere cultura vorbirii manageriale, comunicarea etică și dilemele de etică care pot apărea în procesul de comunicare. Omiterea anumitor informații, idei, păreri sau sentimente poate fi o decizie etică sau neetică a comunicatorului, iar această decizie poate influența în mod semnificativ eficacitatea comunicării. Este important ca în procesul de ascultare să se respecte dreptul omului de a fi scutit de anumite informații, ceea ce poate fi o provocare în cazul mesajelor negative sau care implică conflicte. Analizarea dilemelor de etică a comunicării ar trebui abordată cu precauție, având în vedere impactul emoțional și de influențare sau convingere pe care mesajele le pot avea asupra receptorilor. În timpul comunicării, pot apărea cerințe contradictorii, cum ar fi să fii tactuos, dar să nu fii manipulativ, să spui adevărul, dar să fii diplomat. Pentru a naviga printre aceste provocări, comunicatorul trebuie să ia decizii corecte în ceea ce privește organizarea și formatul mesajului, stilul de comunicare, limbajul folosit și multe alte aspecte [Ibidem, p. 63].

Comunicarea managerială este un element-cheie în activitatea profesională, prin intermediul căreia managerul transmite informații subalternilor săi. În acest proces, este important ca managerul să fie capabil să-și exprime gândurile în mod clar, precis și captivant. Pentru a face acest lucru, este necesar să aibă o cultură a vorbirii foarte dezvoltată, care implică capacitatea de a găsi cele mai potrivite modalități de exprimare. Prin intermediul vorbirii sale, managerul poate inspira subalternilor săi bucurie, recunoștință și admirație, încercând să stabilească o conexiune emoțională cu aceștia. Acest tip de manager poate fi considerat un umanist, deoarece pune accent pe colaborare și relațiile interumane. Etica unei organizații este influențată de cultura organizațională, politica organizației și de comportamentul etic al managerilor săi. În ceea ce privește comunicarea și climatul în organizații, acestea sunt strâns legate și se influențează reciproc. O comunicare eficientă poate contribui la menținerea unui climat favorabil, iar la rândul său, un climat corespunzător poate facilita o comunicare eficace.

Un manager etic trebuie să posede competența culturală pentru a înțelege și a gestiona cultura organizațională a instituției. Această competență se referă la modalitățile de manifestare și de dezvoltare a culturii organizaționale. Cultura organizațională și etica managerială sunt două aspecte foarte importante, dar adesea neglijate, în activitatea managerilor. Fiecare organizație, indiferent de mărime și domeniu de activitate, are o cultură organizațională distinctă, care se dezvoltă în timp, în funcție de istoria, abordarea problemelor și practicile de conducere ale activităților. Prin urmare, managerii trebuie să fie conștienți de cultura organizațională a instituției și să o gestioneze într-un mod etic și coerent cu valorile și obiectivele acesteia. Acest mod specific de gândire, simţire şi acţiune este transmis prin intermediul valorilor, normelor, atitudinilor şi comportamentelor care sunt împărtăşite şi perpetuate de membrii organizaţiei/instituţiei. Cultura organizaţională poate fi identificată prin intermediul elementelor sale vizibile, cum ar fi ritualurile, ceremoniile, simbolurile, dar şi prin intermediul elementelor invizibile, cum ar fi valori, norme şi atitudini. Acestea din urmă sunt deseori dificil de cuantificat şi de măsurat, dar sunt la fel de importante ca şi elementele vizibile în definirea culturii organizaţionale şi a stilului de conducere. Prin urmare, managerul trebuie să fie conştient de cultura organizaţională a instituţiei şi să încerce să o îmbunătăţească prin intermediul comportamentului său etic şi prin dezvoltarea valorilor şi normelor pozitive [9, p. 20].

Ca modalităţi de manifestare a culturii organizaţionale se disting: simbolurile, normele comportamentale, ritualurile şi ceremoniile, istorioarele şi miturile organizaţionale, statusurile şi rolurile indivizilor.

- *Simbolurile* sunt reprezentări care pot fi expresii, imagini, obiecte sau semne ce evocă, de obicei, o idee abstractă sau o realitate complexă. Pentru a fi înţelese, aceste reprezentări trebuie să fie cunoscute şi acceptate de toţi membrii unei instituţii, deoarece ele sunt bazate pe o convenţie comună. Simbolurile culturale sunt folosite pentru a transmite sensuri care reflectă filozofia, valorile, idealurile, credinţele şi aşteptările împărtăşite de angajaţii instituţiei.

- *Valorile organizaţionale* reprezintă un ansamblu de credinţe şi norme comportamentale esenţiale în cultura organizaţională, care stau la baza percepţiei angajaţilor cu privire la ceea ce se întâmplă în instituţie. Aceste valori şi norme comportamentale exprimă ceea ce este dorit şi acceptat în cadrul organizaţiei şi reprezintă o platformă esenţială pentru stabilitatea şi coeziunea organizaţiei. Valoarea este o convingere care consideră că un mod specific de a conduce sau de a ajunge la un rezultat este preferabil altor metode.

- *Normele de comportament* sunt reguli şi obiceiuri ce trebuie respectate în relaţiile dintre membrii organizaţiei, cum ar fi modalităţile de adresare sau salut şi relaţiile interpersonale. Pentru a menţine un sistem de valori acceptabil social, este necesar ca organizaţia să dezvolte un sistem de norme de conduită care să ghideze acţiunile membrilor săi.

- *Obiceiurile* sunt aspecte ale culturii organizaționale care se formează în urma unui consens tacit sau implicit între membrii instituției. Ele sunt mai degrabă rezultatul unei acceptări pasive decât al unor reguli impuse și sunt susținute de valorile explicit exprimate ale organizației. Astfel, obiceiurile pot fi considerate ca fiind reflexe ale culturii organizaționale și pot influența modul în care membrii instituției interacționează între ei și cu exteriorul.

- *Ritualurile şi ceremoniile* sunt modele de comportament colective care sunt utilizate în situaţii formale. Acestea sunt relativ stabile pe termen lung şi conţin adesea simboluri importante. Aceste activităţi colective nu sunt absolut necesare pentru îndeplinirea obiectivelor organizaţiei, dar sunt considerate esenţiale pentru dezvoltarea relaţiilor interpersonale şi a coeziunii organizaţionale.

- *Istorioarele şi miturile* sunt naraţiuni care descriu un şir de evenimente ce au avut loc într-o organizaţie la un moment dat. Acestea transmit un sens simbolic prin abordarea şi soluţionarea problemelor umane cu implicaţii semnificative pentru angajaţi. Istorioarele şi miturile sunt reluate în mod repetat, adăugându-se detalii noi în fiecare retelling, ceea ce contribuie la consolidarea lor în memoria angajaţilor şi la actualizarea aşteptărilor pe care le conţin.

- *Legendele* sunt o categorie de istorioare care descriu aspectele distinctive ale unui grup sau lider. Ele sunt povestiri simple care furnizează informații utile despre cultura organizațională a instituției. Istorioarele, pe de altă parte, sunt utilizate pentru a prezenta evoluția instituției de-a lungul timpului. Miturile sunt povestiri din viața organizației care se referă în special la conducători prestigioși din trecut și păstrează un adevăr fundamental și o actualitate permanentă datorită sâmburelui lor rațional. Și totuși, *istorioarele şi miturile organizaţionale* au un rol important în dezvoltarea și menținerea culturii organizaționale, reprezentând, într-un fel, folclorul instituției. Ele oferă modele de comportament, transmit valori și norme comportamentale, precum și o înțelegere comună a istoriei, tradițiilor și obiectivelor organizației. De asemenea, ele pot contribui la crearea unei identități organizaționale puternice și la creșterea angajamentului și loialității salariaților față de instituție [7, p. 133].

Pentru a dezvolta relaţii bune între subordonaţi şi pentru a conduce organizaţia în mod etic, managerul trebuie să fie conştient de modalităţile prin care cultura organizaţională se manifestă, inclusiv prin istorioare, mituri, rituale şi obiceiuri. În plus, un alt aspect important este competenţa etico-managerială, care implică cunoaşterea eticii manageriale, a metodelor de îmbunătăţire a performanţelor manageriale în rezolvarea dilemelor etice şi a modelelor etice în elaborarea deciziilor comportamentale. Prin dezvoltarea acestor competenţe, managerul etic poate contribui la crearea unui mediu de lucru etic şi la succesul organizaţiei pe termen lung.

Există mai multe *tipuri de etică managerială*, printre care se numără:

- etica obiectivității;
- etica virtuții și a caracterului;
- etica drepturilor și îndatoririlor;
- etica rezultatelor.

Aceste tipuri sunt esențiale în abordarea și soluționarea dilemelor etice care pot apărea în cadrul unei organizații, iar managerii etici care le cunosc și le înțeleg în mod distinct pot aborda aceste situații într-un mod eficient. Pentru a face acest lucru, este important ca managerii să cunoască și să utilizeze metode eficiente de îmbunătățire a performanțelor manageriale în abordarea și rezolvarea dilemelor etice, indiferent de natura acestora.

Pentru a îmbunătăți performanțele manageriale în rezolvarea dilemelor etice, există mai multe metode care pot fi utilizate, cum ar fi:

- publicarea unui cod etic care respectă valorile și standardele sociale;
- instruirea managerilor în probleme de etică în afaceri;
- crearea de programe interne pentru rezolvarea conflictelor de natură etică;
- instituționalizarea unor comitete de supraveghere a comportamentului etic;
- aplicarea de recompense și sancțiuni adecvate în funcție de comportamentul etic al angajaților.

O organizație poate deveni prosperă și eficientă prin deschiderea către învățare și inovare. În plus, în domeniul eticii, organizațiile pot fi surse de învățare. Acest proces de învățare are un impact direct asupra modului în care organizația abordează, procesează și aplică modele sau experiențe de soluționare a dilemelor etice ale altor organizații. Aceste modele fiind propuse de către Lungu Viorelia [Ibidem, p. 183].

Model de îndrumar pentru examinarea etică a deciziei manageriale:

1. Problema pe care doriţi să o rezolvaţi este reală aşa cum pare ea? Dacă nu sunteţi siguri, aflaţi!
2. Acţiunea care se va declanşa este legală? Este etică? Dacă nu ştiţi, aflaţi!
3. Aveţi opozanţi la acţiunea pe care doriţi să o desfăşuraţi? Le înţelegeţi poziţia? Este rezonabilă?
4. Cui îi este destinat beneficiul acţiunii? Dar daunele, cine le suportă?
5. Aţi consultat specialişti în domeniu, pentru a le afla opinia cu privire la acţiunea dumneavoastră? Ţineţi cont de aceste opinii?
6. Credeţi că şi alţi conducători ar fi îndreptăţiţi să acţioneze la fel ca dumneavoastră?
7. Doriţi ca acţiunea dumneavoastră să fie însuşită şi aprobată de familie, de prieteni, colaboratori? Credeţi că în cazul unei investigaţii în mass-media veţi găsi înţelegere?

Concluzii

Este important de menționat, că un manager etic constant susține libertatea, dezvoltarea și creșterea fiecărui angajat; comunică cu angajații folosind numele cu respect; încurajează un regim echilibrat de muncă și odihnă în funcție de specificul instituției pe care o conduce; onorează și respectă familiile angajaților; tratează toți angajații ca fiind persoane unice și valoroase; protejează viața, siguranța și sănătatea angajaților; creează un mediu de lucru fără discriminare; este corect și echitabil în problemele financiare; comunică deschis cu subordonații; și cultivă o atitudine pozitivă față de celelalte persoane și realizările acestora. Acestea sunt doar câteva dintre comportamentele pe care un manager etic ar trebui să le adopte pentru a asigura un mediu de lucru etic și pozitiv.

Referințe:

1. AXENTII, I. A. *Etica pedagogică*. *Suport de curs.* Cahul, 2012.
2. BONTAȘ, I. *Pedagogie.* București: ed. ALL, 1996, p. 236
3. COJOCARU, V., SLUTU, L. *Management educaţional*. Chişinău: Ed. Cartea, p. 35
4. CONSTANTINESCU, M., MUREȘAN, V. *Instituționalizarea eticii: mecanisme și instrumente*. București: Editura Universității din București, 2013, p. 72-78.
5. EȚCO, C., CĂRĂRUȘ, M. *Psihologia managerială*. Chișinău, 2006, p. 53.
6. http://www.scrigroup.com/management/resurseumane/CARACTERISTICILE-ȘI- COMPETENTE63942.php
7. LUNGU V. *Etica profesională. Suport de curs.* Chișinău, 2011, p. 133.
8. MANEA, A.D. *Managementul organizaţiei şcolare*. Cluj-Napoca, 2013, p. 119.
9. NICA, P., IFTIMESCU, A. *Managementul organizaţiilor. Suport de curs pentru masterat.* Iaşi: Editura Universităţii „Al. I. Cuza”, 2014, p. 20.

Date despre autori:
Viorica MELECA, doctorand, Școala doctorală Științe Sociale și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: viorica-meleca@mail.ru
vioreliam82@gmail.com
ORCID: 0009-0000-5234-2852

Maia ŞEVCIUC, doctor în pedagogie, profesor universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: maia.sevciuc@gmail.com

Prezentat la 05.12.2023

CZU: 377.03:811.111`243`22 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_13**

CADRU METODOLOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC ISCED 4

Angela DIMITRIU, Nina BÎRNAZ,
Universitatea de Stat din Moldova

Secolul XXI determină anumite orientări referitor la angajarea pe piața muncii. O orientare imperativă, în acest context, este *comunicarea*. Comunicarea eficientă este un element esențial la orice loc de muncă, or contextul global actual al pieții muncii solicită de la angajați abilitatea de a comunica într-o limbă circulară la nivel global - limba engleză.

Angajatorii evaluează nu doar competențele lingvistice ale candidaților, dar și abilitățile lor de a se adapta la diverse situații de comunicare: de a articula idei, de a pune întrebări și de a răspunde adecvat la întrebări, cu alte cuvinte evaluează competenţa de comunicare pragmatică în limba engleză – exigență imperativă contextului actual pentru cariera profesională.

Pornind de la această idee, învățământul profesional-tehnic are datoria de a dezvolta la elevi, viitori specialiști în diverse domenii, competenţa de comunicare pragmatică în limba engleză.

În acest articol este prezentat cadrul metodologic de formare a competenţei de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învăţământul profesional tehnic ISCED 4, care reprezintă un construct științifico-didactic constituit din teorii, principii, metode didactice și sarcini de învățare.

Cuvinte-cheie*: comunicare, competență de comunicare pragmatică în limba engleză,* învăţământ profesional tehnic, elevi, *metode didactice, sarcini de învățare, construct științifico-didactic.*

METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING PRAGMATIC COMMUNICATION COMPETENCE IN ENGLISH TO STUDENTS FROM VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION ISCED 4

The 21st century require certain demands regarding employment on the labor market. An imperative orientation, in this context, is communication. Effective communication is an essential element in any workplace, or the current global context of the labor market requires employees the ability to communicate in a globally used language - English.

Employers evaluate not only the language skills of the candidates, but also their ability to adapt to various professional communication situations: to share ideas, ask questions and answer questions appropriately, in other words they evaluate the competence of pragmatic communication in English language - an imperative requirement in the current context for the professional career.

Starting from this idea, the professional-technical education has the duty to develop students' competence of pragmatic communication in English, to be future specialists in various fields.

This article presents the methodological framework for training the competence of pragmatic communication in English for students in ISCED 4 vocational technical education, which represents a scientific-didactic construct created out of theories, principles, didactic methods and learning tasks.

Keywords: *communication, pragmatic communication competence in English, vocational technical education, students, didactic methods, learning tasks, scientific-didactic construct.*

Introducere

Cunoașterea limbii engleze este o necesitate în multe sectoare și domenii de activitate. Formarea profesională presupune implicit învățarea limbii engleze, în special formarea competenţei de comunicare pragmatică în limba engleză, aspect care deschide noi orizonturi și contribuie semnificativ la realizarea unei integrări profesionale eficiente a absolvenților în orice domeniu profesional. În acest context, competența

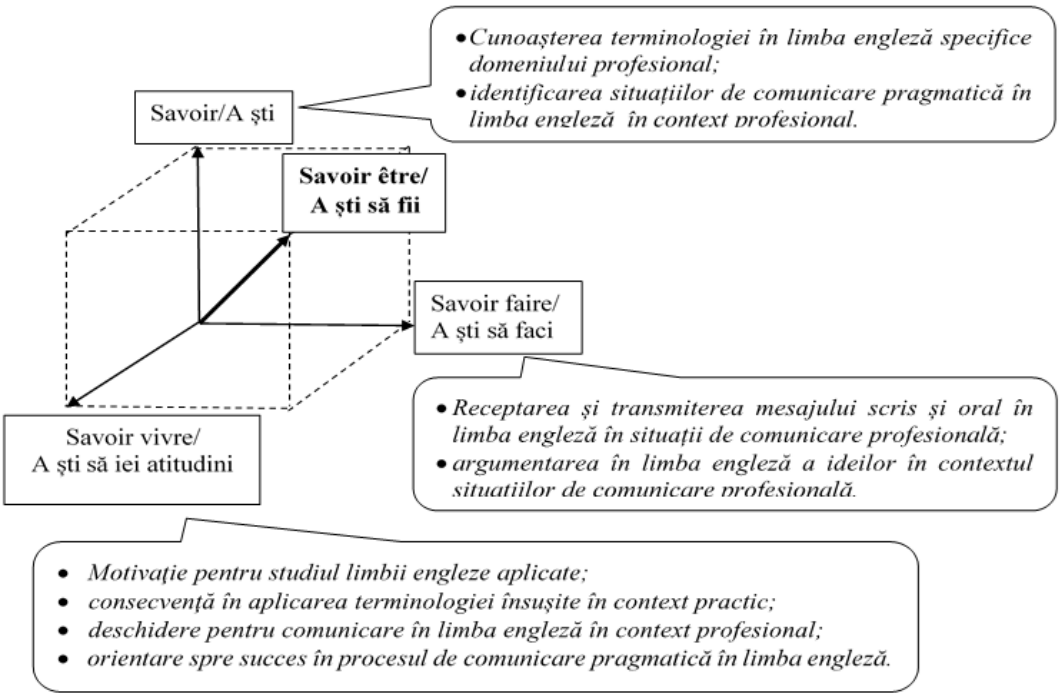
de comunicare pragmatică în limba engleză devine imperativ al creșterii profesionale. Strategia de dezvoltare a învățământului profesional tehnic 2013-2020 a avut drept scop modernizarea şi eficientizarea învăţământului profesional tehnic în vederea sporirii competitivităţii economiei naţionale prin pregătirea forţei de muncă competente şi calificate, în corespundere cu cerinţele actuale şi viitoare ale pieţei muncii [7]. Astfel, un aspect forte în contextul formării competenței de comunicare pragmatică, este introducerea în programul de studii pentru învățământul profesional tehnic (ÎPT) postsecundar, nivel 4 ISCED, din Republica Moldova, a disciplinei limba engleză pentru ÎPT. Începând cu anul de studii 2017-2018 elevii din învățământul profesional tehnic din Republica Moldova studiază limba engleză conform unui curriculum modernizat, adaptat meseriei și specialității studiate [2]. Pe lângă programa de liceu, în instituțiile de ÎPT, elevii studiază limba engleză aplicată, reieșind din specificul profesiei. Noul curriculum la disciplina limba engleză pentru ÎPT a constituit o prevedere importantă a Strategiei de dezvoltare a învățământului profesional tehnic, care vine să pregătească elevii pentru piața muncii și să asigure atractivitatea acestui tip de studii.

Așadar, preocuparea pentru formarea competenței de comunicare în limba engleză la elevii din ÎPT, rezidă în faptul că se pune tot mai mult accent pe stăpânirea limbii engleze la angajarea în câmpul muncii. Din această perspectivă, este important și necesar ca elevii, după absolvire să dețină competența de comunicare pragmatică în limba engleză. Pornind de la această premisă, menționăm actualitatea cercetării referitoare la studierea limbii engleze în ÎPT axată, în mod particular, pe dezvoltarea competenței din perspectiva comunicativ-funcțională sau a pragmaticii comunicării. Deci, se pune accent pe comunicarea socială, care are la bază o competență vădit acțională, pragmatică. Această abordare, centrată pe acțiune, stă la baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, care prevede 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 [3, p. 9].

Delimitări conceptuale referitor la competența de comunicare pragmatică în limba engleză

Pornind de la definiția competenței, propusă de cercetătoarea N. Bîrnaz [1, pp. 47- 48], definim competența de comunicare pragmatică în limba engleză (CCPLE) drept ansamblu tridimensional: aspect cognitiv/cunoștințe (Savoir), aspect praxiologic/abilități (Savoir faire) și aspect axiologic/valori și atitudini (Savoir vivre) necesar pentru comunicarea eficientă în limba engleză în domeniul profesional.

Figura 1. Modelul grafic al competenței de comunicare pragmatică în limba engleză.



Astfel, *aspectul cognitiv* reprezintă:
- cunoașterea terminologiei în limba engleză specifice domeniului profesional;
- identificarea situațiilor de comunicare pragmatică în limba engleză în context profesional.

Aspectul praxiologic include:
- receptarea și transmiterea mesajului scris și oral în limba engleză în situații de comunicare profesională;
- argumentarea în limba engleză a ideilor în contextul situațiilor de comunicare profesională.

Aspectul axiologic presupune:
- motivaţie pentru studiul limbii engleze aplicate;
- consecvenţă în aplicarea terminologiei însușite în context practic;
- deschidere pentru comunicare în limba engleză în context profesional;
- orientare spre succes în procesul de comunicare pragmatică în limba engleză (Figura 1).

În baza acestor constatări evidențiem prioritatea formării competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional-tehnic pentru o carieră profesională de succes, corelată la cerințele pieții muncii la nivel european, dar și mondial.

Cadrul metodologic de formare a CCPLE **la elevii din învăţământul profesional tehnic**

Pornind de la esenţa componentelor competenței de comunicare pragmatică în limba engleză, am elaborat un cadru metodologic de formare a acestei competențe elevilor din învăţământul profesional tehnic ISCED 4, care reprezintă un construct științifico-didactic constituit din *teorii, principii, metode didactice și sarcini de învățare.*

Teoriile și principiile deduse din aceste teorii reflectă fundamente psihopedagogice, care stau la baza proiectării activităților didactice/lecțiilor, metodele didactice reprezintă modalități de implicare activă a elevilor în procesul de învăţare, sarcinile de învățare reflectă cuantumul de achiziții ale elevilor dobândit în procesul de instruire. În vederea dezvoltării CCPLE, sarcinile de învățare se formulează în context taxonomic și anume în contextul taxonomiei lui Bloom. Astfel, nivelurile cunoaștere și înțelegere corespund aspectului cognitiv *cunoştinţe/savoir*, nivelurile aplicare, analiză, sinteză corespund aspectului praxiologic *abilităţi/savoir faire* și nivelul evaluare - aspectului axiologic *valori și atitudini/savoir vivre* (Tabelul 1).

Tabelul 1. Cadrul metodologic de formare a CCPLE la elevii din învăţământul profesional tehnic ISCED 4.

Teoria	**Teoria constructivistă** **Constructivismul cognitiv (J. Piaget) [5]** J. Piaget consideră că realitatea nu este cunoscută sau descoperită de la sine de către elev, dar prin acumularea informaţiei, apoi prin prelucrarea şi asimilarea acestea.
Principiul	**Implicarea activă a elevului în procesul de învăţare** Principiul *Implicarea activă a elevului în procesul de învăţare* presupune faptul că învăţarea este un proces activ, în care elevii construiesc noile idei sau concepte pornind de la cunoașterea curentă şi cea trecută.
Metode didactice	Pentru implicarea activă a elevilor în procesul de învăţare se recomandă utilizarea metodelor didactice de comunicare orală şi scrisă, lectura textului şi extragerea informaţiilor esenţiale din text, întreţinerea unui dialog pe teme legate de domeniul profesional (comunicarea interactivă) pentru un schimb de informaţii în domeniul profesional, povestirea, expunerea, explicatia, descrierea, reprezentarea grafică a informației, hărţile conceptuale, scheme, scrierea eseelor și a articolelor tematice, discursul tematic (la domeniul profesional ales), realizarea traducerii sincrone (specialitatea turism), studii de caz, rezolvare de probleme etc.

Exemplu

Învăţământ Profesional Tehnic, ISCED 4
Disciplina: Limba engleză aplicată
Specialitatea: Turism
Tema: Atracţiile turistice (EN: Tourist attractions)
- Citiţi textul şi rezolvaţi sarcinile propuse în baza textului

Fragment din textul: Bine ati venit in Moldova (EN: Welcome to Moldova)

Millions of people all over the world spend their holidays travelling […]. Old Orhei is one of the most important historical sites of the Republic […]. The architecture of the 15th — 18th centuries can be seen in the Virgin's Assumption Church in the Căpriana Monastery, the Church of Măzărache in Chişinău (1752), the Church of the Rudi Monastery (1772), Soroca Fortress (reconstructed by stone in XVI century) […]. Different objects made by popular craftsmen are of great value. Carpets, embroideries, towels and table-cloths from Cosăuţi; stone art from Cosăuţi and Branişte; ceramics from Hogineşti (The Potter House of Vasile Goncear), Cinişeuţi, Jurceni, Ţigăneşti; objects made of leather and sheepskin […]. Those who live in the country like to go to a big city and spend their time visiting museums, house of "Alexei Mateevici" in village Zaim, Căuşeni, House-Museum of Alexander Donici in village Bezeni, Orhei, The National Museum of History of Moldova based in Chişinău […], art galleries, Andrei Mudrea - Modern Art in Chişinău and Petru Costin' Collection Gallery in Ialoveni city […], theaters, Mihai Eminescu National Theater, Vasile Alecsandri National Theater în Bălţi […] or to go sightseeing […].

Cunoaştere:

- Scrieţi definiţia sintagmei „atracţie turistică”.
- Numiţi tipurile de atracţii turistice.

Înţelegere:

- Răspundeţi la următoarele întrebări:
1. Why is it pleasant to travel in Moldova?
2. What can one do travelling?
3. Why is Old Orhei called one of the most important historical sites of the Republic?
4. What places can the architecture of the 15th – 18th centuries be seen in Moldova?
5. What objects (and in what places) are produced by popular craftsmen?
6. Who did Moldova give the world in the 19th, 20th, and the 21st centuries? Name them.
7. What can you say about the people of Moldova?
- Notaţi pe harta de contur a R. Moldova atracţiile turistice descrise în text.

Aplicare:

- Reprezentaţi într-o hartă conceptuală tipurile de atracţii turistice din R. Moldova, descriind localitatea şi regiunea unde se află.
- Relataţi despre atracţiile turistice din Republica Moldova.

Analiză:

- Imaginaţi-vă un itinerar turistic spre 10 atracţii turistice din R. Moldova, Cetatea Soroca, Mănăstirea Căpriana, Rezervaţia naturală Codrii, Orheiul Vechi, Casa olarului „V. Goncear” […]. Divizaţi aceste atracţii după anumite categorii tematice turistice (de exemplu , rezervaţie naturală, monument istoric, tezaur naţional ce păstrează un valoros genofond floristic şi faunistic etc.).

Sinteză:

- Scrieţi un eseu, în care să reflectaţi valoarea atracţiilor turistice arhitecturale începând cu secolul 15 până în ziua de astăzi.
- Alcătuiţi, în baza eseului elaborat, un dialog din şase întrebări şi şase răspunsuri între agentul de turism şi turistul străin, care este interesat să viziteze atracţii turistice din R. Moldova.

- Realizaţi un itinerar turistic pentru 5 atracţii turistice (un muzeu, o galerie, o biserică, o mănăstire, o expoziţie/casa unui meşter popular) din R. Moldova: descrieţi traseul turistic şi cele 5 atracţii turistice.

- Realizaţi un sondaj pentru a identifica care sunt cele mai preferate atracţii turistice din Moldova ale părinţilor/profesorilor/colegilor de clasă.

Evaluare:

- Rezolvaţi următoarea situaţie de problemă: Un turist străin a venit în R. Moldova pentru două zile şi este interesat să viziteze atracţii turistice arhitecturale din secolele 15-18. În calitate de Agent de turism, ce atracţii turistice îi propui să viziteze în această perioadă. Argumentează răspunsul.

- Traduceţi sincron din limba română în limba engleză informaţia despre atracţia turistică „Orheiul Vechi".

Teoria	**Teoria constructivistă** **Constructivismul social (L. Vîgotski) [8]** L. Vîgotski enunţă că construcţia cognitivă a elevului se realizează într-un proces social interactiv, extrapolat la mediul educaţional, profesorul şi elevii se angajează în activităţi comune, ceea ce denotă aspect definit prin socoi-constructivism.
Principiul	**Implicarea biunivocă a actorilor educaţionali (profesor - elev) în procesul de învăţare** Principiul *Implicarea biunivocă a actorilor educaţionali (profesor - elev)* are ca premisă învăţarea - un proces dirijat de profesor, cu implicarea activă a elevilor în cadrul activităţilor interactive, autentice şi colaborative.
Metode didactice	În procesul de instruire se recomandă aplicarea metodelor care angajează atât profesorul, cât și elevul într-un parteneriat activ și colaborativ, unde ambele părți contribuie la procesul de învățare. Astfel de metode se axează pe lucru în echipă, cu implicarea biunivocă a actorilor, având roluri de interacţiune cognitivă, afectivă şi axiologică: dezbateri și discuții, metoda învățării prin descoperire, studii de caz, rezolvare de probleme, proiecte de grup etc.

Exemplu

Învăţământ Profesional Tehnic, ISCED 4
Disciplina: Limba engleză aplicată
Specialitatea: Ecologia şi protecţia mediului
Tema: Protecţia mediului şi utilizarea resurselor naturale
(EN: Environmental protection and use of natural resources)
- Vizionati înregistrarea video şi dezbateţi tema „Problemele de mediu".

Profesorul împreună cu elevii dezbat tema „Problemele de mediu"(EN:Environment issues). Identificaţi care sunt problemele de mediu (Metoda: Discuţii la tema „Problemele de mediu" (EN: Discussion point on the topic Environment issues). Rezolvaţi, în baza celor discutate şi vizionate, următoarele sarcini:

Cunoaştere:

- Scrieți esența sintagmei „probleme de mediu", în baza înregistrării video.

- Numiţi problemele globare ale mediului, identificate în baza înregistrării video.

Înţelegere:

- Descrieți esența problemelor de mediu în baza următoarei surse informaționale: Match the Environment issues to their definition https://learningapps.org/watch?v=phexw8mw521.

- Prezentaţi printr-o schemă-peşte cauzele problemelor de mediu şi modalităţile de diminuare a acestora (lucru în grup).

Aplicare:

- Descrieţi tipurile de deşeuri şi procesul de reciclare selectivă a deşeurilor (lucru în grup ghidat de profesor). Realizaţi sarcina prin intermediul padlet.com https://padlet.com/andimitriu337/3nxt341lo3gp.

- Relataţi despre colectarea selectivă a deşeurilor în vederea protecţiei mediului.

Analiză:

- Descrieţi influenţa problemelor de mediu asupra omului.

- O problemă de mediu în R. Moldova este lipsa unui sistem de gestionare a deşeurilor şi poluarea apei. Cum poate fi soluţionată această problemă?

Sinteză:

- Scrieţi un articol în care să evidenţiaţi importanţa colectării selective a deşeurilor în propria gospodărie, în instituţia/organizaţia în care activaţi, în comunitate.

Evaluare:

- Rezolvaţi următoarea situaţie de problemă: În organizaţia în care activaţi nu se colectează selectiv deşeurile. Cum convingeţi echipa de management că colectarea selectivă a deşeurilor este importantă în companie. Scrieţi 3 argumente.

- Participaţi la un seminar european cu tema „Problemele de mediu”. Povestiţi audienţei cum sunt selectate deşeurile în R. Moldova (discurs oral).

Teoria	**Teoria inteligentelor multiple** **Inteligența interpersonală (H. Gardner) [4]** Cu privire la inteligenţa interpersonală, cercetătorul H. Gardner a descoperit faptul că elevul deţine competenţa de inteligenţă interpersonală, în acest context, demonstrând capacitatea de a gândi despre alte persoane, de a le asculta şi a le înţelege; este empatic, are abilitatea de a recunoaşte diferenţele dintre oameni şi de a aprecia relaţiile interpersonale prietenoase, modul lor de gândire, fiind sensibil la motivele, intenţiile şi stările lor; au capacitatea de a interacţiona eficient cu una sau mai multe persoane. De asemenea, în teoria sa, profesorul Gardner menţionează că lucrul în echipă trebuie sa fie realizat nu doar la nivelul elevilor, ci şi al profesorilor.
Principiul	**Relaţii interpersonale prietenoase** Principiul *Relaţiilor interpersonale prietenoase* în procesul de învăţare enunţă faptul că comunicarea interpersonală nu este altceva decât interacţiunea dintre două sau mai multe persoane, unde este prezentă ascultarea activă, înţelegerea şi empatia.
Metode didactice	În procesul de învăţare se recomandă astfel de metode prin intermediul cărora cadrul didactic implică elevii într-un proces de învăţare prin relaționare constructivă, comunicare interpersonală prin schimb de informaţii şi împărtăşirea reprezentărilor și sentimentelor. Aceste aspecte pot fi realizate prin discuții informale individuale și de grup, jocuri și conversații, rezolvare în comun a problemelor, activități extracurriculare etc.

Exemplu

Învăţământ Profesional Tehnic, ISCED 4
Disciplina: Limba engleză aplicată
Specialitatea: Servicii antiincendiare
Tema: Evacuarea de urgenţă în caz de incendiu şi combaterea incendiilor
(EN: Emergency Escape and Fire Fighting)

- Citiți textul informativ despre evacuarea de urgență în caz de incediu (referință EFL Magazine https://eflmagazine.com/how-to-evacuate-a-classroom-in-the-event-of-fire/ și reolvați sarcinile de mai jos.

Profesorul împreună cu elevii dezbat tema „Evacuarea din sala de clasă în caz de incendiu" (EN: How to evacuate a classroom in the event of fire) şi identifică procedurile generale de evacuare: traseul de evacuare, sfaturi de siguranță în caz de incendiu, utilizarea stingătoarelor de incendiu. (Metoda: Lectura şi înțelegerea textului (EN: Reading and comprehension of the text).

Cunoaştere:
- Definiți sintagma „evacuare de urgență".
- Enumerați procedurile principale de evacuare în caz de urgență.
- Numiți regulile de comportament în caz de incendiu.

Înţelegere:
- Descrieți planul de evacuare de urgență din cadrul unei instituții de învățământ (lucru în echipă).

Aplicare:
- Descrieți traseul de evacuare în caz de incediu şi regulele de comportament în caz de situație de urgență (lucru în grup ghidat de profesor). Realizați sarcina prin intermediul jamboard.com.

Analiză:
- Descrieţi cum se utilizează stingătorul de incendiu. În cazul în care stingătorul de incendiu nu poate fi decshis, cum poate fi soluţionată această problemă? Ce sfaturi propuneți? (Dezbatere în grup).

Sinteză:
- Elaborați un îndrumar electronic de 3 pagini, în care să descrieți reguli şi proceduri de siguranță în caz de incendiu. Realizați sarcina prin intermediul instrumentului web https://www.joomag.com/

Evaluare:
- Imaginați-vă că lucrați în cadrul Departamentului situații excepționale. Povestiți unui grup de studenți străini, care studiază la o universitate din Republica Moldova, despre evacuarea de urgenţă în caz de incendiu (Discurs oral).

Teoria	**Teoria umanistă a personalității (C. Rogers) [6]** Teoria lui C. Rogers pune accent pe importanţa cadrului didactic în procesul de formare a competenţelor la elevi. Teoria umanistă a personalității abordează dezvoltarea individului într-un mod holist, punând accent pe propriile nevoi, aspirațiile sociale și potențialul uman. În acest context, dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză, se bazează pe înțelegerea și dezvoltarea abilităților de a comunica eficient cu ceilalți, având în vedere nevoile și scopurile individului, precum și respectarea și empatizarea față de ceilalți. Prin urmare, cadrul didactic este încurajat să se concentreze pe instruirea centrată pe elev ca subiect al propriului traseu de formare, pe resursele interne ale acestuia, având la bază capacitatea de autoconștientizare şi automotivare.
Principiul	**Abordarea umanistă a învățării** Principiul abordării umaniste a învățării se bazează pe ideea că procesul de învățare este un proces individualizat, centrat pe nevoile și personalitatea elevului, iar cadrele didactice asigură crearea unui climat afectiv pozitiv, care favorizează implicarea elevilor în activități practice și relevante oferinduli-se autonomie și responsabilitate în gestionarea propriului proces de învățare.

Metode didactice	În procesul de învățare se recomandă o abordare care înglobează un stil de învăţare activ şi eficient, adaptat pentru fiecare elev, cu integrarea activităţilor de învăţare în funcţie de interesul elevului. Astfel, elevul este implicat, motivat şi responsabil pentru progresele pe care le face, este conştient că poate influenţa procesul de învăţare pentru propria lui formare/dezvoltare. Metodele didactice de învăţare utilizate în acest scop fac lecţiile interactive şi interesante, ajută elevul să înţeleagă conţinuturile, pe care ulterior va fi capabili sa le aplice în domeniul profesional. În acest scop se utilizează astfel de metode ca proiecte de cercetare, jurnale de reflecții, portofolii, discuții deschise, discuții cu experți, studii de caz etc.

Exemplu

Învăţământ Profesional Tehnic, ISCED 4
Disciplina: Limba engleză aplicată
Specialitatea: Tehnologia produselor cosmetice şi medicinale
Tema: Plante aromatice şi oleaginoase (EN: Aromatic and oleaginous plants)
- Vizionati înregistrarea video despre beneficiile uleiului esenţial de lavandă (EN: Benefits Of Lavender Essential Oil) și rezolvați, în baza video-ului, următoarele sarcini:

Cunoaştere:
- Notaţi beneficiile uleiului esenţial de lavandă pentru sănătatea omului.
- Enumerati, în baza video-ului, maladiile care pot fi tratate cu ulei esenţial de lavandă.

Înţelegere:
- Prezentați într-un ciorchine informaţia privind beneficiile uleiului esenţial de lavandă.

Aplicare:
- Elaborați pentru portofoliul personal o fișă instructivă în care să reflectați beneficiile uleiului de lavandă în menținerea stării de sănătate a membrilor familiei.

Analiză:
- Cum vă puteți convinge părinții să utilizeze ulei de lavandă? Scrieți 3 argumente în acest sens.

Sinteză:
- Folosind cunoştinţele de la disciplina de specialitate, creaţi instrucţiuni privind colectarea, păstrarea şi depozitarea lavandei.

Evaluare:
- Sunteţi tehnician într-o companie de producere a produselor medicinale, la care a venit pentru o vizită de lucru o delegaţie din străinătate. Povestiţi despre cultivarea lavandei în R. Moldova şi produsele fabricate în companie.
- Sunteţi la stagiere peste hotare şi discutaţi despre plantele aromate benefice pentru tratarea unor maladii. Creaţi o carte electronică în calameo.com, în care să descrieţi beneficiile lavandei în tratarea unor afecțiuni/maladii.

Teoria	**Teoria relevanţei (Sperber D. şi Wilson D. [9])** Teoria relevanţei dezvoltată de Sperber şi Wilson integrează o viziune generală asupra cogniţiei umane cu o teorie pragmatică care are ca scop explicarea mecanismelor de înţelegere şi de producere a comunicării. Ipoteza de lucru dezvoltată de ei este că enunţurile lingvistice ale unui vorbitor implică aşteptări de relevanţă suficiente pentru a ghida interpretul către sensul vorbitorului.

	Relevanţa este o proprietate a intrărilor în procesele cognitive de baza (percepţia, atenţia, procesarea informaţiei şi memoria), a stimulilor externi, precum enunţuri sau acţiuni, cât şi a reprezentărilor interne, precum gândurile sau amintirile. Teoria relevanţei are ca scop explicarea comportamentului uman în schimburile comunicative într-un mod unitar, plauzibil cognitiv şi testabil empiric, şi este o abordare bazată pe cunoaştere a pragmaticii limbajului.
Principiul	**Principiul relevanţei în comunicare** Principiul relevanţei în comunicare presupune că în procesul comunicativ, sistemul cognitiv uman tinde către procesarea celor mai relevante informaţii. Prin urmare, în procesul de învăţare se pune accent pe formarea la elevi a competenţelor, prin prisma proceselor cognitive de bază: percepţia, atenţia, procesarea, memorarea activă a informaţiei.
Metode didactice	În procesul de învăţare se recomandă de a oferi informaţii care necesită mai puţin efort de procesare şi care captează mai uşor atenţia. Astfel, se recomandă utilizarea metodelor care denotă claritate, coerență și furnizare de informații relevante pentru nevoile receptorilor/elevilor, în vederea creării unei comunicări eficiente și captivante. În acest context, e necesar ca profesorul să aleagă cuvinte pentru a se exprima într-un mod clar și concis pentru a transmite informația într-un mod accesibil și ușor de înțeles, să ilustreze conceptele cu exemple relevante, să structureze coerent și logic informația, să ofere și să solicite feedback de la elevi, aspect care denotă că informația furnizată este percepută ca fiind relevantă și oferă oportunitatea de a face ajustări și clarificări în demersul instructiv. Acest demers se realizează prin discuții deschise, întrebări și răspunsuri, rezolvare de problem, proiecte de grup, prezentări multimedia sau platforme de învățare online etc.

Exemplu ***Învăţământ Profesional Tehnic, ISCED 4***
Disciplina: Limba engleză aplicată
Specialitatea: Silvicultură
Tema: Flora şi fauna în ţara mea (EN: Flora and Fauna in my country)
- Citiţi articolul „Fauna şi Flora în Republica Moldova", prezentat în linkul următor: https://docs.google.com/document/d/1P-VymM--Im0VMoc_s2eEFgNqR10XI7TvXQgh_Uh0CuA/edit?usp=sharing.
Rezolvați, în baza acestui articol, sarcinile de mai jos:

Cunoaştere:
- Definiți sintagma „ecosistem forestier".
- Numiți speciile indigene de plante lemnoase care cresc în pădurile din ţara noastră.
- Enumerati speciile native de mamifere care trăiesc în ţara noastră.

Înțelegere:
- Reprezentati într-un organizator grafic informaţia privind flora din Republica Moldova.
- Reprezentati într-o hartă conceptuală informaţia privind fauna din Republica Moldova.

Aplicare:
- Scrieți o listă de recomandări pentru protecţia rezervaţiilor forestiere din Republica Moldova.

Analiză:
- De ce credeţi că rezervaţiile forestiere sunt importante pentru floră şi faună?
- Ce concluzie puteţi deduce din următoarea informaţie "Forests occupy around 11% of Moldovan territory. Broad-leaved forests typical for Central Europe predominate. The largest forest tracts represented by the forest reservations Codrii Moldovei and Plaiul Fagului are located in the center of the country".

Sinteză:

- Scrieţi un text informativ (400 – 600 cuvinte) cu tema „Protecţia florei şi faunei din Republica Moldova”.

Evaluare:

- Sunteţi tehnician - silvicultor şi activaţi la rezervaţia Codrii Moldovei. A venit în vizită de lucru o delegaţie din străinătate. Povestiţi despre flora si fauna din aceasta rezervaţie forestieră.

- Creaţi un infografic electronic în calameo.com, în care să descrieţi fauna şi flora ţării noastre.

Concluzii

Competența de comunicare pragmatică în limba engleză este imperativă contextului actual pentru cariera profesională. Conținutul acestei competențe e constituit din trei componente esențiale: cunoștințe (Savoir), abilități (Savoir faire) și atitudini (Savoir vivre) ghidează spre proiectarea și desfășurarea unui demers didactic interactiv, axat pe implicarea activă a elevilor în procesul de formare profesională inițială. Formarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic este un proces complex, care necesită un cadru metodologic axat pe repere teoretice: teorii și principii care fundamentează procesul de învățare și contribuie la elaborarea activităților de învățare, constituite din sarcini de învățare și metode didactice. Cadrul metodologic prezentat în această cercetare este imperativ și relevant pentru cadrele didactice care predau limba engleză și limba engleză aplicată în învățământul profesional tehnic cu scopul de a contribui la succesul elevilor în carieră și la dezvoltarea abilităților de comunicare necesare în domeniul profesional.

Referințe:

1. BÎRNAZ, N. *Metodologia elaborării manualului şcolar/ Teză de doctor în pedagogie.* Chișinău, 2009.
2. CHILARI, V., PĂDURARU, R., CATĂRĂU, E. *English Language Curriculum for Vocational Education and Training*, 2016. Disponibil: https://edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_la_limba_eng.pdf [Accesat la 22.09.2023].
3. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001. Disponibil: https://rm.coe.int/1680459f97 [Accesat 25.09.2023].
4. GARDNER, H. *Inteligenţe multiple - Noi orizonturi*. București: Editura Sigma, 2006, 320 p. ISBN 978606727063.
5. PIAGET, J. *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.* New York: The Viking Press, 1977.
6. ROGERS, C., FREIBERG, H. J. *Freedom to Learn* (3rd edition), 1994, p. 125-128. ISBN: 0024031216, 9780024031211.
7. *Strategia de dezvoltare a învăţământului vocaţional/tehnic pe anii 2013-2020*, 2013. Hotărîre nr. 97 din 01.02.2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a învăţământului vocaţional/tehnic pe anii 2013-2020. Disponibil: https://ceiti.md/files/an.1_97.pdf [Accesat la 20.09.2023].
8. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Disponibil: https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf [Accesat la 09.09.2023].
9. WILSON, D., SPERBER, D. *Truthfulness and Relevance*. Published By: Oxford University Press. Mind, New Series, 2002, vol. 111, No. 443, p. 583-632. Disponibil: https://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2002_wilson_truthfulness-and-relevance.pdf [Accesat la 20.09.2023].

Date despre autori:

Angela DIMITRIU, doctorand, Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.

E-mail: andimitriu337@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5074-3724

Nina BÎRNAZ, doctor în pedagogie, conferențiar univrsitar, 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 30.10.2023

CZU: 37.013.43:316.72 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_14**

ALFABETIZAREA CULTURALĂ, PREMISĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE

Olga DICUSARĂ,
Universitatea de Stat din Moldova

Educația interculturală este un domeniu de cunoaștere multi- și interdisciplinar extrem de complex, care are ca priorități fundamentale modelarea personalității umane în sensul înțelegerii, acceptării și valorificării personale a diferențelor culturale, etnice, religioase sau rasiale. În cadrul actualului peisaj european de imigrare și schimbare continuă, fluiditatea și retorica construcției identității necesită o educație pentru cetățenie care să se poată adapta acestui proces dinamic.

Ne propunem să abordăm în acest articol alfabetizarea culturală care include un set de valori și dispoziții dezvoltate prin dialog și argumentare constructivă cu oameni, care reprezintă diferite identități culturale; include un set de aptitudini esențiale ale unui cetățean al secolului al XXI-lea în orice parte a lumii de astăzi, fiind o premisă a dezvoltării competenței interculturale la viitoarele cadre didactice.

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, alfabetizare culturală, dialog intercultural, competență interculturală, diversitate socială, cadre didactice, studenți.*

CULTURAL LITERACY, PREMISED IN THE TRAINING OF INTERCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE TEACHERS

Intercultural education is an extremely complex multi- and interdisciplinary field of knowledge, which has as its fundamental priorities the shaping of the human personality in the sense of understanding, acceptance and personal valorization of cultural, ethnic, religious or racial differences. Within the current European landscape of immigration and continuous change, the fluidity and rhetoric of identity construction requires a citizenship education that can adapt to this dynamic process.

We aim to address in this article cultural literacy which includes a set of values and dispositions developed through dialogue and constructive argumentation with people who represent.

Keywords: *intercultural education, cultural literacy, intercultural dialogue, intercultural competence, social diversity, teachers, students.*

Introducere

Diversitatea este un fenomen indispensabil, inevitabil a unei lumi în continuă schimbare, fiind tot mai des și asiduu abordată din varii perspective: socială, culturală, economică, educațională etc. Este, practic, imposibil să trăim într-o lume “mono”, cu spațiile culturilor închise, neamestecate, hiperprotejate, deoarece lumea reală este de fapt o lume a omogenității, o lume mozaicată, paradoxală, cu diferențe și specificități particulare. Acest fapt este determinat, în primul rând, de efectele fenomenului globalizării, pe care M. Malița îl descrie astfel: „peste planetă sunt aruncate plase care o strâng ca și cum ar apăra-o de dezintegrare. Una este a comunicării instantanee, alta a informaţiei nelimitate, alta financiar-bancară şi a economiei globale; o reţea se referă la ecologie, alta este a instituţiilor politice şi de securitate, a problematicii comune, toate suprapuse pe vechea reţea a oamenilor de ştiinţă şi pe cea străveche a idealului universal. Numim strângerea planetei în năframe şi năvoduri - *globalizare*” [*apud* 12, p. 4].

Concept și argument

Numeroase studii evidențiază că problematica lumii contemporane include un șir de aspecte: discriminări (rasism, apartheid, sexism), sărăcia, mizeria și foametea, terorismul internațional, războaie interetnice și pe temei religios, trafic de persoane și vicii distrugătoare ale vieții umane, poluarea mediului, dezarma-

rea, șomajul, sclavia camuflată. Oriunde s-ar manifesta una dintre problemele indicate, vor produce un impact negativ asupra tuturor popoarelor lumii, dat fiind faptul că societatea actuală se evidențiază prin:

- caracter universal - nici o țară sau regiune nu se poate plasa în afara acestei problematici;
- caracter global - afectează toate sectoarele vieții sociale;
- evoluție rapidă și imprevizibilă – oamenii sunt puși în fața unor situații complexe pentru care nu au metode de abordare sau soluții adecvate;
- caracter pluridisciplinar – fiecare problemă are conexiune cu celelalte;
- caracter prioritar și presant – pentru soluționarea problemelor sunt necesare răspunsuri prompte, ingeniozitate și eforturi financiare importante [2, p. 9].

În fața acestor imperative ale lumii contemporane, trebuie să fim capabili să recunoaștem că soluționarea acestor probleme este legată de filozofia educației, de politicile educaționale ale statelor lumii, iar școala de azi trebuie să facă față acestor provocări.

Ținem să evidențiem că responsabilii educației din diferite țări se plasează pe două poziții diferite:

- pe poziția celor sceptici, unde școala este văzută în declin, sistemele educative nemaifiind capabile să pregătească lumea de mâine;
- pe poziția specialiștilor optimiști care susțin că școala dispune de resursele necesare pentru constituirea viitorului, fiind însă nevoie să își adapteze serviciile educaționale la exigențele dezvoltării lumii contemporane.

Rolul pozitiv al educației e susținut de I. Jinga, pentru care educaţia devine „un instrument de îmbunătăţire a condiţiilor umane, punând în mişcare mecanisme şi structuri sociale, politice şi pedagogice” [9, p. 221]. Structurile sociale modifică fundamental raporturile umane, educaţia fiind accesibilă tuturor, dând şanse egale de dezvoltare fiecăruia. Individul nu mai este considerat doar un obiect pasiv asupra căruia se acţionează, ci este un partener activ la propria formare.

E. Păun ne propune o abordare a educaţiei „prin grila postmodernităţii”, care aduce „o viziune mai proaspătă şi mai puţin canonizată asupra educaţiei”. Omul este o ființă culturală și, în consecință una educabilă, permeabilă la contactele, dialogurile și influențele culturale [13]. Iar prin educație, are loc procesul de transformare a ființei umane (umanizare), de socializare și enculturalizare, fiind introdus în universul valorilor umane cu scopul acceptării lor, transformării lor în bunuri proprii până la nivelul de creare de noi valori.

E. Păun menționează că educaţia în postmodernitate este mai preocupată de „problemele valorii, de concilierea pluralităţii de valori cu universalitatea acestora, de ierarhizări şi mai ales de procesualitatea valorii, de accesul subiectului la valoare” [13, p. 80].

În același context de abordare, R. Iucu și M. Manolescu susțin că „educaţia trebuie raportată azi la mize psihologice, culturale, economice, sociale. Finalitatea sa ultimă este găsirea formelor de libertate, egalitate, solidaritate, demnitate, prosperitate în societatea post-modernă” [7, p. 25].

Societatea contemporană marcată de un dinamism accentuat sub aspectul schimbărilor generează în permanenţă noi exigenţe, noi provocări, cărora educaţia trebuie să le facă faţă, prin structură, obiective, conţinuturi şi modalităţi de realizare. În acest context, evidențiem că sistemul educaţional depinde de sistemul social în care se integrează, iar educaţia trebuie să fie în pas cu progresul general şi chiar să depăşească mersul celorlalte sectoare ale vieţii sociale.

Evidențiem astfel, că educația este un domeniu cheie prin care incluziunea, toleranța și respectul pentru diversitate poate fi dezvoltat. Consiliul Europei și Uniunea Europeană participă activ prin convențiile, declarațiile, recomandările de politici, programe și proiecte destinate copiilor și tinerilor în promovarea culturii, identității și valorilor democratice, inclusiv educarea acestora pentru a se confrunta cu diferențele culturale.

Discursurile organizațiilor internaționale în domeniul politicilor educaționale demonstrează rolul crucial al schimbării înțelegerii „responsabilității sociale” în lumea contemporană. Responsabilitatea socială construiește punți între diferite culturi și menține comunicarea lor vie, transformând pasivitatea în activitate și creând condiții de viață, lucrând împreună pentru bunăstare în viitor.

Responsabilitatea socială este una dintre cele mai importante componente ale alfabetizării culturale. Dar, interrelația dintre alfabetizarea culturală și responsabilitatea socială nu sunt clar definite în politica

educațională. Aceasta se datorează faptului că înțelegerea alfabetizării culturale se schimbă foarte rapid, în funcție de schimbările din lume, apariția de noi sisteme sociale, culturale și provocările de ordin economic. În plus, responsabilitatea socială este piatra de temelie a alfabetizării culturale, învățarea, dezvoltarea și utilizarea abilităților de participare a cetățeniei în viața de zi cu zi, subliniind nu numai dimensiunea rațională, ci și pe cea emoțională.

În educație sunt utilizate diferite concepte legate de cultura învățării - *conştientizarea culturală* (sensibilitatea la asemănările și diferențele care există între diferite culturi și utilizarea acestei sensibilități într-un mod eficient), *competența culturală* (capacitatea de a participa etic și eficient în medii interculturale personale și profesionale*), alfabetizare culturală* (abilitatea de a înțelege și de a participa fluent la o anumită cultură, de a reflecta critic asupra și, dacă este necesar, de a aduce schimbări în ea).

Conceptul de „alfabetizare” în sine s-a schimbat de-a lungul timpului, de la așteptările normative despre citirea și scrierea tipărite, în concepte despre „practica socială” și „citirea lumii”.

Pentru prima dată termenul de ***alfabetizarea culturală*** este definit de educatorul și criticul literar american E. D. Hirsch în 1988, care se referea la capacitatea de a înțelege și de a participa fluent la o anumită cultură și la cunoștințele pe care trebuie să le dețină persoanele cu referire la o serie de fapte culturale semnificative. Așa cum oamenii alfabetizați sunt fluenți în citit și scris, oamenii alfabetizați din punct de vedere cultural trebuie să cunoască moștenirile lor culturale, istoria, literatura, arta, politica ș.a.

Dacă inițial, termenul se referea la un ansamblu de cunoștințe, considerate mai târziu drept abilități de comunicare culturală, capacitatea de a înțelege și de a participa fluent la o anumită cultură, astăzi ***alfabetizarea culturală*** este mai mult legată de acțiunile în comun pentru a trăi împreună cu cei „care sunt diferiți”, crearea culturii de dialog și empatie.

Deseori însă, alfabetizarea culturală se reduce la competențe de comunicare interculturală axate pe tolerarea și respectarea culturii etnice a celuilalt. În schimb, ar trebui să depășească aceste îndatoriri morale universale și să se concentreze pe implementarea efectivă a acelor competențe care implică participarea la procese de negociere, îngrijire și înțelegere [11].

Dialogul intercultural este definit ca un schimb deschis de opinii, pe baza înțelegerii și respectului reciproc, între indivizi sau grupuri care se percep ca având afilieri culturale diferite de la fiecare. Este nevoie de libertatea și capacitatea de a se exprima, precum și dorința și capacitatea de a asculta opiniile altora.

Dialogul intercultural încurajează implicarea constructivă în privința diviziunilor culturale percepute, reduce intoleranța, prejudecățile și stereotipurile și contribuie la integrarea politică, socială, culturală și economică și la coeziunea societăților diverse din punct de vedere cultural, promovează egalitatea, demnitatea umană și un sentiment de scop comun. Acesta își propune să dezvolte o înțelegere mai profundă a diferitelor viziuni și practici asupra lumii, pentru a crește cooperarea și participarea (sau libertatea de a face alegeri), pentru a permite creșterea personală și transformarea, promovând respectul pentru celălalt.

Deci, *alfabetizarea culturală* este mai degrabă în centrul dialogului intercultural și al înțelegerii reciproce, o practică socială care este inerent dialogică, bazată pe învățarea și dobândirea de cunoștințe prin empatie, toleranță și incluziune în interacțiunea cu ceilalți [14].

Învățarea interculturală este procesul de dobândire a abilităților și cunoștințelor necesare pentru a funcționa eficient în situații interculturale. Învățarea interculturală este un proces dinamic care are loc de-a lungul vieții, iar prin procesul de învățare interculturală, oamenii își pot îmbunătăți ***competența interculturală***.

În acest context, Milton J. Bennett [8, p. 19] a evidențiat şase stadii ale învăţării interculturale, pe care le prezentăm grafic în Figura 1.

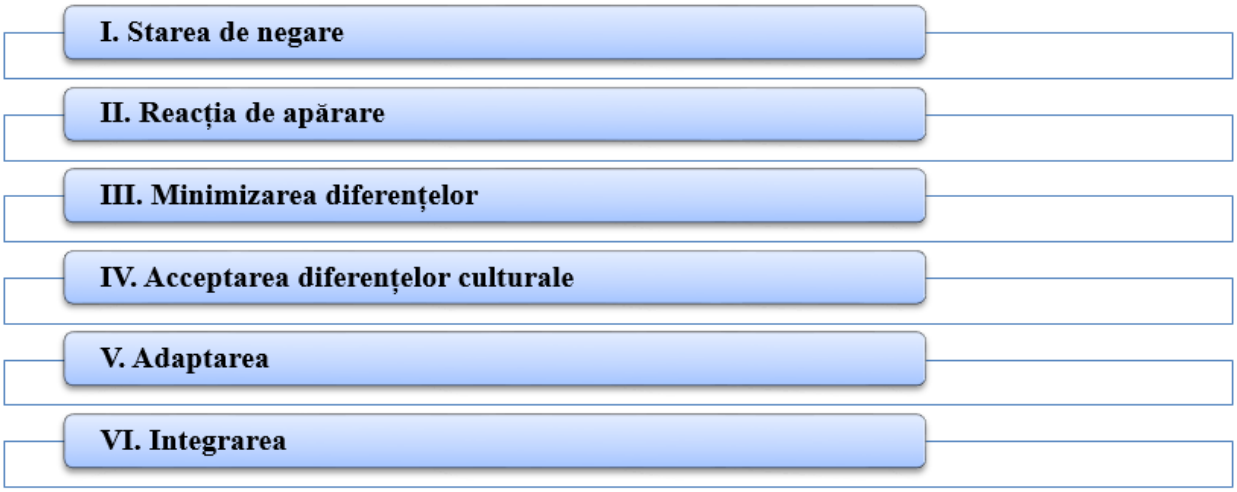
Stadiile etnocentrice încep cu o situaţie de negare a existenţei altor perspective asupra realităţii, se caracterizează printr-o izolare de alteritate, fie prin inexistenţa contactului cu alte grupuri, fie prin refuzul acestuia şi segregarea de grupurile percepute ca diferite.

Cel de-al doilea stadiu reprezintă reacţia de apărare. Diferenţa faţă de alte grupuri este percepută ca o ameninţare, din moment ce poate pune la îndoială unicitatea viziunii proprii, şi deţinerea unor adevăruri absolute. Una din strategiile de a face faţă acestui stadiu este fabricarea de stereotipuri negative privind grupurile percepute ca diferite, ceea ce poate conduce, foarte rapid, la atitudini rasiste.

Al treilea stadiu etnocentrist este considerat de Milton J. Bennett drept stadiul de minimizare a diferen-

ţelor, de accentuare a caracteristicilor universale şi de ignorare a aspectelor prin care culturile sau grupurile se deosebesc, în favoarea evidenţierii terenurilor comune dintre grupuri şi culturi.

Fig. 1. Stadiile învățării interculturale.



Cel de-al patrulea stadiu reflectă asumarea ideii că toate culturile pot fi înţelese doar una prin cealaltă. Etnorelativismul începe cu acceptarea diferenţelor culturale, împreună cu convingerea că toate diferenţele merită respect, inclusiv viziunile diferite asupra lumii, iar propriile valori încetează de a mai fi adevăruri absolute.

Al cincilea stadiu urmează logic după acceptarea diferențelor culturale. Adaptarea are loc prin producerea unor noi comportamente, unor stiluri de comunicare noi, potrivite ideii că şi valorile celuilalt merită respectul. În educaţia interculturală, dezvoltarea empatiei este un stadiu esenţial, iar principiile dialogului intercultural se întrupează în practici concrete de comunicare între grupuri şi indivizi percepuţi ca diferiţi.

Ultimul stadiu, al șaselea, este denumit integrare, ceea ce constă în încercarea individului de a integra diferitele perspective conştientizate, într-un singur cadru de referinţă, bazat pe experienţele individuale trăite. Se referă la trecerea universului diferenţelor culturale prin sita individualităţii şi cristalizarea unor concepţii de viaţă proprii. Pentru J. Bennett, există în acest stadiu riscul de „neapartenenţă la nicio cultură”.

Important este să menționăm faptul că individul care a atins acest ultim stadiu al educaţiei interculturale ca proces devine un individ competent din punct de vedere cultural şi intercultural.

Literatura de specialitate oferă un șir de definiții concurente ale ***competenței interculturale***.

Astfel, V. L. Reitenauer și colaboratorii săi au definit competența interculturală ca fiind „abilitatea de a comunica eficient și adecvat într-o varietate de contexte culturale” [15, p. 68].

M. Byram a descris competența interculturală ca fiind disponibilitatea de a lua în considerare și de a respecta alte credințe și comportamente „și de a le analiza din punctul de vedere al celorlalți cu care se implică” [3, p. 34].

În mod similar, C. J. Kramsch consideră că competența interculturală implică „conștientizarea și respectul față de diferență, precum și capacitatea socio-afectivă de a se vedea pe sine prin ochii celorlalți” [10, p. 553].

O persoană care manifestă competența interculturală este cunoscută ca vorbitor intercultural, susține J. A. Belz [1].

Competența interculturală asigură monitorizarea rasismului și xenofobiei și, de asemenea, dezvoltă o atmosferă tolerantă, în opinia lui S. A. Salgur [16, p. 3].

S. Dogan-cay-Aktuna a evidențiat modul în care competența interculturală ar trebui să ajute la pregătirea profesorilor pentru a fi mai conștienți de mediul sociocultural al elevilor lor și, astfel, de a lua decizii mai informate [6].

J. Cushner și N. Mahon, în același context, consideră că înainte de a forma competența interculturală în sălile de clasă, ea trebuie formată însăși profesorilor, care trebuie să gestioneze o clasă cu elevi din medii culturale diferite [5].

Astfel, competența interculturală fiind dinamică și instabilă, spre deosebire de o trăsătură stabilă, se bazează nemijlocit pe procesul de învățare. În consecință, competența interculturală poate fie să crească, fie să scadă sau să rămână aceeași ca răspuns la eforturile direcționate și la experiența primită [17, p. 90].

Evaluarea și măsurarea acestui proces sunt cele mai dificile componente ale formării competenței interculturale a profesorilor. Deoarece toți elevii au valori și viziuni diferite asupra lumii, este imposibil să sperăm că elevii vor crește într-un ritm intercultural similar. În consecință, mulți cercetători caracterizează experiența dobândirii competenței interculturale ca un *proces.*

Procesele sociale din întreaga lume dau naștere la reflecții asupra oportunității pregătirii intenționate a profesorilor pentru activitatea profesională în mediul intercultural. Instituțiile de învățământ superior trebuie să ofere oportunități de formare a orientărilor valorice ale individului, respectând drepturile omului, democrația menținând, în același timp, promovarea păcii, cunoașterea diferitelor limbi și dezvoltarea competenței interculturale a fiecărui student, viitor profesor.

Astăzi, problema dezvoltării competenței interculturale ca strategie fundamentală în formarea profesorilor este pusă în discuție în literatura științifică. Viziunea asupra lumii a fiecărui viitor educator va promova o schimbare profundă într-o societate multiculturală, astfel încât educația ar trebui să încurajeze formarea competenței interculturale a elevilor.

Un profesor competent intercultural are calități fundamentale noi, și anume, o atitudine tolerantă față de diversitate care depășește percepția obișnuită a unui anumit grup etnic, prevenirea conflictelor religioase și diferite manifestări ale extremismului.

Profesorii eficienți trebuie să cultive competența interculturală elevilor, permițându-le să se angajeze în interacțiuni interculturale de zi cu zi fără stereotipuri sau prejudecăți. Cadrele didactice, fără îndoială, trebuie să realizeze educația interculturală a copiilor și a tinerilor bazată pe principiile libertății, egalității și justiției sociale.

Una dintre cele mai considerabile funcții ale instituției de învățământ este să învețe oamenii să trăiască împreună, să-i ajute să transforme interdependența existentă a grupurilor etnice în solidaritate.

Prin urmare, este nevoie de a educa viitorii profesori în contextul unui spațiu educațional intercultural și de a crea un cadru pentru ca elevii să își dezvolte competența interculturală.

Oamenii învață cel mai bine atunci când fac parte dintr-o comunitate de învățare, iar crearea de medii interculturale înseamnă să lucreze într-un mod participativ, experiențial și relevant pentru interesele oamenilor care se află în sală. Astfel, munca în spațiul intercultural implică deschidere către procesele educaționale, în care profesorii și elevii lucrează împreună pentru a învăța, în acest context fiind valorizate diferite moduri de învățare.

Educația interculturală traduce filozofia paradigmei interculturale la un nivel de intervenție pedagogică bine definit, iar formarea și dezvoltarea competenței interculturale la viitorii pedagogi facilitează implementarea educației interculturale la nivelul programului de pregătire psihopedagogică a studenților, accentul fiind pus în mod direct pe cunoștințele tratate din perspective culturale diferite, capacitățile, abilitățile (de analiză și sinteză, de extrapolare, de transfer, de rezolvare de probleme, raportate la obiective și sarcini de natură interculturală), atitudinile interculturale și comportamentele fundamentate axiologic, pe care le integrează în aria abordărilor și dimensiunilor clasice.

Formarea pentru interculturalitate a cadrelor didactice constituie un proces complex, multiform, care se realizează pe trei dimensiuni: *cognitivă, instrumental-metodologică* şi *expresivă (relaţional-comportamentală).*

- ***Dimensiunea cognitivă*** este o direcţie indispensabilă formării pentru interculturalitate, ştiut fiind că neînţelegerea şi necunoaşterea conduc la construcţia prejudecăţilor şi prefabricatelor de gândire. În plus, competenţa culturală nu poate fi dobândită într-un vacuum academic, ci se dezvoltă în combinaţie cu un set de cunoştinţe culturale, experienţe interculturale directe, dar şi reflecţia asupra lor.

- ***Dimensiunea instrumental-metodologică*** presupune „echiparea” cadrelor didactice cu acele metode favorabile promovării echităţii, colaborării, valorizării individuale în spaţiul şcolar sau redimensionarea şi deschiderea culturală a fondului metodologic deţinut în mod tradiţional de profesori.

- ***Dimensiunea expresivă (relaţional-comportamentală)*** reprezintă o latură a formării, complexă prin

adâncime şi implicaţii, fundamentală pentru crearea unui mediu adecvat de învăţare şi valorificare a diversităţii ca resursă didactică. În acest sens, pregătirea pentru interculturalitate va încerca cristalizarea unor mentalităţi democratice care să permită profesorilor să experimenteze forme eficiente de comunicare, de expresie, de asumare a responsabilităţilor şi să le dezvolte spiritul critic [12, p. 117].

În **concluzie,** menționăm că natura în schimbare a apartenenței și a cetățeniei în societățile fluide din zilele noastre, cauzată de migrația crescută, fuga refugiaților și recenta pandemie, solicită o reconceptualizare a cetățeniei ca un set de practici critice și nu un set de identități pre-construite.

Educația interculturală este, în mod ideal, despre practicarea democrației, iar o astfel de participare democratică are rădăcini pe empatia dialogică și multiperspectivism, caracteristici esențiale ale *alfabetizării culturale*. Este un proces de învățare care se concentrează nu numai pe ceea ce învață elevii, ci și pe modul în care învață – despre ei înșiși și despre ceilalți, să învețe să facă lucruri și să interacționeze social – încurajând roluri active și participative, proces care nu se limitează la „o conversație participativă despre orice", ci este „direcționat către o analiză inteligentă și reflexivă a problemelor, evenimentelor și problemelor care apar în cursul vieții noastre colective".

Studiile științifice din învățământul superior stabilesc obiective clare pentru dezvoltarea competenței interculturale a studenților, dar modalitățile de implementare a acesteia trebuie încă să avanseze.

Astăzi există o eterogenitate considerabilă în metodologia folosită de instituțiile de învățământ pentru a realiza acest deziderat, dar totuși rolul esențial revine profesorului care este un agent al schimbării și implementării inovației în sistem, accentele fiind puse în primul rând pe personalitatea acestuia și pe sistemul de competențe profesionale.

Referințe:

1. BELZ J. A. *Social dimensions of telecollaborative language study.* In: *Language Learning and Technology,* 6(1), 2002, p. 60-81.
2. BUTNARI N. *Noile educații.* Chișinău: CEP USM, 2017, 123 p. ISBN 978-9975-71-920-9.
3. BYRAM M. T*eaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
4. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. Iaşi: Polirom, 2006, 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
5. CUSHNER K., MAHON J. *Intercultural competence in teacher education –Developing the intercultural competence of educators and their students.* In: *D. K. Deardorff (Ed.), The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 2009, p. 304-320.
6. DOGANCAY-AKTUNA S. I*ntercultural communication in English language teacher education. ELT*, 59(2), 2005, p. 99-107. https://doi.org/10.1093/eltj/cci023
7. IUCU R., MANOLESCU M. *Pedagogie pentru institutori, învăţători, educatoare, profesori, studenţi, elevi.* Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", 2001.
8. IVASIUC A., KORECK M., KŐVARI R. *Educaţia interculturală: de la teorie la practică. Implementarea educaţiei interculturale în şcoli multietnice din România. Raport de cercetare al Agenţiei de Dezvoltare Comunitară „Împreună"*, 2010, 120 p.
9. JINGA I. *Educaţia şi viaţa cotidiană*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2005, 272 p. ISBN 973-301-915-1.
10. KRAMSCH C. *Foreign languages between knowledge and power.* In: *Applied Linguistics,* 26(4), 2005, p. 545-567.
11. MAINE F., VRIKKI M. *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning.* Springer, Cham, 2021, 163 p. E-ISBN 978-3-030-71778-0. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_1
12. NEDELCU A. *Fundamentele educaţiei interculturale – diversitate, minorităţi, echitate*. Iaşi: Polirom, 2008, 145 p. ISBN 9789734611737.
13. PĂUN E., POTOLEA D. *Pedagogie. Fundamente teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi: Polirom, 2002, 248 p. ISBN 973-681-106-9.

14. RAPANTA C., VRIKKI M., EVAGOROU M. *Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education.* In: *The Curriculum Journal*, 32, 2020, p. 475–494. https://doi.org/10.1002/curj.95 ISSN 0958-5176
15. REITENAUER V. L., CRESS C. M., BENNETT J. *Creating cultural connections: Navigating difference, investigating power, unpacking privilege.* In: *C. M. Cress, P. J. Collier, & V. L. Reitenauer (Eds.), Learning through serving: A student guidebook for service-learning across the disciplines.* Sterling, VA: Stylus, 2005.
16. SALGUR S. A. *The importance of the teacher in intercultural education.* In: *International Journal of Global Education*, 2(1), 2013, p. 1-5.
17. STROHMEIER D., GRADINGER P., WAGNER P. *Intercultural competence development among university students from a self-regulated learning perspective: Theoretical model and measurement.* In: *Zeitschrift für Psychologie*, 225(1), 2017, p. 85-94.

Date despre autor:
Olga DICUSARĂ, asistent universitar, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: olga.dicusara@usm.md
ORCID: 0000-0002-9387-465X

Prezentat la 20.10.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 37.016:54:001.2:37.042.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_15**

PROMOVAREA INSTRUIRII PRIN CERCETARE ÎN CURRICULUM LA CHIMIE ÎN BAZA CONCEPTULUI STEAM

Nadejda CAZACIOC, Veronica ROTARI, Eduard COROPCEANU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Studiul include analiza Curriculum-ului modernizat în 2019 la Chimie. Sunt anlizate elementele cercetării în curriculum și ponderea lor în raport cu numărul total de ore per clasă și ciclu de studii. Totodată, este cercetat rolul profesorului în corelarea obiectivelor evaluării care au rolul de a forma la elevi competențe proprii și de a-i orienta spre succes, ceea ce denotă calitatea procesului instructiv-educativ. Acesta depinde de nivelul formării profesionale și mijloacele de predare care le-ar trezi interes pentru studii conștiente elevilor și totodată să-i pregătească pentru viață.
***Cuvinte-cheie**: instruire prin cercetare, interdisciplinaritate, curriculum, chimie.*

PROMOTING TRAINING BY RESEARCH IN CHEMISTRY CURRICULUM ON THE BASIS OF THE STEAM CONCEPT

The article includes analysis of the modernized 2019 Chemistry Curriculum. The elements of the curriculum have been highlighted, at the same time their weight in relation to the total number of hours per class and learning cycle has been analysed. At the same time, we found the role of the teacher in correlating the objectives of the assessment, which have the role of forming in students their own competences and guiding them towards success, which denotes the quality of the instructional-educational process, which depends on the quality of professional training and the means of teaching that would arouse the interest of students and also prepare them for life.
***Keywords:** research training, interdisciplinarity, curriculum, chemistry*.

Introducere

În ultimii ani domeniul Educație cunoaște un ritm accelerat de dezvoltare și schimbare atât la nivel conceptual, cât și la nivel practic. În contextul noilor abordări pedagogice devine „tot mai important să învăţăm studenţii cum să transforme informaţia în cunoaştere şi, mai ales, ce pot face cu ceea ce ştiu" [15, p. 39]. Învățarea în secolul al XXI-lea capătă o conotație diferită de ceea ce era până acum. Or, ceea ce până mai ieri era un ritm și stil firesc de predare-învățare-evaluare, astăzi rămâne a fi istorie. Viața, însă, involuntar ne pune în față diverse situații de învățare, în care suntem impuși să cercetăm anumite fenomene, procese, legități și comportamente sau să apelăm la un mecanism activ de căutare a soluțiilor pentru a schimba ceva, a rezolva o situație problemă. Este nevoie de a utiliza activ instruirea prin cercetare? Fără îndoială, pentru lărgirea orizontului cunoașterii omul trebuie să fie mereu în căutare, elaborând soluții cât mai creative. Comportamentul de cercetare este stimulat de o situație de îndoială, care provoacă curiozitate pentru a afla adevărul, motivul fiind de ordin intern/biologic, dar în timp poate să evolueze într-o cultură a cercetării. Declanșarea procesului de formare a competenței de cercetare generează noi contexte inedite, în care pot fi investigate diverse fenomene – proces necesar pentru o educaţie de calitate, care va iniția elevii în tehnicile și metodele de muncă intelectuală, va dezvolta interesul față de cunoaştere, va motiva studierea disciplinei Chimia, care într-un final va duce la formarea unei concepţii și viziuni proprii despre lumea înconjurătoare şi viață [7]. Experimentele care demonstrează acest comportament trebuie privite ca o manifestare a activității vitale. Acest comportament se poate dezvolta spontan, intuitiv, dar poate fi și conștient. În acest context se poate vorbi de activitatea de cercetare ca un tip de activitate intelectuală și creativă, fiind alcătuit pe baza comportamentului dat, având la bază factori motivaționali, solicitând gândire convergentă și divergentă. Pentru asigurarea unui proces educațional durabil, de calitate este necesar a construi și utiliza strategii didactice bazate pe „acţiune, aplicare, cercetare, experimentare" [1].

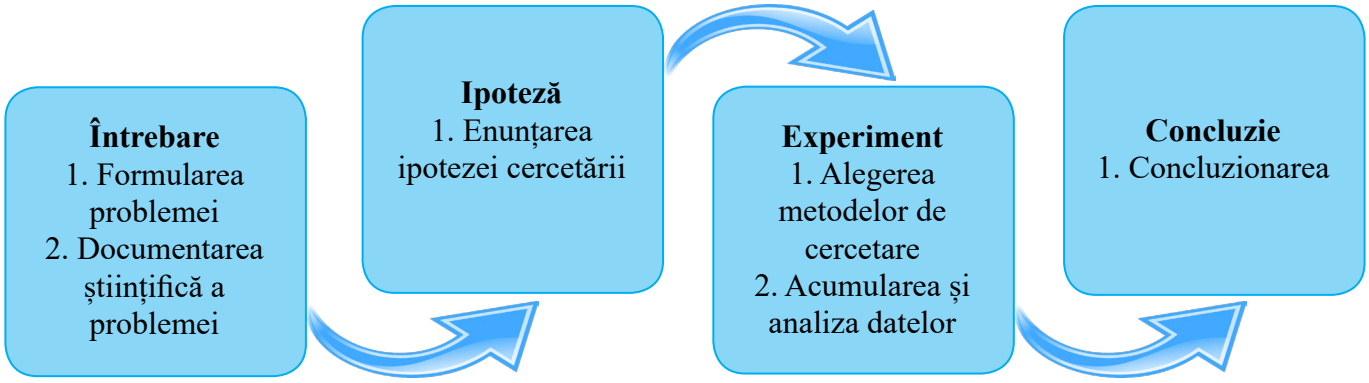
Comportamentul de cercetare denotă o funcție importantă și anume – de dezvoltare, fiind una dintre sarcinile profesorului de a provoca, stimula acest comportament în procesul instructiv-educativ prin diverse

sarcini creative și integrative aplicând diferite tehnici. Cunoștințele dobândite în baza propriei activități de cercetare sunt mai trainice, verificate şi mai pline de sens decât cele transmise de către profesor în forma unor adevăruri incontestabile [2]. În acest sens este nevoie de formarea competenței de cercetare ca condiție de bază, cel puțin în cadrul științelor naturii (chimie, fizică, biologie, geografie), ca mecanism de formare a concepțiilor despre legitățile naturii.

Prin comportament de cercetare înțelegem un comportament activ cu realizarea sarcinilor complexe după un model prestabilit:

- formularea problemei;
- documentarea și selectarea surselor veridice;
- enunțarea ipotezei cercetării;
- alegerea metodelor de cercetare;
- acumularea datelor și analiza acestora;
- concluzionarea.

Fig. 1. Etapele și elementele generale ale cercetării.



Competența de cercetare vizează o totalitate integrată de competențe specifice procesului de cercetare, exersate în diverse circumstanțe, concentrând, reorganizând diverse resurse pentru atingerea obiectivelor dorite. Pentru asigurarea dezvoltării competenței de cercetare trebuie să se ia în considerație etapele procesului de învățare și de cercetare (figura 1). Promovarea activităţilor de formare prin şi pentru cercetare reprezintă o sarcină primordială a şcolii contemporane într-o societate bazată pe cunoaştere [9, 16]. Analiza evoluției generațiilor curriculum-ului indică la creșterea ponderii elementlor ce contribuie la dezvoltarea culturii cercetării [10]. Instruirea prin cercetare este un mediu de formare nu doar inițial, dar trebuie să persiste pe parcursul întregii vieți și activități profesionale [2, 13].

Transformarea succesivă a competențelor intuiesc activități de integrare pe care le pune la dispoziție cercetarea:

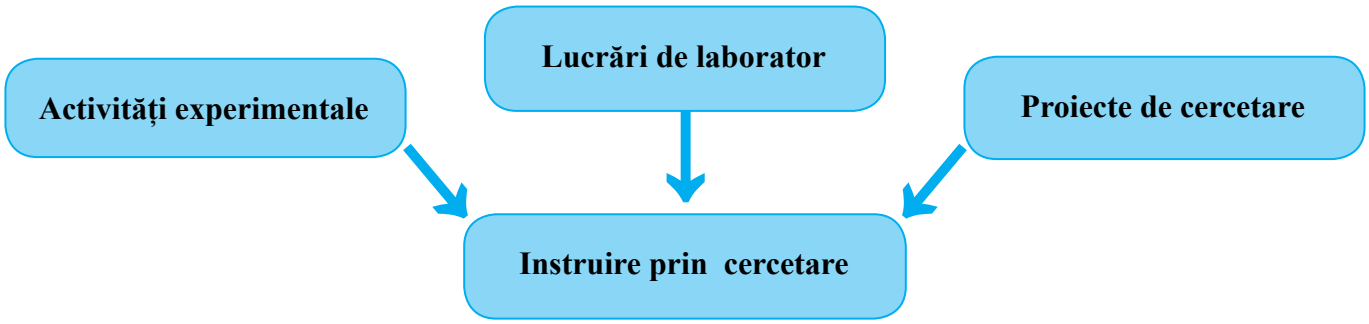
- rezolvarea situațiilor problemă în diferite contexte, fie la nivel personal sau social;
- comunicarea cu echipa în cadrul unui proiect;
- redactarea materialelor care urmează a fi prezentate/publicate;
- prezentarea rezultatelor cercetărilor etc.

Rezultate și discuții

Procesul de instruire interdisciplinară prin cercetare la chimie constituie un context favorabil și important pentru asigurarea unei educații formative și motivante [8, 14]. Curriculum-ul la Chimie vizează un proces complex de formare a competențelor prin stimularea potențialului cognitiv ce se axează pe investigarea experimentală a reacțiilor din lumea înconjurătoare. Cadrul didactic, are libertatea și în același timp responsabilitatea de a valorifica o listă întreagă de priorități personale în cadrul proiectării și realizării cursului, în prim plan fiind centrat pe elev, pe potențialul clasei de elevi, atât frontal, cât și individual, punând accent deosebit pe abordarea flexibilă, astfel încât să-i încurajeze pe elevi printr-o atmosferă prietenoasă, motivându-i și impicându-i în procesul instructiv-educativ, valorificând învățarea prin cercetare, învățarea

în baza proiectului, învățarea prin rezolvarea situațiilor problemă, învățarea prin colaborare, învățarea prin experiment/observație etc. Curriculumul național actualizat pune accentul pe utilizarea metodelor centrate pe elev: învățarea prin investigare, învățarea în bază de proiecte, învățarea axată pe problemă, formarea de competențe și atitudini fundamentale și specifice, pe activismul și responsabilitatea proprie față de rezultatele obținute [11].

Fig. 2. Elemente cheie ale instruirii prin cercetare în Curriculum la Chimie.



Experimentul didactic este acel element cheie care stă la baza activităților practice și a lucrărilor de laborator, dezvoltând abilități de cercetare prin care elevii pot planifica experimente după un scenariu bine gândit pentru a observa anumite procese/lucruri, a explica și argumenta cele observate, a evalua rezultatele și nu în ultimul rând – a concluziona. Aceste aspecte vor contribui cu siguranță la formarea unor competențe benefice în diverse situații cotidiene, prevenind unii factori de risc. Trăind în era digitală, utilizarea TIC-ului în cadrul proiectelor stimulează utilizarea corectă și responsabilă a tehnologiilor digitale, corectitudinea comunicării în mediul online, crearea conținuturilor digitale, care ulterior pot fi utilizate ca resurse educaționale deschise. Modelul învățării prin cercetare ca parte componentă a formării integrate a competențelor specifice chimiei conține aceleași etape ca și o cercetare științifică: identificarea unei probleme, documentarea, stabilirea obiectivelor și a strategiei (plan, metode, mijloace), realizarea unui experiment, acumularea datelor, analiza și sinteza rezultatelor, elaborarea unui produs, formularea concluziilor și a recomandărilor, prezentarea lucrării [12]. Învățarea în baza proiectului le oferă elevilor experiență de durată, dezvoltându-le creativitatea și gândirea critică, perseverența, spiritul de echipă, abilități de colaborare. Titlurile proiectelor propuse în activitățile de învățare sunt orientative și pot fi modelate în funcție de problemele des întâlnite în comunitate și desigur – interesele elevilor. Anume prin elaborarea proiectelor elevii reușesc să perceapă importanța chimiei și integritatea materială al lumii, identificând singuri caracteristicile substanțelor și procesele chimice din mediu, utilizând responsabil și cu precauție substanțele ce ne înconjoară în viața cotidiană. Trebuie să menționăm că integrarea în Curriculum a proiectelor STEAM și eTwinning asigură calitatea educației pentru viitor pe dimensiunile: învățare, cunoaștere, devenire, atitudine, existență.

Analizând curriculum-ul, pot fi enumerate activitățile experimentale, lucrările practice și proiectele, care nu au statut stabil, deci profesorul are oportunitatea de a modela parcursul educațional în favoarea elevului, în urma cărora el poate explora prin cercetare pe diferite trasee farmecul chimiei.

Tabel 1. Activități de cercetare conform Curriculum-ului la disciplina Chimie.

Clasa	VII-a	VIII-a	IX-a	X-a R	XI-a R	XII-a R	X-a U	XI-a U	XII-a U
Activități experimentale	8	12	12	15	16	17	7	8	7
Lucrări practice	3	2	3	6	3	8	2	1	4
Proiecte	3	4	5	12	12	10	7	3	5

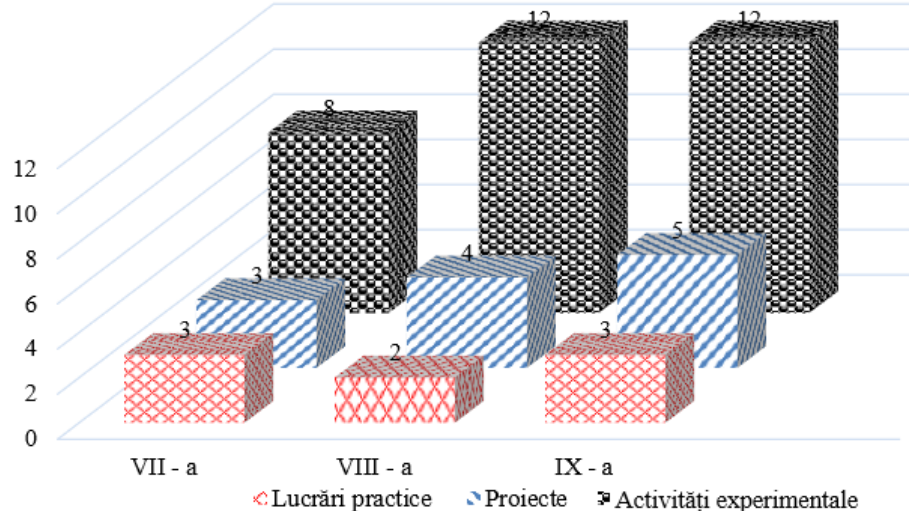
Conform Curriculum-ului la Chimie, pentru ciclul gimnazial sunt recomandate 32 activități experimentale (tabelul 1), 8 lucrări practice și 12 proiecte de cercetare, care în același timp ar putea integra abordări conceptuale STEAM. În aceeași ordine de idei, un elev care va studia la liceu la profilul umanist va realiza

22 activități experimentale, 7 lucrări practice și 15 proiecte de cercetare. Absolvind profilul real elevul are un bagaj de 45 activități experimentale realizate, dintre care 17 – lucrări practice, 34 – proiecte.

Analizând Curriculum-ul [3] recomandat la Chimie pentru gimnaziu am constatat (figura 3) că:

- din numărul total de 34 ore prevăzute în planul-cadru la clasa a VII-a, 8,82% reprezintă lucrările practice, alte 8,82% reprezintă proiectele care în dependență de creativitatea profesorului și metodele utilizate pot fi abordate ca proiecte de cercetare interdisciplinară STEAM. Activitățile practice, deși 8 la număr, sunt realizate în cadrul a 5 ore, ceea ce reprezintă 14,70% din totalul orelor și se desfășoară după cum urmează – experiența 1, 2, 3, 4 – în lecții diferite, experiențele 5, 6, 7, 8 sunt concentrate într-o singură lecție. În clasa a VII-a 32,39% din conținutul curricular recomandat este axat pe instruirea prin cercetare;
- din numărul total de 68 ore prevăzute în clasa a VIII-a, 2,94% reprezintă lucrările practice, 17,65% activitățile experimentale și 5,88% reprezintă proiectele, ceea ce ar însemna, că 26,47% din totalul orelor planificate revin cercetării;

Fig. 3. Analiza elementelor cheie ale instruirii prin cercetare din Curriculum la Chimie, gimnaziu.



- din numărul total de 66 ore prevăzute în clasa a IX-a, 4,54% reprezintă lucrările practice, 18,18% – activitățile experimentale și 7,57% reprezintă proiectele; activitățile experimentale, deși 12 la număr, sunt realizate în cadrul a 10 ore, ceea ce reprezintă 15,15% din numărul total de ore, se desfășoară după cum urmează: experiența 1, 2, 3 – într-o lecție și următoarele experiențe sunt realizate în ore separate.

Conform Curriculum-ului la Chimie pentru ciclul liceal [4] la profilul real avem (figura 4):

- clasa a X-a: din numărul total de 102 ore prevăzute în planul-cadru la clasa a X-a, profilul real, 5,88% reprezintă lucrările practice, 14,70% – activitățile experimentale și 11,64% reprezintă proiectele, ceea ce ar însemna, că din totalul orelor planificate 32,22% revin cercetării;
- clasa a XI-a: din numărul total de 68 de ore prevăzute în planul-cadru la profilul real, 4,41% reprezintă lucrările practice, alte 23,52% – activităților experimentale și 17,64% reprezintă proiectele. Activitățile experimentale, deși sunt 16 la număr, ceea ce reprezintă 17,64% din totalul curricular, sunt realizate în cadrul a 12 ore, ce se desfășoară după cum urmează: experiențele 4, 5 se demonstrează combinat în cadrul unei ore la fel ca și experiențele 9, 10. Experiențele 13, 14, 15 sunt demonstrate toate trei într-o lecție, restul experiențelor fiind demonstrate separat. Aceste statistici ne permit să concluzionăm că din totalul orelor planificate 39,69% revin cercetării;
- clasa a XII-a: din numărul total de 99 de ore prevăzute în planul-cadru la profilul real, 8,08% reprezintă lucrările practice, alte 17,17% – activităților experimentale și 11,76% reprezintă proiectele. Activitățile experimentale, deși sunt 17 la număr, sunt realizate în cadrul a 15 ore, ceea ce reprezintă 15,15% din totalul curricular, se desfășoară după cum urmează: experiențele 6, 7 și 10, 11 sunt demonstrate două câte două într-o lecție, restul activităților experimentale sunt demonstrate separat, ceea ce ar însemna, că din totalul orelor planificate 34,99% revin cercetării.

Fig. 4. Analiza elementelor cheie ale instruirii prin cercetare din Curriculum la Chimie, liceu, profil real.

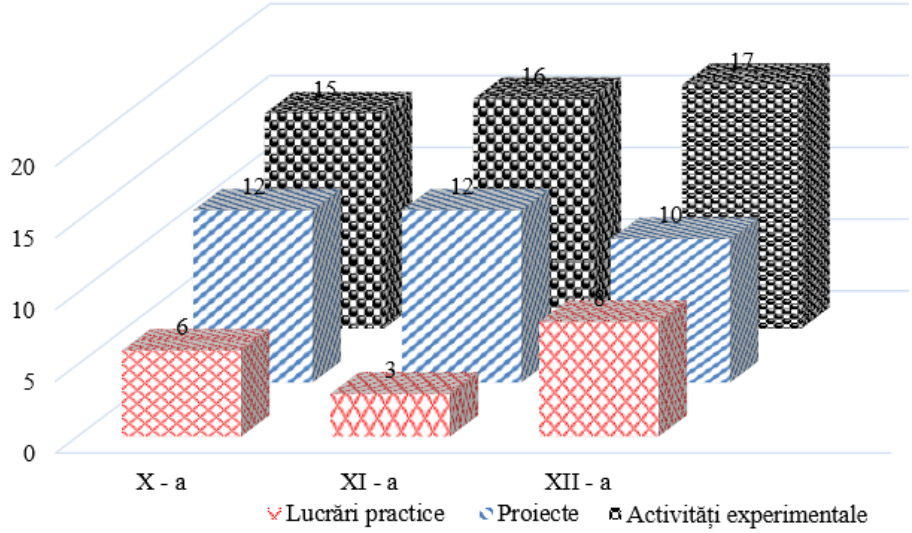
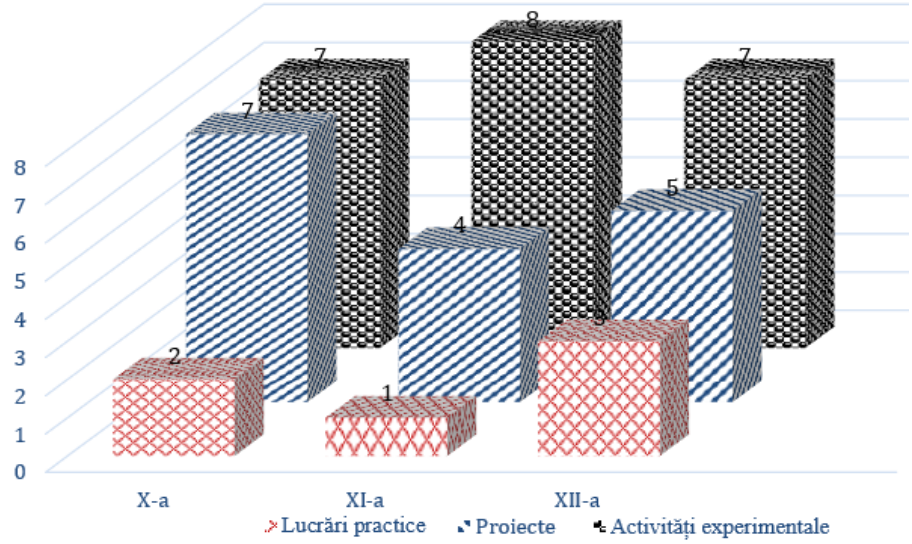


Fig. 5. Analiza elementelor cheie ale instruirii prin cercetare din Curriculum la Chimie – liceu, profil umanist.



Din analiza Curriculum-ului la Chimie [4] pentru profilul uman deducem (figura 5):

- clasa a X-a: din numărul total de 34 ore prevăzute în planul-cadru la clasa a X-a, profilul umanist, 5,88% reprezintă lucrările practice, alte 20,58% – activitățile experimentale și 20,58% reprezintă proiectele, ceea ce ar însemna, că din totalul orelor planificate 47,04% revin cercetării;

- clasa a XI-a: din numărul total de 34 de ore prevăzute în planul-cadru la profilul umanist, 2,94% reprezintă lucrările practice, alte 23,53% – activitățile experimentale și 11,76% reprezintă proiectele, ceea ce ar însemna, că din numărul total de ore planificate 38,23% revin cercetării;

- clasa a XII-a: din numărul total de 34 de ore prevăzute în planul-cadru la profil umanist, 9,09% reprezintă lucrările practice, alte 21,21% – activitățile experimentale și 11,76% reprezintă proiectele, ceea ce ar însemna, că 15,15% din totalul orelor planificate revin cercetării.

Analiza ponderii activităților ce promovează conceptul instruire prin cercetare în Curriculum la Chimie (2019) pe parcursul anilor de studiu a disciplinei în gimnaziu și liceu, profil uman și profil real ne indică la un echilibru relativ, cu unele mici diferențe. Dacă din totalul curricular de 437 ore ce îi revine unui ciclu de învățare complet gimnaziu - liceu (profilul real) 73 ore sunt dedicate activităților experimentale, ceea ce reprezintă 16,70% (figura 7), la profilul uman din totalul curricular de 269 de ore ce revin studiului complet gimnaziu – liceu, 49 ore sunt activități experimentale, ceea ce ar însemna aproximativ 18,21% (figura 6).

Fig. 6. Ponderea activităților care favorizează formarea competenței de cercetare pe parcursul studiului complex al chimiei gimnaziu – liceu, profil uman.

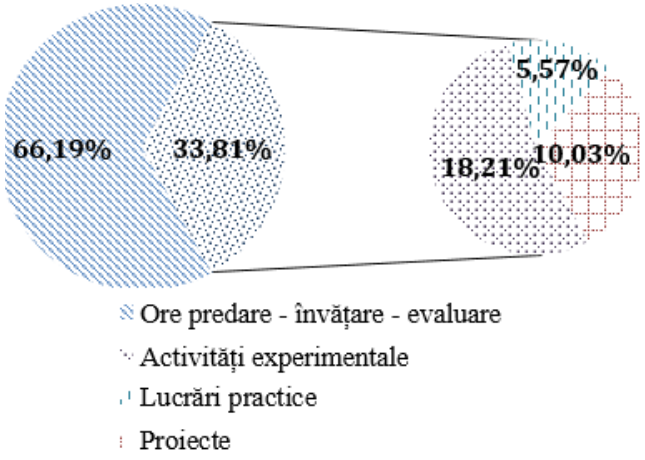
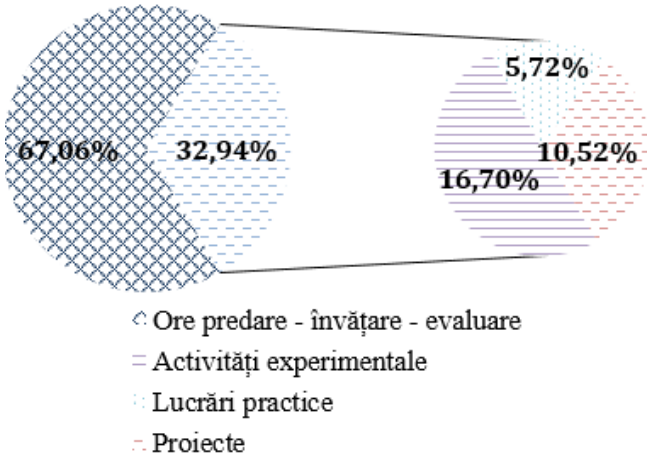


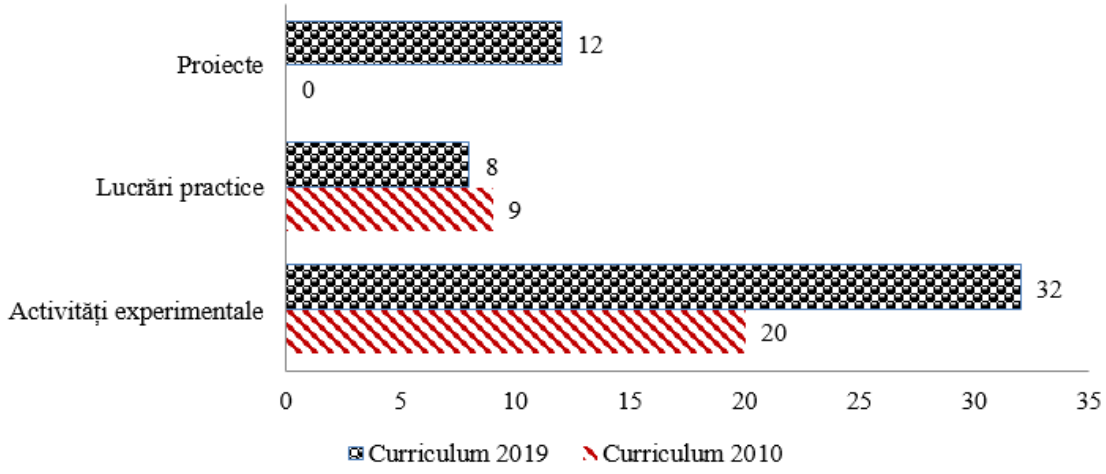
Fig. 7. Ponderea activităților care favorizează formarea competenței de cercetare pe parcursul studiului complex al chimiei gimnaziu – liceu, profil real.



Dacă analizăm ponderea incluziunii lucrărilor de laborator și proiectelor, aici persistă o corelație perfectă între profiluri, aproximativ câte 10% pentru proiecte și aproximativ 5,5% pentru lucrări practice.

Comparativ cu generația precedentă a Curriculum-ului (2010) [5, 6], în Curriculum-ul 2019 ponderea activităților practice este vizibil crescută și acest fapt se datoreaza incluziunii proiectelor STEAM cu caracter de cercetare și creșterii numărului de activități experimentale. Dacă Curriculum-ul 2019 recomandă pentru clasele gimnaziale 32 activități experimentale, în 2010 avem doar 20 activități experimentale recomandate, ceea ce se echivalează cu aproximativ 12% din numărul total curricular de ore la ciclul gimnazial (figura 8). Această discrepanță se observă și în cazul treptei liceale, unde chiar și pentru profilul real ponderea incluziunii activităților practice este egală cu 10,78% comparativ cu Curriculum 2019, unde activitățile de cercetare reprezintă 32,94% (figura 7).

Fig. 8. Analiza comparativa a integrării conceptului instruire prin cercetare, Curriculum 2010/2019, gimnaziu.



Deși chimia este o disciplină experimentală, analiza Curriculum-ului 2010 (liceu) ne indică la insuficiența de activități experimentale care să asigure nivelul motivațional de studiu al disciplinei de către elevi. Constatăm, că numărul de activități experimentale recomandate în Curriculum-ul 2010 este de aproximativ 3 ori mai mic atât pentru profilul uman, cât și pentru profilul real (figura 9, 10) comparativ cu numărul de activități experimentale recomandate de Curriculum-ul 2019, unde accentul se pune pe dezvoltarea potențialului de cercetare, inovare și transfer de cunoștințe în aplicații practice.

Învăţarea prin investigaţie asigură exersarea gândirii critice şi a capacităţii de reflecţie, promovează autonomia în învăţare și dezvoltă cultura cercetării elevilor [10].

Fig. 9. Analiza comparativă a integrării conceptului instruire prin cercetare, Curriculum 2010/2019, liceu, profil uman

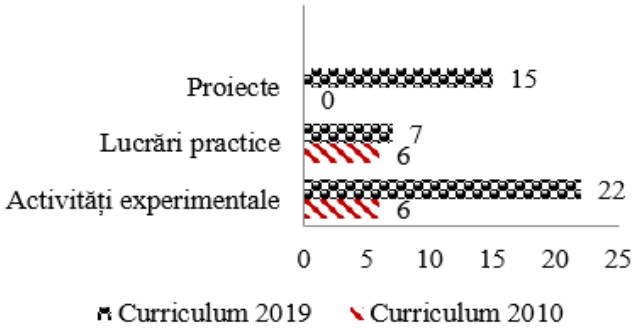
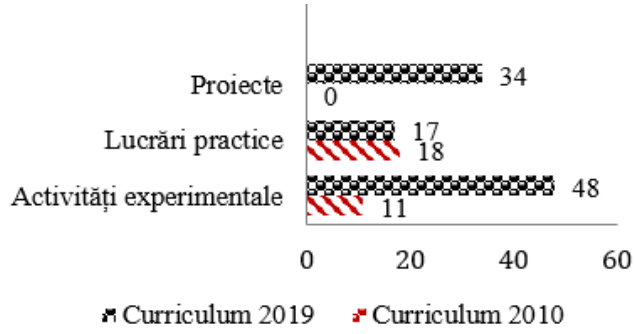


Fig. 10. Analiza comparativa a integrării conceptului instruire prin cercetare Curriculum 2010/2019, liceu, profil real.



În rezultatul studiului integral al cursului de chimie elevii vor manifesta *atitudini şi valori specifice predominante*: corectitudine și deschidere în utilizarea limbajului chimic; curiozitate și creativitate în caracterizarea substanțelor și proceselor chimice; perseverență și responsabilitate în luarea deciziilor la rezolvarea problemelor; exigență pentru normele de securitate personală și socială; responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu [4, p. 62].

Concluzii

Misiunea profesorului contemporan este să motiveze elevul să înveţe prin a-l ajuta să găsească un sens productiv în propria activitate de învăţare, pentru ca să poată aplica util ceea ce a învăţat la şcoală în activitățile profesionale și cotidiene. Competența de cercetare integrează competențele specifice procesului de cercetare și învățare. Conform prevederilor Curriculum-ului 2019 la Chimie un accent deosebit se plasează pe activitățile bazate pe cercetare, investigare în cadrul proiectelor. Pentru a avea succese într-un proiect de cercetare trebuie să învățăm pașii corecți de realizare a acestora, iar pentru a dezvolta această cercetare este benefic să: formulăm sarcinile în așa mod ca să orientăm acțiunile elevilor; aplicăm tehnici interactive de învățare, or, scopul instruirii prin cercetare este de a dezvolta la elevi competențe de cercetare ce vor stimula învățarea activă și aplicativă pe tot parcursul vieții. Analiza comparativă a generațiilor de Curriculum 2019 și 2010 demonstrează creșterea ponderii activităților practice în context inter- și transdisciplinar, fapt ce favorizează promovarea conceptului STEAM în cadrul cursului de Chimie.

Referințe:

1. BONCEA, A. G. *Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare-învăţare-evaluare.* În: *Analele Universităţii „Constantin Brâncuşi", seria „Ştiinţe ale educaţiei"*, nr. 3, Târgu Jiu, 2016, pp. 26-50.
2. CALALB, M. *Pedagogia învăţării prin investigaţie şi impactul ei asupra deprinderilor de cercetare ştiinţifică şi învăţare pe tot parcursul vieţii.* În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei).* 2017, nr. 5(105), pp. 32-39.
3. *Chimie. Curriculum național. Clasele 7-9. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare.* MECC al RM; coordonatori: A. Cutasevici [et al.], V. Crudu, M. Goraș; grupul de lucru: E. Mihailov (coord.) [et al.]. Ch.: Lyceum, 2020. 112 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_gimnaziu_ro.pdf 9.
4. *Chimie: Curriculum naţional: Clasele 10-12: Curriculum: Ghid de implementare* / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: A. Cutasevici, V. Crudu, M. Goraș; grupul de lucru: Elena Mihailov (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"), 132 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_liceu_ro.pdf
5. *Chimia: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a.* https://mecc.gov.md/sites/default/files/chimie_x-xii_romana.pdf

6. *CHIMIA Curriculum pentru învăţământul gimnazial clasele a VII-a - a IX-a.* https://mecc.gov.md/sites/default/files/curric_chimia_tipar.pdf
7. CODREANU, T.; CODREANU, S. *Dezvoltarea competenţei de cercetare a elevilor la lecţiile de chimie, ciclul gimnazial.* În: *Materialele Conferinţei Republicane a Cadrelor Didactice Didactica ştiinţelor naturii,* vol. 2, 28-29 februarie 2020, Chişinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 190-196.
8. CODREANU, S.; COROPCEANU, E. *Metodologia de instruire prin cercetare la chimie în context interdisciplinar.* În: *Acta et commentationes. Ştiinţe ale Educaţiei*, 2020, nr. 3(21), pp. 14-22.
9. COROPCEANU, E. *Impact of Training Through Research on the Evolution of Contemporary Teaching Technology.* In: *Profesional Education: Methodology, Theory and Technologies,* 2019, vol. 9, pp. 9-22.
10. COROPCEANU, E.; GODOROJA, R. *Evoluția Curriculumului la Chimie pentru învățământul general din perspectiva formării culturii cercetării elevilor*. În: *Acta et commentationes. Științe ale Educației,* 2021, nr. 4, pp. 45-53.
11. *GHID de implementare a curriculumului la disciplina chimie în clasele a VIIIX,* Chișinău, 2019.
12. GODOROJA, R. *Rolul învățării prin cercetare în educarea elevilor capabili de performanţe înalte la chimie.* În: *Acta et commentationes. Științe ale Educației,* 2014, nr. 1, pp. 49-52.
13. LOZINSCHI, I.; COROPCEANU, E. *Impactul activitații experimentale la chimie asupra orientarii profesionale a elevilor.* În: *Acta et commentationes. Științe ale Educației,* 2021, nr. 3, pp. 24-33.
14. ROTARI, N.; CHIȘCA, D.; COROPCEANU, E. *Dezvoltarea competențelor inter- și transdisciplinare la elevi în cadrul orelor de chimie.* În: *Acta et commentationes. Științe ale Educației*, 2021, nr. 1, pp. 88-96.
15. SCLIFOS, L. *Abordarea participativă a cercetării şi educaţia într-o societate bazată pe cunoaştere*. În: *Revista Didactica Pro…, revistă de teorie şi practică educaţională*, 2008, Nr. 1(47), pp. 11-15.
16. SILISTRARU, N. *Tendinţe şi orientări în didactica universitară. În: Prerogativele învăţământului preuniversitar şi universitar în contextul societăţii bazate pe cunoaştere*, vol. I, 7-8 noiembrie 2014. Chişinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, pp. 26-45.

Date despre autori:
Nadejda CAZACIOC, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Liceul teoretic „Ștefan cel Mare și Sfânt”, Taraclia, Căușeni.
E-mail: cazacioc.nadejda@upsc.md
ORCID: 0000-0002-1086-633X

Veronica ROTARI, masterand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, IP Liceul teoretic „Mihai Eminescu”, municipiul Ungheni.
E-mail: veronica.rotari@eminescu-ungheni.clasaviitorului.md

Eduard COROPCEANU, doctor, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
E-mail: coropceanu.eduard@upsc.md
Tel.: 079443973
ORCID: 0000-0003-1073-828X

Notă: *Studiul a fost realizat cu suportul proiectului ANCD 20.80009.5007.28 „Elaborarea noilor materiale multifuncționale și tehnologii eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complecșilor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentați”.*

Prezentat la 09.06.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 374.7.02 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_16**

STRATEGII SPECIFICE ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR

Maia ȘEVCIUC, Viorica REABOI-PETRACHI,
Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol sunt elucidate influențele educației nonformale din perspectiva strategiilor specifice învățării și educației. Învățarea și educația nonformală a adulților este considerată un proces continuu de oportunităţi flexibile de învăţare, esenţial pentru a sprijini competitivitatea în contextul unei economii globale a cunoaşterii bazată pe tehnologie.

Educaţia nonformală este alternativa învăţământului public, înregistrând o evoluţie durabilă, începând cu primele cercuri, academii populare şi finalizând cu programe instituţionale finanţate de Uniunea Europeană. Caracteristicile de bază ale învăţării adulţilor completează paleta cu indicații concrete pentru desfășurarea eficientă și activă a procesului în context nonformal. În același context strategiile de educaţie nonformală contribuie la dezvoltarea abilităților adulților în a-şi organiza activ propriul proces de învăţare.

Cuvinte-cheie: *metode didactice, tehnici didactice, strategii didactice, tehnologii didactice, învăţare, educaţie nonformală, educaţia adulţilor,*

STRATEGIES SPECIFIC TO LEARNING AND NONFORMAL EDUCATION OF ADULTS

In this article, the influences of non-formal education are elucidated from the perspective of specific learning and education strategies. Adult learning and non-formal education is considered a continuous process of flexible learning opportunities, essential to support competitiveness in the context of a technology-based global knowledge economy.

Non-formal education is an alternative to public education, registering a sustainable evolution, starting with the first circles, popular academies and ending with institutional programs financed by the European Union. The basic characteristics of adult learning complete the palette with concrete indications for the effective and active development of the process in a non-formal context. In the same context, non-formal education strategies contribute to the ability of adults to organize and actively participate in their own learning process.

Keywords: *didactic methods, didactic techniques, didactic strategies, didactic technologies, learning, non-formal education, adult education*.

Introducere

Sintagma educaţiei nonformale s-a impus în discursul internaţional despre educaţie la sfârşitul anilor ‘60 şi începutul anilor ‘70 și este asociată conceptului lifelong learning (învăţare pe tot parcursul vieţii), accentuând importanţa educaţiei care se desfăşoară dincolo de cadrul formal al sistemului de învăţământ, fie că se desfăşoară în alte spaţii decât cele ale instituției de învățământ, fie că se realizează prin activităţi care nu fac obiectul curriculumului şcolar, dar care răspund nevoilor şi intereselor de cunoaştere şi de dezvoltare ale unui grup.

Experţii Consiliului Europei au promovat următoarea definiţie a educaţiei nonformale: „Un program planificat de educaţie personală şi socială, menit să îmbunătăţească o serie de competenţe şi aptitudini, dezvoltate în afara sistemului de învăţământ formal, dar care îl completează”. Participarea este voluntară, iar programele sunt puse în aplicare de facilitatori instruiţi din sectorul voluntar şi/sau din sectorul public, aceste programe ar trebui monitorizate şi evaluate sistematic, iar experienţa acumulată ar putea fi recunoscută şi printr-o diplomă. Educaţia nonformală se referă de obicei la implicarea tuturor în procesul de educaţie continuă. Prin urmare, educaţia nonformală acoperă două realităţi diferite: pe de o parte, activităţile educaţionale care se desfăşoară în afara sistemului de învăţământ formal (de exemplu, o conferinţă privind drepturile sociale organizată de o asociaţie) şi, pe de altă parte, experienţa acumulată în exercitarea responsabilităţilor în cadrul unei organizaţii voluntare (de exemplu, ca membru al unui ONG, specializat în

protecţia mediului). Prin intermediul diverselor activităţi de educaţie nonformală, este posibilă acumularea experienţei, care poate fi comparată cu experienţa profesională formală şi care ar trebui recunoscută ca atare. Aceste activităţi includ luarea deciziilor şi negocierea democratică, participarea, dezvoltarea personală şi contribuie la dobândirea de calităţi precum angajamentul, participarea, responsabilitatea, solidaritatea, conştientizarea democratică, motivaţia, iniţiativa, emanciparea şi dezvoltarea autonomiei, creativitatea, respectul, toleranţa, conştientizarea interculturalităţii, gândirea critică, independenţa intelectuală şi încrederea în sine.

Concept și argument

Educaţia nonformală are un sens profund doar atunci când satisface o cerere socială (dinamică ascendentă), fiind axată şi pe o strategie politică (dinamică descendentă), ambele interacţionând cu o a treia axă, ce constă din două orientări: dezvoltarea colectivă şi dezvoltarea individuală.

Fiind un model specific de formare, educaţia nonformală ar trebui să articuleze patru aspecte fundamentale: dreptul omului la educaţie; educaţia ca şi condiţie a dezvoltării economice şi sociale; instruirea ca mod de reflectare a nevoilor personale; educaţia drept aspect aplicativ al ştiinţelor umanitare [9, pp. 193-194]. Axându-se pe abordarea sociologică, Georg Simmel examinează sistemul educaţional prin prisma „universurilor sociale” şi propune următoarele [8, pp. 48-53].

Tabel 1. Universurile sociale ale educaţiei şi sursele de învăţare.

Forme ale educației	Educație	Muncă	Societate
Educaţia formală	Forma inițială. Diploma de bacalaureat, diploma de studii superioare	Certificare profesională (grad, titlu etc.)	
Educația nonformală	Acțiuni si dispozitive de socializare și de profesionalizare (fără certificare)	Acțiuni si dispozitive de socializare și de profesionalizare (fără certificare)	Acțiuni si dispozitive de socializare și de profesionalizare (fără certificare), educație populară
Educația informală	Socializare, norme socio-educative	Socializare, norme socio-educative	Capital social și cultural, socializare.

Învăţarea și educația în contexte nonformale este considerată ca fiind procesul integrat în cadrul unor activităţi planificate, cu obiective de învăţare, care nu urmează în mod explicit un curriculum și poate diferi ca durată. Acest tip de învăţare depinde de intenţia celui care învaţă și nu conduce în mod automat la certificarea cunoștinţelor și competenţelor dobândite.

Punctul forte al programelor de învăţare permanentă este faptul ca plasează responsabilitatea individului în centrul procesului de învăţare. Lucru valabil și pentru educația nonformală, care se regăsește ca metodă de formare în cadrul unor activităţi ale programelor europene de învăţare pe tot parcursul vieţii. De altfel, educația nonformală vine să personalizeze și să dezvolte [1, 7], acasă, la locul de munca, în comunitate și, uneori, chiar la scoală, în afara curriculei oficiale, acele competente, aptitudini, cunoștințe pe care fiecare le simte mai aproape de suflet.

Educația nonformală are loc, așa cum spune și denumirea, în afara mediului formal, în afara a ceea ce se întâmpla la școală, la universitate sau alte programe de formare. Este flexibilă, dar urmărește o serie de obiective de învăţare, fapt ce îl motivează și îl responsabilizează pe cel care învaţă. De altfel, acesta este implicat în mod direct și activ în procesul de educație nonformală. În funcție de specificul fiecărei țări, ea poate acoperi programe educaționale care să contribuie la alfabetizarea adulților, la educația de bază pentru cei care au părăsit sistemul formal de educație, la îmbunătățirea abilitaților de viață și la locul de munca, precum și la cultura generală.

Conform **Standardului Internațional de Clasificare în Educație (ISCED 1997)**, aprobat de UNESCO, programele de educație nonformală nu sunt obligate să urmeze un sistem gen „scara în trepte” și pot

avea durate variate. Dacă pentru unele țări europene educația nonformală este o componentă a politicilor educaționale, există și state unde inițiativele pe această temă vin cu precădere din mediul privat sau ONG și unde abia încep sa prindă contur strategii privind relația formal-nonformal-informal (ex. Republica Moldova).

La nivel european au existat mai multe inițiative, începând cu Strategia de la Lisabona, prin care s-au punctat câteva prevederi generale privind depășirea barierelor dintre educația formala și nonformală, recunoașterea formelor de educație nonformală și recunoașterea faptului ca aceasta crește șansele adulților de a-si dezvolta noi competențe și găsi un loc de muncă.

În acest context extragem câteva *caracteristici de bază ale învăţării adulţilor* care se accentuează prin următoarele:

- crearea şi menţinerea unei atmosfere de respect între formator şi participant şi între toţi formabilii;
- luarea în considerare a experienţei profesionale ale formabililor;
- structurarea programului de formare/perfecționare pe baza nevoilor şi disponibilităţilor beneficiarilor;
- asigurarea unei aplicabilităţi imediate a celor învăţate: adulţii sunt pragmatici şi de aceea învăţarea lor va fi productivă dacă formarea va avea aplicabilitate pentru un context real; implicarea adultilor în rezolvarea unor probleme relevante pentru situaţiile concrete;
- ghidarea adulţilor spre acţiune şi reflecţie, dezvoltarea gândirii critice şi utilizarea perspectivelor multiple și abordarea învățării ca efort de colaborare între formabili şi formatori; asigurarea bazei pentru propria învățare, formare continuă şi dezvoltare profesională.

Cu privire la specificul educaţiei adulţilor remarcăm că adulţii sunt autonomi şi autodirectivi, astfel, ei trebuie să fie liberi să se direcţioneze în mod independent, iar profesorul – doar să faciliteze instruirea:

- adulţii au o vastă experienţă de viaţă acumulată de-a lungul anilor care trebuie „exploatată”, iar referinţele de rigoare, conexiunile cu experienţa de viaţă vor contribui la eficientizarea procesului de instruire; adulţii, implicându-se în procesul de formare continuă/perfecționare/educație, au o motivaţie intrinsecă şi sunt orientaţi spre un scop bine definit; adulţii sunt selectivi şi atenţi la relevanţa cunoştinţelor; adulţii sunt foarte responsabili, au un grad mai înalt de conştiinciozitate;
- adulţii au un respect profund pentru formatori/cadre didactice, dar, la rândul lor, simt necesitatea de a fi respectaţi de aceştia; adulţii tind spre o orientare educaţională centrată pe viaţă, sarcini sau probleme, dat fiind faptul că motivaţia pentru formare a acestora este condiţionată de necesitatea de a cunoaște/ şti și de a face ceva. În vederea învățării adulțior, odată cu vârsta, scade rapiditatea funcţională a capacității de învăţare, în schimb crește precizia, astfel, timpul de rezolvare a problemelor tinde să crească, în schimb scade numărul de erori.

Concomitent evidențiem cele mai vizibile bariere ce apar ca obstacole în implicarea adulților în activități nonformale:

- lipsa timpului - indiferent dacă sunt cursuri serale sau de scurtă durată, oricum, somează adultul să „piardă” ceva timp/să piardă câştigând;
- · lipsa banilor - în prezent există un număr de instituţii care acordă servicii gratuite de instruire, de aceea problema financiară este una din cele mai importante, în special, în ţările cu o economie şubredă;
- responsabilități de natură familială – grija pentru copii, relaţiile cu soţul/soţia, obligaţiunile casnice ș.a. – prea mult din timpul predestinat studiilor;
- organizarea orarului – obligaţiunile de serviciu, familia necesită mult timp, iar implicarea în procesul de studiu necesită şi modificări de orar, sacrificii ș.a.;
- probleme de motivaţie - adultul de mai multe ori trebuie să înveţe deoarece a fost forţat să o facă;
- lipsa încrederii în sine – stima de sine redusă este un eşec care nu poate fi uitat sau alte lucruri care au marcat adultul, îl va împiedica pe acesta să-şi învingă frustrările şi temerile. Formarea adulților cuprinde învățarea formală, nonformală și informală pentru dezvoltarea competențelor de bază, obținerea de noi calificări, perfecționarea sau reconversie profesională, pentru dezvoltare personală sau doar de plăcere [3, p. 30-34; 4].

Educaţia nonformală este astfel marcată de o gamă vastă de activităţi şi forme de lucru. Este specifică instruirea orientată spre acţiune, procesul fiind în prim-plan, cu o abordare individualizată a procesului didactic, orientată spre dobândirea şi dezvoltarea competenţelor, accentul fiind plasat pe:

- ***învăţarea prin cooperare -*** educaţia nonformală se bazează pe metode active de cooperare şi procesele dinamice din cadrul grupului, membrii căruia învaţă atât de la instructor, cât şi unii de la alţii.

- ***deschiderea -*** educaţia nonformală se adaptează sistematic la noile metode de predare, precum şi probleme societale. Îşi reevaluează în mod constant propriile concepte, diversificându-le în practică.

- ***centrarea pe cursant*** - în cadrul educaţiei nonformale, metodele şi obiectivele sunt adaptate la nevoile şi interesele elevilor. Subiectele şi priorităţile studiate nu sunt strict planificate şi pot fi modificate în funcţie de situaţia sau circumstanţele existente.

- ***voluntariat*** - participarea adultului la ofertele structurilor asociative nu este o cerinţă impusă de lege.

Procesul de educaţie nonformală este organizat în cadrul centrelor de creaţie, organizaţiilor de tineret, cluburilor de interese etc., unde se desfăşoară activităţi planificate. Astfel, acest tip de educaţie este marcat de propriile metode, abordări şi câmp de acţiune. Poate avea loc în diferite contexte şi în diferite tipuri de activităţi, interacţionând şi completând educaţia formală şi contribuind la învăţarea pe tot parcursul vieţii.

Aspectul metodologic privind utilizarea strategiilor învățării și educației nonformale a adulților

Metodele care se pot utiliza în context nonformal sunt variate şi potrivite oricarui tip de beneficiar. Printre caracteristicile metodelor specifice educaţiei nonformale a adulților se numără:

-au obiective de învăţare clare;
- au caracter participativ şi experienţial;
- dezvoltă toate tipurile de competenţe (cunoştinţe, în deosebi abilităţi şi atitudini);
- sunt active, creative şi interactive;
- au caracter inovativ (nu fac parte din categoria „metode clasice”);
- au un grad de aplicabilitate mare.

Metodele de educaţie nonformală sunt organizate, coordonate, evaluate şi analizate de către specialişti sub mai multe denumiri, în functie de metodă (formator, animator, facilitator, lector etc.). Principalele metode utilizate în contextul educaţiei nonformale a adulților caracteristice diverselor domenii de formare profesionala sunt:

1. Animaţia socio-educativă;
2. Cafeneaua publică;
3. Flashmob-ul;
4. Team-building;
5. Photovoce;
6. Teatru de improvizaţii şi tetru forum;
7. Origami teatru;
8. Open space tehnology-OST;
9. Teatrul educational;
10. Metoda SMART.

Animaţia socio-educativă este metoda ce dezvoltă capacităţile expresive, relaţionale, de inovaţie socială, educative şi culturale, precum şi abilităţile de comunicare interculturală atât în rândul persoanelor/indivizilor, cât şi a grupurilor. Acest lucru este posibil prin activităţile organizate în diferite contexte, altfel spus în toate acele locuri unde este posibilă favorizarea întâlnirii între persoane sau între grupuri şi dezvoltarea capacităţilor de implicare şi participare activă la viaţa publică, dar şi favorizarea proceselor de dezvoltare personală şi autocunoaştere, integrare socială şi culturală. Totodată, participantul învaţă să colaboreze, să empatizeze, să facă faţă provocărilor din viaţa de zi cu zi în mod spontan şi creativ şi să acţioneze strategic.

Cafeneaua publică este o metodă de dialog activ, schimb de informaţii şi identificare de soluţii creative de acţiune. Este şi o metodă foarte bună de consultare şi participare la luarea deciziilor.

Flashmob-ul, metodă ce presupune adunarea unui grup de oameni, într-un loc public, participanţii realizând o acţiune neobişnuită pentru o perioadă scurtă de timp. Este o „prezentare” pentru spectatori accidentali, cu scopul de a trezi sentimente de interes, curiozitate cu privire la un anumit subiect, o modalitate de a exprima şi de a transmite un mesaj către societate, un mesaj care, poate, altfel nu ar fi ajuns la grupul ţintă şi/sau la publicul larg. Acesta este un instrument social de participare, implicare, luare de atitudine. Scopul

unui flashmob este utilizat cel mai des ca modalitate de advocacy, atunci când se doreşte evidenţierea unei probleme cu care se confruntă un anumit grup de oameni sau chiar întreaga comunitate. Persoanele care participă la acţiune îsi dezvoltă spiritul de echipă, spontaneitatea, seriozitatea, capacităţile de planificare.

Prezintă interes **metoda Team building** – consolidarea legăturilor în interiorul echipei şi descoperirea geniului colectiv al acesteia. Identificăm patru tipuri principale de programe de team building care s-au dovedit de succes, contribuind la creşterea performanţelor unei echipe:

- *Team buildingul axat pe activităţi* constă, de obicei, în exerciţii desfăşurate în aer liber care cuprinde o serie de provocări (rafting, alpinism, orientare în spaţiu, speologie, tabere de supravieţuire etc.). Acest tip de activităţi se adresează unor nevoi specifice de dezvoltare ale echipelor, cum ar fi rezolvarea de probleme, asumarea de riscuri, consolidarea încrederii reciproce şi depăşirea paradigmelor.

- *Team building-ul axat pe dezvoltarea de noi competenţe* s-a dovedit de mare succes în creşterea nivelului de performanţă al echipelor. Un asemenea team building facilitează comunicarea sinceră, punerea în discuţie a problemelor curente care afectează echipa şi ajută în elaborarea de noi modalităţi de abordare a acestor probleme. Team building-ul bazat pe învăţare duce la autocunoaştere şi încurajează asumarea angajamentului de a schimba status quo-ul echipei. În team building-ul axat pe dezvoltarea de noi abilităţi, membrii echipei participă la ateliere în cadrul cărora învaţă şi exersează un set de competenţe specifice, cum ar fi gestionarea conlictelor, medierea, capacitatea de a ajunge la un consens sau acordarea şi primirea de feedback constructiv etc.

- Un alt program de *team building – evaluarea personalităţii*. În cadrul unui astfel de team building, membrii echipei răspund la un test psihometric, de tipul chestionarului Myers-Briggs, din care pot afla lucruri noi despre propria lor personalitate, precum şi despre personalitatea colegilor. Team building-ul axat pe evaluarea personalităţii este un instrument de dezvoltare eficient, care îi ajută pe membrii echipei să dobândească o mai bună înţelegere de sine, să devină conştienţi de diferenţele dintre ei şi să-şi adapteze comportamentul în funcţie de cel al coechipierilor.

- *Team building prin rezolvarea de probleme*: membrii echipei se reunesc pentru a identifica şi rezolva o provocare majoră cu care se confruntă în prezent echipa. Un instrument cu scopul de a identifica cause, soluții și plan de acțiune pentru a rezolva o anumită problemă. Team building-ul axat pe rezolvarea de probleme este deosebit de benefic în eliminarea stresului şi a emoţiilor negative faţă de mediul de lucru.

Următoarea metodă – **PhotoVoice** are ca scop transmiterea unui mesaj puternic prin prezentarea de „fotograii vii". Această metodă este foarte flexibilă şi poate fi adaptată pentru diverse situaţii (evaluarea nevoilor comunităţii, realizarea unei hărţi a problemelor, evaluarea unor programe publice etc.), diferite grupuri şi domenii de activitate diversificate. PhotoVoice încearcă să aducă schimbări sociale pozitive în comunităţi prin intermediul unor instrumente prin care participanţii să îşi poată susţine şi îmbunătăţi calitatea vieţii. Imaginile utilizate, precum şi cuvintele asociate acestora sunt expuse local, naţional şi internaţional prin diverse mijloace: expoziţie de fotograie, trimitere de cărţi poştale, mass-media, expoziţii online. Esenţial într-un proces PhotoVoice este tocmai procesul, identificarea problemelor, stabilirea cauzelor acestor probleme, discuţiile şi găsirea unor soluţii, dobândirea puterii şi apoi crearea unui mesaj vizual puternic.

Metoda **teatru de improvizaţie** este axată pe abilitatea de a crea, de a cânta, juca, dansa sau vorbi, ca reacţie spontană la ceea ce se întâmplă în jur sau la propriile gânduri sau sentimente. Capacitatea de a improviza poate fi folosită pentru a facilita diverse forme de comunicare sau manifestare în domenii diferite, de la muzică la afaceri, invenţii tehnologice, psihologie, teatru, sport sau marketing. Teatrul de improvizaţie este o formă de teatru în care se folosesc tehnici de improvizaţie teatrală pentru a crea dialoguri, scene, cântece sau povestiri. De cele mai multe ori publicul propune unde să se desfăşoare aceste scene, teme sau titluri pentru discursuri şi povestiri sau versuri care să fie integrate în cântece. Teatrul de improvizaţie presupune de multe ori o relaţie interactivă cu publicul.

Teatru Forum poate fi folosită în diferite contexte de educaţie non-formală, dând şansă participanţilor să înveţe din experienţa directă. Este o metodă care se bazează pe învăţarea prin experienţă. Teatru Forum se pune în scenă în spaţii publice şi în faţa persoanelor care se confruntă cu problema pusă în scenă, pentru a crea un context de învăţare pentru publicul larg (copii, tineri, adulti şi bătrâni). Tematica abordată poate fi foarte diversă deoarece piesa preia scene din realitatea publicului spectator.

Origami teatru este o altă metodă educativă nonformală ce îmbină arta orientală a plierii hârtiei origami cu teatrul de animaţie. Interferenţa acestor două arte pe teritoriul educaţiei împleteşte respectul faţă de reguli, specific artelor marţiale adus de origami, cu dinamica cu care orice formă de teatru stimulează inteligenţa emoţională. Ea este o metodă nonformală prin care participanţii de orice varstă devin mai rabdători, se concentrează mai bine, câştigând mai multă încredere în forţele proprii, dar şi devenind mai fluenţi şi mai responsabili în comunicarea emoţiilor şi ideilor proprii.

Open Space Technology-OST, a fost „creată” în anii ’80 ai secolului trecut de către consultantul organizaţional Harrison Owen, cel care a descoperit că persoanele care veneau la conferinţele organizate de el erau mai interesate de pauzele de cafea decat de prezentările formale din cadrul plenarelor. Având acest aspect în vedere plus experienţa sa de viaţă, Harrison Owen a creat o modalitate total nouă de a organiza şi desfăşura o conferinţă. Conferinţa open space nu are lectori stabiliţi sau program predeinit de ateliere de lucru şi nici discuţii panel. În schimb, participanţii care se regăsesc într-un cerc mare descoperă în prima oră de discuţii în ce fel îşi vor crea singuri conferinţa. Înainte să-şi dea seama ei insişi devin unii altora profesori şi leaderi.

Metoda de **open space**, vorbitul în public („public speaking”) este procesul de a vorbi în faţa unui grup de oameni într-un mod structurat, cu scopul de a informa, inluenţa ascultătorii. Ca orice altă formă de comunicare, vorbitul în public are câteva elemente de bază, care se pot rezuma în câteva întrebări: „Cine ce spune?”, „Cui îi spune?”, „Ce mijloace foloseşte?”, „Ce efecte are?”.

Teatrul educaţional este metoda ce face parte din categoria metodelor de simulare. Ca tip specific de simulare, învăţarea prin dramatizare se bazează pe utilizarea mijloacelor şi procedeelor artei dramatice. Teatrul educaţional presupune dramatizarea unor evenimente actuale, realiste şi reprezentative care se derulează atât în şcoală, cât şi în afara acesteia şi se îmbină cu alte metode active şi formative: jocul de rol, tehnicile creative (brainstorming, brainwriting, sinectica, scamper etc.), tehnici de comunicare.

Desigur, că identificarea unor strategii prioritare pentru educația adulților nu reprezintă un „tablou” uniform. Contextele în care se aplică strategiile de învățare și realitățile educaționale sunt mult mai variate. Totuși, această abordare deschide noi perspective și varii oportunități pentru cadrele didactice/ formatori de a elabora cele mai eficiente și relevante strategii de formare continuă profesională și nonprofesională a adulților din perspectectiva educației nonformale [6, pp. 5-12].

Remarcăm că valențele educative ale activităților nonformale reliefează relația mai destinsă, mai apropiată dintre educator și educabil. Chiar dacă cadrul didactic conduce întregul demers didactic, educabilii se pot manifesta spontan și liber. Paleta de strategii variate oferă adulților șansa de a acumula experiențe de viață prin contactul nemijlocit cu oamenii, cu fenomenele de cultură materială și spirituală. Educatul devine resursă, producător, lider de opinie, altfel spus, participant activ la propria învățare. Educația nonformală sprijină eforturile celor care doresc sporirea coerenței procesului instructiv-educativ: educația permanentă și orientarea prospectivă a educației.

Un aspect important în învățarea adulților în contextual nonformal *este recunoașterea rezultatelor învățării nonformale***,** prezentând o prioritate pentru agendele de politici atât pentru tarile dezvoltate, cât și pentru cele în curs de dezvoltare. Deși învățarea, de regulă, are loc în context formal, o mare parte a învăţării se realizează fie în mod nonformal, fie informal. Recunoaşterea şi validarea rezultatelor învăţării nonformale va contribui la îmbunătăţirea capacităţii de inserţie profesională şi a mobilităţii, precum şi la creşterea motivaţiei pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii.

Dezvoltarea unui *sistem de validare a rezultatelor învăţării dobândite în contexte non-formale* oferă posibilitatea persoanelor de a demonstra ceea ce au învăţat în afara educaţiei şi formării formale [4, 5, 10], inclusiv a experienţelor de mobilitate, să obţină validarea cunoştinţelor, a abilităţilor şi competenţelor, să obţină o calificare integrală şi să utilizeze aceste rezultate pentru cariera lor profesională şi pentru a continua să înveţe de-a lungul vieţii.

Concluzii

Astfel, în baza celor relatate concluzionăm, că metodele şi tehnicile de educaţie nonformală contribuie la abilitatea beneficiarilor în a-şi organiza propriul proces de învăţare, valorificând diverse tipuri de resurse, de

la cunoaşterea şi abilitatea în utilizarea tehnicilor de comunicare eficientă, la abilitatea beneficiarilor pentru a-şi valorifica experienţa personală în construirea unor atitudini deschise şi responsabile pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Referințe:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17 iulie 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova,* 24.10.2014, nr. 319-324 (4958-4963).
2. CRISTEA, S. *Educația. Concept și analiză*. București: Didactica Publishing House, 2016.
3. IANIOGLO, M. *Modernizarea învățământului în contextul integrării în spațiul european educațional*. În: *„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației"*. Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu" (Tipogr.„Centrografic"), 2016, vol. 2, p. 30-34.
4. *Hotărârea Guvernului R. M. nr. 201 din 28.02.2018 cu privire la organizarea şi funcţionarea Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Educaţie şi Cercetare.*
5. *Hotărârea Guvernului R.M. nr. 616 din 18.05.2016 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă şi a Regulamentului de calcul al taxelor la serviciile prestate în cadrul evaluării externe a calităţii programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă.*
6. ŢURCANU, C., GUŢU, Vl. *Strategii didactice: concept și unele specificări privind educația nonformală a adulților.* În: *Perspectivele şi Problemele Integrării în Spaţiul European al Cercetării şi Educaţiei*, 5 iunie 2020, Cahul.,Republica Moldova: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu din Cahul, 2020, vol. 7, Partea 2, pp. 5-12. ISBN 978-9975-88-060-2. ISSN 2587-3563. E-ISSN 2587-3571.
7. COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J. *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skill Research Centre*. Leeds: University of Leeds, 2003, pp. 143- 144. Disponibil: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2006.3.1.51
8. DORTIER, J. -F. *Sciences de la forme, une histoire oubliée*. In: *Sciences humaines*, 2007, nr. 181, pp. 48-53.
9. HONORÉ, B. *Vers l'œuvre de la formation*. Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 193-194.
10. Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii

Date despre autori:

Maia ȘEVCIUC**,** doctor în pedagogie, profesor universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: maia.sevciuc@usm.md
ORCID: 0000-0002-3129-6057

Viorica REABOI-PETRACHI, doctor în științe ale educației, lector universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: viorica.reaboi.petrachi@usm.md
ORCID: 0000-0001-8493-0982

Notă: *Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional Cadrul conceptual, metodologic şi managerial al educației nonformale în Republica Moldova, cifrul 20.80009.0807.23*

Prezentat la 30.102023

CZU: 374.1:37.02:37.042 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_17**

STRATEGII CONSTRUCTIVISTE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE ÎNVĂȚARE PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Mihail CALALB, Viorel DABIJA,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

În lucrarea de față este analizată corelarea tuturor competențelor de învățare pe tot parcursul vieții (competențe LLL) cu strategiile didactice constructiviste. Este arătată structura generală a oricărei competențe LLL: cunoștințe, abilități, metacogniție și comunicare. Este subliniat că la baza competențelor LLL stau competența de a învăța în mod autonom și cea de a comunica. Reieșind din factorul de impact al fiecărei strategii didactice asupra succesului academic al elevilor, este stabilit setul optim de strategii didactice pentru formarea fiecărei competențe LLL. Pe baza exemplului temei „Forța – mărime fizică vectorială” sunt formulate obiectivele lecției în termeni de răspunsuri la întrebările: „Ce trebuie elevul să știe, să poată, să înțeleagă și să explice”. De asemenea, pentru a atinge aceste obiective, sunt selectate și descrise cele mai eficiente strategii didactice în termeni de factor de impact asupra succesului academic al elevilor.

Cuvinte-cheie: *competențe de învățare pe tot parcursul vieții, strategii didactice, competența de a învăța în mod autonom, competența de comunicare, factor de impact, mărime fizică vectorială.*

CONSTRUCTIVIST STRATEGIES FOR FORMING LIFELONG LEARNING COMPETENCIES

The correlation between all lifelong learning competencies (LLL competencies) with constructivist teaching strategies is analyzed in this paper. The general structure of any LLL competence is given: knowledge, skills, metacognition and communication. Is emphasized that the competence to learn autonomously and the one to communicate are on the base of LLL competencies. According to the impact factor of each didactic strategy on the academic success of students, the optimal set of didactic strategies is established for the formation of each LLL competence. Based on the example of the theme „Force as a vector quantity”, the objectives of the lesson are formulated in terms of answers to the questions: „What should the student know, be able to, understand and explain”. Also, in order to achieve these objectives, the most efficient didactic strategies factor in terms of the impact on academic success of students are selected and described.

Keywords: *lifelong learning competencies, didactic strategies, competence to learn autonomously, competence to communicate, impact factor, vectorial physical quantity.*

Introducere

Problema majoră a oricărui sistem educațional este angajamentul scăzut și motivarea joasă a elevilor pentru învățare [10, pag. 2] cauzat de discrepanța între așteptările elevilor față de școală și oferta mediului educațional este deja un loc comun. Odată cu avansarea tehnologiilor digitale această discrepanță între elevi și școală crește exponențial. Principala forță coercitivă în acest sens este paradigma memorizării. Soluțiile posibile vin din aria strategiilor constructiviste de predare, care pun accentul pe efortul cognitiv al elevului ca mijloc de formare a interesului pentru învățare [1, pag. 13], dar și din aria conceptului de competențe de învățare pe tot parcursul vieții (ulterior competențe LLL – *lifelong learning competencies*). În acest sens strategiile constructiviste de predare trebuie privite ca un mijloc de formare a competențelor și de atingere a înțelegerii științifice a lumii de către elevi.

Reieșind din aceste considerente, în lucrarea de față ne propunem să răspundem la următoarele întrebări de cercetare (IC):

1. Care este corelarea între competențele de învățare pe tot parcursul vieții și strategiile didactice constructiviste?
2. Există oare o structură comună pentru toate competențele de învățare pe tot parcursul vieții și care este aceasta?

3. Din lista competențelor LLL, le putem oare evidenția pe cele principale?
4. Care ar fi abordarea generală pentru a forma la lecția de fizică aceste competențe principale?

Pentru a răspunde la IC 1 în primul rând s-au identificat abilitățile de bază care formează fiecare din cele opt competențe LLL. De exemplu, pentru comunicarea în limba maternă, în ordinea complexității, acestea sunt abilitățile de ascultare, vorbire, citire și scriere. Ulterior, fiind cunoscute strategiile didactice relevante pentru formarea în cadrul lecțiilor de fizică a unei sau altei abilități, s-a efectuat conexiunea între competențele LLL și strategiile didactice.

Pentru a răspunde la IC 2 s-a pornit de la ideea că orice competență este influențată de cele patru inteligențe: intelectuală, emoțională, socială și kinestezică [13, pag. 381]. Fiecare din aceste inteligențe determinând direct cunoștințele și abilitățile, s-a identificat structura generlă sau pilonii pe care se bazează orice competență LLL.

Răspunsul la IC3 poate fi intuit deja în răspunsul la IC2 – el trebuie căutat în aria competenței de învățare autonomă și a celei de comunicare. Mai mult decât atât, cercetarea va arăta și structura acestor două competențe de bază: învățarea și comunicarea.

Pentru a răspunde la IC 4, pe baza unui exemplu concret de predare a temei „Forța – mărime vectorială" din cursul de fizică din cl. VII din Republica Moldova [3, pag. 38], se vor evidenția strategiile și abordările didactice care să ajute cel mai eficient la formarea competențelor LLL. În acest sens se vor folosi rezultatele metastudiului efectuat în cadrul teoriei predării și învățării vizibile (*Visible Teaching and Learning, VTL*) [9], care arată că eficiența unei sau altei strategii didactice este determinată direct de gradul de feedback mutual elev-profesor.

Corelarea competențelor de învățare pe tot parcursul vieții cu strategiile didactice

Comunicarea în limba maternă are loc permanent în timpul oricărei lecții. Dar, conform teoriei VTL, anume gradul de comunicare sau de legătură inversă profesor-elev determină realizarea obiectivelor didactice și cognitive ale lecției. Pe de altă parte, comunicarea la lecția de fizică fără vocabular științific nu se realizează. Posedarea unui vocabular bogat și activ vorbește despre cunoașterea de către elev a unităților de competență din curricula. De exemplu, dezvoltarea celei mai simple abilități, cea de a asculta, este imposibilă fără asigurarea unei înțelegeri minime. Un procedeu didactic de dezvoltare a abilității de a asculta explicațiile profesorului este *Ascultarea Activă*, când elevii ascultă cu atenție pentru ca să fie pregătiți să răspundă la întrebări și să participe la discuții. Ascultarea Activă e indispensabilă strategiei de *Învățare Mutuală* sau *Peer Instruction* [17, pag. 359]. Abilitatea de a vorbi se realizează în timpul dezbaterilor și discuțiilor din cadrul învățării prin cercetare [5, pag. 37]. Vorbirea la lecția de fizică înseamnă abilitatea elevului de a rezuma conținutul unui text, de a-și exprima opinia folosind termeni științifici, de a prezenta rezultatele grupului. În final, anume lucrul în grup, practicat permanent, va dezvolta abilitățile elevilor de vorbire și de argumentare a ideilor într-un context științific. Abilitatea de a citi se poate dezvolta în cadrul strategiei didactice *Clasa Inversată* sau *Flipped Classroom* [14, pag. 523], când elevul trebuie să citească textul dat de profesor înainte de lecție. Pentru a transforma abilitatea de a citi în apetit, lectura trebuie să fie interactivă. Adică un text trebuie să fie însoțit de întrebări de înțelegere, exerciții de completare a spațiilor goale sau crearea de rezumate și sinteze ale textelor. Abilitatea de a scrie se dezvoltă atunci când elevul scrie concluziile sale în urma unei lucrări de laborator sau experiment efectuate în grup [11]. De asemenea, elevii vor ține un jurnal personal, unde își vor nota concluziile și impresiile lor după fiecare lucrare practică. Pentru acestea nu se pune notă, dar profesorul numaidecât trebuie să ofere feedback la orice efort de învățare a elevului. Aici feedback-ul este instrumentul prin care se realizează ghidarea elevului în cadrul strategiei de *Andocare* sau *Scaffolding* [22].

Comunicarea în limbi străine presupune posedarea fermă a abilităților de ascultare, vorbire, citire și scriere. Ca și la limba maternă, aceste abilități pot fi dezvoltate prin învățarea colaborativă, în cadrul proiectelor internaționale de tip e-Twinning [7], când clase din diferite țări desfășoară același proiect didactic. Dacă o clasă este implicată permanent în astfel de proiecte, atunci elevii își vor forma abilitățile de a asculta și înțelege un discurs într-o limbă străină, ascultând prietenii lor din altă țară când aceștea își prezintă rezultatele. La rândul lor, elevii își vor dezvolta abilitatea de a vorbi într-o limbă străină în timpul sesiunilor de dez-

bateri și argumentare, organizate online. Pentru a pregăti elevii pentru astfel de sesiuni online internaționale e necesar să le dezvoltăm vocabularul prin lectură însoțită de rezumare. Vom alege texte de fizică în limba străină și vom solicita elevilor să le citească și să facă rezumate sau să răspundă la întrebări legate de conținut. Aceasta va dezvolta abilitățile de citire, înțelegere a textului și exprimare în limba străină.

Competența matematică și competențele de bază în științe și tehnologie se referă la astfel de abilități ca rezolvarea de probleme, gândirea critică, aplicarea cunoștințelor în diverse contexte. Înțelegerea profundă a sensului fizic al noțiunilor și termenilor se vede la rezolvarea de probleme, când elevul în primul rând trebuie să transpună situația descrisă în enunțul problemei de fizică într-un set de formule matematice [23]. În al doilea rând, abilitățile matematice se dezvoltă și atunci când elevul trece mărimea fizică dintr-un sistem în alt sistem de unități. Rezolvarea problemelor la fizică integrează și trece în plan practic, de aplicabilitate, a cunoștințelor din aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie. Analiza rezultatelor problemei, cazurilor-limită, cazurilor particulare dezvoltă abilitățile de analiză și gândire critică. În timpul lucrărilor de laborator din cadrul proiectelor de cercetare elevii măsoară, calculează și analizează rezultatele experimentelor, dezvoltându-și astfel competențele matematice și de înțelegere a fizicii prin analiza relațiilor matematice dintre mărimile fizice. În ultimul timp tot mai des sunt folosite simulările atât în calitate de demonstrare, cât și ca lucrare de laborator. Folosind simulările, elevii explorează relațiile matematice între mărimile fizice studiate, dezvoltându-și atât competențele de gândire matematică cât și înțelegerea conceptelor fizice [2]. De asemenea, analiza graficelor și diagramelor, obținute într-o lucrare practică sau problemă, dezvoltă competențele de interpretare a informațiilor grafice și de formulare a concluziilor [12]. Astfel în timpul proiectelor de cercetare elevii lucrează împreună pentru a colecta și analiza date, a face estimări și a trage concluzii, dezvoltându-și astfel competențele matematice și de investigare științifică.

Competența digitală presupune abilitatea de a accesa, evalua, utiliza și crea informații și conținut digital. Include, de asemenea, abilități de securitate și etică în mediul digital. Așa cum tehnologiile digitale deja sunt integrate în procesul didactic, dezvoltarea abilităților de accesare în siguranță a resurselor digitale are loc permanent: în timpul utilizării platformelor educaționale cu simulări și aplicații interactive și în timpul consultării diferitor resurse online necesare proiectelor de grup, de exemplu. Folosirea tehnologiilor digitale și a conținutului digital presupune *Discernământ Digital*, adică abilitatea de a evalua critic informația din online. Această abilitate este o formă a abilității de cercetare și verificare a informației, când persoana poate lua decizii informate și adecvate. O astfel de abilitate se formează anume în cadrul învățării prin cercetare, sau învățării reflexive. Următorul grad de competență digitală este utilizarea instrumentelor digitale în procesul de învățare, cum ar fi: efectuarea experimentelor cu aplicarea sensorilor, preluarea datelor și analiza lor cu ajutorul softului; aplicarea instrumentelor didactice digitale offline, care asigură interactivitatea și feedbackul în cadrul lecției, de tipul sistemelor de evaluare digitală, tabletelor didactice, tablelor și panourilor interactive; vizionarea tutorialelor și filmulețelor didactice de pe diferite platforme. Este demonstrat deja că, în materie de impact asupra înțelegerii, un video scurt este mai eficient decât textul din manual. Abilitățile de creare, editare și publicare a conținutului digital pot fi dezvoltate prin proiecte de cercetare care au în calitate de livrabile diferite forme de creație digitală a elevilor. În cazul învățării prin cercetare, ca și în orice alt caz, vom accepta de la elevi doar conținut original. Adică prezentările, videoclipurile sau animațiile prezentate de elevi trebuie să fie elaborate de ei. Astfel vom deprinde elevii cu respectarea normelor etice, care țin nu doar de competențele digitale. Dar trebuie să subliniem că nu există o corelare directă între competențele digitale și succesul academic al elevilor. Efect pozitiv există doar în cazul când se suprapun competențele digitale cu nivelul crescut de autodeterminare pentru învățare [16, p. 304].

Competența de a învăța și de a continua să înveți pe tot parcursul vieții poate fi formată în timpul predării fizicii printr-un șir de strategii didactice constructiviste: Învățarea problematizată deprinde elevii să aplice conceptele de fizică în contexte reale, le solicită gândirea critică, le dezvoltă abilitățile de autoreflecție, adaptabilitate și reziliență, deoarece după absolvirea școlii ei vor fi expuși la situații complexe și vor fi nevoiți să găsească soluții într-un mod autonom [19, pag. 11]; Învățarea pe bază de proiect deprinde elevii cu explorarea subiectelor de interes pentru ei, cu cercetarea fenomenelor, cu aplicarea creativă a cunoștințelor, deprinde elevii cu setarea propriilor obiective și cu gestionarea timpului și a resurselor proprii pentru a finaliza proiectul [19, pag. 14]; Metacogniția și autoevaluarea ajută la înțelegerea de către

elevi a procesului lor de învățare și la alegerea celor mai eficiente pentru ei metode de învățare [22, pag. 3]. O metodă de a consolida cunoștințele este să-i întrebăm pe elevi cum anume au abordat o problemă sau ce strategii au folosit pentru memorizarea și înțelegerea unui concept. Evaluarea propriei performanțe și setarea obiectivelor de dezvoltare personală de asemenea ține de metacogniție; Feedback și feedforward după cum s-a menționat deja asigură caracterul vizibil al predării-învățării. Dacă elevul cere feedback și imediat îl primește, aceasta înseamnă că în clasă este atmosferă constructivistă de învățare. Anume feedback-ul constant stă la baza performanței elevilor în învățare. De asemenea, prin feedback-ul anticipativ sau feedforward, profesorul oferă sugestii și îndrumări privind modalitățile prin care elevii își pot continua dezvoltarea și învățarea [8]; Învățarea colaborativă arată că rezultatele grupului de elevi întotdeauna sunt mai valoroase decât rezultatul celui mai bun elev. Prin proiecte de grup elevii învață să lucreze împreună pentru a rezolva probleme, a explora concepte și a înțelege fenomene fizice. Pe termen lung, aceasta le va dezvolta abilitățile de lucru în echipă, comunicare, adaptabilitate și gestionare a dezvoltării personale, deoarece după absolvirea școlii vor fi expuși la diverse perspective și vor trebui să se adapteze la stilurile și profilurile emoționale a diferitor colegi. Efectele învățării colaborative sunt amplificate de *andocarea Vygotsky* când elevii mai slabi învață de la cei mai buni [21, pag. 29].

Competența socială și civică implică abilitățile de a interacționa eficient și respectuos cu ceilalți, de a coopera, de a lucra în echipă, de a participa activ în societate, de a înțelegere valorile democratice și drepturile omului. Reieșind din aceasta vom enumera câteva strategii didactice. Lucrul în echipă și colaborarea ajută elevii să învețe să-și exprime opiniile, să asculte și să respecte punctele de vedere ale celorlalți, să coopereze și să-și împartă responsabilitățile. Anume în echipă se obține experiența participării active și a interacțiunii și comunicării eficiente cu ceilalți. Proiectele de cercetare socială desfășurate în clasă încurajează elevii să investigheze și să exploreze aspecte legate de știința și tehnologia din domeniul fizicii și impactul acestora asupra societății și mediului înconjurător. Ele pot lua forma studiilor de caz despre energia regenerabilă, eficiența energetică sau alte teme relevante. Este o modalitate ca elevii să înțeleagă conexiunile dintre fizică și problemele sociale, iar această conștientizare îi va ajuta ulerior să devină cetățeni informați și responsabili. Proiectele comunitare, care implică elevii în acțiuni cu impact asupra comunității lor, îi învață pe elevi cum pot fi îmbunătățite condițiile de viață aplicând legi și noțiuni de fizică. Astfel, prin fizică, elevii vor învăța despre responsabilitatea socială și colaborarea între cetățeni și organizații. Simulările și jocurile de rol crează situații în care elevii învață să coopereze, să negocieze și să ia decizii într-un mod democratic. Acestea ajuta la dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere și rezolvare a conflictelor, precum și la înțelegerea importanței valorilor democratice și a respectului pentru drepturile omului în societate. Dezbaterile și discuțiile pe teme relevante din domeniul fizicii, deprind elevii cu exprimarea științifică a propriilor opinii și cu argumentarea respectuasă. De asemenea, dezbaterile stimulează gândirea critică și dezvoltarea abilităților de ascultare activă, înțelegere a diferitelor perspective și respect reciproc în cadrul discuțiilor [20].

Competența antreprenorială cuprinde la rândul ei un șir de alte competențe: de asumare a riscurilor, gândire critică, aptitudini de conducere, comunicare eficientă și construire de rețele, disciplină, perseverență etc. Enumerăm câteva strategii didactice eficiente în formarea acestor competențe. Învățarea activă, cunoscută și ca *Learning by Doing*, este indicată pentru formarea și dezvoltarea competenței de asumare a riscurilor, deoarece la bază are mai multe tipuri de abordări practice, cum ar fi: învățarea pe bază de proiecte provocatoare care să implice luarea deciziilor și să necesite abordări neconvenționale [15, pag. 28]. Soluționarea de probleme complexe autentice, cunoscută și ca *Problem-Solving*, este strategia în cadrul căreia elevii se întâlnesc cu probleme și provocări complexe în care trebuie să gândească critic pentru a găsi soluții. Folosită constant, această strategie deprinde elevii cu abordarea sistematică și metodică, în care elevii învață să analizeze în profunzime problema, să genereze idei și să evalueze opțiunile disponibile. Formarea aptitudinilor de conducere necesită aplicarea permanentă a unui mix de strategii didactice moderne. Experiența de leadership practic când elevilor li se oferă oportunități de a exercita funcția de lider în cadrul proiectului de cercetare și de a-și dezvolta abilitățile de organizare, planificare, delegare și luare a deciziilor. Mentoratul și modelarea oferă elevilor oportunitatea de a fi mentorați de lideri experimentați sau de a învăța de la exemple inspiraționale din diverse domenii. Mentorii pot oferi ghidare, feedback și îndrumare, ajutându-i pe elevi să-și dezvolte competențele de leadership și să-și exploreze potențialul. În același timp, modelele de succes

pot servi drept surse de inspirație și motivație pentru elevi. Competențele de comunicare și construire de rețele pot fi formate în cadrul activităților ludice interactive de cunoaștere, de colaborare, de improvizație. De asemenea, putem folosi jocurile de rol sau simulările în care elevii să fie plasați în situații realiste de comunicare. Acestea pot include negocieri, prezentări, interviuri sau discursuri. În final, orice oportunitate oferită elevilor de a se exprima, de a-și argumenta ideile le dezvoltă abilitățile de comunicare și relaționare.

Competența de sensibilitate și conștientizare culturală se referă la capacitatea de a înțelege și de a aprecia diversitatea culturală, inclusiv înțelegerea și respectarea valorilor, obiceiurilor și tradițiilor altor culturi. Pentru a forma această competență în primul rând vom organiza proiecte și activități de colaborare internațională în care elevii să lucreze împreună cu colegi din alte culturi sau țări. Dincolo de faptul că prin implicarea în astfel de proiecte elevii își vor consolida și aprofunda cunoștințele împărtășindu-le cu colegii lor străini, participanții proiectelor internaționale vor învăța unii de la alții și își vor dezvolta empatia și înțelegerea față de alte culturi. În al doilea rând, vom organiza studii de caz care să analizeze impactul cultural în domeniul științific [19, pag. 17]: Aici elevii vor explora și analiza modul în care cultura poate influența abordarea și rezultatele cercetărilor științifice. Pe baza exemplelor de savanți renumiți de diferite naționalități, din diferite țări sau regiuni, elevii vor discuta despre diversitatea modurilor de gândire, perspectivele culturale și impactul acestora asupra dezvoltării cunoașterii și tehnologiei. În al treilea rând, la fiecare lecție va fi prezent și momentul de istorie a științei și a contribuțiilor culturale. Astfel elevii vor învăța despre natura cercetării științifice, dar și despre diversitatea culturală și a valorilor într-un context științific. În al patrulea rând, învățarea colaborativă este strategia care susține respectul și dialogul intercultural, deoarece lucrul în grup încurajează respectul reciproc și dialogul deschis în cadrul clasei. În timpul prezentării rezultatelor grupului și a dezbaterilor elevii învață să își poată exprima opiniile, să își împărtășească perspectiva proprie și culturală, să asculte activ și să dezvolte înțelegerea și respectul față de valorile, obiceiurile și tradițiile persoanelor din alte culturi.

Corelarea între competențele de învățare pe tot parcursul vieții, abilitățile aferente fiecărei competențe și strategiile didactice adecvate fiecărei abilități este reprezentată în Tab. 1. De asemenea, în conformitate cu rezultatele *VTL* [9], în Tab. 1 este arătat și factorul de impact al fiecărei strategii didactice asupra succesului academic al elevilor. Menționăm că conform VTL, predarea frontală sau convențională timp de doi ani a unui cadru didactic experimentat are un factor de impact egal cu 0,4. Astfel, strategiile cu un factor de impact mai mic decât 0,4 influențează nesemnificativ succesul academic al elevilor, iar strategiile didactice cu un factor de impact mai mare decât 0,7 sunt deosebit de valoroase.

Tabel 1. Corelarea între competențe, abilități și strategii didactice.

Competențe LLL	Abilități	Strategii didactice	Factorul de impact
1. Comunicare în limba maternă	De ascultare	Ascultarea activă, instruirea mutuală	0,74
	De vorbire	Dezbatere și discuții, învățarea colaborativă	0,82
	De citire	Clasa inversată	0,50
	De scriere	Jurnal personal	0,52
2. Comunicare într-o limbă străină	De ascultare	Sesiuni online de dezbatere și argumentare	0,82
	De vorbire		
	De citire	Lectură	0,75
	De scriere	Rezumate la texte din fizică	0,79
3. Competența matematică, științe și tehnologie	De aritmetică	Calcul oral, estimarea rezultatelor	0,59
	De rezolvare a problemelor	Instruirea prin probleme	0,68
	De analiză și gândire critică	Învățarea reflexivă	1,29
	De aplicare a cunoștințelor		

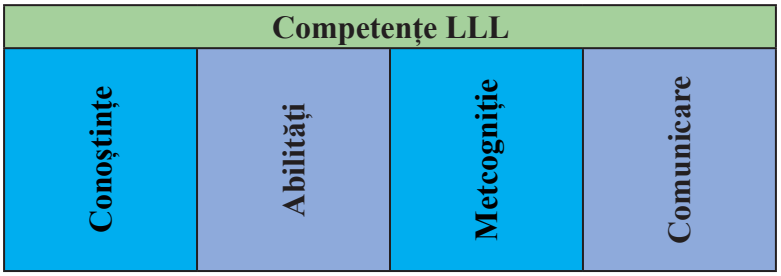
4. Competența digitală	De a accesa	informație și conținut digital	Folosirea resurselor digitale și online	0,29
	De a evalua		Învățarea reflexivă	1,29
	De a utiliza		Folosirea aplicațiilor interactive	0,47
	De a crea		Învățarea prin cercetare	0,40
5. Competența de a învăța	De gândire critică		Învățarea problematizată	0,68
	De cercetare		Învățarea reflexivă	1,29
	De auto-reflecție		Metacogniția și autoevaluarea	0,86
	De adaptabilitate și comunicare		Învățarea colaborativă	0,55
6. Competența socială și civică	De interacțiune și comunicare		Învățarea colaborativă	0,55
	De analiză și sinteză		Proiecte de implicare socială	0,39
	De cooperare și negociere		Jocuri de rol	0,50
	De respect reciproc		Dezbateri și discuții	0,82
7. Competența antreprenorială	De asumare a riscurilor		Învățarea activă	1,28
	De analiză și abordare sistemică		Învățarea problematizată	0,68
	De conducere și organizare		Mentoratul	0,57
	De comunicare și construire de rețele		Activități ludice interactive	0,50
8. Sensibilitate și conștientizare culturală	De respect și dialog intercultural		Proiecte de colaborare internațională	0,82
	De înțelegere a diversității culturale și a modurilor de gândire		Studii de caz	0,47
			Istoria științei	0,48
	De empatie și înțelegere		Învățarea colaborativă	0,55

Structura competențelor de învățare pe tot parcursul vieții

Conform cadrului conceptual al competențelor definit de OCDE [18, pag. 5], competențele de învățare pe tot parcursul vieții pot fi împărțite în trei categorii:

- Competențe de a interacționa cu mediul înconjurător, fie el social sau fizic (natură și civiliație). De exemplu, din această categorie fac parte comunicarea într-o limbă și competența digitală.
- Competențe de a interacționa cu alte persoane în cadrul grupurilor eterogene.
- Competența de a acționa în mod autonom.

Această structură propusă de OCDE nu reflectă direct faptul că la baza competențelor LLL stau două mari clustere: *Cunoașterea* și *Comunicarea*. Din clusterul cunoașterii fac parte cunoștințele, abilitățile cognitive, dar și cele fizice (care influențează interacțiunea cu mediul și societatea), iar din clusterul comunicării – abilitățile emoționale și sociale. Așa cum abilitățile enumerate influențate de inteligențele cognitivă, emoțională, socială și kinestezică, putem afirma că există o corelare între competențele LLL și tipurile de înteligență. Această corelare conduce la faptul că orice competență LLL se bazează pe patru piloni: cunoștințe, abilități, metacogniție și comunicare (vezi Fig. 1).



Astfel, unitățile de competență din curriculumul școlar la fizică [3, pag. 16] vor avea această structură. Mai mult decât atât, pentru fiecare unitate de competență, în conformitate cu Tab. 1 se pot stipula și strategiile de învățare recomandate (vezi Tab. 2).

Tabel 2. Unităţi de învăţare la tema „Forţa – mărime fizică vectorială”.

Unităţi de competenţă	Unităţi de conţinut	Activităţi de învăţare	Strategia didactică
Cunoştinţe. Ştie: Toate caracteristicile unui vector; Exemple de mărimi fizice scalare; Exemple de mărimi fizice vectoriale.	Forţa ca vector. Caracteristicile vectorului. Forţe coliniare. Rezultanta forţelor.	Măsurarea şi reprezentarea forţelor pe hârtia milimetrică.	Învăţarea prin cercetare
Abilităţi. Poate: Identifica o mărime fizică vectorială; Reprezenta grafic o mărime fizică vectorială; Aduna vectori coliniari; Asocia o mărime fizică vectorială cu instrumentul de măsurare.		Situaţie de problemă analizată în grup.	Învăţarea problematizată
Abilităţi metacognitive. Înţelege: Deosebirea între mărimile fizice scalare şi vectoriale; Corectitudinea unei afirmaţii şi/sau acţiuni.		Acţiune de evaluare şi autoevaluare. Dezbateri între grupuri.	Învăţarea reflexivă
Abilităţi de comunicare. *Poate formula şi prezenta:* Concluzii şi raţionamente proprii folosind elementele noi de vocabular ştiinţific asimilate la lecţie.			

În concluzie, obiectivele dintr-un plan didactic se vor plia pe unităţile de competenţă, iar activităţile de învăţare vor arăta strategia didactică folosită la lecţie pentru a forma competenţa de a învăţa şi competenţa de comunicare.

Formarea competenţelor de a învăţa şi de a comunica în cadrul temei „Forţa – mărime vectorială”

În conformitate cu principiul ideilor ştiinţifice mari (ISM), deja aplicat într-o serie de lucrări ale autorilor [6, pag. 142], vom începe planificarea lecţiei la tema „Forţa – mărime vectorială” cu formularea ISM.

Lecţia trebuie să se soldeze cu asimilarea de către elevi a trei, maxim patru, ISM. În cazul dat, aceste ISM vor fi:

- Forţa este un vector.
- Orice vector se caracterizează prin mărime, direcţie şi origine (punctul de aplicare al forţei).
- Forţele coliniare sunt paralele între ele.
- Acţiunea mai multor forţe asupra corpului este descrisă de rezultanta lor (adunarea vectorilor coliniari).

ISM coincid totodată cu elementele noi de vocabular, dar şi cu unităţile de conţinut [3, pag. 16]. Reieşind din structura competenţelor LLL din Fig. 1, vom stabili obiectivele lecţiei în termeni de răspunsuri la întrebările: „Ce trebuie elevul să *ştie*, să *poată*, să *înţeleagă* şi să *explice*” (vezi Tab. 2).

Astfel, după încheierea lecţiei „Forţa – mărime vectorială” elevul *va şti*:

- Toate caracteristicile unui vector.
- Să ofere exemple de mărimi fizice scalare şi vectoriale.

Elevul *va putea* să:

- Identifice o mărime fizică vectorială dintr-un şir dat de mărimi fizice.
- Reprezinte grafic o mărime fizică vectorială şi să adune doi vectori coliniari.
- Măsoare forţa cu ajutorul dinamometrului.

Elevul *va înțelege*:

- Deosebirea fundamentală între mărimile fizice vectoriale și cele scalare.
- Corectitudinea unei afirmații și/sau a unui raționament logic.

Toate aceste trei seturi de cunoștințe, aptitudini și abilități formează *Clusterul Cunoașterii*, iar *Clusterul Comunicării* va fi format din:

- Îmbogățirea vocabularului științific activ cu termenii: originea, mărimea și direcția vectorului, forțe coliniare, forța rezultantă.
- Dezvoltarea discursului științific prin exersarea construirii de raționamente logice și verbalizarea lor în clasă.

Acum, fiind stabilite obiectivele lecției, vom alege strategiile didactice cele mai eficiente. De exemplu: învățarea reflexivă – FI 1,29, metacogniția – FI 0,86, dezbateri și discuții – FI 0,82, învățarea colaborativă – FI 0,82. Suprapunerea în cadrul aceleiași lecții a câtorva strategii de acest fel ne va da un efect cumultaiv, de sinergie a strategiilor didactice. De exemplu, pentru a aplica simultan strategiile menționate vom organiza ca elevii să studieze în grup acțiunea mai multor forțe asupra unui corp, să reprezinte grafic aceste forțe și să comunice rezultatele și concluziile grupului. De asemenea, fiecare elev își va înscrie concluziile sale în *Jurnalul Personal*.

Rezultate și concluzii

Pentru a răspunde la IC1 „Care este corelarea între competențele de învățare pe tot parcursul vieții și strategiile didactice constructiviste?" s-au analizat toate cele opt competențe LLL și pentru fiecare din ele s-au stabilit abilitățile constitutive. Astfel s-au evidențiat 32 de abilități pentru competențele LLL. Ulterior, pentru fiecare din aceste abilități s-a stabilit cea mai adecvată strategie didactică. Pentru aceasta s-au folosit rezultatele teoriei VTL în termeni de factor de impact al strategiei asupra reușitei academice a elevilor (vezi Tab. 1).

În concluzie, gradul de posedare a unei anumite competențe LLL depinde direct de strategiile didactice care se folosesc pentru formarea acestei competențe. De exemplu, strategia didactică cu cel mai mare FI este învățarea reflexivă, care poate fi aplicată la formarea oricărei competențe LLL.

Pentru a răspunde la IC2 „Există oare o structură comună pentru toate competențele de învățare pe tot parcursul vieții și care este aceasta?" s-a arătat că la baza fiecărei competențe LLL stau două mari clustere de cunoștințe și abilități: *Clusterul Cunoașterii* și *Clusterul Comunicării*. Clusterul cunoașterii este format din trei piloni: *Cunoștințe*, *Abilități* și *Metacogniție,* iar cel al comunicării este reprezentat de *Abilitățile Emoționale și de Comunicare* (vezi Fig. 1). Această structură este în concordanță cu tipurile de inteligențe: cognitivă, emoțională, socială și kinestezică.

Răspunsul la IC3 „Din lista competențelor LLL, le putem oare evidenția pe cele principale?" poate fi formulat astfel: clusterului cunoașterii îi corespunde competența de a învăța în mod autonom și clusterului comunicării – competența de a comunica. Observăm că în comparație cu alte competențe, strategiile didactice folosite pentru a forma competența de a învăța au cel mai mare factor de impact cumulativ – FI=3,38. Dar, așa cum competența de comunicare se regăsește în toate cele opt competențe LLL, putem afirma că FI cumulativ pentru competența de comunicare este mai mare decât cel al învățării în mod autonom.

Răspunsul la IC4 „Care ar fi abordarea generală pentru a forma la lecția de fizică competența de a învăța în mod autonom și de a comunica?" îl obținem din analiza strategiilor și a factorilor de impact. Anume folosirea permanentă, în cadrul aceleiași lecții, a câtorva strategii cu cel mai mare FI, conduce spre sinergia strategiilor. Pe exemplul lecției la tema „Forța – mărime vectorială" s-a arătat că putem atinge obiectivele didactice ale lecției dacă:

- aplicăm învățarea reflexivă
- organizăm învățarea colaborativă în cadrul lucrului în grup
- rezervăm timp pentru dezbateri și discuții asupra rezultatelor lucrului fiecărui grup
- întărim vocabularul științific activ al elevilor și
- deprindem elevii cu evaluarea și autoevaluarea.

Referinţe:

1. ANAMEZIE, R., *Utilization of Constructivist Instructional Method in Teaching Physics in Secondary Schools: Interaction Effects of Method and Location, World Journal of Innovative Research (WJIR)*. ISSN 2454-8236, 5(2), August 2018, pp. 11-15.
2. BANDA, H. J., and NZABAHIMANA, J., *Effect of Integrating Physics Education Technology Simulations on Students' Conceptual Understanding in Physics: A Review of Literature, Phys. Rev. Phys. Educ. Res*., 2021, 17, p. 023108, DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.023108
3. Bocancea, V., et al., *Fizică: Curriculum naţional: clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare.* Chişinău, Ed. Lyceum, 2020.
4. BOTGROS, I., BOCANCEA, V., DONICI, V., et al. *Fizică: Manual pentru clasa a 7-a, Ed. a 5-a, actualizată şi compl.* Chişinău, Ed. Cartier, 2020.
5. CALALB, M., *Pedagogia învăţării prin investigaţie şi impactul ei asupra deprinderilor de cercetare ştiinţifică şi învăţare pe tot parcursul vieţii*. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei)*, 2017, 5(105), pp. 32-39. ISSN 1857-2103.
6. CALALB, M., *The Constructivist Principle of Learning by Being in Physics Teaching, Athens Journal of Education*, 10(1), February 2023, pp. 139-152, 2023. https://doi.org/10.30958/aje.10-1-8 doi=10.30958/aje.10-1-8
7. CATANĂ, L., & MIHĂILESCU, A., (2022). *Experienţe de învăţare ale elevilor prin intermediul proiectelor eTwinning (Learning Experiences of the Students in eTwinning Projects), Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy,* 2022, LXX, pp. 29-44. 10.26755/RevPed/2022.2/29
8. DMOSHINSKAIA, N., GIJLERS, H., TON DE JONG, *Giving Feedback on Peers' Concept Maps in an Inquiry Learning Context: The Effect of Providing Assessment Criteria, Journal of Science Education and Technology,* 2021, 30, pp. 420-430. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09884-y
9. HATTIE, J., *Hattie Ranking: 252 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement.* Available: https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/#comment-12517 [Accessed on 04.07.2023].
10. HELLGREN, J. & FICK, S., *Motivating Students with Authentic Science Experiences: Changes in Motivation for School Science, Research in Science & Technological Education*, 2017, 35, pp. 1-18. 10.1080/02635143.2017.1322572
11. HOEHN. J. R. and LEWANDOWSKI, H. J., *Incorporating Writing in Advanced Lab Projects: A Multiple Casestudy Analysis, Phys. Rev. Phys. Educ. Res*., 2020, 16, p. 020161.
12. IOFCIU, F., MIRON, C., ANTOHE, S., *A Constructivist Approach of Advanced Physics Concepts: Using a Cognitive Map for the Study of Magnetoresistive Materials, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011, 15, pp. 461-465.
13. JACOB, K. A., *Physics Learning and the Application of Multiple Intelligences, Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, 2018, 5(9): pp. 381-391.
14. JENSEN, J. L., HOLT, E. A., SOWARDS, J. B., OGDEN, T. H., WEST, R. E., *Investigating Strategies for Pre-Class Content Learning in a Flipped Classroom, Journal of Science Education and Technology*, 2018, 27, pp. 523-535. https://doi.org/10.1007/s10956-018-9740-6
15. KARAMUSTAFAOGLU, O., *Active Learning Strategies in Physics Teaching, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies,* 2009, 1(1), pp. 27-50.
16. LE, B., GWENDOLYN A. LAWRIE, G. A., WANG, J. T. H., *Student Self-perception on Digital Literacy in STEM Blended Learning Environments, Journal of Science Education and Technology*, 2022, 31, pp. 303-321. https://doi.org/10.1007/s10956-022-09956-1
17. MAZUR, E., SOMERS, M. D., *Peer Instruction: A User's Manual. American Journal of Physics,* 1 April 1999; 67(4): pp. 359-360. https://doi.org/10.1119/1.19265
18. OCDE, *The Definition and Selection of Key Competencies*. Available: www.oecd.org/edu/statistics/deseco [Accessed on 04.07.2023].
19. PRINCE, M., & FELDER, R., I*nductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. Journal of Engineering Education,* 2006, 95, pp. 123-137. 10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x

20. RODRIGUEZ, M., and POTVIN, G., *Frequent Small Group Interactions Improve Student Learning Gains in Physics: Results from a Nationally Representative Pre-Post Study of Four-Year Colleges, Phys. Rev. Phys. Educ. Res.*, 2021, 17, p. 020131 DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020131
21. TRIKOILIS, D., *ICT Implementation to Improve Rural Students' Achievement in Physics, European Journal of Physics Education,* 2021, 12(2), pp. 22-33.
22. WANG, H-S., CHEN, S., and YEN, M-H., *Effects of Metacognitive Scaffolding on Students' Performance and Confidence Judgments in Simulation-Based Inquiry, Phys. Rev. Phys. Educ. Res.*, 2021, 17, p. 020108 DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020108
23. XIE, L., LIU, Q., Lu, H., WANG, Q., Han, J., FENG, XM., and BAO, L., *Student Knowledge Integration in Learning Mechanical Wave Propagation, Phys. Rev. Phys. Educ. Res.*, 2021, 17, p. 020122. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020122

Date despre autori:
Mihail CALALB, conferențiar universitar, catedra Fizică Teoretică și Experimentală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.
E-mail: mcalalb@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-3905-4781

Viorel DABIJA, doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.
E-mail: n3m0dabija@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5077-0351

Prezentat la 13.07.2023

CZU: 378.011.3-051:159.923.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_18**

DIFERENȚE ÎN PERCEPȚIA IMAGINII CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR ÎNTRE CADRELE DIDACTICE ȘI STUDENȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Dionisie COTRUȚA,
Universitatea de Stat din Moldova

Școala modernă este chemată să contribuie la educația tinerilor nu doar bine informați, dar și care să posede capacități de adaptare la solicitările permanente ale vieții. Școala superioară este astăzi chemată să realizeze intervenții educaționale axate nu doar pe dimensiunile rațional-intelectuale ale studenților, dar și asupra celor afective, naționale, atitudinale, sociale.

Un rol central în realizarea eficientă a intervenției educaționale revine imaginii cadrelor didactice universitare, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, procesul de interacțiune a cadrului didactic universitar cu studenții. Astfel, ne-am propus identificarea aspectelor predominante ale imaginii cadrului didactic universitar din perspectiva cadrelor didactice universitare și a studenților prin intermediul chestionarelor.

Cuvinte cheie: atitudini, cadru didactic universitar, imaginea cadrului didactic universitar, învățare.

DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF THE IMAGE OF UNIVERSITY TEACHERS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The modern school is called upon to contribute to the education of young people who are not only well-informed, but who also have the ability to adapt to the permanent demands of life. Today, the universities are called upon to provide educational interventions that focus not only on the rational-intellectual dimensions of students, but also on their affective, national, attitudinal, and social dimensions.

A vital role in the effective implementation of educational interventions is played by the image of university teachers, because this reflects the quality, professionalism, and the process of interaction of university teachers with students. Thus, we aimed to identify the predominant aspects of the image of the university teacher from the perspective of university teachers and students through questionnaires.

Keywords: attitudes, university teacher, image of university teacher, learning.

Introducere

În contextul centrării în sec. al XXI-lea pe componenta tineretului ca o componentă de bază în dezvoltarea societății, putem spune că formarea propice a acesteia este un element central pe care trebuie să se bazeze sistemul actual de învățământ. Reieșind din acest deziderat, facilitarea formării profesionale a tinerilor este elementul central ce necesită a fi monitorizat și îndreptat spre obținerea rezultatelor necesare nu doar fiecărui tânăr în parte, ci și societății în întregime. Totuși, pentru a realiza o bună formare a viitorilor specialiști nu este necesară doar cunoașterea materiei, or, studentul nu va fi mereu influențat de cantitatea informației deținute de cadrul didactic dacă acesta nu va fi motivat să învețe. Modul în care imaginea cadrului didactic universitar poate influența formarea atitudinii studentului față de învățare, or, atitudinea studentului este un factor de bază în ceea ce ține de modul și maniera în care acesta alege să-și desfășoare procesul de studiu putem spune că este unul din aspectele ce motivează studentul spre a învăța.

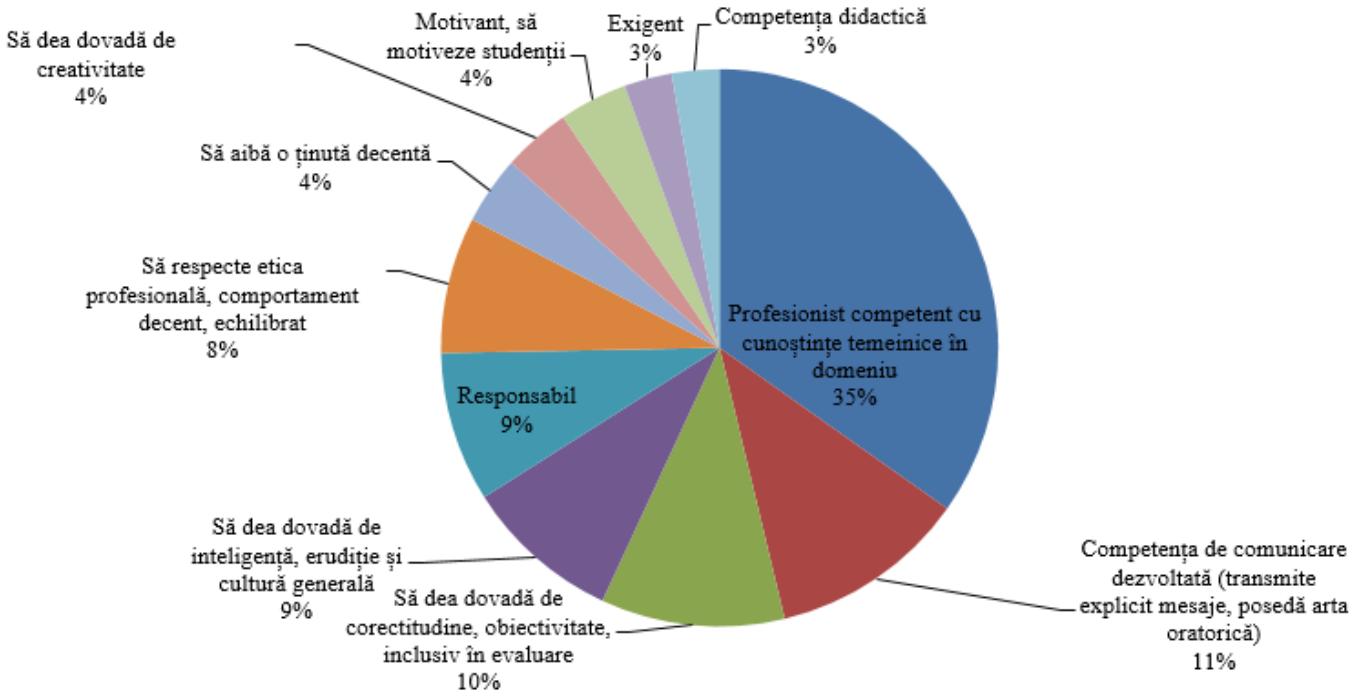
Învățământul superior se confruntă azi cu o serie de provocări și schimbări, ce impun anumite cerințe față de cadrele didactice universitare. Imaginea pozitivă a cadrului didactic universitar poate influența atitudinea studentului față de învățare și implicit rezultatele învățării, adică nivelul lui de pregătire profesională. Dacă se dovedește că lucrurile stau anume astfel, atunci imaginea cadrului didactic universitar este o resursă educațională care necesită a fi studiată pentru a eficientiza procesul de pregătire profesională inițială a viitoarelor cadre didactice.

Imaginea cadrului didactic a devenit pe parcursul ultimilor ani o latură importantă a activității profesionale a profesorului. Odată cu progresul tehnologic și dezvoltarea accelerată, în procesul de livrare a cunoștințelor, pentru a satisface necesitățile înaintate de societate, profesorii au început să țină cont nu doar de cunoștințele pe care aceștia le dețin, ci și de alte aspecte precum imaginea sa în calitate de profesor în fața educabililor.

În diverse contexte, imaginea cadrului didactic poate fi percepută și descrisă diferit, fiindu-i atribuite o serie de caracteristici mai mult sau mai puțin diferite, acestea fiind selectate în funcție de specificul domeniului în care activează, caracteristici specifice determinate de sfera de activitate (matematică, limbi străine, psihologie etc.).

În condițiile transformării învățământului superior și racordării acestuia la cerințele societății secolului al XXI-lea, dar și la noile abordări în teoria instruirii și teoria educației, imaginea cadrului didactic universitar dobândește tot mai multă semnificație. **În** *contextul respectiv au fost analizate diferite aspecte ale imaginii cadrului didactic universitar,* inclusiv influența acestuia asupra atitudinii studenților față de învățare. Imaginea cadrului didactic contemporan este determinată de așteptările anumitor comportamente de rol care pot influența formarea viitorilor specialiști.

Diagrama 1. Imaginea pozitivă a cadrului didactic în opinia cadrelor didactice universitare.

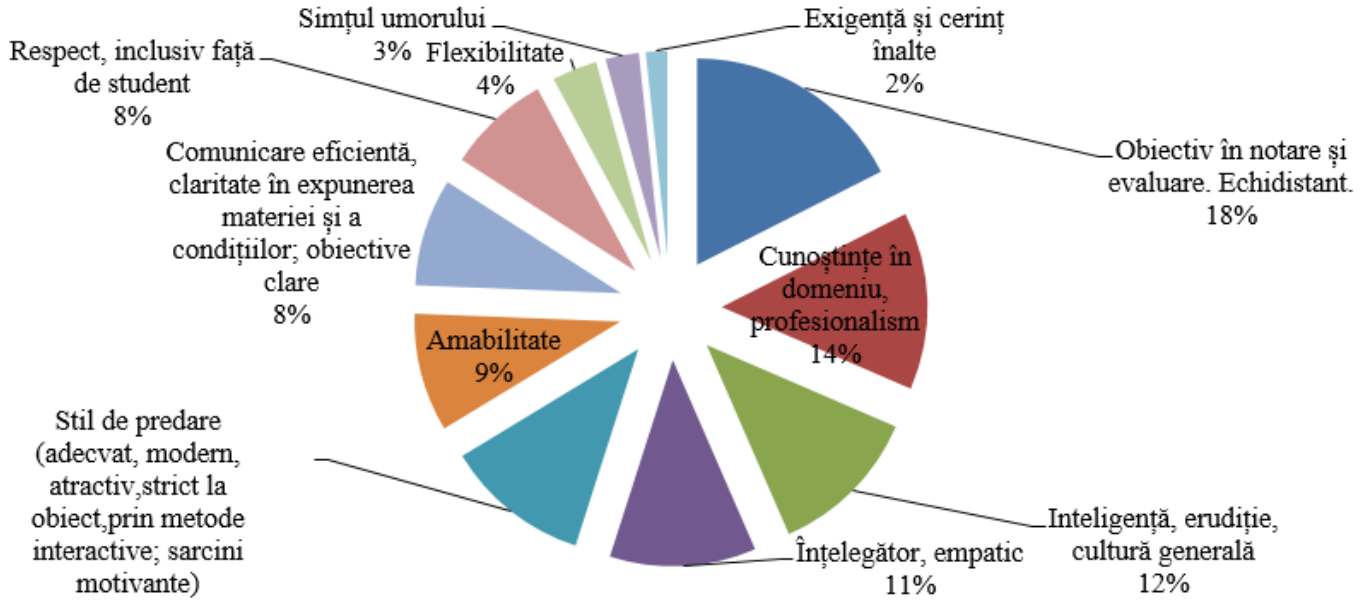


În opinia profesorilor, imaginea pozitivă a cadrului didactic este determinată de: profesionalism, competență, cunoștințe temeinice în domeniu; competența de comunicare; corectitudine, inclusiv obiectivitate în evaluare; inteligență, erudiție și cultură generală; responsabilitate; comportament echilibrat, decent; respectarea eticii profesionale; ținută decentă; creativitate; motivarea studenților (să fie motivant); competența didactică.

Analizând datele obținute prin chestionarea cadrelor didactice, observăm că, pentru aceștia, imaginea pozitivă a cadrului didactic este manifestată prin profesionalism în ceea ce ține de realizarea obiectivelor în domeniul în care acesta activează. Pe locul doi se clasează competența de comunicare prin care majoritatea s-au referit la o transmitere explicită a mesajului și posedarea artei oratorice pentru realizarea unei comunicări eficiente cu educabilii. Pe locurile trei și patru putem plasa obiectivitatea în evaluare și inteligența (inclusiv cultura generală).

Oferind și studenților un chestionar pentru determinarea componentelor imaginii cadrului didactic universitar, constatăm opinia educabililor cu privire la aceasta.

Diagrama 2. Imaginea pozitivă a cadrului didactic din perspectiva studenților.



După analiza răspunsurilor studenților, am constatat că, pentru ca imaginea unui cadru didactic să fie considerată pozitivă acesta trebuie să fie în primul rând obiectiv, după care, pe locul doi găsim cunoștințele în domeniu, inteligența (inclusiv cultura generală). Pe locul trei se situează înțelegerea și empatia manifestată de către profesori față de studenți și pe locul 4 - stilul de predare al cadrului didactic.

Dacă ar fi să facem o comparație între caracteristicile obținute în urma chestionării studenților Universității de Stat din Moldova și rezultatele obținute de către echipa „Didactica Pro” în anul 2001, putem observa o gamă largă de asemănări între caracteristicile imaginii profesorului ideal descrise de către liceenii anului 2001 și studenți în anul 2019.

Analizând ambele studii, putem observa că indiferent de schimbările social-politice ce au avut loc în Republica Moldova și reformele introduse în sistemul de învățământ de-a lungul anilor, educabilii din sistemul general de învățământ și din sistemul de învățământ superior, pentru a percepe un cadru didactic într-un mod pozitiv au nevoie ca acesta să dea dovadă de caracteristici precum: competența profesională, inteligența, obiectivitatea și corectitudinea, experiența în domeniu, dar și empatia.

În același timp, analiza percepției imaginii cadrului didactic universitar din cele două perspective și mai cu seamă a studenților și profesorilor ne permite să constatăm la rândul nostru faptul că unele caracteristici determinante ale unei imagini pozitive se regăsesc atât în percepția cadrelor didactice, cât și în percepția studenților, doar că valoarea atribuită fiecărei caracteristici este diferit:

- **În percepția cadrelor didactice** dominantele determinării imaginii pozitive sunt: competența în domeniul de activitate, adică cunoașterea disciplinei sau disciplinelor predate; inteligența, erudiția; competența de comunicare (modalitate de a livra informația studenților); ținuta și comportamentul, ceea ce se încadrează în respectarea eticii profesionale.

- **În percepția studenților** dominantele determinării imaginii pozitive a cadrului didactic sunt: corectitudinea în evaluare; competența în domeniul de activitate; inteligența, erudiția; stilul de predare (modern, interactiv, interesant, motivant, cu comunicare clară strict la subiect etc.); confortul în relația cu profesorul (studentul percepe profesorul ca unul bun dacă acesta îl respectă, este amabil, înțelegător, empatic, are simțul umorului etc.)

Discrepanțele de percepție constatate pot deveni un blocaj în formarea unei atitudini pozitive, responsabile și serioase a studentului față de învățare. În contextul în care cadrele didactice și studenții pun accent pe diferite aspecte și valori ale cadrului didactic în activitatea academică, studenții vor tinde să caute în profesorii lor valorile ce îi motivează să-și formeze o atitudine responsabilă față de învățare, pe când cadrul didactic se va baza pe un set de valori diferite față de cele așteptate de către student, astfel apărând o contradicție între valorile acestora, urmat mai apoi de conflict între cei doi agenți educaționali.

Dacă ar fi să comparăm listele de caracteristici pentru imaginea pozitivă a cadrului didactic universitar obținută în baza prelucrării datelor din chestionar cu caracteristicile esențiale ale cadrului didactic în sec. al XXI-lea, promovată de diferite organizații internaționale, constatăm că lipsesc din ambele liste aspectele ce țin de:

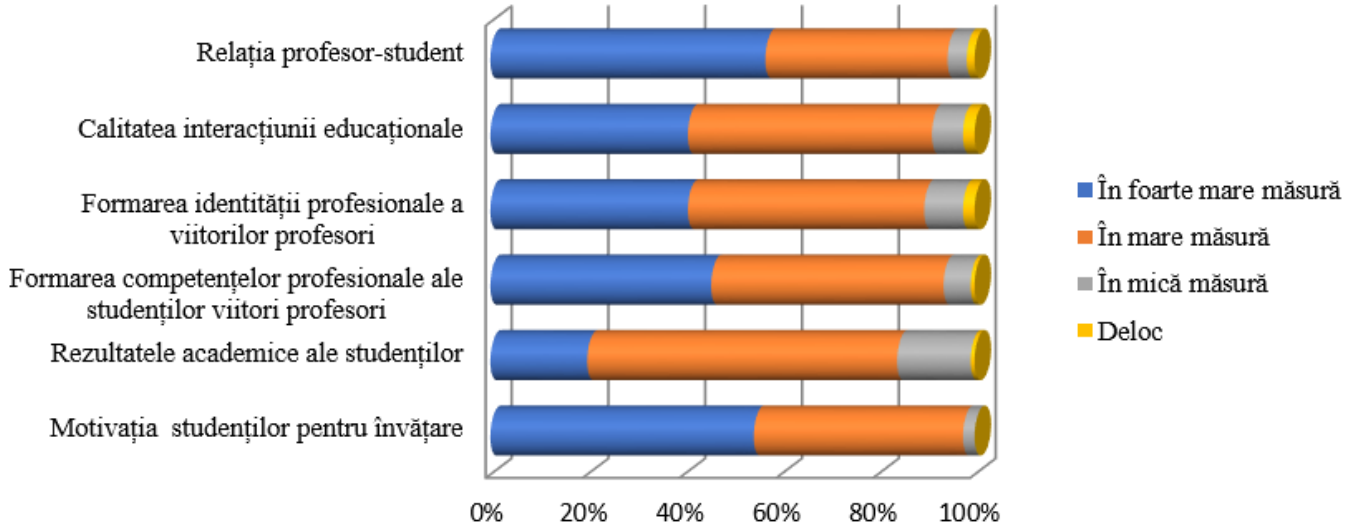
- identificarea impactului propriei predări asupra învățării studentului;
- încurajarea implicării în activitățile ce promovează principiile conviețuirii globale;
- contribuția la crearea unei culturi a învățării ce promovează dezvoltarea permanentă;
- reflexia și suportul reciproc.

Dat fiind faptul că Republica Moldova se află într-un flux continuu de schimbări la nivel educațional create de influențele venite din Uniunea Europeană, aspectele mai sus enumerate se vădesc a fi incontestabil necesare sistemului de învățământ curent, or, specialistul secolului al XXI-lea nu mai este simplul meșter de altă dată, ci este persoana ce posedă un anumit set de abilități și competențe cognitive, interpersonale și intrapersonale cum ar fi: gândirea critică, comunicabilitatea, colaborarea, creativitatea și spiritul inovator conform „21st Century Competency. Foundation Document for Discussion" [4].

Vorbind despre componentele imaginii cadrului ddactic, este necesar să ținem cont și de modul în care imaginea cadrului didactic influențează procesul de formare profesională a studentului, or, acest proces este nemijlocit și rezultatul unei atitudini responsabile a studentului față de învățare. În același timp, doar simpla depistare a importanței acesteia nu este îndeajuns, or, conștientizarea acesteia de către cadrele didactice înseși este necesară pentru ca aceasta să producă impactul așteptat și dorit în sala de curs.

Chestionând profesorii despre influența ICD, constatăm că, în opinia profesorilor respondenți, imaginea cadrului didactic influențează considerabil aspectele esențiale ale procesului de formare profesională a studenților.

Diagrama 3. Influența imaginii cadrului didactic asupra formări profesionale a studenților.



Analizând aceste date putem spune constata că în opinia cadrelor didactice, imaginea cadrului didactic este un factor de influență în ceea ce ține formarea profesională a studenților. Aproximativ 90% din cadrele didactice sunt de părere că imaginea cadrului didactic influențează atât calitatea interacțiunii educaționale, formarea identității profesionale a viitorilor profesori cât și formarea competențelor profesionale ale studenților viitori pedagogi și motivația studenților pentru învățare.

Astfel, putem **concluziona**: diferențele de percepție a imaginii pozitive a cadrului didactic diminuează potențialul formativ al imaginii cadrului didactic. Cadrele didactice și studenții apreciază valori diferite în cadrul procesului educațional. Astfel, profesorii universitari consideră mai importante componenta academică a imaginii cadrului didactic (titlul științific, stagiu pedagogic, experiență, participare la conferințe, vârsta, etc.), iar studenții dau prioritate componentei comportamentale, ce derivă din trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic (obiectivitatea în apreciere, imparțialitatea, amabilitatea și tactul, experiența în domeniu, cultura generală, etc.)

Referințe:
1. CARA, A. ș.a. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2016.
2. POTOLEA, D. *Profesorul şi strategiile conducerii învăţării*. În: *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ* (coord.: Jinga, I., Vlăsceanu, L.), Bucureşti: Editura Academiei, 1998.
3. TERZI, D. *Profilul profesorului eficient*. În: *Revista de teorie și practică educațională „Didactica-Pro”*, nr. 5, 2021, Chișinău, 2001.
4. *„21st CENTURY COMPETENCY. FOUNDATION DOCUMENT FOR DISCUSION”* - Ontario/ Winter 2016 Edition/Phase 1

Date despre autor:
Dionisie COTRUȚA, doctorand, Departamentul Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: cotruta.dionisie@gmail.com
ORCID: 0009-0009-3734-3692

Prezentat la 15.09.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 374.1:373.5 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_19**

MODELE DE ASIGURARE A EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN CONTEXTUL VALORIFICĂRII TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR

Veronica CLICHICI,

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este reflectată abordarea modelelor de asigurare a educației nonformale în contextul valorificării timpului liber al elevilor din perspectiva metodologică. La nivelul sistemului și procesului de învățământ general, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane este proiectată în viziune sistemică, globală și se realizează tridimensional prin formele educației: formale - nonformale (la nivel instituțional) și informale (la nivel noninstituțional). Deși necesitatea asigurării integralizării educaţiei formale – nonformale - informale a devenit actuală în paradigma reformelor curriculare odată cu accentuarea rolului influenţelor educative nonformale şi informale, alături de influenţele educative formale asupra formării şi dezvoltării personalităţii elevului/tânărului, însă lipsește claritatea funcțională a unui cadru metodologic a educației nonformale. Astfel, accentuăm relevanța funcționalității modelului clasic de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi, modelul activităților nonformale în mediul online/digital, modelul educației în aer liber, modelul „Școlii altfel" pentru asigurarea metodologică a educației nonformale care stabilesc acțiuni concrete și prioritare sistemului și procesului de învățământ general.

Cuvinte-cheie: *educație nonformală, modele, metodologie, funcționalitate, acțiuni pedagogice, „Școala altfel", mediul online/digital, educație în aer liber, timp liber, elevi.*

MODELS FOR ASSURANCE OF NONFORMAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF VALUATION OF STUDENTS' FREE TIME

The article reflects the approach to non-formal education assurance models in the context of valuation on students' free time from a methodological perspective. At the level of the general education system and process, the training-development activity of the human personality is designed in a systemic, global vision and is carried out three-dimensionally through the forms of formal education - non-formal (at the institutional level) and informal (at the non-institutional level). Although the need to ensure the integration of formal - non-formal - informal education has become current in the paradigm of curricular reforms with the emphasis on the role of non-formal and informal educational influences, alongside formal educational influences on the formation and development of the student's/young person's personality, but the functional clarity of a framework is missing methodology of non-formal education. Thus, we emphasize the relevance of the functionality of the classical model of achieving non-formal education at the level of class/group of students management, the model of non-formal activities in the online/digital environment, the model of outdoor education, the „Different schools" model for the methodological assurance of non-formal education that establish actions concrete and priority to the general education system and process.

Keywords: *non-formal education, models, methodology, functionality, pedagogical actions, „Different school", online/digital environment, outdoor education, free time, students.*

Introducere

Astăzi, *educația nonformală* oferă „mai mult ca oricând" sugestii și chiar soluții pentru depășirea prelungitei „crize a școlii" prin prisma concepției învățării pe tot parcursul vieții.

În nevoia corelării educației cu piața muncii și dificultatea adaptării sistemului formal de educație la schimbările socio-economice ale perioadei respective sunt cunoscute tendințe de creștere a interesului pentru educația nonformală, atestate în documente de politici educaționale naționale racordate la cele internaționale, precum: *Codul Educației al Republicii Moldova* [12]; *Cadrul de referință al Curriculumului Național* [5]; *Cadrul de referință al educației extrașcolare (nonformale) din Republica Moldova* [6]; Curriculumul de bază: sistem de competențe pentru educația extrașcolară/nonformală*; Strategia „Educației 2030"* [27].

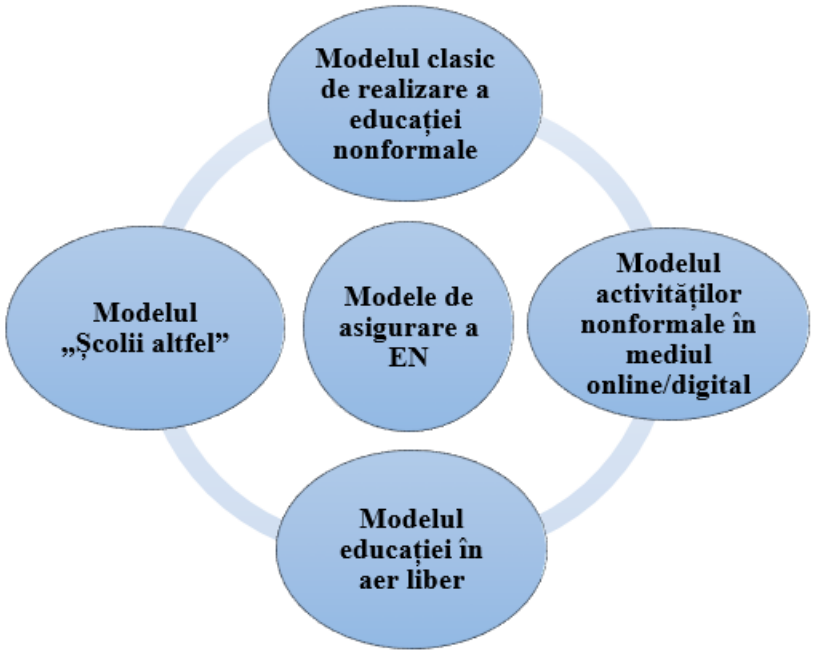
În acest sens, personalitatea umană se raportează la societate prin intermediul aspirațiilor și al motivațiilor pe care le formează acțiunile educative exercitate asupra sa de sistemul educativ oficial sau de sisteme para-

lele/complementare care îi imprimă anumite opțiuni de integrare socială și profesională. Profilul de formare este interfața dintre școală și societate. Prin faptul că identifică direcții posibile de dezvoltare a viitorului absolvent, dacă analizăm *idealul educaţional* al școlii din Republica Moldova *constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie* și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate [12].

Problema abordată

Actualmente politicile educaționale din Republica Moldova valorifică integralizarea educației formală și cea nonformală. Acest fapt este datorită cadrului conceptual instituționalizat în care se desfășoară conținutul informațional abordat, strategiile de realizare, modalitățile de evaluare și certificare etc. Semnificativ pot fi conceptualizate și realizate în programe alternative /curricula la decizia școlii în organizarea diverselor activități de petrecere a timpului liber rațional, promovând unele valori europene, precum egalitatea socială, accesul la o educație de calitate, participare activă, principii democratice etc., oferind celor interesați un spațiu extrem de generos de acțiune, însă lipsește claritatea funcțională a unui cadru metodologic a educației nonformale, *cf. Strategiei „Educației 2030”* [27, p. 20-21]. Astfel, propunem în studiul de față unele modele de activități nonformale pentru organzarea timpului liber rațional al elevilor:

Fig. 1. Modele de asigurare a educației nonformale (EN) în contextul valorificării timpului liber al elevilor.



Scopul cercetării constă în determinarea modalităților de realizare a educației nonformale prin prisma modelelor de asigurare metodologică a acestei educații în contextul valorificării timpului liber al elevilor.

Metodologia cercetării a fost realizată prin documentarea politicilor educaționale de dezvoltare curriculară națională, a literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă și cea deductivă în abordarea problemei cercetării.

Timpul liber al elevului reprezintă o resursă de bază a procesului educativ, gândit în perspectiva educației centrate pe cel ce învață și a educaţiei integrale [10, p. 54].

Diversitatea *modelelor de acțiune* implementate în cadrul metodologic al activității de proiectare a educației nonformale desemnează un set de valori și de factori care conferă acțiunii didactice o anumită linie de evoluție asociată cu programele/curricula de învățământ și cu procesele psihice angajate în activitatea elevului.

Modelul clasic de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi

În contextul modelului clasic de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi se oferă un set de experienţe sociale necesare, benefice pentru fiecare copil, elev/tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educaţie prin [18, p.19]:

- valorificarea timpului liber al elevilor, din punct de vedere educaţional;
- oportunităţi pentru valorificarea experienţelor de viaţă ale elevilor, prin cadrul mai flexibil, mai deschis şi prin diversificarea mediilor de învăţare cotidiene;
- participare voluntară, individuală sau colectivă;
- modalităţi flexibile de a răspunde intereselor elevilor prin gama largă de activităţi pe care le propune şi posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activităţi să participe;
- dezvoltarea competenţelor pentru viaţă şi pregătirea tinerilor pentru a deveni cetăţeni activi;
- formarea capacităţii organizatorice, de autogospodărire, de management al timpului, de gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvare de probleme;
- un cadru de exersare şi de cultivare a diferitelor înclinaţii, aptitudini şi capacităţi, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, IT etc.

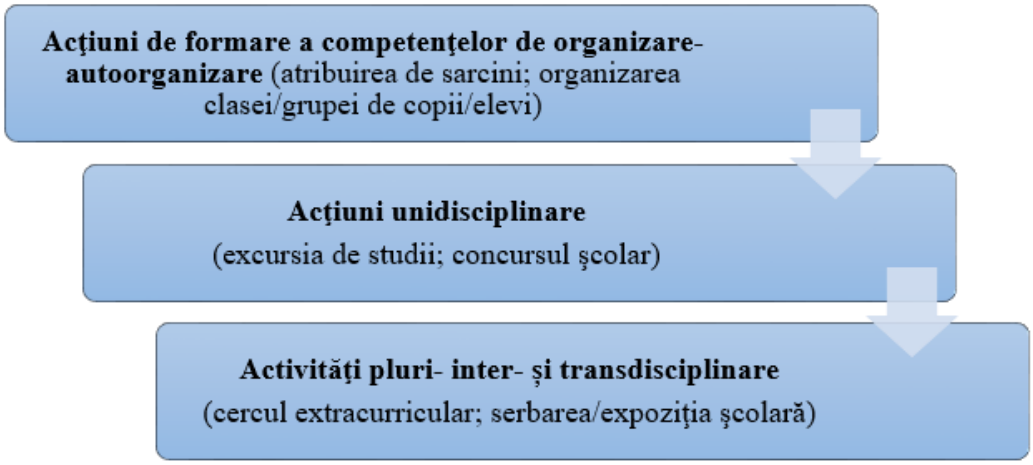
În anul de studii 2023-2024, *activitățile extrașcolare* în instituțiile de învățământ se vor organiza și desfășura conform intereselor și opțiunilor elevilor. La proiectarea activităților se va ține cont de *Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II*, aprobat prin ordinul MEC nr.200 din 28.02.2023 [16].

În scopul organizării activităţilor extraşcolare (*cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele de studii* etc.), se prevăd a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase I-a – IX-a şi a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase a X-a–a XII-a. De aceea, cadrelor de conducere a instituţiilor de învăţământ li se recomandă [2, p. 58]:

- de a facilita procesul de organizare a activităţilor extraşcolare prin proiectarea şi gestionarea eficientă a activităţilor extraşcolare;
- implicarea tuturor elevilor şi cadrelor didactice în activităţi care să răspundă intereselor şi preocupărilor elevilor;
- valorificarea talentelor şi capacităţilor elevilor în diferite domenii şi stimularea participării lor în diverse acţiuni, în contexte nonformale;
- elaborarea de programe extracurriculare/extraşcolare în colaborare cu parteneri educaţionali.

La nivel de managementul instituției de învățământ general sunt recomandate acțiuni de eficientizare a educației nonformale prezentate în figura 2.

Fig. 2. Acțiuni de eficientizare a educației nonformale în învățământul general, adaptat după M. Carcea [8].



Elocvente sunt *teoriile managemetului clasei/grupului de elevi* descrise *din perspectiva constructivistă,* de către A. Afanas, pe care le evidențiem [17, p. 128-132]:

- *Teorii personologice* - teoria conducerii carismatice și teoria trăsăturilor;
- *Teorii comportamentiste* - teoria celor două dimensiuni comportamentale și teoria continuumului comportamental;
- *Teorii situaționale primare;*
- *Teorii ale contingenței* - teoria favorabilității situației de conducere și teoria maturității subordonaților;
- *Teorii cognitive* - teoria normativă a luării deciziei, teoria „calescop” și teoria atribuirii;
- *Teorii ale interacțiunii sociale* - teoria legăturilor diadice verticale și teoria conducerii tranzacționale.

Practica pedagogică evidențiază alternative posibile de constituire a grupelor de copii/elevi, precum [13, p. 208]:

- grupe organizate pe criteriii exterioare (ordinea alfabetică, poziția în băncile din clasă) – grupe organizate pe criterii interne (relațiile didactice, psihologice, sociale, existente în cadrul clasei);
- grupe constituite în mod dirijat (după diferite criterii: nivel intelectual, performanțe școlare) – grupe constituite spontan (prin opțiuni libere, pe baza unor relații de prietenie);
- grupe instituționalizate în cadrul clasei – în afara clasei, favorabile unor raporturi formale și nonformale;
- grupe de elevi cu statut ridicat/preferențial, în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei – grupe de elevi cu statut marginalizat, în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei;
- grupe normale, de 3-8 membri, active în interiorul clasei de elevi – grupe mari, care pot deveni active în afara clasei de elevi;
- grupe stabile (din punct de vedere al duratei/perioada unui an de învățământ, aplicabile la toate disciplinele de învățământ) – grupe mobile (care pot fi înființate/desființate, transformate pe parcursul anului de învățământ; care pot fi aplicate numai la o disciplină sau la câteva discipline de învățământ).

Aceste forme de organizare a corelației *profesor-elev* sunt destinate activităţilor extrașcolare, care variază în funcţie de numărul de elevi din instituțiile de învățământ.

Prin urmare, elevii vor fi ghidați să dobândească o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca profesorul însăși să fie creativ. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, recreative, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează implicarea în actul decizional privind respectarea drepturilor omului, conștientizarea educației pentru păstrarea valorilor etc.

Redimensionarea acestui tip de educaţie va începe de la nivelul micro – *unitatea de învăţământ* (activitate educativă), prin [18, p. 9]:

- dezvoltarea componentei educative în proiectarea activităţii didactice;
- complementarizarea dimensiunii curriculare cu cea cross-curriculare şi extracurriculare a activităţii educative;
- crearea echipelor interdisciplinare pentru iniţierea, organizarea şi implementarea proiectelor educative;
- dezvoltarea proiectelor educative pe tipuri de educaţie complementară.

Activitățile extracurriculare/extrașcolare implică un parteneriat educațional eficient în organizarea / realizarea tematicilor planificate. Activitățile organizate în parteneriat, în proiecte îi antrenează pe elevi, îi stimulează, le dezvoltă gândirea, memoria, imaginația, spiritul de observație, spontanietatea, spiritul artistic și simțul umorului. Activități în parteneriat sunt și acele actvități care antrenează pe lângă cadrul didactic și psihologul școlii, părinții copiilor/elevilor, asistentul social, medicul școlii, scopul fiind acela de bun management al clasei de elevi.

Proiectarea activităţilor educative nonformale include următoarele repere pedagogice [18 p. 19]:

1. Definirea scopului urmărit „Cine întreprinde acţiunea?” „Pentru cine?” „Pentru ce?”
2. Stabilirea obiectivelor intermediare.
3. Operaţionalizarea obiectivelor - estimarea rezultatelor aşteptate; - descrierea semnelor comportamentale observabile ale realizării obiectivelor.

4. Precizarea acţiunilor de întreprins pentru realizarea obiectivelor ,,Ce se face pentru realizarea fiecărui obiectiv?"

5. Strategia realizării acţiunilor educative - se precizează reperele spaţio-temporale ale acţiunilor, precum şi metodele şi mijloacele pentru realizarea lor.

Pentru *organizarea activităţilor educative nonformale*, cadrele didactice sunt responsabile de asigurarea următoarelor condiţii [18, p. 20]:

- Estimarea costurilor.

- Asigurarea participării educaţilor - identificarea nevoilor educative ale grupului ţintă; - comunicarea intenţiei şi scopului urmărit; - informarea periodică asupra evoluţiei obiectivelor.

- Programarea acţiunilor - corelarea explicită acţiune – obiective intermediare; - precizarea reperelor descriptive ale fiecărei acţiuni: durata şi programul orar, locul desfăşurării, numărul de participanţi, persoana responsabilă de realizarea acţiunii; - precizarea duratei şi perioadei de desfăşurare a proiectului.

- Evaluarea rezultatelor parţiale şi finale - se elaborează metodologia de evaluare continuă şi finală;

- Pregătirea personalului pentru realizarea conţinutului tematic şi informaţional al acţiunii - se realizează pregătirea metodologică a organizatorului şi responsabililor pe acţiuni; - se structurează conţinutul tematic şi acţional; - se elaborează schema conţinutului informaţional al fiecărei teme.

- Pregătirea realizării fiecărei teme - se elaborează proiectul tehnologic de realizare a fiecărei teme.

- Pregătirea mijloacelor umane, materiale, instrumentale, financiare - se negociază convenţiile de conlucrare intraşcolară sau între şcoală şi instituţiile implicate în proiect; - se negociază contracte de coparticipare pentru asigurarea mijloacelor materiale şi instrumentale; - se negociază contracte de finanţare a activităţii şi de valorificare a produselor şi serviciilor.

Modelul educației în aer liber

Educația în aer liber (*engl.* Outdoor Education) este o formă organizată de învăţământ care se desfăşoară în aer liber şi pregăteşte pentru viaţa în aer liber, bazându-se pe filozofia, teoria şi practica educaţiei experienţiale şi a educaţiei ecologice. Atare model de educație extrașcolară dezvoltă la elevi înţelegerea şi aprecierea de sine, a celor din jur şi a lumii naturale. Față de sistemul tradițional de instrucție și educație, educația în aer liber prezintă anumite priorități: mobilizează exemplar resursele corporale şi mintale, oamenii sunt mult mai sensibili când se află în mijlocul naturii, viaţa în aer liber arată omului ce slab este în mijlocul naturii şi îl obligă să colaboreze cu ceilalţi şi să se bazeze pe ei, produce efecte educative mai puternice şi mai durabile privind dobândirea capacităţii de stăpânire a unor situaţii complexe, de inovare, de conducere, de spirit de echipă şi de comunicare [23].-

Acest model este implementat în țările Suedia, Danemarca, Norvegia, Finlanda. Potrivit cercetătorului H. Catalano [9], *educaţia outdoor* - în sens extins, poate fi inclusă în sfera noilor dimensiuni ale educaţiei şi atribuită educaţiei nonformale, văzută ca formă a educaţiei care subsumează activităţile extracurriculare şi extraşcolare - iar în sens restrâns circumscrie activităţile de învăţare organizate sub îndrumarea cadrelor didactice, într-un mediu natural, în spaţii culturale (teatre, cinematografe, case de cultură, muzee etc.).

C. Cucoș [15], analizează *educația outdoor* ca un proces educațional ce se desfășoară dincolo de ușa clasei și se consumă în drumeții, excursii, incursiuni în lumea reală (pădure, cartier, parc, centru cultural, comercial, industrial etc.) și care este conexată la conținuturile școlare, fiind un mediu de explorare, de aplicare, de punere la probă sau experimentare a unor cunoștințe stipulate prin programa școlară.

Caracteristicile cheie ale educației outdoor [20, p. 5-6], sunt:

- Educația outdoor oferă posibilitatea contactului direct cu natura;

- Educația outdoor reprezintă o puternică sursă de experiențe de învățare;

- Educația outdoor facilitează procesul de învățare al elevilor care întâmpină dificultăți în acest sens;

- Educația outdoor oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale, mentale ce asigură bunăstarea societății.

Astfel, există o serie de programe de educație outdoor care pot fi utile în diferite contexte și în funcție de nevoile existente/identificate. De exemplu, *un program de educație outdoor axat pe educația fizică* ar putea avea efect preventiv-educativ-terapeutic, ar putea duce la scăderea numărului de elevi cu obezitate

crescută din școală (programul ar putea include exerciții fizice, plimbări în aer liber, discuții libere cu elevii într-un cadru relaxant și motivant); *un program de educație outdoor axat pe știința mediului* ar avea ca efect informarea elevilor cu privire la problemele de mediu din comunitatea lor, conștientizarea cu privire la impactul pe care acțiunile lor le au asupra mediului (se poate organiza o activitate de ecologizare sau orice alte activități cu grad ridicat de creativitate).

Educația în aer liber se adresează unui public larg, indiferent de vârsta *elevului*, nevoile sunt similare și pentru cei mici și pentru cei mari, de exemplu, realizarea *proiectului Ecomatematica* a cărui scop este educarea copiilor/elevilor în spiritul respectului pentru mediul înconjurător și consolidarea unor noțiuni matematice în cadrul acțiunilor desfășurate; concomitent cu activitățile de educație ecologică, care vor sensibiliza copiii/elevii, ei vor învăța importanța numerelor în viața de zi cu zi.

Abordarea educației în aer liber a elevilor, în contextul activităților extracurriculare/extrașcolare constituie un aspect important în asigurarea dezvoltării personale și profesionale a elevului, oferă oportunități interactive de învățare, crește gradul de motivare a învățării academice în actualul sistem educațional.

Modelul activităților nonformale în mediul online/digital

Efectul învăţării nonformale cu utilizarea noilor tehnologii şi resurse digitale se impune ca necesitate a acceptării orizontului fără limite al învăţării, în general.

Învăţarea în mediu virtual reprezintă mediul virtual care facilitează diversificarea oportunităților de învățare printr-o mediere virtuală între învățare și joc. Astfel, pot fi create activități individualizate pentru un elev sau grup de elevi, utilizând modalități interactive de descoperire - mediul tehnologic și virtual. În unele cazuri, utilizarea tehnologiei este vitală - în mod special atunci când vine vorba de calitatea participării - asigurând o oportunitate și un rol activ în toate contextele tuturor celor care în alte condiții nu ar avea [1, p. 55].

Activitatea educativă extracurriculară la distanţă – se realizează în baza *managementului învăţământului la distanţă* [26, p. 355-356], care se axează pe pedagogia audiovizualului, pe acea ramură a pedagogiei care studiază problemele teoretice şi practice ale instruirii şi formării realizate cu ajutorul mijloacelor moderne de informare şi comunicare, inclusiv comunicare la distanţă. În acest sens, pedagogia audiovizualului urmăreşte asigurarea corelaţiilor necesare între mijloacele de informare şi comunicare, codurile de expresie la care acestea apelează, obiectivele operaţionale şi strategiile de învăţare. Noile Tehnologii de Informare şi Comunicare (NTIC) instrumentează într-un mod adecvat cele trei mari funcţii cognitive ale elevului în relaţie cu mediul său-*percepţia*, *acţiunea* şi *reprezentarea mentală*.

Din punct de vedere metodic, aplicaţiile multimedia se pot integra în toate etapele *activităţilor curriculare* și *extracurriculare*, servind unor scopuri diverse:

- la începutul secvenţelor de formare (pentru a-i sensibiliza pe elevi pentru activitate);
- pe parcursul lor (pentru a-i sprijini în dobândirea şi descoperirea de cunoştinţe, abilităţi, competenţe, în fixarea, aplicarea şi operaţionalizarea lor);
- în dezbaterea unor studii de caz (ca suport al discuţiilor),
- la finele secvenţelor de formare (pentru a sprijini consolidarea achiziţiilor elevilor, evaluarea şi autoevaluarea acestora).

În situaţiile de învăţare cu ajutorul noilor tehnologii, comunicarea liniară biunivocă elev–profesor este înlocuită cu secvenţe didactice în care profesorul, în calitate de mediator, îşi pierde statutul de unic deţinător şi transmiţător (fie şi în manieră interactivă) de cunoştinţe şi îl dobândeşte pe cel de organizator al întâlnirii dintre cunoaştere şi subiectul care învaţă [24, p. 115-122].

Astfel, actele de mediere pedagogică vor avea la bază întrebări deschise care să urmeze traseul gândirii elevilor [4]: „*Ce aveţi de făcut?*”, „*Ce urmează să observaţi?*”, „*Ce trebuie să căutaţi?*”, „*Ce informaţii aţi cules?*”, „*De unde?*”, „*Cum aţi gândit la rezolvarea acestei sarcini?*”, „*Ce aveţi de făcut în continuare?*”.

Complexitatea învăţării cu ajutorul tehnologiilor moderne (tehnica de documentare, volumul mare de informaţii de procesat, operaţiile tehnice de efectuat şi de stăpânit fac ca elevii să îşi câştige mai greu autonomia în învăţare. De aceea, ghidarea realizată de profesor necesită să fie adecvată nevoilor individuale ale celor care învaţă, foarte riguroasă, realizată pas cu pas, astfel încât să se asigure premisele autoformării educative. La realizarea procesului educaţional la distanţă, cadrul didactic abordează elevul ca subiect al educaţiei [21]:

a) combină activităţi de predare sincron cu activităţi de predare asincron, activităţi ghidate, semi-ghidate de lucru independent, lucru individual şi în grup, foloseşte o varietate de metode şi tehnici de predare interactivă, centrate pe elev, pe interesele şi nevoile acestuia şi nu doar oferă sarcini;

b) exclude situaţiile în care elevul rămâne un simplu spectator/consumator de informaţie.

Noile Tehnologii de Informare şi Comunicare (NTIC) permit tranziţia de la elevul consumator de informaţie la elevul activ, curios, autonom, cu spirit critic, deschis spre noi orizonturi de informare şi cunoaştere. Toate aceste activități nonformale sub coordonarea formativă a profesorului va orienta activitatea elevului spre o muncă independentă de observare, de prelucrare prin încercări şi erori până va ajunge la achiziţii interiorizate, cu un nivel de operaţionalitate ridicat. Sunt evidente în acest context, caracteristicile învăţării prin descoperire, metodă înrudită cu problematizarea care solicită antrenarea elevilor în raţionamente inductive sau deductive. Important fiind faptul ca sarcina propusă acestui tip de învăţare numită şi învăţarea prin cercetare să nu fie plicticoasă şi nici dificilă, cu prea multe necunoscute care poate provoca elevului neliniște, frustrare, chiar tentative de a renunţa la ea. Argumentele forte în practicarea învăţării prin descoperire mai ales în învăţământul la distanţă sunt ca profesorul şi elevul devin parteneri într-un studiu comun de cercetare şi căutare, în care fiecare are de învăţat unul de la celălalt, elevul din punctul de vedere al materiei iar profesorul pătrunde în permanenţă tot mai adânc în procesele de gândire ale elevilor săi [*apud* 26, p. 357].

Asigurarea mediului de învăţare în activități nonformale prin utilizarea resurselor digitale, necesită respectarea a cinci condiţii pedagogice [19, p. 195-215]:

1) utilizarea tehnologiei digitale de către elevi necesită să se raporteze la obiective specifice de învăţare şi să se concentreze în mod special asupra proceselor precum gândirea critică, rezolvarea problemelor şi învăţarea învăţării;

2) integrarea eficientă a resurselor digitale în mediul de învăţare necesită să se reflecte în utilizarea lor la timp, flexibilă şi variată în mediul de învăţare;

3) utilizarea resurselor digitale necesită să fie o activitate socială;

4) resursele digitale necesită să sprijine experienţele de învăţare autodirijate ale elevilor în funcţie de propriile interese;

5) resursele digitale necesită să ofere elevilor experienţe de învăţare pe termen lung.

În acest context, *resursele educaționale deschise* au devenit o provocare deosebită pentru sistemul educației din Republica Moldova, odată cu dezvoltarea TIC și implementarea Strategiei „Moldova Digitală 2020”. Acestea reprezintă accesul liber, tehnic şi legal la conținut, inclusiv la codul sursă, al cadrelor didactice, părinților și al altor specialiști în domeniu capabili să lucreze cu acest conținut şi mediu tehnologizat, să stimuleze plenar copiii/elevii prin intermediul activităților practice, precum: *soft-uri educaționale deschise/închise*, *jocuri* și *jucării interactive*.

Resursele educaționale deschise cuprind [3, p. 5]:

- materiale pentru învățare prin joc: proiecte deschise (open courseware şi open content), cursuri *free*, directoare de obiecte de învățare (learning objects), jurnale educaționale;
- software open source – pentru dezvoltarea, utilizarea, reutilizarea, căutarea, organizarea şi accesul la resurse; medii virtuale de învățare (LMS – Learning Management Systems), comunități de învățare;
- licențe de proprietate intelectuală, care promovează publicarea deschisă a materialelor, a principiilor de design şi a bunelor practici, localizarea conținutului.

Așadar, conținuturile resurselor educaționale deschise se pot regăsi/dezvolta prin crearea bibliotecii instituțiilor de învățământ virtuale, a portalului național de resurse educaționale deschise, a auxiliarelor didactice digitale şi cu liber acces; prin licențele deschise/libere pentru educație.

Modelul „Școlii altfel” – o nouă perspectivă pentru învățământul general

„Şcoala altfel*,* în viziunea savantului S.Cristea, reprezintă un concept pedagogic operaţional, exprimat printr-o formulă metaforică deschisă spre toate resursele proiectării curriculare, în ascensiune în era globalizării, identificabile la nivel comunitar (şcolar, local, teritorial, naţional, internaţional). Acest concept, iniţiat la nivel de politică a educaţiei, în context istoric determinat (România, Republica Moldova etc.), defineşte un tip special de educaţie nonformală, raportată la: a) cunoştinţele de bază (teoretice şi aplicative)

acumulate de elevi în condiţii de instruire formală (şcolară); b) experienţele de învăţare ale elevilor dobândite spontan, informal, în mediul comunitar (familie, grup de prieteni, comunitate locală educaţională), în condiţii de valorificare a mass-mediei şi a TIC-ului etc” [14].

„Școala altfel” este un program național al cărui scop este să contribuie la dezvoltarea competenței de învățare și a abilităților socio-emoționale în rândul copiilor preșcolari/elevilor. Cadrele didactice vor proiecta, testa și evalua abordări eficiente pentru dezvoltarea acestor competențe și abilități. Programul național „Școala altfel” oferă un spațiu de experimentare în care atât cadrele didactice, cât și elevii sunt încurajați să își manifeste creativitatea și să îmbine într-un mod atractiv teoria cu aplicațiile ei din viața de zi cu zi, învățarea cu preocupările individuale într-un context favorabil dezvoltării socio-emoționale [22].

În perspectivă pentru instituțiile de învățământ general din Republica Molova poate fi implementat Programul la nivel național „Școala altfel” care are o durată de 5 zile consecutive lucrătoare în timpul anului școlar și poate fi derulat pe baza unei planificări ce rămâne la decizia fiecărei unități de învățământ. Dar necesitatea acestui program poate fi introdus în Planul-cadru național, doar conform deciziei Ministerului Eucației.

Constatăm relevanța proiectului „Școala altfel” care implică elevii şi cadrele didactice în activităţi de educaţie nonformală, ce pune în valoare talentele, preocupările extraşcolare şi competenţele elevilor, în domenii cât mai diverse şi interesante. De aceea, în săptămâna „Școala altfel” se pot organiza, printre altele, activităţi culturale, activităţi tehnico-ştiinţifice, activităţi sportive, activităţi de educaţie pentru cetăţenie democratică, pentru promovarea valorilor umanitare (inclusiv voluntariat, caritate, implicare activă în societate, responsabilitate socială, relaţii şi comunicare etc.), activităţi de educaţie pentru sănătate şi stil de viaţă sănătos (inclusiv referitoare la dependenţa de calculator, siguranţa pe internet etc.), activităţi de educaţie ecologică şi de protecţie a mediului (inclusiv colectare selectivă, economisirea energiei, energie alternativă etc.) şi activităţi de educaţie rutieră.

În perioada alocată Programului național „Școala altfel” vor fi facilitate activități educaționale având una sau mai multe dintre următoarele caracteristici [25]:

a) transdisciplinaritate;

b) experiențiale/de învățare prin experiență;

c) proiectate în parteneriat cu elevi, părinți, instituții, organizații non-guvernamentale și/sau operatori economici;

d) inovatoare pentru contextul în care sunt derulate;

e) bazate pe constatările unor cercetări și bune practici recente din domeniul educațional.

Pentru mediul educațional din Republica Moldova, programul „Școala altfel” va constitui o provocare pentru cadrele didactice, științifice și manageriale, elevi, părinți. Totuși, dezvoltarea acestui Program „Școala altfel” în instituțiile de învățământ general poate fi aprobat provizoriu de direcțiile de Învățământ la nivel municipal/raional pentru a fi implementat de către cadrele didactice în baza intereselor/preocupărilor copiilor/elevilor. Astfel de model funcțional este prezentat în figura 3.

Aşadar, analizând perspectiva programului „Școlii altfel”, constatăm nevoia de „o nouă educație“ de promovare a activităților nonformale în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova - *educaţia pentru timpul liber*, ce poate fi transparentă prin conceptualizarea procesului de extindere a valorii timpului liber *al celui ce învață* pe tot parcursul vieţii și în care toate resursele: cunoștințe, abilități, atitudini manifestate prin experiențe și valorificări culturale conduc la conceperea unui proces educațional ce determină creșterea responsabilității elevului față de gestionarea timpului său liber și a celor din jurul lui.

În acest context, *educaţia pentru timpul liber* [10], constituie o abordare holistică în mediul pedagogic, construită pe dimensiunea axiologică și tehnologică a educației formale, nonformale, dar și informale, care să asigure valorificarea rațională a acestuia, astfel încât această resursă de care dispune persoana nu doar în perioada şcolarităţii, ci şi pe parcursul întregii vieţi, să fie conştientizată, utilizată corect şi să favorizeze activitatea de formare-dezvoltare integrală a personalităţii umane.

Reieşind din aceste consideraţii, ar fi eficient un posibil *model de organizare şi desfăşurare a unei şedinţe pedagogice „altfel” realizate în scopul sprijinirii (auto)formării cadrelor didactice care îşi desfăşoară activităţi extracurriculare şi extraşcolare prin prisma „noului deziderat – educaţia pentru timpul liber”*. Elaborarea unui atare proiect de lecție sau de activitate educativă transdisciplinară și extracurriculare în

școală reprezintă un act de creație pedagogică, în măsura în care nu se cade în capcana unor formalisme și rigori excesive [7, p. 40].

Fig. 3. Modelul funcțional al programului „Școala altfel" în instituția de învățământ generală.

Organizarea programului „Școala altfel" în instituția de învățământ generală	- Consiliu profesoral stabilește echipa de coordonare și calendarul „Școlii altfel". - Echipa de coordonare a programului. - Profesorii, elevii, părinții și partenerii implicați în derularea programului.
Planificarea programului „Școala altfel"	- Aprobarea calendarul programului „Școala altfel". - Investigarea intereselor copiilor preșcolari/elevi. - Alcătuirea ofertei programului „Școala altfel". - Elaborarea orarului „Școala altfel". - Proiectarea activităților din „Școala altfel" . - Aplicarea metodelor și instrumentelor de evaluare formativă în cadrul activităților proiectate.
Monitorizarea programului „Școala altfel"	- Instrumente de monitorizarea prezenței/absenței elevilor de către cadrele didactice.
Valorificarea rezultatelor „Școlii altfel"	- Raportul sintetic privind activitățile utile pentru satisfacerea intereselor copiilor preșcolari/elevi; pentru dezvoltarea competenței de învățare și abilităților socio-emoționale; lecții învățate etc. - Completarea chetionarelor feedback cu referire la realizarea programului (elevi, părinți, profesori).

Activitatea educativă vizează dimensiunea concretă/operațională a procesului de învățământ determinată, pe de o parte, de finalitățile și structurile sistemului iar, pe de altă parte, de *capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului* asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi sau de studenți. În această ordine de idei, „o activitate atât de complexă angajează, în mod explicit și implicit, toate dimensiunile procesului de învățământ" [13], așa precum este și dimensiunea *educația pentru timpul liber*:

- Proiectarea pedagogică a educației pentru timpul liber integralizată axiologic în cadrul disciplinelor școlare (prin tematică cross-curriculară, transdisciplinară).
- Valorificarea activității manageriale ale educației pentru timpul liber la intersecția dintre formele educației formale-nonformale-informale.

Conform *Planului-Cadru* pentru învățământul primar, gimnazial şi liceal, elaborat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova pentru fiecare an de studiu [16], a fost propus un posibil model de (auto) formare a cadrelor didactice din perspectiva „Școlii altfel", într-o cercetare științifică [11, p. 170-173], pentru realizarea activităților practice în baza ariilor curriculare: Limbă și comunicare; Matematică și științe; Educație socioumanistică; Arte; Tehnologii; Sport; Consiliere și dezvoltare personală, desfășurat în cadrul ședinței pedagogice de (auto)formare *a cadrelor didactice cu genericul „Educația pentru timpul liber în contextul Școlii altfel".*

Finalmente, eficiența organizării activităților nonformale din perspectiva „Școlii altfel" presupune următoarele oportunități de viitor:

- timpul alocat unei activităţi poate fi flexibil;
- învățarea se va organiza nu numai în sala de clasă sau în clădirea școlii, ci și în alte locuri, chiar în alte localități;
- competențele învățării pot fi stabilite împreună de către profesori, elevi, părinți și alte persoane din comunitate;

- învățarea nu va fi neapărat ancorată într-o disciplină – aceleaşi competenţe sau aceleaşi teme se pot aborda multidisciplinar – sau – după caz, acolo unde există capacitatea instituțională, transdisciplinar;
- evaluarea învățării nu va fi nevoie să se reflecte în notare.

Concluzii

Dezvoltarea acestor modele de asigurare a educației nonformale în contextul valorificării timpului liber al elevilor va facilita un posibil cadru metodologic actual al educației nonformale în contextul provocărilor din societate – va proiecta acţiuni educative calitative în corelare cu noile documente de politici elaborate ***în domeniul nonformal*** - care sunt flexibile şi vin în întâmpinarea diferitelor interese, în mod particular pentru fiecare elev, ce vor dezvolta orizontul cunoaşterii şi va facilita elevii/tinerii să îşi descopere noi aptitudini şi valenţe.

Prin urmare, aceste modele de asigurare metodologică a educației nonformale, propuse în cercetare, stabilesc acțiuni concrete și prioritare sistemului și procesului de învățământ general, precum:

- valorificarea educației nonformale ca dimensiune importantă a procesului de educație continuă și ca parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții;
- implementarea activităților de educație pentru timpul liber la intersecția dintre formele educației formale-nonformale-informale;
- elucidarea potențialului activităților educative ale „Școlii altfel” ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
- facilitarea asigur***ării*** didactice și formarea resursei umane în domeniul activităților nonformale în mediul online/digital și educației în aer liber.

Referințe**:**

1. *Activități nonformale pentru grupuri incluzive de elevi.* Erasmus+, KA2, 2016-2018. Nr. Proiectului: 2016-1-RO01-KA-201-024566. Disponibil: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/36d65640-3c7e-45ac-9ca8-17cd536e0aec/NON4MAL%204%20ALL%20%20Teachers%20course_ROM.pdf.
2. ANDRIEȘ, V. (coord.), CLICHICI, V. *Educaţia nonformală: aspecte conceptuale şi funcţionale: Compendiu*. MECC, IȘE. Chișinău: IȘE, (Tipogr. „Print-Caro”), 2020, 69 p. ISBN 978-9975-48-183-0.
3. BEZEDE, R., GORAȘ-POSTICĂ, V., [et.al.]. *Resurse educaționale deschise: oportunități pentru acces, calitate și relevanță în educație*. Chișinău: Pro Didactica (Tipogr. Bons Offices), 2017. Disponibil: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/12/Ghid_RED-1.pdf
4. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă: Repere axiologice şi metodologice*. Ghidul profesorului. Iaşi: Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3248-0.
5. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017. ISBN 978-9975-3157-7-7.
6. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. N. Bragarenco, A. Burduh [et al.]; coord. gener.: N. Grîu, V. Crudu; coord. șt.: V. Guțu; Aprobat de MECC al Republicii Moldova prin Ord. nr. 1336 din 01.12.2020. Chișinău: S.n., 2020.
7. CALLO, T. (coord.) [et al.] *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Formarea continuă*, vol. 1. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010. ISBN 978-9975-4152-9-3.
8. CARCEA, M. *Managementul educației nonformale*.Suport de curs. Iași: Polirom, 2001.
9. CATALANO, H. *Valorificarea educației outdoor - premisă a dezvoltării personalității preșcolarilor*, 2020. Disponibil: https://www.isj.sv.edu.ro
10. CLICHICI, V. *Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică*. Chișinău: IȘE (Editura Lyceum), 2018. ISBN 978-9975-3285-2-4.
11. CLICHICI, V. *Un posibil model de (auto)formare a cadrelor didactice din perspectiva „Școlii altfel”*. În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice,* Chișinău: IȘE, 2021, p. 170-174. ISBN 978-9975-3336-2-7. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/169-174_14.pdf.
12. *Codul Educaţiei al Republicii Moldova. nr.152 din 17.07.2014.* În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324 (634), art. 6. Disponibil: https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0.

13. CRISTEA, S. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti: Editura Litera Internaţional, 2000. ISBN 973-9355-51-X.
14. CRISTEA, S. *Şcoala altfel în era globalizării.* În: *Didactica Pro*..., nr. 4 (122), 2020. p. 53-56.
15. CUCOȘ, C. *Este importantă educația de dincolo de ușa clasei?*, 2012. Disponibil: www.doxologia.ro
16. *Curriculum Național. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2023-2024.* MEC, Chișinău: 2023. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_si_plan_cadru_2023-2024_aprobat_si_plasat_pe_site.pdf.
17. *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. M. Hadîrcă (coord. șt.), T. Callo, L. Cuznețov, A.Afanas [et al.]. AȘM, IȘE. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli"), 2015. ISBN 978-9975-48-096-3.
18. *Educația nonformală. Ghid pentru cadrele didactice.* / aut.: T. Vild, A.Dumitru. Casa Corpului Didactic Ialomița, Liceul Pedagogic „Matei Basarab" Slobozia. Disponibil: https://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia_nonformala_-_ghid_pentru_cadrele_didactice.pdf
19. HAVÂRNEANU, G. *Didactica matematicii şi informaticii pentru învăţământul primar*. Iaşi: Polirom, 2020.
20. *Manual de educație outdoor.* Lifelong Learning Programme, 2010-2012. Disponibil: https://www.slideshare.net/primariacatunele/manual-de-educatie-outdoor
21. *Metodologia privind continuarea la distanţă a procesului educaţional în condiţii de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial şi liceal.* Ordinul MECC nr. 351 din 19.03.2020. Chișinău, 2020.
22. *Metodologie de organizare a Programului național „Școala altfel"*. Anexă la O.M.E.N.C.Ș. nr. 5034/29.08.2016. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/Metodologie%20Scoala%20Altfel.pdf
23. MÎNDRU, C. *Educația în aer liber*. În*: iTeach: Experienţe didactice* - o revistă pentru educaţie şi educatori, accesat în decembrie 2020. Disponibil: https://iteach.ro/experientedidactice/educatia-in-aer-liber
24. PĂUN, E. *Pedagogie: Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică*. Iaşi: Polirom, 2017, p. 223-230. ISBN 9789734668205.
25. *Școala altfel. Ghid de implementare.* MENCȘ, 2016. Disponibil: https://www.isj-db.ro/static/files/Extrascolare/2021_2022/Consfatuiri/Ghid_Scoala_Altfel_12.12.2016.pdf
26. ȘPAC, S. V*alorificarea strategiilor didactice în procesul educaţional la distanţă în învăţământul primar.* În: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier IȘE, 14 mai 2021 / coord. șt.: L. Pogolșa [et al.]. – Chișinău: IȘE, 2021 (Tipogr. „Totex-Lux"). p. 355-356. ISBN 978-9975-3336-2-7.
27. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030".* Disponibil: https://ipp.md/wpcontent/uploads/2022/02/Strategia_Versiunea_03_2022-02-08.pd

Date despre autor:
Veronica CLICHICI, doctor în științe pedagogice, lector universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială; Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: veronicaclichici@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-5047-7080

Prezentat la 01.10.2023

CZU: 37.026.9:373.32 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_20**

STIMULAREA CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARII DE VÂRSTĂ MICĂ

Ramona-Elena ROTARU, Vladimir GUȚU,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

În contextul învățământului modern, stimularea creativității este un aspect pedagogic foarte important în situaţiile în care se impune o dezvoltare armonioasă a elevilor și a formării viitorului adult în societate. Abordările actuale din educație urmăresc dezvoltarea abilităților și formarea deprinderilor creative bazate pe o abordare integrată; aceste abordări pot fi studiate din perspectivă inter- și intra-disiciplinară la nivelul curriculumului școlar din clasele primare. Creativitatea poate fi educabilă, iar stimularea acesteia la vârstă școlară mică este elementară. Prin folosirea unor metode adecvate de stimulare a creativității, nu numai în procesul educațional **în** diferite domenii, ci și în activitățile extracurriculare, putem oferi elevilor din clasele primare sprijinul necesar pentru dezvoltarea capacității acestora de a filtra informațiile pe care le primesc de la cadrele didactice. Abordarea stimulării creativității la școlarii de vârstă mică promovează schimbarea la nivel cognitiv printr-o trecere de la un singur plan la mai multe planuri, **în** același timp antrenând abilități, capacități creatoare, precum dialogul, rezolvarea problemelor, exprimarea ideilor și susținerea unui punct de vedere personal.

Cuvinte-cheie: *creativitate, stimularea creativității,* școlari mici*, educație, curriculum, clase primare, abordare inter-disciplinară, abordare intra-disciplinară, integrarea conținuturilor.*

STIMULATING CREATIVITY IN YOUNG SCHOOL CHILDREN

In the context of modern education, the stimulation of creativity is a very important pedagogical aspect in situations where a harmonious development of children and the formation of the future adult in society are required. Current approaches in education aim at developing skills and training creative skills based on an integrated approach; these approaches can be studied from an inter- and intra-disciplinary perspective at the level of the primary school curriculum. Creativity can be taught, and its stimulation at a young school age is elementary. By using appropriate methods to stimulate creativity, not only in the educational process in different fields, but also in extracurricular activities, we can offer primary school children the necessary support for developing their ability to filter the information they receive from teachers. The approach to fostering creativity in young school children promotes cognitive change through a shift from single-plan to multi-plan, while training skills, creative capacities, such as dialogue, problem-solving, expressing ideas and supporting a personal point of view.

Keywords: *creativity, stimulating creativity, young school children, education, curriculum, primary classes, inter-disciplinary approach, intra-disciplinary approach, integration of contents.*

Introducere

Creativitatea implică capacitatea de a descoperi idei noi și originale, conexiuni și soluții la probleme. Face parte din impulsul nostru uman, promovând reziliența, inspirând bucurie și oferind oportunități de progres continuu. Fie că este vorba de pictarea unui tablou sau de începerea unei afaceri inovatoare, actele creative sunt minunate și inspiraționale. Dar ideile nu trebuie să fie artistice sau să schimbe lumea pentru a fi considerate creative. Viața cotidiană necesită ingeniozitate zilnică și soluții inovatoare. În acest sens, fiecare dintre noi dispune de un potențial creativ care poate fi dezvoltat și stimulat.

Conceptul *creativității* este larg răspândit în zilele noastre, însă fenomenul este destul de amplu și necesită abordări multiple. Creativitatea reprezintă capacitatea de a genera noi idei, soluții și posibilități. Pe de o parte, oamenii creativi au adesea cunoștințe diverse despre un anumit subiect, îl modelează o perioadă îndelungată, caută soluții, sfaturi, ajutorul altor experți în domeniu și pe de altă parte, își asumă riscuri. De cele mai multe ori, creativitatea este asociată cu arta și întruchipează o formă vitală a inteligenței prin intermediul căruia îi determină pe oameni să descopere ceva nou. Creativitatea poate fi regăsită în fiecare domeniu, de la modul în care poți decora o locuință, până la modul de înțelegere al funcționării unei celule. Dar pe parcursul lucrării, termenul de *creativitate* va fi abordat preponderent, atât din perspectivă educațională, cât și inter- și intra-disciplinară, în rândul școlarilor de vârstă mică, mai exact, la elevii claselor primare.

În prezentul articol vom aborda unele repere dintr-o perspectivă integrată, prin intermediul stimulării creativității elevilor din clasele primare. Din acest motiv, întrebările privind activitățile care vizează stimularea creativității sunt studiate activ de către numeroși filozofi, psihologi, profesori și cercetători.

Referitor la evoluția conceptului de creativitate, renumiți pedagogi și psihologi au oferit mai multe definiții ale *creativității* [15, pp. 92-96], probabil o definiție este cea recent adaptată din cele trei criterii pe care le folosește Oficiul de Brevete din S.U.A. pentru a decide dacă o invenție poate primi protecție prin brevet [18, pp. 48-65]. Primul criteriu este reprezentat de ***originalitate,*** iar ideea ar trebui să fie unică. Al doilea criteriu este ***utilitatea***, prin intermediul căreia, ideea să funcționeze și să fie valoroasă, în același timp. Al treilea și ultimul criteriu este ***surpriza***, în care ideea ar trebui să surprindă. Prin urmare, cele trei criterii ar trebui să aibă un T-0, mai exact, să poată fi adus în discuție o idee lipsită de originalitate, utilitate ori surpriză. Iar ulterior, să presupunem faptul că dacă o idee are T-0 pe oricare dintre criterii, atunci ar trebui să aibă și zero creativitate. Spre exemplu, cineva care reinventează roata, cu siguranță produce o idee utilă, dar acea idee nu are originalitate și nici creativitate, implicit. Într-un mod similar, cineva care a inventat o parașută realizată în întregime din beton armat, ar fi original cu siguranță, dar nu ar avea nicio utilitate concretă [*Ibidem*].

Cercetările privind creativitatea sunt multiple și reprezintă un subiect de mare interes pentru societatea actuală. Psihologul, Laura Berk este de părere că termenul de creativitate reprezintă abilitatea de a produce ceva care este original, ceva la care ceilalți nu s-au gândit și care este potrivit și util. Autorul american Scott Adams crede faptul că prin intermediul creativității îți permiți să faci greșeli, pe când arta sugerează pe care mai exact, le poți păstra. În viziunea lui Leo Burnett, creativitatea este similară curiozității în toate aspectele vieții și consideră ca este secretul persoanelor cu adevărat creative. Erich Seligmann Fromm, un renumit psiholog social german, psihanalist, sociolog, filosof umanist și socialist democrat a scos în evidență faptul că la nivelul creativității absolute este necesar curajul de a renunța întru totul la certitudini [20].

Date fiind exemplificările de mai sus, considerăm că fenomenul creativității este răspândit în întreaga lume și reprezintă un subiect uimitor care necesită o abordare mult mai profundă. Concomitent cu stimularea creativității, apar achiziții deosebite atât la nivelul capacității de rezolvare a problemelor, cât și în dezvoltarea diverselor activități euristice. Creativitatea nu apare pur și simplu, ea poate fi educabilă și se poate stimula abordând-o din perspectivă inter- și intra-disicplinară de la o vârstă școlară cât mai mică.

Abordarea creativității din perspectivă inter- și intra-disciplinară: delimitări conceptuale

Relevanța subiectului actual poate fi pusă în evidență prin faptul că succesul progresului educației moderne constă în stimularea creativității la școlarii de vârstă mică, mai exact, elevii din clasele primare. Mai jos, vom aborda conceptul de *creativitate* și *perspectivele inter-disciplinare* și *intra-disciplinare* ca niște criterii teoretice definitorii pentru creativitate **și** dezvoltarea unei personalități autonome.

Lexemul *creativitate* provine din latinescul *creare*, adică capacitatea de a aduce noi schimbări. Acest concept este folosit în mai multe domenii, cum ar fi arta, filozofia, sociologia, psihologia, știința cognitivă etc. Acest fenomen de creativitate începe cu inspirația și influențează personalitatea fiecărei persoane [3].

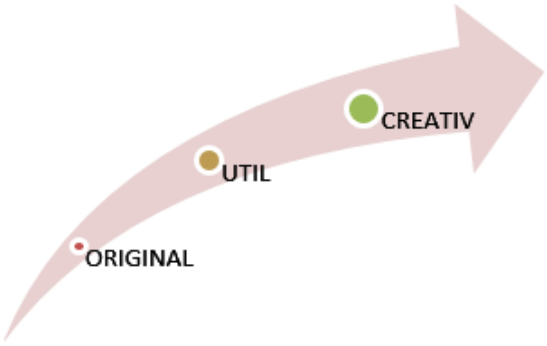
În literatura de specialitate, criticii conceptualizării creativității au abordat-o ca fiind originală și au observat că „creativitatea a fost evaluată pur și simplu ca o ciudățenie sau ceva bizar răspunsului în raport cu media populației sau ca producție de cuvinte pe minut etc.” [2, p. 409]. Prin urmare, produsele creative nu ar trebui să fie doar *originale*, ci și *utile*. În consecință, o definiție mai exactă a creativității poate fi aceea a „producerii unei idei sau a unui produs care este atât nou, cât și util” [19, p. 611]. O abordare teoretică pentru a depăși multiplicitatea semnificațiilor care stau la baza conceptului este de a defini creativitatea ca o componentă complexă, mai degrabă decât ca un singur fenomen. În consecință, *creativitatea* poate fi utilizată pentru a se referi la *persoane*, *procese*, *produse* și *medii* deopotrivă.

Adesea, creativitatea este definită pur și simplu în termeni de *originalitate și utilitate*, deși acesta este doar un aspect al creativității. Astfel, comportamentele și lucrările creative sunt originale, dar nu toate comportamentele și lucrările originale sunt considerate creative.

Fig. 1. Componentele creativului.



Fig. 2. De la original, la util și creativ.



În timp ce creativitatea este promovată din ce în ce mai mult în discursul educațional, economic, social și cultural ca o abilitate a secolului al XXI-lea, există încă mult loc pentru progres în practicile reale în aceste diferite domenii în care conformismul și standardizarea rămân importante în mod tradițional. Pe baza progreselor epistemologice din domeniul studiilor inter-, intra- și transdisciplinare, creativitatea este privită ca un subiect complex de studiu în mai multe discipline. Pentru a completa această abordare, munca *inter-disciplinară* și *intra-disicplinară* este ea însăși concepută ca un *proces creativ* care acționează între și dincolo de granițele disciplinare. Interfața dintre inter- și intra-disciplinaritate și *creativitate* este considerată din punctul de vedere al caracteristicilor și aptitudinilor specifice împărtășite de persoanele care implementează activități inter- și intra-disciplinare creative.

Abordarea inter-disciplinară se referă la aplicarea metodelor, cunoștințelor și modurilor de gândire din diferite discipline la întrebări sau sarcini comune, astfel încât fiecare disciplină câștigă mai mult decât ar fi de sine stătătoare [9]. Inter-disciplinaritatea sintetizează diverse discipline prin interacțiune și colaborare intensă, unde rezultatul final ar fi 1 + 1 > 2 [6], [7]. Inter-disciplinaritatea nu este un concept nou în educație. Depășește granițele unei discipline academice sau ale unui subiect de cunoștințe și combină cel puțin două sau mai multe materii într-o activitate sau proiect. În timp ce fac brainstorming și caută idei și activități utile pentru școlarii de vârstă mică, cadrele didactice se confruntă cu mai multe principii, procese și probleme metodologice și pedagogice. Gândul lor principal este de a transmite informații elevilor din clasele primare prin experiențe de învățare orientate, semnificative, recreative și motivaționale. Ei doresc și se străduiesc să programeze, să organizeze și să implementeze activități pentru a promova cunoștințele, percepția, gândirea și comportamentele copiilor, în timp ce, de obicei, încearcă să urmeze un curriculum bazat pe standarde în cadrul școlii. Urmărirea și implementarea curriculum-ului în mediile educaționale este o chestiune de responsabilitate a cadrului didactic și aceasta este o temă majoră în educație [4]. Responsabilitatea înseamnă că profesorii ar trebui să predea, să implementeze și să urmeze programa, iar elevii ar trebui să învețe ceea ce descrie curriculumul. Standardele din curriculum este ca o formulă matematică, o rețetă a unui medic sau un ghid pentru ca copiii să obțină rezultatele potrivite. Cu toate acestea, așa cum a menționat Drake (2012), standardele ar trebui în mod ideal să îmbunătățească învățarea elevului și nu numai să o măsoare. În prezent, în multe țări din lume, organizarea conținutului studiilor în învățământul primar, la fiecare materie de cunoaștere, este abordată prin standarde [8, p.60].

Această abordare se referă la integrarea contribuțiilor mai multor discipline la o problemă sau problemă prin aducerea părților interdependente ale cunoștințelor în relații armonioase prin strategii, precum relaționarea între parte și întreg sau particularul și generalul. Prin urmare, abordările interdisciplinare abordează complexul holistic al interrelațiilor. Spre exemplu, psihologia mediului poate fi considerată un domeniu interdisciplinar, deoarece atrage cunoștințe din mai multe alte domenii, cum ar fi arhitectura, psihologia, știința mediului etc., cu scopul de a încuraja gândirea combinată și partajarea metodelor către soluții care depășesc granițele tradiționale dintre ele [10].

Parjanen și Hyypiä (2019) văd metodele inter-disciplinare ca o cerință pentru a susține creativitatea colectivă, Runco (2017) explică că inter-disciplinaritatea este relevantă pentru „unde mergem” (p. 308), iar Edmondson și Harvey (2018) consideră inter-disciplinaritatea „o strategie populară pentru inovare” (p. 347). Lite-

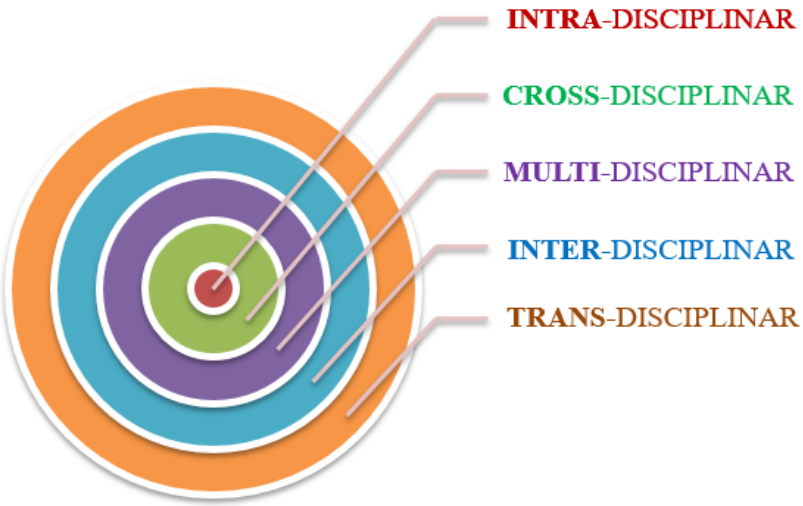
ratura contemporană tinde să definească creativitatea ca fiind producția de idei originale și eficiente care sunt legate de anumite produse, servicii, procese, proceduri și implicarea unor probleme deschise [*apud* 13]. O abordare inter-disciplinară conectează cunoștințele și abilitățile interdependente din mai mult de un domeniu pentru a examina o temă centrală, o problemă sau o experiență. Aceasta reprezintă o abordare holistică care accentuează conexiunile, cum ar fi: folosind dezvoltarea durabilă ca temă, școlarii urmăresc rezultatele învățării din științe și arte pentru a înțelege mai bine problematica.

Cercetarea asupra inter-disciplinarității poate oferi multe beneficii atât cercetătorilor, cât și societății. Poate produce perspective și soluții noi care nu sunt realizabile într-o singură disciplină, îmbunătățind în același timp calitatea și relevanța cercetării prin combinarea diferitelor perspective și dovezi. În plus, cercetarea inter-disciplinară încurajează transferul și aplicarea cunoștințelor în diferite domenii și sectoare, permițând responsabilitatea socială și de mediu. În plus, cultivă o cultură a curiozității, deschiderii și învățării în rândul cercetătorilor și al părților interesate.

Într-o ordine similară, o ***abordare intra-disciplinară*** poate fi definită ca o muncă întreprinsă în cadrul aceleiași disicipline. Acest tip de abordare se realizează în cadrul aceluiași domeniu. O abordare intra-disciplinară implică o aranjare a cunoștințelor și abilităților într-un singur domeniu. Această abordare respectă modul subiectului de a cunoaște structuri conceptuale distincte și metode de anchetă. Are ca scop integrarea cunoștințelor și abilităților subiectului într-un tot coerent. De asemenea, o parte a acestei abordări este integrarea pe verticală, în care cunoștințele și abilitățile dintr-un domeniu sunt conectate de la clasă la clasă (profesorii trebuie să fie conștienți de scopul și succesiunea domeniului lor de la grădiniță până la liceu). Spre exemplu, integrarea ascultării, vorbirii, cititului, scrisului, vizionării și reprezentării în studiul limbajului; integrarea ecologiei, fizicii și chimiei în studiul științelor în primii ani de studiu [10].

În funcţie de ce anume integrăm (cunoştinţe, deprinderi, competenţe, valori, atitudini, metodologii de lucru) şi cât de mult integrăm, putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculum-ului: monodisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. Integrarea este, aşadar, un proces divers şi complex, care merge progresiv de la modelul clasic disciplinar până la disoluţia totală a barierelor disciplinare – transdisciplinaritatea. Literatura de specialitate identifică mai multe niveluri ale integrării: cinci niveluri (*intra-disciplinaritate*, *cross-disciplinaritate*, *multi-disciplinaritate*, *inter-disciplinaritate, trans-disciplinaritate*). O diagramă adaptată după Sternber (1991) poate fi observată mai jos, care cuprinde nivelurile integate.

Fig. 3. Diagramă adaptată după Sternber (1991, p. 5) [apud 10].



Abordarea inter- și intra-disciplinară promovează și încurajează creativitatea și reprezintă o metodă nouă cu un potențial în promovarea disicplinelor din ciclul primar. Relația dintre creativitate și colaborarea inter- și intra-disciplinară este o intersecție relativ nouă, care nu are claritate. O înțelegere adecvată a acestei relații este încă sub semnul întrebării și deschisă diverselor interpretări. În plus, ca fenomen complex, abundența abordărilor limitate face dificilă integrarea elementelor lor comune și destul de dificil de investigat.

Abordarea de tip integrat la școlarii de vârstă mică

În predarea și învățarea conținuturilor din învățământul primar, există o tendință tot mai mare de organizare a acestora dintr-o perspectivă integrată. Dacă educația se bazează pe discipline independente preponderent, putem afirma faptul că dacă integrăm conținutul într-un câmp cognitiv care se axează pe inter- și intra-diciplinar, acest lucru va duce la o creștere a rezultatelor școlare. Mulți cercetători consideră că transcenderea granițelor dintre discipline în ciclul primar va conduce către stimularea și dezvoltarea creativității școlarilor.

Planul cadru pentru învățământul primar din România este împărțit în șapte *arii de curriculum*, reflectând o intenție clară de a găsi soluții pentru integrarea conținuturilor. Se consideră că ariile curriculare reprezintă grupuri de discipline care împărtășesc obiective educaționale specifice. Mai mult decât atât, există un echilibru dinamic între cele șapte arii curriculare. Relațiile dintre ariile curriculare se modifică în funcție de vârsta elevilor **și** de specificul ciclului curricular [14].

În această privință, programa de *Comunicare în limba română*/*Limba și literatura română* (Aria *Limbă și comunicare*) este un exemplu de abordare holistică menită să-i facă pe elevii din ciclul primar să înțeleagă bogăția limbii și utilizarea corectă a acesteia în relațiile cu ceilalți. Scopul învățării limbii române ca elev este de a îmbunătăți comunicarea, de a putea înțelege lumea înconjurătoar**e,** de a-ți folosi abilitățile într-un mod cât mai *eficient* și *creativ* în orice etapă din procesul de învățare.

În cele ce urmează, vom lua în considerare curriculumul limbii române pentru învățământul primar, care este strucutrat după modelul de comunicare funcțională. Aceasta include atât predarea integrată a conținuturilor, a capacităților, a deprinderilor de receptare și exprimare orală, cât și deprinderile de receptare a mesajelor scrise. Domeniile limbii române, cum ar fi citirea, lectura, gramatica, compunerea, sunt conceptualizate la momentul actual în termeni de capacități și deprinderi, mai exact: receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, exprimarea orală şi cea scrisă.

Caracterul explorativ-investigativ la *Matematică și explorarea mediului/ Matematică/ Științe ale naturii* (Aria *Matematică și Științe ale naturii*) pune în evidență capacitățile și abilitățile vizate de sistemul obiectivelor de referință și totodată, favorizează dezvoltarea contextelor problematice.

Abordarea integrată a matematicii ar putea include o armonizare între domeniul științelor și cel al matematicii și ar ajuta la o comprehensiune mai profundă a conceptelor matematice, întrucât o învățare holistică la o vârstă școlară mică devine mai interesantă și, implicit, mai apropiată de universul lor global de cunoaștere și dezvoltare a unei personalități creatoare [11], [12].

Din perspectiva curriculumului, integrarea presupune organizarea, relaționarea disciplinelor școlare pentru a evita izolarea tradițională. Integrarea se referă și la „procesul și rezultatul procesului prin care elevul interpretează materia care îi este transmisă pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja și le-a însușit”. Mai exact, integrarea înseamnă stabilirea unor relații clare între aptitudinile, abilitățile, cunoștințele, valorile și atitudinile care aparțin unor discipline școlare diferite.

Așadar, nevoia abordării integrate în sistemul de învățământ la clasele primare, deblochează prin stimularea creativității o mulțime de posibilități și cu siguranță ajută la progresul societății prin utilizarea mijloacelor și tehnicilor moderne. O învățare privită dincolo de discipline, de rigurozitatea lor de sine stătătoare poate fi mult mai profitabilă din perspectiva școlarului din zilele noastre [17]. Mai ales, dacă vom stimula concomitent și creativitatea școlarului de vârstă mică, abordând din perspectivă inter- și intra-disciplinar la clasele primare.

Metode moderne pentru stimularea creativității la școlarii de vârstă mică

Literatura de specialitate subliniază că principiile în abordarea **și** stimularea creativității sunt reprezentate de necesitatea elevilor să participe direct la activități **și** să fie instruiți efectiv **în** activități care implică abilități creative. Antrenearea lor creativă se realizează în primul rând în situații problematice, **în** cursul unor activități independente pentru rezolvarea mai multor probleme care implică parametri noi, iar pentru descifrarea lor procesele individuale necesită mult efort.

Celebrul om de cultură, Mircea Malița a scris: „nicicând omenirea nu a ajuns să prețuiască inteligența și creativitatea ca în ultimele cinci decenii”, precizând că „aurul negru” **și** noua valoare „aurul cenușiu” sunt

active naționale. Această bogăție este înțeleasă ca o simbioză dintre *inteligență* și *creativitate*, care poartă numele de *aur cenușiu*. Acest „aur" constă din abilitățile creative ale oamenilor, care se poate răspândi în țările civilizate, la nivelul vieții economice și sociale [1].

Dintre metodele moderne specifice învăţării active și creative pe care le-am studiat sunt: *brainstorming-ul*, *ciorchinele*, *cubul*, *diagrama Wenn*, *metoda cadranelor*, învățarea prin descoperire.

Tabel 1. Metode moderne care stimulează creativitatea școlarului de vârstă mică.

Metode moderne	Unele concepte de bază
BRAINSTORMING-UL	- una dintre cele mai răspândite metode în stimularea creativităţii; - etimologic, „brainstorming" provine din Limba engleză, din cuvintele „brain" (creier) şi „storm" (furtună), plus desinenţa „-ing" specifică limbii engleze, ceea ce înseamnă „furtună în creier", efervescenţă, aflux de idei; - la ora actuală este cea mai raspândită metodă de stimulare a creativităţii in condiţiile activităţii de grup; - mânuită cu profesionalism, flexibilitate si inspiraţie, brainstorming-ul este o metodă accesibilă de învăţare şi stimulare a creativităţii.
CIORCHINELE	- tehnică de predare-învăţare care-i încurajează pe elevi să gândească liber, deschis și creator; - o modalitate de a construi asociaţii noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor date; - o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoştinţe şi convingeri, evidenţiind modul propriu de a înţelege o anumită temă, un anumit conţinut.
CUBUL	- tehnică prin care se evidenţiază activităţile şi operaţiile de gândire implicate în învăţarea unui conţinut; sarcinile de pe feţele cubului sunt invariabile din perspectivă acţională: descrie, compară, explică (asociază), argumentează, analizează, aplică.
DIAGRAMA WENN	- rolul de a reprezenta sistematic, într-un mod cât mai creativ, asemănările şi deosebirile evidente între două operaţii matematice, între două figuri geometrice etc. - metoda este potrivită la lecţiile de consolidare; - activitatea poate fi organizată în grup, perechi sau chiar frontal.
METODA CADRANELOR	- urmăreşte implicarea elevilor în realizarea unei înţelegeri cât mai adecvate a unui conţinut informaţional; - această metodă se poate folosi frontal şi individual, în rezolvarea problemelor prin metoda grafică.
ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE	- încurajată în școlile moderne, apelează la metode active, participative, conducând elevul la dobândirea unei experienţe proprii, ca urmare a contactului nemijlocit cu realitatea, prin efort personal de explorare, cercetare, experimentare. - este importantă, în acest caz, respectarea etapelor cunoscute: - formularea sarcinii, problemei; - efectuarea de reactualizări; - formularea ipotezei de rezolvare; - stabilirea planului mijloacelor; - verificarea, formularea unor generalizări; - evaluarea; -valorificare.

Pornind de la ideea că un învățământ eficient se desfășoară folosind metode participative-active, minimizăm ponderea activităților care limitează activitățile active **și** dezvoltă abilitățile **școlarul mic** de gândire **și** cercetare creativă. Este nevoie de extinderea utilizării metodelor active moderne pentru a progresa prin dobândirea de noi cunoștințe, munca independentă **și** capacitatea de a aplica ceea ce a fost **învățat** în practică. În acest scop, puteți folosi fie exerciții de complexitate crescândă, fie exerciții cu caracter stimulativ al creativității prin intermediul metodelor moderne [5, pp. 86-93].

Concluzii

Într-o lume dinamică și complexă, caracterizată printr-o explozie a informațiilor și dezvoltări tehnologice fără precedent, organizarea învățării conform standardelor academice formale clasice devine inadecvată. Învățarea dincolo de disciplinele și rigoarea normelor academice tradiționale poate fi mai benefică în ceea ce privește nevoile școlarilor de astăzi.

Creativitatea reprezintă capacitatea de a gândi o sarcină sau o problemă într-un mod nou sau diferit sau abilitatea de a folosi imaginația pentru a genera idei noi. Creativitatea ne permite să rezolvăm probleme complexe sau să găsim modalități interesante de abordare a sarcinilor printr-o abordare integrată. Dacă stimulăm creativitatea la școlarii de vârstă mică, mai exact, la nivelul claselor primare din perspectivă inter- și intra-disciplinară, aceștia vor privi dintr-o perspectivă unică și vor face conexiuni creative pentru a găsi oportunități.

Considerăm că în școlaritate, un program de stimulare a creativităţii elevilor poate fi benefic și se poate baza pe asocierea elementelor noi, a cuvintelor, a ideilor. Din acest punct de vedere, conţinutul procesului instructiv-educativ din clasele primare, prelucrate şi organizate, inter- și intra-disciplinar, pe activităţi şi domenii, favorizează stimularea creativității..

În concluzie, contribuția principală al acestui studiu este analiza câtorva probleme din domeniul emergent al creativității inter- și intra-disciplinare în rândul școlarilor de vârstă mică. Mai mult decât atât, am determinat subiectele integrate în contextul colaborării inter-, intra-disciplinare și al creativității, și anume strategia de stimulare a creativității, definițiile de lucru în sistemul de învățământ al claselor primare.

Referinţe:

1. BOTKIN, W. J., ELMENDJRA, M., MALIȚA, M. *Orizontul fără limite al învățării*. București: Editura Politica, 1981.
2. CATTEL, R. B. *Abilities: Their Structure, Growth, and Action*. Editorship of John E. Horrocks: The Ohio State University, 1971, 610 p. ISBN: 0-395-04275-5. Disponibil: https://gwern.net/doc/iq/1971-cattell-abilitiestheirstructuregrowthaction.pdf
3. DARBELLAY, F., MOODY, Z., LUBART, T. *Creativity, Design thinking and Interdisciplinarity*. Singapore: Springer, 2017. ISBN 978-981-10-7524-7.
4. DRAKE, S. M. *Creating standards-based integrated curriculum: The common core state standards edition.* Corwin Press, 2012.
5. DUBCIUC, L. *Dezvoltarea creativității la elevi prin utilizarea metodelor activ-participative în cadrul lecțiilor de matematică*. În: *Didactica științelor exacte*, vol. I, 2019, pp. 86-93. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Volumul_I_Didactica_stiin%C8%9Belor_exacte_2019-86-93.pdf
6. KLEIN, J. C. *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
7. KLEIN, J. T. *A taxonomy of interdisciplinarity*. În *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. eds. R. Frodeman, J. T. Klein, and C. Mitcham New York, NY: Oxford University Press, 15-30, 2010.
8. KONSTANTINIDOU, E.; PAVLIDOU, E. *INTER-DISCIPLINARY CREATIVE TEACHING Blending Physical Education and Visual Arts pre and primary school curriculum standards through embodied learning experiences as Performing Art activities.* În: *IMAG InSea Magazine* No. 7, pp. 59-65, 2019. DOI: 10.24981/2414-3332-7.2019-10. ISSN: 2414-3332. Disponibil: http://ikee.lib.auth.gr/record/311713/files/imag7_final_elisavetandeva.pdf
9. LINDAUER, M. S. *Interdisciplinarity, the psychology of art, and creativity: an introduction*. *Creat. Res. J.* 11, 1–10, 1998. DOI: 10.1207/s15326934crj1101_1.

10. MANOLAKELLI, A. *Inter, Multi, Cross, Trans, & Intra-disciplinary: What is the difference and why is it important?* În: *ArchPsich*. Disponibil: https://www.archpsych.co.uk/post/disciplinarities-definitions
11. *Metodologie privind aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru învățământul primar din România*, cf. Ordin 3371/2013. Disponibil: https://lege5.ro/Gratuit/gm2dqobsgy/metodologie-privind-aplicarea-planurilor-cadru-de-invatamant-pentru-invatamantul-primar-ordin-3371-2013?dp=gy2dcnzwhe2tk
12. MITITELU, G. C. *Abordarea de tip integrat – dimensiune a învățării*. În: *Revistă online de tip educațional „Flux Botoșani",* 2018. Disponibil: http://www.fluxbotosani.ro/2018/07/abordarea-de-tip-integrat-dimensiune.html
13. MOIRANO, R.; SÁNCHEZ, M. A.; ŠTĚPÁNEK, L. *Creative interdisicplinary collaboration: A systematic literature review*. În: *Thinking Skills and Creativity*, volume 35, 2020. DOI: 10.1016/j.tsc.2019.100626
14. *Planul cadru de învățământ pentru învățământul primar din România*, cf. Ordin 3371/2013. Disponibil: https://lege5.ro/Gratuit/gm2dqobsgy/planul-cadru-de-invatamant-pentru-invatamantul-primar-ordin-3371-2013?dp=gy2dcnzwha4ts
15. PLUCKER, J. A.; BEGHETTO, R. A.; DOW, G. T. *Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research*. (on-line) În: *Educational Psychologist,* 39(2), 2004, p. 90. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/233298152_Why_Isn't_Creativity_More_Important_to_Educational_Psychologists_Potentials_Pitfalls_and_Future_Directions_in_Creativity_Research
16. RUNCO, M. A; JAEGER, G. J. *The standard definition of creativity*. În: Creativity Research Journal, 24(1), 2012, pp. 92-96. DOI: 10.1080/10400419.2012.650092
17. RUSU, C. *Abordarea de tip integrat – dimensiune a învățării în ciclul primar*. În: Simpozionul *Tradiție și inovație în educație*, vol. I, Chișinău, 2019, pp. 151-155. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/UST_Conf_Ped_v1_Traditie_si_inov_in_edu_2019_pp151-155.pdf
18. SIMONTON, D. K. *Creativity, problem solving, and solution set sightedness: Radically reformulating BVSR*. În: *The Journal of Creative Behaviour*, 46(1), 2012, pp. 48-65. DOI: 10.1002/jocb.004
19. STERNBERG, R. J; O'HARA, L. A. *Intelligence and creativity*. În: *R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence*, New York: Cambridge University Press, 2000, pp. 611-630. DOI: 10.1017/CBO9780511807947.028
20. Virtual Lab School, *Family Child Care Creative Expression*. În: *USDA Grant 2020-48711-32407*, 2023. Disponibil: https://www.virtuallabschool.org/fcc/creative-expression/lesson-1

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul programului de doctorat.*

Date despre autori:
Ramona-Elena ROTARU, doctorand, Școala Doctorală de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
ORCID: 0000-0003-2068-7973
E-mail: ramonaelenarotaru@gmail.com

Vladimir GUȚU, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie, decan al Facultății de Psihologie, Ştiinţe ale Educaţiei, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
ORCID: 0000-0001-5357-4217
E-mail: vladimirgutu@yahoo.com

Prezentat la 01.12.2023

CZU: 316.627:373.32 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_21**

TEORII DE COMPORTAMENT PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Ana-Maria BEȘU,
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra-Neamț

Ecaterina ZUBENSCHI,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă

Cercetarea în domeniul comportamentului prosocial la copii se află în centrul atenției din mai multe motive. În primul rând, multe studii se concentrează asupra comportamentului antisocial al indivizilor, dar este esențial să ne îndreptăm atenția și asupra aspectului prosocial al comportamentului. De asemenea, relevanța cercetării comportamentului prosocial este evidentă în contextul științelor educației, deoarece se explorează conexiunea dintre aspectele sociale și cele individuale ale dezvoltării personalității, precum și influența proceselor de socializare și individualizare. În societatea actuală, în care mulți oameni își concentrează eforturile pe realizările personale și succesul individual, cercetarea și înțelegerea mecanismelor interne care stau la baza comportamentului prosocial devin din ce în ce mai importante. Aceste mecanisme sunt fundamentale pentru orientarea individului către binele celorlalți și pentru promovarea acțiunilor în folosul altor persoane, ceea ce conferă o relevanță semnificativă acestui domeniu de studiu.

Cuvinte-cheie: *comportament prosocial, teorii explicative, stadii de dezvoltare, acțiuni sociale, mediu social.*

THEORIES OF PROSOCIAL BEHAVIOUR IN YOUNG SCHOOL-AGE STUDENTS

Research in the field of prosocial behavior in children is at the forefront for several reasons. Firstly, many studies often focus on individuals' antisocial behavior, but it is essential to direct our attention to the prosocial aspect of behavior. Additionally, the relevance of researching prosocial behavior is evident in the context of educational sciences because it explores the connection between social and individual aspects of personality development and the influence of processes of socialization and individualization. In today's society, where many people are increasingly focused on personal achievements and individual success, researching and understanding the internal mechanisms underlying prosocial behavior becomes more and more critical. These mechanisms are fundamental for guiding individuals towards the well-being of others and promoting actions in favor of other individuals, which adds significant relevance to this field of study**.**

Keywords: *prosocial behavior, explanatory theories, developmental stages, social actions, social environment.*

Cuvântul „prosocial” a fost introdus în psihologie în anii 1960 și se referă la comportamentele care au un scop pozitiv și benefic, descurajează nevoile și interesele personale în favoarea celorlalți. Termenul provine din combinarea cuvintelor „pro” (în favoarea) și „social” (relațiile sociale și interacțiunile cu ceilalți), Albert Bandura (Experimentul Bobo Doll) [3]. Acest concept se opune comportamentului asocial, care se referă la acțiunile negative sau neutre care nu-i ajută pe ceilalți. Prin urmare, comportamentul prosocial poate fi considerat o dimensiune importantă a bunei conduite și a moralității în societate**.**

Comportamentul prosocial se referă la acțiunile voluntare ale unei persoane care sunt destinate să îmbunătățească sau să ajute alte persoane, fără a se aștepta la o recompensă directă sau imediată. Acest comportament poate fi observat la toate speciile umane, precum și la multe specii de mamifere și păsări. Studiile științifice au arătat că comportamentul prosocial poate fi influențat de o serie de factori, inclusiv dezvoltarea socială și emoțională, educația, cultura și personalitatea. De asemenea, au fost identificate anumite zone ale creierului care sunt activate atunci când oamenii fac fapte bune. Cercetările spun că comportamentul prosocial poate avea un impact pozitiv asupra satisfacției și bunăstării personale, precum și asupra conexiunii sociale în comunitate.

Există mai multe teorii explicative cu privire la dezvoltarea comportamentului prosocial la copii:

Teoria socio-cognitivă: această teorie susține că copiii își dezvoltă comportamentele prosociale prin învățare socială și prin înțelegerea propriilor emoții și a emoțiilor altora. În lumina perspectivelor propuse de Jerome Bruner privind dezvoltarea cognitivă și comportamentul prosocial la copii, putem crea un tabel care sintetizează cele trei stadii ale dezvoltării cognitive și modul în care acestea sunt asociate cu evoluția comportamentului prosocial [5].

Tabel 1. Stadiile dezvoltării cognitive propuse de Jerome Bruner.

Stadiu	Descriere stadiu	Legătură cu comportamentul prosocial
Enunțului	Înțelegerea lumii prin acțiuni concrete.	Copiii încep să facă lucruri pentru alții.
Narativului	Înțelegerea lumii prin povestiri și metafore.	Oferă o mai bună înțelegere a relațiilor dintre evenimente și acțiuni, contribuind la dezvoltarea comportamentului prosocial.
Conceptualizării	Înțelegerea lumii prin concepte abstracte și principii.	Înțeleg importanța relațiilor interumane și a acțiunilor prosociale, aplicând conceptele de empatie și moralitate în comportamentul prosocial.

Teoria morală: această teorie susține că comportamentul prosocial la copii este rezultatul dezvoltării morale și a conștiinței morale.

Dihotomia heteronom-autonom fundamentează cercetările lui L. Kohlberg, având efecte în formarea unei conduite morale la individ. Astfel, Kohlberg a identificat trei niveluri de evoluție, fiecare cu câte două stadii [38, pag. 37] [11].

Tabel 2. Stadii de dezvoltare a raționamentului moral L. Kohlberg.

Nivel evoluție	Stadii de dezvoltare a conduitei morale
Nivelul premoral (preconvențional)	- repere cronologice vârsta de 4-10 ani, când copilul poate să opereze cu noțiunile bun - rău, cuminte - obraznic, corect - greșit, precum și să realizeze că acțiunile au consecințe. Testul lui Heinz, Testul lui Piaget cu mărgelele de culoare, Experiența „Marshmallow” (Stanford Marshmallow Experiment). • Stadiul 1, al moralității ascultării, având drept element de referință pedeapsa și recompensa, tendința fiind aceea de a evita pedeapsa și de a se supune normei; • Stadiul 2, al moralității hedonismului instrumental naiv, având ca axă centrală conformarea la normă, care devine sursă de beneficii.
Nivelul moralității convenționale	- ca repere temporale vârsta de 10-13 ani, vârsta la care este asumat rolul de copil în conformitate cu normele universului familial, când se dezvoltă sentimentul de apartenență la grup, motivația comportamentală fiind primirea recunoașterii comportamentului adecvat. „Minimal Group Paradigm”, Experimentul de Conformitate Asch. • Stadiul 1, al moralității bunelor relații, când normele sunt acceptate și respectate în schimbul etichetării personale ca băiat bun/fată bună. La această etapă, acțiunile încep să fie analizate și judecate în conformitate cu intenționalitatea lor, nu cu urmările, ca până acum; • Stadiul 2, al moralității și ordinii, este stadiul în care începe să fie integrată și acceptată autoritatea, respectarea legilor și normelor fiind privită ca o acțiune care aduce beneficii personale.

Nivel evoluție	Stadii de dezvoltare a conduitei morale
Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale	- vârsta de 13 ani, la tinerețe (ori niciodată), este perioada în care principiile morale sunt interiorizate ca modalitate de identificare cu grupul de referință, ele fiind definite acum în termeni personali. Testul lui Kohlberg. • Stadiul 1 al acestui nivel, al moralității contractuale, semnalează respectarea standardelor ca un rezultat al procesului decizional personal, când regulile și legile pot fi modificate, pentru a fi de utilitate generală; • Stadiul 2, al moralității principiilor individuale de conduită, este perioada când se conturează și se consolidează un sistem propriu de valori morale, când noțiunile abstracte de egalitate, dreptate, reciprocitate, primesc semnificații, sunt ierarhizate și orientarea în această zonă a moralității dominate de reguli și valori se face în vederea evitării condamnării.

Acest model propus de L. Kohlberg stă la baza decriptării procesului de dezvoltare a raționamentului moral.

Teoria dezvoltării empatiei: această teorie susține că capacitatea copiilor de a se pune în locul altora (empatia) este esențială pentru dezvoltarea comportamentului prosocial [9].

Tabel 3. Stadiile Dezvoltării Empatice conform lui Martin Hoffman.

Etapa de dezvoltare	Descriere stadiu
1	Un precursor al empatiei, manifestat prin reacții reflexe de plâns la auzul plânsului altor bebeluși.
2	Copiii reacționează la supărarea altora ca și cum ar fi ei înșiși supărau, fără o distincție clară între sine și ceilalți.
3	Copiii încep să-și dezvolte o idee distinctă de sine ca indivizi, percepând și înțelegând că supărarea este a celuilalt, nu a lor. încep să simtă compasiune pentru ceilalți.
4	Dezvoltarea unei empatii mai profunde, înțelegând și simțind ceea ce simt alții cu adevărat, având în vedere că ceilalți au stări interioare diferite de ale lor.
5	Copiii ajung să înțeleagă caracteristicile generale ale vieții altora și să empatizeze cu cei care se confruntă cu dificultăți, inclusiv înțelegerea contextului social și a situațiilor critice ale altor categorii de oameni.

Teoria modelării comportamentului – susține că dezvoltarea socială și comportamentul prosocial sunt interconectate și se bazează pe interacțiunea dintre copil și mediul său social [13].

Tabel 4. Stadiile Dezvoltării modelării comportamentului conform perspectivei lui Lev Vygotsky.

Stadiu	Descriere stadiu	Legătură cu dezvoltarea comportamentului prosocial
Imitare	Copiii încep să imite comportamente prosociale observate la alții, cum ar fi ajutorul acordat sau împărtășirea.	Dezvoltarea comportamentului prosocial prin replicarea și imitarea comportamentelor pozitive observate în mediul lor social.
Internalizare	Copiii încep să înțeleagă și să integreze comportamentele prosociale în modul lor de acțiune, devenind parte a repertoriului lor comportamental.	Transformarea comportamentelor imitate în comportamente internalizate și asimilate, care devin parte a modului lor de acțiune.

Stadiu	Descriere stadiu	Legătură cu dezvoltarea comportamentului prosocial
Dezvoltare a abilităților sociale superioare	Prin interacțiunile sociale și îndrumarea mediată, copiii dezvoltă abilități sociale superioare, cum ar fi empatia și gândirea critică, esențiale pentru comportamentul prosocial.	Dezvoltarea abilităților sociale superioare prin îndrumarea mediată și interacțiunile sociale, contribuind la dezvoltarea unui comportament prosocial mai complex și rafinat.

Dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică poate fi studiată din mai multe perspective teoretice, inclusiv:

- Perspectiva socio-cognitivă: această perspectivă subliniază rolul cogniției sociale și a proceselor mentale, cum ar fi empatia și emoția, în dezvoltarea comportamentului prosocial.
- Perspectiva evoluționistă: această perspectivă subliniază ideea că comportamentul prosocial a evoluat ca o adaptare pentru supraviețuirea speciei umane.
- Perspectiva dezvoltării moralității: această perspectivă subliniază importanța dezvoltării moralității în formarea comportamentului prosocial.
- Perspectiva culturală și socio-contextuală: această perspectivă subliniază influența contextului social și cultural asupra dezvoltării comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică.

În această perspectivă, se crede că comportamentul prosocial este înrădăcinat în instincte biologice și că acest comportament poate fi îmbunătățit prin învățare socială și culturală. Elevii de vârstă școlară mică sunt încurajați să învețe comportamente prosociale prin modele pozitive și prin recompense sociale, cum ar fi aprecierea și încurajarea din partea adulților și a colegilor.

Dezvoltarea comportamentului prosocial la elevii de vârstă școlară mică este influențată de mai mulți factori, inclusiv factori biologici, cognitivi, socio-emoționali și culturali.

În general, dezvoltarea acestui comportament la elevii de vârstă școlară mică este un proces complex, care implică interacțiunea dintre mai mulți factori și poate fi îmbunătățit prin crearea unui mediu pozitiv și încurajator și prin oferirea de modele pozitive de comportament prosocial.

Toate aceste teorii subliniază importanța relațiilor sociale, a modelelor comportamentale și a dezvoltării cognitive în dezvoltarea comportamentului prosocial la copii.

Cunoașterea istorica a concepțiilor despre comportamentul prosocial oferă o perspectivă de reflecție asupra modelelor sociale actuale, în vederea construirii unor norme prosociale de îmbogățire a comportamentului prosocial.

Definirea comportamentului prosocial a cunoscut mai multe perioade de cercetare în care specialiști au explicat acest fenomen psihosocial.

Deși există trimiteri despre comportamentul prosocial încă din antichitate, el a fost expus sub diferiți termeni (comportament civic, moral, social).

Alți autori (de exemplu, Robert A. Baron și Donn Byrne, 1997/2001, p. 356) consideră că acest tip de comportament poate fi definit ca „acțiunea care nu aduce beneficii decât celui ce primește ajutor” și care „uneori implică un risc pentru cel care acordă ajutorul”. Robert A. Baron și Donne Byrne includ în sfera termenului de „comportament social” comportamentul de ajutorare (helping behavior), comportamentul caritabil (chartiable behavior) și voluntariatul (volunteerism) [15].

Pe măsura creșterii cercetărilor în acest domeniu, apar termeni precum „comportament altruist”, „comportament de ajutorare”, „comportament de cooperare”.

Sub principalele norme și valori sociale, comportamentul prosocial este modelat de diverși factori: personalitatea, stima de sine, importanța costurilor morale, competența subiectului, modul în care se cere ajutorul, efectul de trecător.

Asemănările dintre definiții includ accentul pe ajutorarea și susținerea altora, așteptarea unei recompense externe. De asemenea, se subliniază intenția pozitivă și efectele pozitive ale comportamentului prosocial. Deosebirile constau în accentul pus pe diverse aspecte, cum ar fi intenția, alegerile, absența așteptării

recompenselor și beneficiile pentru cel care primește ajutor. Potrivit lui Karotaeva și Chugaeva (2019), educația morală este treptat înlocuită de formularea „ educație socială și morală” și „dezvoltare socială și morală”.

Referitor la comportamentul prosocial s-au conturat trei tipuri de teorii: sociologice (teoriile normative), psihologice (teoria învățării sociale, teoria cost-beneficiu, teoria afectelor, teoria stimei de sine) și biologice (sociobiologia) (Mayers, 1983/1987, p. 455) [12]. Fiecare dintre aceste teorii explică un aspect sau altul al comportamentului prosocial, fără a-l epuiza însă.

Tabel 5. Asemănări și deosebiri ale teoriilor comportamentului prosocial la elevii de școală primară.

Teorii	Definiție	Asemănări	Deosebiri	Cercetători relevanți
Teorii sociologice	Explorarea comportamentului prosocial prin normă și relații sociale.	- Norma responsabilității sociale - Norma reciprocității	- Norma reciprocității se bazează pe reciprocitatea ajutorului, iar norma responsabilității se bazează pe sentimentul de obligație față de cei care au nevoie de ajutor.	Mayers (1983/1987)
Teorii psihologice	Explorarea influenței învățării sociale, a afectelor și stimei de sine asupra comportamentului prosocial.	- Teoria cost-beneficiu - Teoria afectelor - Teoria stimei de sine	- Teoria cost-beneficiu se concentrează pe evaluarea costurilor și beneficiilor în acordarea ajutorului, în timp ce teoria afectelor se concentrează pe influența emoțiilor în comportamentul prosocial. - Teoria stimei de sine se concentrează pe modul în care stima de sine influențează comportamentul prosocial.	Batson (1978), Weiner (1982), Piliavin (1981)
Teorii biologice	Explorarea bazelor biologice ale comportamentului prosocial din perspectivă evolutivă.	- Sociobiologia	- Sociobiologia pune accent pe influența factorilor genetici în comportamentul prosocial și subliniază importanța ameliorării reprezentării genelor individuale în acordarea ajutorului.	Edward O. Wilson

Putem observa în funcție de perioade că societatea a avut și are nevoie de educare și îndrumare spre comportament prosocial, iar cercetările efectuate sunt actuale. În urma acestora putem observa diferitele forme de acțiuni sociale prin care indivizii își exercită acțiunea de comportament prosocial. Comunitatea are nevoie de un șablon pentru a structura și realiza activitățile de învățare în ceea ce privește modelul comportamentului prosocial, o serie de activități repetabile, astfel încât să se evalueze întreaga inițiativă si anumite documentare naționale care au înregistrat o experiență prosocială. În funcție de mediul social și valorile în care este educat, expunerea la modele prosociale mărește probabilitatea de întrajutorare umană, cu cât vom încuraja și promova mai mult valorile sociale prin acțiunile noastre concrete, cu atât îi vom putea influența mai puternic pe ceilalți în sensul realizării unor comportamente prosociale.

Referințe:

1. Aknin, LB, Broesch, T., Hamlin, JK și Van de Vondervoort, JW (2015). *Comportamentul prosocial duce la fericire într-o societate rurală la scară mică. Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 788-795.
2. Bandura, A. (1986). *Fundamentele sociale ale gândirii și acțiunilor: O teorie cognitivă socială*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice.
3. Bandura, A., Ross, D., & Ross, SA (1963). *Imitație de model agresiv mediate de film*. *Jurnalul de psihologie anormală și socială*, 66(1), 3-11.

4. Bocoș, M. (2005). *Teoria și cercetări practice pedagogie* . Editura Casa Căr.
5. Bruner, J. (1974). *Pentru o teorie a instruirii*. EDP, București.
6. Decety, J. și Jackson, PL (2004). *Arhitectura funcțională a empatiei umane. Recenzii de neuroștiință comportamentală și cognitivă*, 3(2), 71-100.
7. Denham, S. A, Bassett, H.
8. Durlak, JA, Weissberg, RP, Dymnicki, AB, Taylor, RD și Schellinger, KB. *Dezvoltarea copilului*, 82, 474-501.
9. Hoffman, M. (2001). *Empatie și dezvoltare morală: Implicații pentru îngrijire și justiție*. Cambridge University Press.
10. Jagers, R. J., Rivas-Drahe, D., Borowski, T., & Nieri, T.
11. Kohlberg, L. (1963). *Dezvoltarea orientărilor copiilor către o ordine morală: secvență în dezvoltarea gândirii morale. Vita Humana*.
12. Myers, DG. *Psihologie socială*. Învățământul superior McGraw-Hill.
13. Vygotsky, L. (1978). *Mintea în societate: dezvoltarea proceselor psihologice*.
14. Walker, Lawrence, J. (1989). *Un studiu longitudinal al raționamentului moral. Dezvoltarea copilului*, 60(1).
15. Robert A. Baron și Donn Byrne. *Social Psychology*. Allyn and Bacon, 1997.

Date despre autori:
Ana-Maria BEȘU, profesoară învățământ primar, Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra-Neamț.

Ecaterina ZUBENSCHI, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.
ORCID: 0000-0001-8875-8497
E-mail: maria-maty31@yahoo.com

Prezentat la 05.12.2023

CZU: 316.48:005.9:373.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_22**

ROLUL MANAGERULUI ÎN SOLUŢIONAREA CONFLICTELOR ÎN INSTITUŢIA ŞCOLARĂ

Daniela Mioara PETREA, Vladimir GUȚU,
Universitatea de Stat din Moldova

Acest articol prezintă rolul managerului, precum şi importanţa acestuia în soluţionarea conflictelor apărute între actorii din instituţia de învăţământ. Sunt prezentate modalităţile prin care un manager ajută cadrele didactice să aibă o conduită normală şi responsabilă, sunt prezentate strategii de soluţionare a acestora prin parteneriate, mediere, evaluarea activităţilor de gestionare a conflictelor. În articol sunt prezentate strategii de soluţionare a conflictelor şi exemple de stiluri abordate de managerul instituţiei de învăţământ.

Cuvinte-cheie: *manager, instituţie de învăţământ, conflicte, cadre didactice, mediere.*

THE ROLE OF THE MANAGER IN RESOLVING CONFLICTS IN THE SCHOOL ORGANIZATION

This article presents the role of the manager, as well as his importance in resolving conflicts between actors in the educational institution. The ways in which a manager helps teachers to behave normally and responsibly are presented, strategies for solving them through partnerships, mediation, evaluation of conflict management activities are presented. The article presents conflict resolution strategies and examples of styles approached by the manager of the educational institution.

Keywords: *manager, educational institution, conflicts, teaching staff, mediation.*

Introducere

Activitatea de management este definită în literatura de specialitate ca un ansamblu de acţiuni de planificare, organizare, îndrumare, control, decizie cu privire la un sistem de acţiuni susceptibile de a asigura atingerea scopului fixat, în condiţiile respectării legităţilor, ale satisfacerii nevoilor sociale concrete şi ale promovării dezvoltării sociale. Managementul este reprezentat de persoane care exercită funcţiile managementului în virtutea obiectivelor, sarcinilor, competenţelor şi responsabilităţilor specifice funcţiei pe care o ocupă [2, p. 142]. Lück (2012) explică sensul managementului școlar, prin gestiunea dinamica și culturală a școlii, în acord cu orientările și politicile învățământului public pentru implementarea proiectului său politico-pedagogic și angajamentul față de principiile democrației și metode care organizează și creează condițiile pentru un mediu educațional autonom (soluții proprii în limitele competențelor lor), de participare și partajare (luare comună a deciziilor și rezultate eficiente) și autocontrol (monitorizare și evaluare cu feedback informațional). Managerul şcolar este un cadru didactic care pune în funcţiune programul managerial, conduce personalul didactic, elevii cooptaţi în sistemul de învăţământ, ptrecum şi personalul auxiliar şi administrativ, în scopul creşterii eficienţei procesului instructiv-educativ. Este obligația managerului să intervină dacă într-o organizație sunt conflicte nerezolvate, știut că, în principal, trei sunt surse de conflict: comunicarea defectuoasă(intra si intergrupală), specificul organizației (structura, dimensiunea, gradul de încărcare cu sarcini, cultura organizaționala) și diferențele de personalitate (vârstă, etnie, religia, pregătire) [5].

Demersul metodologic privind soluţionarea conflictelor în organizaţia şcolară

Un manager școlar se poate confrunta în mod inevitabil cu blocaje, bariere sau dificultăți de comunicare, ce pot apărea în timpul procesului de comunicare, printre care distorsionarea mesajului (datorită zgomotelor, informațiilor tip balast- adică irelevante, nesemnificative, depășite, necunoașterii de către cei antrenați în comunicare a limbajului folosit), transmiterea haotică a mesajelor (în neconcordnță cu scopul urmărit) și transmiterea mesajului într-un moment nepotrivit [1, p.192]. Este sarcina managerului școlar dar și a

fiecărui membru al organizației școlare de a evita sau reduce cât mai mult asemenea obstacole în comunicare, identificând cele mai pozitive modalități de prevenire a conflictelor sau de soluționare a conflictelor deja declanșate. Managerul intervine după ce a ascultat cu interes opiniile interlocutorului cu sugestii sau observații [8, p. 88].

În urma analizei acestor cazuri de comunicare interpersonală, putem concluziona că reușita comunicării depinde nu doar de forța de argument și de persuasiune a partenerilor de dialog, ci și de capacitatea managerului de a ști să-și asculte subordonații. Acest aspect este adeseori neglijat în practică. Reguli elementare pentru o bună ascultare:

Lăsați interlocutorul să vorbească!;

Creați un mediu care să încurajeze conversația!;

Aveți răbdare și păstrați-vă calmul!;

Încercați să înțelegeți punctul de vedere [8, p. 92].

Comunicarea orală are câteva caracteristici [6, p. 169; 7] și anume: o exprimare clară, un ton amabil, încurajator (nu arogant sau inhibitor), inflexiunile sau modificările timbrului vocii, pauzele și logica discursului, acuratețea limbajului (din punct de vedere științific și gramatical) sau capacitatea managerului de a capta atenția, precum și interesul subalternului pentru trăsăturile esențiale care asigură reușita comunicării orale. Unui manager al școlii românești îi este greu să vorbească întotdeauna calm și nuanțat sau fără stridențe verbale, toate acestea au rolul de a-i irita sau inhiba pe subalterni. Regula principală în comunicare este calmul. Practica managerială a arătat că o mustrare făcută cu un ton scăzut, fără patimă duce la efectul scontat. Ioan Jinga afirmă că comunicarea în cadrul organizației școlare se cuplează perfect cu atmosfera/ climatul școlar din organizație, intercondiționându-se în sensul că o bună comunicare orală asigură și menține o atmosferă propice educației și o atmosferă școlară adecvată, facilitează o comunicare acurată și marcată de eficacitate. Raportat la individ, comunicarea și climatul școlar pot genera și întreține un sentiment de siguranță și de echilibru interior sau dimpotrivă, pot induce un sentiment de insecuritate, panică sau chiar teamă și frustrare [4, p. 97].

Comunicarea scrisă se realizează prin înștiințări, circulație, decizii, adrese, instrucțiuni, dări de seamă, notificări, planuri sau programe de activitate. Comunicarea scrisă e diferită de cea orală, care este mai personal și are un feed-back rapid. Fiindcă îi lipsește feed-back-ul imediat, comunicarea scrisă nu oferă managerului garanția primirii și înțelegerii exacte a mesajului transmis. Totuși, comunicarea scrisă are un avantaj mesajul este elaborate cu mai multă atenție și cu mai multe detalii. Receptorul mesajului îl poate analiza cu mai multă insistență. Însă acest gen de comunicare respect aceleași cerințe sau reguli ca și cea orală: obiective clare, coerență, argumentație adecvată, stil de redactare concis și clar, acuratețe. temperamental fiecărui membru dintr-o organizație, nivelul său de cultură, mediul socio-profesional din care provine, constrângerile sau aspirațiile sale și managementul practicat în organizația respectivă sunt caracteristici determinante în orice instituție și, implicit, într-o școală. Oamenii nu trebuie să se închidă în ei sau să se privească cu suspiciune, ci să comunice deschis și să se simtă stimulați să participle la desfășurarea activității în condiții optime [4, p. 139].

Modalități prin care un manager școlar ajută subalternii să aibe o conduită normală și responsabilă [4, p. 156]:

- îi poate încuraja pe membrii unității sale să se cunoască între ei. Sunt mai multe activități care ajută și anume întâlnirile între personalul școlii și personalități din domenii ca: știință, literatură, artă, sport, schimburi de experiență, întâlniri periodice cu absolvenții școlii, activități sistematice de informare și documentare științifico-metodică;

- atragerea cadrelor didactice în adoptarea deciziilor de interes general sau, după caz, în soluționarea unor problem specific cu care se confruntă școala;

- stimularea și susținerea cadrelor didactice tinere în activitățile de pregătire și perfecționare profesională (grade didactice, manifestări științifice, proiecte educaționale).

Similar va proceda managerul școlar și pentru cunoașterea elevilor și pentru intercunoaștere, cu atât mai mult cu cât comunicarea interpersonală și de grup, dar și climatul școlar, influențează performanțele școlii respective și asigură coeziunea grupurilor.

Toate acestea pot fi soluții de normalizare a vieții școlii, de diminuare a conflictelor, de participare activă

și conștientă la activitățile instructive- educative, de comunicare managerial- didactică eficientă și eficace, prin conștientizare deplină de către managerul școlar a rolului esențial al comunicării în actul de conducere și de dezamorsare a conflictelor școlare inerente. Se impune cu necesitate ca managerul școlar să fie pe deplin conștient de faptul că- așa cum specifică și D. Shapiro: „majoritatea conflictelor au șase surse generatoare și anume nevoile fundamentale, valorile diferite, percepțiile diferite asupra realității, nevoile de natură spihologică, resursele limitate. Prin raportare la asemenea surse de conflict, se poate aplica o metodă specifică fiecăruia de a se confrunta și a face față unui conflict, încercând să-l rezolve într-o manieră cât mai personal” [10, p. 149]. Michael Armstrong (2011), autorul cărții „*How to be an Even Better Manager*” în expunerea sa concretă despre modul de gestionare a situațiilor conflictuale în organizații precum școala, a propus că vor exista ciocniri de idei despre sarcini și proiecte între indivizi. El a mers mai departe, exprimând că în procesul de gestionare a conflictului, dezacordul nu trebuie suprimat. Pentru el, pentru a gestiona o astfel de situație conflictuală, trebuie expusă, deoarece acesta ar putea fi singurul proces adevărat pentru a se asigura că problemele care au cauzat conflictele în organizație sunt explorate și rezolvate. O idee proeminentă și de neobosit în managementul conflictelor școlare, așa cum o spune Armstrong (2011), este de a „atenua” diferențele dintre părțile aflate în conflict și apoi de a sublinia terenul comun. În gestionarea conflictelor școlare, constituenții școlii sunt de obicei obligați să coexiste în mod pașnic și armonios, evitând cearta, ranchiuna, ceartă și chiar violența; există o liberă circulație și schimb de idei, informații și mesaje.

Un adevăr axiomatic îl reprezintă faptul că, dacă sunt ignorate, conflictele se extind și se agravează. Nici îndulcirea (care, de fapt reprezintă o amânare), nici autoritalismul (care, în fapt duce la ascunderea conflictului), cum nici compromisul „lași și tu, lasă și el”, nu sunt soluții recomandate, dacă nu are loc o abordare profundă, mergând la cauză. Briefingul în care asculți părţile aflate în conflict, discuțiile contradictorii, acuzele reciproce sunt contraproductive, dacă nu se finalizează cu eliminarea sursei, a cauzei conflictului. Nici locvacitatea exagerată, dar nici fierberea în suc propriu nu-s soluții de aplanare mai ales când semnalele de alarmă sunt evidente manifestate prin cel puțin trei ipostaze: reticența de a lucra împreună, hiatusurile comunicaționale și învinuirile reciproce perpetuate în ședințe [11, p. 109].

Stilul preventiv și abordările diverse sunt chei ale succesului în actul managerial .„Primul lucru necesar ca să poți gestiona conflictele este să accepți diversitatea”. Gestionarea conflictelor în școală ar putea fi explicate ca efortul conștient și concertat depus fie de părțile directe/ indirecte la un conflict, fie de părțile invitate să ia măsuri proactive sau reactive pentru prevenirea și limitarea apariției conflictului. În concordanță cu propunerea lui Shedrack (2007) conform căreia managementul conflictului ar putea fi clasificat în linii mari ca fiind fie proactiv, fie reactiv, aș percepe mai degrabă managementul conflictului ca fiind acela care se ocupă de acele abordări pozitive eficiente pre-împotrivă și post-împotrivă în ceea ce privește gestionarea conflictului între grupuri.

Într-un articol din Revista *Bilanț*, se menţionează: „Cultura organizațională este, de asemenea, un factor important în prevenirea conflictelor, dar cel mai important rol îl are managerul echipei”, căci „conflictele din echipă pot fi legate și de modul neclar în care managerul comunică anumite atribuții, sarcini sau obiective ale instituţiei”. Managerul trebuie să întrunească aptitudini și deprinderi de gândire (acțio/ reacțio) rapidă pentru găsirea soluțiilor de rezolvare eficientă, potrivit așa zisei strategii victorii/ victorii, a echilibrului. Este elocvent exemplul celor doi măgari legați între ei, care trag divergent spre două căpițe cu fân, fără a ajunge nici unul, până când primul cedează și, astfel, mănâncă prima căpiță, după care se îndreaptă spre a doua, tot împreună unde constată că s-au săturat și le-a mai rămas și o rezervă de hrană [9, p. 167].

Prin identificarea şi înţelegerea naturii conflictului, pot fi abordate strategii de soluţionare a acestora prin parteneriate, mediere, evaluarea activităţilor de gestionare a conflictelor [8, p. 187].

Uneori, simplele diferențe de opinii, vederi, valori, interese sau concluzii conduc la conflict. De la început trebuie spus că evitarea conflictelor nu înseamnă anihilarea, ci mai degrabă, agravarea acestora. Accentuarea şi perpetuarea unei stări conflictuale determină o criză.

Criza este definită ca un moment critic, culminant al unei evoluții dinaintea vindecării, stingerii ori, dimpotrivă, agravării escaladării unui conflict, a cărei manifestare evidență o reprezintă. Criza este o manifestare ascuțită a contradicțiilor, neconcordanțelor, antagonismelor, tensionarea acerbă a unor tulburări, faza post-cronică a unui conflict, ceartă, diferent, discuție, violență, ruptură, ciocnire, ostilitate, perioadă în

dinamică unui sistem caracterizat prin acumulare accentuată a dificultăților, izbucnirea conflictuală a tensiunilor, fapt ce face dificilă funcționarea normală declanșându-se puternice presiuni de schimbare. Așadar, criza presupune fie schimbarea, ori restructurarea majoră a sistemului, fie distrugerea acestuia, când este prost gestionată.

Așa cum s-a înțeles deja, trebuie depășită mentalitatea preponderenței distructive. Conflictele nu sunt în mod necesar neproductive sau negative. Catalogarea e o funcție a observatorului, a clasificatorului. Gestiunea unei stări de încordare înseamnă alegerea corectă a aspectelor constructive din non- poziționarea conflictuală. Fapt e că nu se poate reforma ceva fără a distruge altceva.

Caracteristicile conflictelor constructive pot fi următoarele: îmbunătățesc unele relații interindividuale, evidențiază problematica organizației, sporesc solidaritatea automizării grupale, aproprie părțile aflate în conflict, astfel se înțeleg mai bine obiectivele „conflictuale", pun în evidență sau valoare stilul managerial și personalitatea liderului.

Dar un conflict, poate fi benefic doar dacă părțile nu mai pot lucra împreună, dacă ambii au sentimente mai bune reciproc și dacă sunt satisfăcuți de rezultatul conflictului. Echilibrul perfect, armonia absolută sunt utopii. Natura umană este una conflictuală, guvernată de elemente dinamice ale psihicului: interese, motivații, aspirații, trebuințe, atitudini. Așadar, făcând parte din modusul vivendi psihosocio-uman.

Cultivarea antipatiilor, dezacordurilor, comportamentelor antagonice, dirijarea influențelor atipice duce la excerbarea conflictului și alimentarea crizei. În investigarea cazuisticii conflictuale trebuie decelat între individ (cauze ale vieții personale) și organizații (cauze sociale) unde cauzele sunt triplu determinate: de rezolvarea sarcinilor/ misiunilor, de asigurarea climatului acțional, de contrucție imatologică (de prestigiu) în societate.

Conflictul poate fi tratat: ca oportunitate, ca alternativă, ca necesitate și ca fapt social, decelându-se ferm între episodul conflictual (care poate fi neînsemnat, chiar necesar si repede trecător) și situația conflictuală (ce poate fi ascunsă mocnită, amplă, cronică și contagioasă, adică foarte periculoasă pentru colectiv).

M.Sherif a ierarhizat patru categorii de efecte ale acestui tip de conflict: comune grupărilor aflate în conflict (creșterea loialității și coeziunii, scăderea diferențelor interne, crește interesul colectiv și climatul se îmbunătățește, crește toleranța pentru liderul autoritar), pentru relațiile dintre grupurile aflate în conflict (fiecare se percepe ca inamic, crește valorizarea eminamente pozitivă personală, crește ostilitatea față de adversar, sunt apreciați doar proprii membri, în raport cu ceilalți, cărora li se vânează greșeli), pentru grupul câștigător devine mai coeziv, dar, cu timpul, ajunge mai pacifist, conformist, necompetitiv, se extinde dorința pentru cooperare, crește vulnerabilitatea datorită instalării treptate a automulțumirii, pentru grupul învins distorsionează realitatea prin evadări psihologice –invocă ghinion, trișări, neclarități, dezorganizare, apariția noilor conflicte, exarcerbarea conflictelor latente, învinovățiri reciproce, crește tensiunea, scade cooperarea, crește dorința revanșei, crește dorința de reorganizare [apud 9, p. 203].

D. R. Forsyt este cel care stabilește cinci trepte ale procesului conflictual: dezacordul, confruntarea, escaladarea, dezescaladarea și rezolvarea (ultima presupunând la rându-i, mai multe etape/ variante precum: reconcilierea, dezangajarea, reprimarea, abandonul, alternativa victoriei/ înfrângere, compromisul, obținerea victorie/victorie sau biruință [9, p. 217].

Concluzii

Obiectivul articolului a fost de a identifica și descrie principalele provocări cu care se confruntă astăzi managerul organizaţiei şcolare și modul în care poate acţiona pentru a rezolva aceste provocări. Un rol important în abordarea conflictelor revine asupra celor implicați în rezolvarea acestuia: arbitrul, mediatorul și facilitatorul, cât și modalităților de abordare de către părțile implicate: abordarea structurală, cu accent pe interdependențe, presiuni externe, reguli și proceduri și abordarea procesuală, cu accent pe dinamică, acțiuni, reacții secvențională.

Referinţe bibliografice:

1. BOBOC, I. *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. CARDON, A. *Adevarata arta a unui master coach*. București: Editura Codecs, 2012.
3. DUNCA, P. (coord.). *Negocierea şi medierea conflictelor – curs universitar*. București: Detectiv, 2010.
4. JINGA, I. *Managementul învățământului.* București: ASE, 2003.
5. LUCK, El. *Istoria psihologiei. Fluxuri, școli, dezvoltări,* a cincea, ediția over-the-art și pentru adulți. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
6. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004.
7. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar.* Iași: Polirom, 2019.
8. POPESCU, D. *Arta comunicării.* București: ASE, 2002.
9. ROTARU, N. *PSI- sociologie*. București: ANI, 2006.
10. SHAPIRO, B., KIRBY, D. *An approach to consider the messages of science learning culture*. In: *Journal of Science Teacher Education*, 1998, 9(3), pp.221-240.
11. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare şi diminuarea efectelor*. Ediţia a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2018.
12. *Conflict Management in Schools. The Role of the Teacher as an Inloco-Parentis.* https://www.grin.com/document/356141
13. *The role of the school manager: Case study on the challenges of public education*. In: *Revista on line de Política e Gestão Educacional,* 2019, vol. 23, no. 2, p. 238-254, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. https://www.redalyc.org/journal/6377/637766241001/html/

Date despre autori:

Daniela Mioara PETREA, doctorand, Şcoala Doctorală Ştiinţe Umaniste şi ale Educaţiei, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: petrea.m.daniela@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9704-6512

Vladimir GUȚU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, decanul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com
ORCID-ID: 0000-0001-5357-4217.

Prezentat la 12.09.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 316.48:005.9:373.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_23**

PARTICULARITĂŢILE APARIŢIEI ŞI MANIFESTĂRII CONFLICTELOR ÎN INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE TIMPURIE

Daniela Mioara PETREA,
Universitatea de Stat din Moldova

Acest articol, prezintă particularităţile de manifestare a conflictelor în instituţiile de educaţie timpurie, tipurile de conflicte care se întâlnesc în grădiniţe, strategii de prevenire a conflictelor şi tipuri de reacţie atunci când o persoană este implicată într-un conflict. În articol sunt evidenţiate o parte din motivele conflictelor, precum şi premisele apariţiei acestora. Conflictele între preşcolari sunt cele mai des întâlnite, ele iau naştere de la grupa mică, principalele motive fiind nevoia de afirmare, nevoia de autonomie, nevoia de autorealizare, nevoia de autoapărare. Cadrul didactic are un rol esenţial în aplanarea conflictelor, atât în sala de grupă, cât şi în relaţia cu părinţii preşcolarilor. Articolul prezintă exemple de conflicte între managerul unei instituţii de învăţământ preşcolar şi cadrele didactice, precum şi exemple de conflicte apărute între educatoare.

Cuvinte-cheie: *conflicte, învăţământ preşcolar, cadre didactice, cadre didactice, manager, părinţi, preşcolari.*

THE PARTICULARITIES OF THE APPEARANCE AND MANIFESTATION OF CONFLICTS IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

This article presents the particularities of the manifestation of conflicts in early education institutions, the types of conflicts that occur in kindergartens, conflict prevention strategies and types of reaction when a person is involved in a conflict. The article highlights some of the reasons for the conflicts, as well as the premises for their appearance. Conflicts between preschoolers are the most common, they arise from the small group, the main reasons being the need for affirmation, the need for autonomy, the need for self-realization, the need for self-defense. The teaching staff has an essential role in resolving conflicts, both in the classroom and in the relationship with the parents of preschoolers. The article presents examples of conflicts between the manager of a preschool educational institution and the teaching staff, as well as examples of conflicts between teachers.

Keywords: *conflicts, preschool education, teachers, manager, parents, preschoolers.*

Introducere

Conflictele şi-au făcut loc şi pe tărâmul magic al personajelor, printre chipurile angelice, cu ochi curioşi, zâmbete largi şi întrebări nenumărate. Setea de cunoaştere scoate la suprafaţă, de cele mai multe ori, întrebări, situaţii problemă, care se transformă în conflicte. Pe umerii educatorului cad responsabilităţi mari, atunci când se intersectează cu conflictul. În fiecare grupă, există copii care sunt agresivi, uneori violenţi şi nu reacţionează aşa cum ne aşteptăm atunci când li se trasează sarcini, nu respectă regulile grupei.

În grădiniţă se desfășoară o diversitate de conflicte specifice derivate din particularitățile activității educaționale (predare - învățare și formare) și tensiunile sau disfuncționalitățile care survin în procesul interacțiunii dintre elementele curriculum-ului- obiective, conținuturi/cunoaștere, tehnologie didactică (metode de învățământ, formele, modurile și mijloacele de învățământ), evaluarea și relațiile profesor-preşcolar, grădiniţă-părinți și școală-instituții.

Demersul metodologic de manifestare a apariţiei conflictelor în instituţiile de învăţământ preşcolar

Într-o instituţie de învăţământ preşcolar pot apărea conflicte datorită următoarelor cauze:

- Punctele de vedere diferite asupra obiectivelor prioritare și metodelor folosite.

Cadrele didactice au, în general, obiective profesionale comune, însă există mai multe păreri în privința modalităților de realizare a acestora.

- Lipsa de comunicare sau comunicarea defectuoasă.

Multe dintre neînțelegerile din grădiniţe au la bază lipsa comunicării. Singura cale de soluționare a conflictelor generate de problemele de comunicare este cooperarea prin care părțile află poziția și argumentele celorlalți.

- Competiția privind resursele insuficiente.

Insuficiența resurselor disponibile într-o grădiniţă conduce la transformarea conflictelor mascate sau lente în conflicte deschise sau acute.

- Diferențe de putere, statut și cultură.

Într-o grădiniţă există mai mulţi poli de putere. Managerul instituţiei este autoritatea investită prin lege să asigure condițiile optime pentru desfășurarea procesului educațional și obținerea de performanțe în pregătirea preşcolarilor. Autoritatea directorului este recunoscută și acceptată de cadrele didactice, personalul administrativ, preşcolari și părinți. Multe sunt exemplele în care unele cadre didactice sau părinţi cu un statut social, financiar, contestă anumite decizii ale directorului sau modalități utilizate de acesta pentru implementarea unor norme sau măsuri.

În asemenea cazuri se ajunge la conflict.

- Divergenţele între preşcolari ce pot degenera foarte ușor în violență sau agresiune.
- Competiția pentru supremație. Acest caz se produce între mai multe cadre didactice care concurează pentru promovare (salarii de merit, gradații) sau pentru o poziție influentă în instituția de învăţământ [p. 178].

În instituțiile de învăţământ preşcolar se întâlnesc toate tipurile de conflicte interpersonale, inter și intra-grupale între preşcolari, între preşcolari și cadre didactice, între cadre didactice, între cadre didactice și managerul instituţiei, între cadre didactice și părinţii preşcolarilor.

În funcție de nivelul la care se manifestă, există:

- conflicte pe verticală care se manifestă între managerul instituţiei și angajați, între cadre didactice și preşcolari, mai ales când primii adoptă un stil de conducere dominator sau chiar autoritar, iar la vârstele mici, copiii se opun acestui stil de dirijare excesivă.
- conflicte pe orizontală care se produc la același nivel ierarhic, atunci când unii dintre angajații instituţiei de învăţământ au comportamente și atitudini care îi lezează pe ceilalți angajați. Astfel sunt conflictele dintre cadrele didacice sau dintre membrii personalului nedidactic, conflictele dintre preşcolari [Manolescu, 2001, p 326].

a) Conflictele director-educatori

A fi directorul unei grădiniţe implică atât o experiență deosebită în conducere, cât și o doză suficientă de prestigiu. De fapt, pentru majoritatea cadrelor didactice, funcțiile de director sau inspector școlar sunt considerate ca un maximum profesional de atins. Un conflict pe termen lung poate izbucni atunci când la postul de director într-o grădiniţă candidează mai multe cadre didactice, printre care și directorul în funcție. Realitatea școlară concretă este cunoscută de către toți candidații, problemele dificile sunt resimțite direct, dar toate acestea sunt percepute în mod diferit. Spre exemplu, un director care se ocupă de problemele grădiniţei, statistici, etc. doar din biroul său nu poate simți realitatea din grădiniţă cu adevărat, iar educatorul, deși se confruntă zilnic cu preşcolarii, cu părinţii acestora, cu problemele și dificultățile acestora nu știe care sunt limitele sau îngrădirile la care este supus un director. De multe ori, dorinţa de a candida pe același post de conducere cu un alt coleg este dorința de afirmare, obținerea acelui prestigiu atât de dorit și chiar a unei notorietăți. Alteori, un educator candidează în contrapartidă cu actualul său șef pentru că nu este de acord cu managementul școlar pe care acesta îl aplică.

Dar, nu doar competiția pentru postul de director poate genera conflicte, ci și stilul de conducere al acestuia, modul de organizare a activității grădiniţei și de distribuire a sarcinilor de muncă și responsabilităților, modul în care sunt distribuite recompensele și recunoscute meritele în cadrul instituţiei. Conflictele cu conducerea școlii pot evolua de la apatie, neimplicare sau retragere până la refuz, reproșuri, ostilitate și chiar reclamații la autoritățile educaționale aflate în poziții ierarhic superioare [p. 178].

Asemenea conflicte afectează climatul educațional din instituţia de învăţământ preşcolar, inevitabil se răsfrâng negativ asupra activității de predare- învățare și pentru normalitatea și eficiența procesului de învățare, conflictele trebuie soluționate în modalități care să nu afecteze autoritatea legitimă în grădiniţă și necesitatea unui management de calitate.

b) Conflictele apărute între cadrele didactice din învăţământul preşcolar

Cele mai aprige conflicte sunt între cadrele didactice, deoarece nici unul nu este dispus să renunțe la drepturile, libertățile sau convingerile sale. Lupta pentru obținerea salariului de merit poate să fie o cauză care să stea la baza unui conflict. În condițiile în care salariul unui cadru didactic nu este suficient pentru a duce un trai decent suma oferită pentru merite deosebite devine o țintă de atins cu orice preț.

Atunci când două cadre didactice au convingeri diferite în legătură cu desfășurarea procesului educativ, un conflict se poate manifesta în orice moment. Există mai multe comportamente, ce pot isca conflicte în instituţiile de învăţământ preşcolar: rivalitatea unui cadru didactic, care atinge doar un nivel ridicat de activitate profesională cu autorităţi recunoscute anterior, comportamente accentuând gradul de superioritate al cadrelor cu experienţă faţă de cei tineri, ori prin crearea unei impresii favorabile despre unele cadre didactice, nu prin activitatea productivă, ci prin imitarea acesteia, prin participarea la diverse evenimente sociale.

Rolul directorului este esențial în conflictele dintre profesori. El trebuie să acționeze diferit în funcție de motivele ce stau la baza conflictului. De exemplu, dacă un conflict apare între doi profesori colegi din motive străine de instituţia de învăţământ (ex antipatie reciprocă) atunci managerul va trebui să intervină autoritar, interzicându-le profesorilor să se înfrunte în cadrul unității școlare. Dar dacă la baza conflictului se află motive de natură salarială sau care vizează legislația muncii, managerul școlar trebuie să soluționeze prin negocieri directe și imediate, iar comunicarea are un rol desăvârșit contribuind la aplanarea conflictului [8].

c) Conflictele dintre preşcolari

La grădiniţă activitatea predominantă este jocul, în cadrul căruia copilul testează diferite roluri, experimentează, reproduce comportamente şi modele de conduită, dezvoltă relaţii sociale. Preşcolarul, obişnuit in mediul familial, la intrarea în colectivitate intră într-o lume nouă, într-un necunoscut, începe să cunoască şi să ia contact cu persoane noi şi cu diferite provocări întâlnite la tot pasul.

Una din trăsăturile predominante la vârsta preşcolară este curiozitatea, care îl determină pe copil să investigheze, să exploreze lumea din jurul său, înmagazinând experienţe personale de ordin senzorial şi psihologic. Creşte nivelul de percepţie din exterior, preşcolarul, astfel, începe să distingă culorile, să diferenţieze obiectele din jur după anumite criterii, se familiarizează cu figurile geometrice, iar spre grupa mare începe să perceapă trecerea timpului. În această etapă, solicitările cărora copilul este nevoit să le facă faţă, îi trezesc stări emoţionale pozitive, dar şi negative precum nervozitate, neliniște, reacţii necontrolate, uneori agresive.

În instituţiile de învăţământ preşcolar se constată un număr mare de copii care se ceartă constant, jignesc alţi copii, lovesc, împing, sustrag jucării,etc

Principalele motive de conflict **între** preşcolari sunt nevoia de afirmare (protestul **împotriva** hiperprotecţiei **şi** restrângerii libertăţii de către adulţi), nevoia de autonomie (independenţă, nevoia de afirmare **în** sala de grupă), nevoia de autorealizare (dorinţa de a atinge propriile interese prin **încălcarea** intereselor altor copii), nevoia de autoapărare (dorinţa de a se proteja de comportamentele mai puţin plăcute a celor din jur).

d) Conflictele cadre didactice - părinți

Sunt determinate de comunicarea defectuoasă datorită neînţelegerilor, numărului mic de contacte, conflicte de valori, lupta pentru putere (prejudecăţi ale părinţilor bazate pe experienţele anterioare, neînţelegerea rolului părinţilor sau a educatorului în educaţia copiilor). Soluţionarea acestui tip de conflict se poate realiza prin:

- informarea periodică a părinţilor în legătura cu realizarea obiectivelor educaţionale, cu progresele înregistrate de copiii acestora;
- parteneriate grădiniţă - familie (pentru implicarea în activităţile desfăşurate, pentru a obseva comportamentul preşcolarilor în colectivitate, achiziţiile făcute şi o bună colaborare cu educatoarea grupei);
-contacte mai dese în care li se solicită părinţilor sugestii și opinii;
-comunicare completă, clară, pe înţelesul părinţilor a unor aspecte referitoare la procesul educaţional [p. 115].

Strategii de prevenire a conflictelor:

1. Modelul Canter – cadrul didactic să se manifeste pozitiv în toate situațiile, să ajute elevii să conștientizeze scopurile și cerințele de rezolvare și, mai ales, normele disciplinare, de participare, utilizând stimulările adecvate.

2. Modelul modificărilor de comportament – întărirea unui comportament se datorează consecințelor pozitive sau negative pe care le are; întărirea, prin confirmare, a unui comportament pozitiv duce la repetare, iar lipsa de întărire a celor negative va determina suprimarea lor, ambele situații determinând modificări comportamentale.

3. Modelul consecințelor logice – elevul trebuie să se autoanalizeze și să prevadă consecințele abaterilor, cu sprijinul dirigintelui și al clasei [p. 245].

Alte modalități de prevenire și reducere a conflictelor, pot fi: focalizarea pe obiective cu încercarea evitării conflictelor (elevilor din microgrupuri le este mai ușor dacă văd întregul tablou al activității și muncesc împreună pentru a-l realiza); producerea unor sarcini stabile, bine structurate și acceptate de întregul grup; evitarea situațiilor câștig- pierdere; facilitarea comunicărilor (ascultare și vorbire); utilizarea de către cadrul didactic sau de către liderii echipelor educaționale a unor elemente apartinând strategiilor de moderare a activității; cooperarea și dezvoltarea unui climat bazat pe încredere [p. 279].

Conflictul este un proces dinamic. Robbins (1998) prezintă cinci strategii majore ale procesului conflictual:

- opoziția potențială sau incompatibilitatea;
- cunoașterea și personalizarea;
- intențiile de abordare a conflictului;
- comportamentul;
- rezultatele.

Opoziția potențială - primul pas în procesul de conflict este existența condițiilor pentru ca un conflict să poată izbucni. Aceste condiții sunt grupate în trei mari categorii comunicare deficitară, deficiențe în structura organizației sau a grupului și sisteme de valori diferite.

- cunoașterea și personalizarea - dacă factorii menționați anterior afectează negativ un lucru important și de valoare pentru una dintre părți, potențialul pentru opoziție se transformă în conflict.

- intențiile de abordare a conflictului - sunt decizii de a acționa într-un anumit mod în conflict și sunt cinci intenții majore de abordare a conflictelor ocolitoare, îndatoritoare, competitivă, concesivă și colaborativă.

- comportamentul- când oamenii se gândesc la conflicte, ei tind să se concentreze și astfel conflictele devin vizibile. Prin comportament înțelegem acțiunile, declarațiile și reacțiile părților conflictuale [p. 245].

Fiecare persoană reacţionează diferit, atunci când este protagonistul unui conflict:

1. Tipul agresiv dă dovadă de comportament violent, este îngâmfat, condescendent, sâcâitor, lipsit de tact, se consideră superior celorlalți, dorește să câștige, se apără atacând, nu-I displac conflictele, acționează împins de un respect de sine scăzut, se enervează ușor și este copleșitor

2. Tipul impunător se comportă în funcție de situație, își asumă răspunderea pentru propria viață, preferă relațiile echilibrate, își cunoaște propriile sentimente și nevoi și este capabil să ajungă la un compromis, nu simte nevoia să le inculce altora un sentiment de vinovăție, formulează cereri în mod deschis și cinstit, este capabil să facă față reacțiilor de respingere, acționează impins de un sentiment de respect de sine și pentru alții, comunică direct, cinstit și pe picior de egalitate, folosește un dialog deschis și constructiv, folosește limbajul corpului și sentimentele în mod creator.

3. Tipul pasiv dorește să iasă cât mai puțin în evidență, se resemnează cu soarta lui, renunță ușor, se consideră întotdeauna victimă, consideră că este tratat nedrept, dă vina pe toți ceilalți, evită conflictele (renunță, plânge, fuge), acționează împins de un sentiment de respect de sine scăzut, este rezervat, comunică puțin [p. 367].

Orice conflict începe de la zero și crește constant spre limita de răbdare a celor implicați în conflict. Limita depinde de starea noastră de spirit pe moment, putând fi situată mai sus sau mai jos. Cu cât limita este mai sus, cu atât putem suporta mai multe înainte ca situația să scape de sub control. Dacă este vorba de un conflict fizic (care presupune violență), atunci limita acceptabilității este încălcată aproape imediat. Dacă este vorba de un conflict de natură emoțională, de regulă, este nevoie de un anumit timp până se ajunge la limită. Atunci când oamenii sunt obligați să depășească limita acceptabilității se poate întâmpla

orice. Părțile implicate au depășit punctual dincolo de care nu mai pot suporta nimic și conflictul scapă de sub control.

Concluzii

Conflictele au existat dintotdeauna acolo unde a existat interacţiune umană. Cauzele conflictelor apărute în instituţiile de educaţie timpurie sunt complexe, variind de la conflictele apărute în sala de grupă, ca urmare a expunerii la diferiţi stimuli specifici climatului educational din grădiniţă, până la cele apărute între cadrele didactice şi părinţii copiilor, precum şi cele între managerul instituţiei de educaţie timpurie şi educatori. De asemeni şi formele de manifestare sunt variate, debutând cu manifestări agresive provenite din mediul familial şi continuând cu divergenţe, apărute la un moment dat între actorii actului educational, astfel încât măsurile de prevenire, negociere sau rezolvare ale acestora sunt greu de prescris. În concluzie, conflictele au luat naştere şi în instituţiile de educaţie timpurie, deoarece fiecare persoană este unică, relaţionează şi interacţionează diferit cu cei din jur, are interese, convingeri, sentimente şi valori proprii. Unele conflicte au un rol reglator şi aduc beneficii părţilor implicate, însă pot fi şi conflicte distructive, care afectează atmosfera propice învăţării în instituţiile de educaţie timpurie.

Referinţe:

1. BOBOC, I. *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
2. DAVID, T., PREDESCU, A. *Empatia și relația profesor – elev*. București: Academia Republicii Socialiste România, 1987.
3. IOSIFESCU, Ș. *Management educațional pentru instituțiile de învățământ.* București, 2001.
4. MANOLESCU, A. *Managementul resurselor umane.* București: Economica, 2001.
5. SÎRBU, M., GORGHIU, A., CROITORU-ANGHEL, D. M. *Universul juridic.* Bucureşti, 2013.
6. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal – prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Polirom, 2004.
7. VISSCHER, P., NECULAU, A. (coord.). *Dinamica grupurilo*r. Iași: Collegium Polirom, 2001.
8. Disponibil: https://api.sistemantiplagiat.ro/report/?shareId=43441f12-f706-4ca1-a00c-6d85eb00e6a7&language=ro

Date despre autori:

Daniela Mioara PETREA, doctorand, Şcoala Doctorală Ştiinţe Umaniste şi ale Educaţiei, Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: petrea.m.daniela@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9704-6512

Prezentat la 12.09.2023

CZU: 316.624.3:37 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_24**

PREVENIREA ȘI DIMINUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV DE TIP BULLIYNG: CADRUL TEORETIC ȘI PRAXIOLOGIC

Ioana-Corina GEORGESCU,
Universitatea de Stat din Moldova

Prevenirea și diminuarea comportamentului agresiv de toup bullyng este actuală și în plan social, și în plan psihologie, și în plan pedagogic. Acest lucru se confruntă prin implicarea diferitor structuri internaționale de profil privind stabilirea unor strategii de diminuare și prevenire a fenomenului „bullyng”. În studiul dat pornim de la analiza diferitor documente, convenții, tratate internaționale în care se pune promblema prevenirii și diminuării comportamentului agresiv al elevilor. Totodată, pe larg se analizează cadrul teoretic explicativ al fenomenului „bullyng”, se argumentează și unele strategii de prevenire și diminuare a bullyngului în licee: prevenția primară, prevenția secundară, prevenția terțiară, având ca direcții generale: educația și conștientizarea fenomenului, dezvoltarea socio-emoțională, promovarea toleranței zero față de bullyng, supraveghere și intervenții promte, colaborare cu părinții și comunitatea.

Cuvinte-cheie: *agresivitate, comportament agresiv, bullyng, prevenire, diminuare.*

PREVENTING AND REDUCING AGGRESSIVE BULLYING BEHAVIOR: THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL FRAMEWORK

The prevention and reduction of aggressive toup bullying behavior is also current in social, psychological and pedagogical terms. This is faced through the involvement of different international structures in the establishment of strategies to reduce and prevent the „bullying” phenomenon. In this study, we start from the analysis of various documents, conventions, international treaties in which the problem of preventing and reducing the aggressive behavior of students is posed. At the same time, the explanatory theoretical framework of the „bullying” phenomenon is extensively analyzed, and some strategies for preventing and reducing bullying in high schools are argued: primary prevention, secondary prevention, tertiary prevention, having as general directions: education and awareness of the phenomenon, social development -emotional, promoting zero tolerance towards bullying, supervision and prompt interventions, collaboration with parents and the community.

Keywords: *aggression, aggressive behavior, bullying, prevention, reduction.*

Introducere

Pentru a preveni și diminua bullying-ul în instituțiile de învățământ liceal, este necesară o abordare integrată și interdisciplinară, care să combine eforturile educative, sociale și administrative.

În acest sens, este important să se dezvolte un cadru conceptual și praxiologic care să ofere o înțelegere complexă a fenomenului bullying-ului și să propună strategii eficiente pentru a-l combate în mediul școlar.

O serie de documente internaționale „protejează” drepturile și libertățile fundamentale ale omului, precum și drepturile copilului. Țările care au ratificat aceste dispoziții au obligația să se asigure că drepturile prevăzute sunt respectate și să ia măsuri pentru ca acestea să nu fie prejudiciate.

În efortul de realizare a unor strategii de prevenire a violenței în spațiul școlii, considerăm că este important ca actorii implicați în actul educativ să cunoască și aspecte legate de drepturile și libertățile fundamentale ale omului. Prin definirea conceptelor de demnitate, toleranță, drepturi legale, există posibilitatea creșterii gradului de conștientizare a profesorilor cu privire la rolul pe care îl au în relaționarea cu elevii. Elevii care își cunosc drepturile sunt mai determinați să se apere ei înșiși și pot face ceva să arate că nu agreează și nu acceptă un act agresiv [8].

Mai multe organisme internaționale abilitate cu protecția și respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului și ale copilului au emis o serie de documente prin care țările semnatare se angajează să le respecte și să le implementeze prin diferite prevederi în legislația națională. Rolul acestora este de a reglementa relațiile inter-individuale și de a preveni actele de violență și barbarie.

Declarația Universală a Drepturilor Omului proclamă recunoașterea demnității umane și a drepturilor egale și inalienabile ca fundament al libertății, dreptății și păcii în lume. Unul dintre considerentele pe care s-a întemeiat această lege universal valabilă este faptul că ,,ignorarea și disprețuirea drepturilor omului a dus la acte de barbarie... și este esențial ca drepturile omului să fie ocrotite de autoritatea legii pentru ca omul să nu fie silit să recurgă, ca soluție extremă, la revoltă împotriva tiraniei și asupririi". Totodată, se subliniază și importanța educației care ,,trebuie să promoveze înțelegerea, toleranța, prietenia între toate poparele și toate grupurile rasiale sau religioase..." (Organizația Națiunilor Unite, 1948) [4].

Convenția Organizației Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului. Conform acestui document, copilului îi sunt recunoscute o serie de drepturi fundamentale precum: dreptul la viață, dreptul la educație, dreptul la libera exprimare, dreptul la protecție împotriva oricărei forme de violență, vătămare sau abuz (fizic sau mental), abandon sau neglijență, rele tratamente sau exploatare.

De asemenea, Convenția prevede ca statele semnatare să se angajeze în respectarea şi garantarea drepturilor copilului indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică, naţionalitate, apartenenţă etnică sau origine socială, situaţie materială, incapacitate fizică (Organizaţia Naţiunilor Unite, 1989) [3].

Tratatul de la Lisabona (ratificat de Parlamentul României prin Legea nr.13 din 7 februarie 2008 [11] pentru ratificarea Tratatului de la Lisabona de modificare a Tratatului privind Uniunea Europeană şi a Tratatului de instituire a Comunităţii Europene) se fundamentează pe Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată de Adunarea Generala a Organizatiei Natiunilor Unite la 10 de septembrie 1948 [4]. Convenția ONU privind Drepturile Copilui a fost adoptată de Adunarea generală a Organizaţiei Naţiunilor Unite la 29 noiembrie 1989, intrată în vigoare la 2 septembrie 1990 [3]. Tratatul de la Lisabona de modificare a Tratatului privind Uniunea Europeană si a Tratatului de instituire a Comunității Europene a fost semnat la 13 decembrie 2007 și ratificat de România în anul 2008 (prin Legea nr. 13/2008) [11] acordul decidenților politici de la nivelul Uninunii Europene în ceea ce privește noile provocări globale și domeniile care contează cel mai mult pentru cetățeni.

Astfel, s-au avut în vedere schimbările din domeniul social, economic și juridic atribuite lumii moderne care presupun o serie de provocări în ceea ce privește identificarea de soluții la preocupările cetățenilor. Acest document reglementează valorile care stau la baza funcționării sociale: respectarea demnităţii umane, libertăţii, democraţiei, egalităţii, statului de drept, respectarea drepturilor omului într-o societate caracterizată prin pluralism, toleranță și nediscriminare.

În acest context, prevenirea criminalității repezintă un domeniu prioritar de acțiune la nivelul Uniunii Europene care vizează creșterea siguranței și securitatea tuturor cetățenilor.

Tratatul de la Lisabona consemnează prevenirea criminalității ca fiind o condiție esențială pentru crearea și menținerea unui spațiu de libertate, securitate și justiție. Acest deziderat este reflectat de articolul 2 (3) care postulează că ,,Uniunea combate excluziunea socială şi discriminările şi promovează justiţia şi protecţia socială, egalitatea între femei şi bărbaţi, solidaritatea între generaţii şi protecţia drepturilor copilului" (Parlamentul României, 2008) [11].

Rezoluția Parlamentului European din 21 iunie 2007 privind ,,Delincvenţa juvenilă- rolul femeilor, familiei şi societăţii" [9]. Acest document are menirea de a semnala factorilor de decizie de la nivelul statelor europene riscurile la care sunt expuși tinerii implicați în acte cu violență. Studiile care fundamentează această rezoluție semnalează o creștere alarmantă a delincvenței juvenile în ultimele două decenii, o creștere a numărului minorilor cu vârsta sub 13 ani care comit delicte, precum și cruzimea cu care aceștia săvârșesc infracțiuni. Formele actuale ale delincvenței juvenile se manifestă sub forma ,,bandelor de tineri" și a violențelor în mediul școlar. Se specifică faptul că este necesar ca familia, școala și societatea să transmită copiilor un sistem de valori de la vârste fragede, iar autoritățile şcolare să adopte proceduri moderne de soluţionare a conflictelor din mediul şcolar, cu ajutorul unor instanţe de mediere mixte, formate din elevi, profesori, părinți.

Un aspect important din punct de vedere al prezentului demers de cercetare este cel referitor la pregătirea adecvată a profesorilor ,,pentru ca aceştia să poată gestiona caracterul eterogen al claselor, să poată pune în aplicare o pedagogie nu moralistă, ci preventivă şi bazată pe solidaritate, şi să prevină stigmatizarea [7, p. 115].

Cadrul teoretic explicativ al bullying-ului

Există mai multe teorii și modele explicative care au fost dezvoltate pentru a înțelege și a explica fenomenul bullying-ului. Aceste teorii pot ajuta la identificarea factorilor de risc și de protecție implicați în apariția și menținerea acestui comportament, oferind astfel bazele pentru intervenții eficiente.

Cadrul conceptual și praxiologic de prevenire și diminuare a comportamentului agresiv de tip bullying în instituțiile de învățământ liceal se bazează pe o serie de teorii și modele care oferă o înțelegere mai profundă a acestui fenomen și contribuie la dezvoltarea unor strategii eficiente de intervenție. Iată câteva teorii suplimentare care pot fi considerate în cadrul acestui subiect (a se vedea Tabelul 1).

Tabelul 1. Teorii explicative ale fenomenului de bullyng.

Nr. crt.	Teoria	Explicația
1.	***Teoria dezvoltării morale*** *(Kohlberg, 1969)*	Această teorie se concentrează pe dezvoltarea morală a individului și oferă o perspectivă asupra modului în care copiii și adolescenții își dezvoltă gândirea morală și valorile etice. În contextul bullying-ului, această teorie ar putea explora nivelurile de raționament moral ale elevilor implicați în comportamentul agresiv și posibilele intervenții pentru a promova o dezvoltare morală sănătoasă și responsabilă.
2.	***Teoria controlului impulsurilor*** *(Gottfredson și Hirschi, 1990)*	Această teorie subliniază importanța controlului impulsurilor în prevenirea comportamentului deviant, inclusiv a bullying-ului. Potrivit acestei teorii, persoanele care au capacitatea de a-și controla impulsurile au mai puține șanse de a se angaja în comportamente agresive și deviante. Astfel, în cadrul prevenirii și diminuării bullying-ului, se poate acorda atenție dezvoltării abilităților de autocontrol și gestionare a impulsurilor la elevi.
3.	***Teoria socializării*** *(Bandura, 1977)*	Această teorie evidențiază rolul observației și imitației în procesul de învățare socială. În ceea ce privește bullying-ul, teoria socializării sugerează că copiii pot fi influențați de modele de comportament agresiv din mediul lor, cum ar fi colegii de clasă sau media. Astfel, în cadrul prevenirii și diminuării bullying-ului, se pot aborda modelele de comportament pozitive și se poate promova empatia, cooperarea și respectul în rândul elevilor.
4.	***Teoria justiției sociale*** *(Tajfel și Turner, 1979)*	Această teorie se concentrează asupra proceselor sociale prin care oamenii împart resursele și atribuie recompense și pedepse într-un mod just. În cadrul bullying-ului, teoria justiției sociale poate fi aplicată pentru a examina percepțiile elevilor cu privire la distribuția echitabilă a puterii și resurselor în școală și pentru a identifica eventualele inechități care pot alimenta comportamentul agresiv. Aceasta poate oferi, de asemenea, un cadru pentru a dezvolta strategii de intervenție bazate pe promovarea unui climat școlar just și egalitar.
5.	***Teoria dispozițională*** *(Craig & Pepler, 2007)*	Această teorie se concentrează asupra caracteristicilor individuale Perspectiva sistemică nu numai că subliniază necesitatea de remodelare a comportamentelor și atitudinilor copiilor, ci evidențiază și necesitatea schimbării adulților, profesorilor și părinților, fiind esențială în sprijinirea copiilor și adolescenților implicați în agresiune și/ sau victimizare. Adulții sunt responsabili pentru crearea de medii positive, promovarea relațiilor sănătoase în rândul elevilor, minimizarea contextelor în care pot apărea interacțiuni negative și construirea de experiențe sociale în care copiii și adolescenții să se simtă protejați.

6.	***Teoria ecologică*** *(Bronfenbrenner, 1977; Espelange, Swerear, 2003)*	Această teorie pune accentul pe influența factorilor de mediu în apariția bullying-ului. Ea sugerează că atât caracteristicile individuale, cât și factorii contextuali, cum ar fi familia, școala și comunitatea, pot influența comportamentul agresiv. Teoria ecologică subliniază importanța abordării comprehensive, care să țină cont de multiplele nivele de influență asupra bullying-ului. Bronfenbrenner (1979) a dezvoltat teoria sistemelor ecologice pentru a explica modul în care particularitățile psiho-individuale ale copilului și mediul afectează creșterea și dezvoltarea acestuia. În scopul înțelegerii comportamentului agresiv, mai mulți cercetători se raportează la teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner potrivit căreia copiii și adolescenții sunt influențați de interacțiunile lor cu mai multe procese care apar la diferite nivele de dezvoltare și în diferite contexte [1; 2]. Conform acestei paradigme, agresivitatea este un fenomen ecologic care apare ca rezultat al interacțiunilor complexe dintre variabilele intra- și inter- individ [6]. Caracteristicile individuale sunt influențate de varietatea contextului ecologic (mediul) incluzând colegii, familia, școala și factorii comunitari.

Aceste teorii sunt doar câteva exemple și există o varietate de alte teorii și modele care pot fi utilizate în cadrul prevenirii și diminuării bullying-ului în instituțiile de învățământ liceal. Este important ca cercetările și intervențiile în acest domeniu să se bazeze pe o înțelegere solidă a factorilor subiacenți care contribuie la comportamentul agresiv și să se adapteze la specificul fiecărei școli și comunități.

Strategii de prevenire a bullyng-ului în licee

Specialiștii din educație fac referire la trei tipuri de prevenție pe care școala le poate adopta în efortul de prevenire a incindentelor violente între elevi, respectiv:

- ***Prevenția primară*** poate fi la îndemâna oricărui profesor pentru că nu presupune o formare specializată în acest sens, ci doar o atitudine pozitivă față de fiecare elev, încurajarea elevului și încrederea în capacitățile sale de reușită școlară, aprecierea efortului elevilor.

- ***Prevenția secundară*** se bazează pe capacitatea de auto-sesizare a profesorului cu privire la dezvoltarea psiho-afectivă a elevului care ,,duce" urmele victimizării. Practic, la acest nivel se impune o formare de specialitate a cadrelor didactice pentru a recunoaște la propriii elevi efectele victimizării. O recunoaștere adecvată implică, pe lângă informațiile de specialitate din domeniul agresivității de tip bullying, o intervenție timpurie de natură să restabilească echilibrul psiho-afectiv al copilului prin referirea către psihologul școlar.

- ***Prevenirea terțiară*** presupune combaterea comportamentelor agresive pentru ca acestea să nu se mai repete. Printre măsurile formativ-preventive recomandate sunt: așteptări pozitive față de elevii implicați în agresiune care sunt transmise acestora, preocuparea vizibilă pentru problemele elevilor, integrarea elevilor în activitățile de la clasă. Și la acest nivel se impune o formare de specialitate a cadrelor didactice atât în carul formării inițiale, cât și a celei continue [5; apud 10, p. 270].

Observăm din nou tendința autorilor de a aborda problematica violenței școlare întrun cadru mai larg, conform modelului eco-sistemic. Se aduce în discuție mediul familial, ,,micro-sistemul" în care copilul are primele relații cu familia. Un mediu familial ostil, cu practice violente, va ,,imprima" viitorului elev anumite pattern-uri de relaționare. În acest caz, școala reprezintă pentru elev mediul în care aceste manifestări se pot amplifica sau atenua. Aici intervine rolul profesorilor care vor trebui să ,,facă față" și să restabilească o atmosferă de lucru eficientă la clasă. Specialiștii români în psihologia educației consideră că se impune o formare profesională a cadrelor didactice care lucrează cu elevi care au probleme de conduită.

Se invocă faptul că un program de formare în aces sens ar trebui să aibă următoarele obiective:

- observarea atentă a comportamentului elevilor pentru o mai bună înţelegere a cauzelor actelor de violenţă;

- ameliorarea comunicării cu elevii care manifestă comportamente violente şi stabilirea unor relaţii de încredere;

- detensionarea conflictelor cu ajutorul formatorilor de opinie;
- dezvoltarea parteneriatului şcoală-familie;
- colaborarea cu specialiştii în cadrul lucrului în reţea [10, p. 270].

Pentru a preveni și diminua bullying-ul în instituțiile de învățământ liceal, este necesară o abordare integrată, care să implice atât factorii educaționali, cât și pe cei sociali și administrativi. Iată câteva strategii și intervenții eficiente care pot fi implementate:

1. ***Educația și conștientizarea***: Este important să se ofere elevilor și cadrelor didactice informații despre bullying, impactul său negativ și strategii de prevenire. Sesiunile de educație și conștientizare pot promova empatia, respectul și toleranța în rândul elevilor, reducând astfel incidența bullying-ului.
2. ***Dezvoltarea abilităților socio-emoționale***: Promovarea abilităților de comunicare, rezolvare a conflictelor și empatie poate contribui la prevenirea și diminuarea bullying-ului. Elevii ar trebui să învețe să-și exprime sentimentele în mod constructiv și să dezvolte relații sănătoase cu ceilalți colegi.
3. ***Implementarea politicii de toleranță zero față de bullying***: Școlile ar trebui să adopte politici clare și ferme împotriva bullying-ului, asigurându-se că fiecare caz este tratat în mod corespunzător și că există consecințe pentru agresori. O astfel de politică poate descuraja comportamentul agresiv și poate crea un mediu sigur pentru toți elevii.
4. ***Supraveghere și intervenție promptă***: Cadrele didactice și personalul școlar ar trebui să fie vigilente și să monitorizeze atent comportamentul elevilor. În cazul identificării unor situații de bullying, intervenția ar trebui să fie promptă și să ofere sprijin atât agresorului, cât și victimei.
5. ***Colaborare cu părinții și comunitatea***: Implicarea părinților și a comunității este esențială în prevenirea și diminuarea bullying-ului. Școlile ar trebui să promoveze colaborarea și comunicarea eficientă cu părinții, organizând întâlniri și evenimente care să aducă împreună toate părțile implicate.

Concluzii

Prevenirea și diminuarea bullying-ului în instituțiile de învățământ liceal necesită o abordare integrată, care să combine eforturile educaționale, sociale și administrative. Înțelegerea complexă a factorilor de risc și de protecție, precum și aplicarea unor strategii eficiente bazate pe teorii și cercetări relevante, pot contribui la crearea unui mediu școlar sigur și sănătos pentru toți elevii. Prin educație, conștientizare și intervenții prompte, putem reduce impactul negativ al bullying-ului și promova relații respectuoase și empate în mediul școlar de învățământ liceal. Implementarea unui cadru conceptual și praxiologic solid poate ajuta la crearea unei culturi a respectului și a înțelegerii reciproce în licee.

Referințe:

1. BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, 330 p.
2. BRONFENBRENNER, U. *Toward an experimental ecology of human development*. In: *American psychologist,* no. 32(7), 1977, p. 513.
3. *Convenția Organizației Națiunilor Unite privind Drepturile Copilui*, adoptată de Adunarea generală a Organizaţiei Naţiunilor Unite la 29 noiembrie 1989, intrată în vigoare la 2 septembrie 1990.
4. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, adoptată de Adunarea Generala a Organizatiei Natiunilor Unite la 10 de septembrie 1948.
5. DOUDIN, P.-A. & ERKOHEN-MARKIIS, M. *Violența în mediul școlar*. Iași: Polirom, 2000.
6. ESPELANGE, Sw. *Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims?* In: *American Educational Research Journal,* 38(2), 2003, pp. 351-370.
7. GRADINARIU, T. *Considerații juridice și psiho-educaționale ale comportamentului de tip bullying.* În: *Analele Ştiinţifice ale Universităţii Alexandru Ioan Cuza din Iaşi, seria Ştiinţe Juridice,* nr .1(67), 2021, p. 131-140, Iași: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi.
8. PEREIRA V. R. A. et al. *Immunization with cytoplasmic repetitive antigen and flagellar repetitive antigen of Trypanosoma cruzi stimulates a cellular immune response in mice*. In: *Parasitology* no. 129, 2004, pp. 563–570. Cambridge University Press.

9. *Rezoluţia Parlamentului European din 21 iunie 2007* privind *„Delincvenţa juvenilă - rolul femeilor, familiei şi societăţii“.*
10. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iaşi: Polirom, 2004, 288 p.
11. *Tratatul de la Lisabona*, adoptat de Parlamentul României prin Legea nr. 13 din 7 februarie 2008.

Date despre autor:
Ioana-Corina GEORGESCU, doctorand, Școala Doctorală Științe *Umaniste și ale Educației*, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: corina_b75@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-8073-8344

Prezentat la 10.09.2023

CZU: 373.015.3:159.953.5 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_25**

ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE

Oana-Mălina STOIAN, Tatiana REPIDA,
Universitatea de Stat din Moldova

Opțiunea de a trata această temă a rolului pe care îl are cadrul didactic în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor din ciclul primar în cadrul articolului, rezidă din importanța modului în care este proiectată activitatea educațională, astfel încât elevul să fie atras de aceasta. Energia mobilizatoare este unică fiecărui elev, așa cum sunt și motivele învățării. De aceea rolul cadrului didactic este deosebit de important, întrucât de modul în care acesta creează situațiile de învățare, depinde (într-o oarecare măsură) și gradul de motivare a elevului.

Cuvinte-cheie: *învățare, motivație, cadru didactic, forme ale învățării, proiectare.*

THE ROLE OF THE TEACHING STAFF IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING

The option to deal with this theme of the role of the teacher in developing the motivation for learning of primary school students within the article, resides in the importance of the way in which the educational activity is designed, so that the student is attracted to it. The motivating energy is unique to each student, as are the reasons for learning. That is why the role of the teaching staff is particularly important, since the degree of motivation of the student also depends (to some extent) on the way in which he creates the learning situations.

Keywords: *learning, motivation, professor, forms of learning, design.*

Introducere

Învățarea reprezintă acumularea unor cunoștințe prin intermediul cărora se produce o transformare sub diverse aspecte la nivel comportamental, cu efecte pozitive în perfecționarea noastră. Nu putem afirma faptul că această activitate se termină la un moment dat, întrucât ea este permanentă și se realizează sub impactul experiențelor dobândite.

În viziunea lui Golu [3], învățarea presupune modificarea unui sistem din starea inițială de neinstruire, caracterizată de lipsa de organizare și de experiență în rezolvarea problemelor, în starea finală de instruire, care facilitează realizarea unor obiective specifice de reglare. Prin intermediul *factorilor cognitivi* (stiluri de gândire, concepte, cunoștințe etc.), dar și al celor *afectivi*, *motivaționali*, *de voință*, reușim să dobândim prin învățare deprinderi și abilități care ne ajută în procesul devenirii noastre. Încă din primele zile de viață învățăm lucruri, luăm contact cu mediul, fiind influențați de acesta. De aceea copilul trebuie direcționat de mic către învățare, prin care să se asigure, pe lângă rolul de aflare a unor noi informații și acela de dobândire a unor capacități și deprinderi.

În acest sens, Cosmovici și Iacob [1] susțin necesitatea existenței a două etape de învățare:

1) o primă fază de învățare-rezolvare;
2) o a doua fază de consolidare.

În ceea ce privește modurile în care învățarea se poate produce, precizăm că aceasta poate fi una realizată nonformal, dar și formal, la nivelul școlii. Dacă ne raportăm la învățarea nonformală, aceasta depinde de factorii externi cu care ia contact copilul încă de la naștere (familie, mediul în care crește etc) și care are efecte pozitive sau negative în procesul de învățare. Să nu uităm însă și de învățarea modernă, electronică - *e-learning-ul*, care are un impact benefic asupra acumulării de cunoștințe, însă copilul trebuie învățat să realizeze o selecție a informațiilor existente în mediul virtual. De aceea, contextul familial și desigur cel educațional, trebuie să ofere copilului direcții pentru o învățare eficientă, astfel încât el să reușească singur să utilizeze informațiile care există în mod abundent, în scopul dezvoltării competențelor sale.

Proiectarea didactică – factor determinant în dezvoltarea motivației învățării

A fi motivat să învețe, înseamnă că elevul va depune toate eforturile necesare și își va canaliza întreg comportamentul către atingerea obiectivelor de învățare propuse. Fiind considerată una dintre prerechizitele notabile ale învățării [4], *motivația școlară are așadar rolul de a vectoriza comportamentul* [5, p.16] cu scopul de a fi îndeplinite finalitățile individuale ale elevului. Însă acesta trebuie să fie ajutat în mod organizat, în cadrul școlii, de către cadrul didactic, care trebuie să utilizeze cele mai potrivite metode prin care să asigure instruirea diferențiată a elevilor.

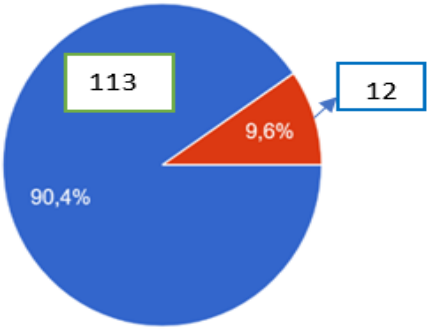
Modul în care se realizează activitatea de instruire realizată de cadrul didactic, reprezintă un factor al gradului de motivare a elevului. Dacă profesorul reușește să îi atragă pe elevi în procesul didactic, atunci aceștia vor fi mai implicați în activități, prin urmare vor avea performanțe școlare mai bune, ceea ce va determina o motivație ridicată. Este știut faptul că rezultatele slabe, sarcinile școlare pe care copilul nu reușește să le rezolve, determină frustrare și generează scăderea motivației pentru învățare. Prin urmare, profesorul trebuie să fie conștient de rolul său în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor din clasele primare și să utilizeze acele metode prin care să determine o motivație școlară care să genereze îndeplinirea obiectivelor fiecărui elev.

În vederea diagnosticării percepției cadrelor didactice cu privire la rolul lor în dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii din ciclul primar, am aplicat un chestionar, realizat în platforma Google forms, care cuprinde un număr de 4 întrebări (*Rolul cadrului didactic în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor din ciclul primar).* La chestionar au participat un număr de 125 de respondenți, profesori pentru învățământul primar/învățători atât din mediul rural, cât și din mediul urban, cu experiență la catedră cuprinsă între 1 an și peste 25 de ani. Evidențiem în reprezentările grafice de mai jos răspunsurile acestora:

Fig. 1. Rolul cadrului didactic în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor.

1. Considerați că rolul Dvs. în dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii din ciclul primar este:

125 răspunsuri



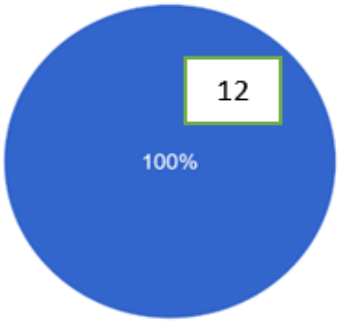
foarte important
important
foarte puțin important
nu reprezintă sarcina/datoria cadrului didactic

Observăm faptul că 90,4% dintre respondenți consideră că rolul lor în dezvoltarea motivației pentru învățare este foarte important, în timp ce un număr semnificativ, 12, că rolul lor este doar important.

Fig. 2. Importanța creativității cadrului didactic în proiectarea învățării.

2. Creativitatea cadrului didactic în proiectarea lecțiilor poate dezvolta motivația pentru învățare la elevii din ciclul primar?

125 răspunsuri



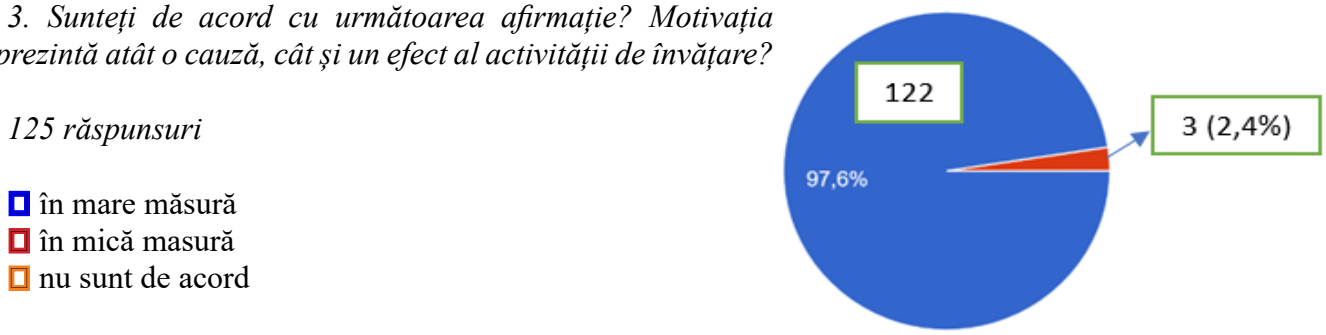
da
nu
nu știu

În cazul itemului nr. 2, toate cadrele didactice chestionate (100%) și-au exprimat acordul cu privire la faptul că profesorul, prin modul în care proiectează instruirea, determină dezvoltarea motivației pentru învățare.

Fig. 3. Motivația - cauză și efect a activității de învățare.

3. Sunteți de acord cu următoarea afirmație? Motivația reprezintă atât o cauză, cât și un efect al activității de învățare?

125 răspunsuri



În cazul itemului nr. 3, 122 de cadrele didactice (97,6%) consideră că motivația reprezintă atât o cauză, cât și un efect al activității de învățare, în mare măsură, în timp ce 3 cadre (2,4%) sunt în mică măsură de acord cu afirmația dată.

Fig. 4. Definiții ale conceptului de motivație în viziunea cadrelor didactice.

4. Scrieți pe scurt la ce vă gândiți atunci când auziți termenul de motivație pentru învățare?

125 de răspunsuri

Motivația este implicare, cooperare, muncă și reușită
Noi, ca si cadre didactice, ar trebui sa le aratam copiilor că se pot distra in timp ce învață.
Motivatia este o cauză pentru care elevul învață sau nu învață
Schimbare de atitudine de comportament față de educatie
Învățarea satisface anumite interese de dezvoltare
Orientarea și susținerea elevilor pentru a-și îndeplini scopurile alese
Creșterea productivității în activitate
Totalitatea motivelor care determină pe cineva sa efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri
A găsi mijloacele potrivite pentru a-l determina să învețe din placere
Plăcerea de a învăța

În cazul itemului nr.4, toate cadrele didactice intervievate (100%) au definit motivația pentru învățare ca fiind un set de acțiuni specifice orientate spre elev, în vederea creșterii performanței școlare.

Dacă analizăm răspunsurile cadrelor didactice chestionate, observăm faptul că acestea sunt conștiente de rolul pe care îl au în procesul de dezvoltare a motivației pentru învățare. Este important ca acestea să creeze contextul educațional/psihopedagogic potrivit, întrucât în acest fel se asigură înțelegerea succesului în învățare, ca o condiție esențială a dezvoltării motivației pentru învățare. Georgeta Pânișoară [7, p. 160] este de părere că prin intermediul definirii conținutului de învățat, organizarea acestuia și aplicarea unor strategii se va realiza eficientizarea învățării.

Prin urmare, cadrul didactic este responsabil de modul în care conduce activitatea de instruire către eficientizarea învățării de către elev. Aceasta presupune canalizarea eforturilor elevului determinate de o stare interioară de motivație către mobilizarea necesară asigurării receptivității conținuturilor. National Training Laboratory a evidențiat într-o piramidă a învățării faptul că indivizii învață mai mult dacă sunt conștienți și activi în acest proces. Astfel, învățăm 5% din ce ni se predă, 10% din ce citim, 20% din surse audiovizuale, 30% pe bază de demonstrație, 50% pe baza discuțiilor de grup, 75% din practică și experimentare, 90% învățându-i pe alții. De aceea, cadrul didactic trebuie să creeze elevilor premise cât mai variate și contexte educaționale care să stimuleze dorința de învățare a elevilor. Legat de acest aspect, Gagné precizează faptul că semnul învățării este constituit din acele *evenimente-stimul* care vor produce modificarea de comportament [2, p. 245], în timp

ce Hewett vorbește de o *motivație a realizării*. Așadar, motivația reprezintă cauza activității de învățare, deoarece aceasta reglează și orientează întregul comportament, precum și efectul acesteia.

Rolul formelor și stilurilor de învățare în dezvoltarea motivației școlare

În crearea activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul trebuie să țină cont și de *formele învățării*. Literatura de specialitate distinge 5 forme ale învățării, în funcție de componentele psihice implicate: *învățare senzorială*, *învățare motorie, învățare discriminatorie, învățare verbală, învățare conceptuală.* În practica educațională nu există doar forme autentice, pure de învățare, ci mai degrabă ele se întrepătrund, ca urmare a diverșilor factori (nevoile de învățare ale elevului, societatea, evoluția tehnologică, particularitățile obiectelor de studiu, politicile educaționale etc.). Un factor extrem de important considerăm că îl reprezintă *stilul de învățare* al fiecărui elev, care determină tipul acestuia de învățare (audiovizuală, verbală, logicomatematică, kinestezică). Așadar, pentru o învățare eficientă, profesorul trebuie să se raporteze la particularitățile elevilor și să își adapteze scenariul didactic la acestea. În lucrarea lui Nye, Konstantopoulos și Hedges din 2004 se arată faptul că elevii din ciclul primar ai căror profesori au un nivel de competență didactică mai mare sunt mai eficienți, iar elevii lor au un nivel mai ridicat la testele de citit/socotit cu variații între 0.33 și 0.46.

Sigur că nu putem generaliza sau crea un model general valabil, deoarece și cadrele didactice reprezintă tot produse culturale, sociale sau chiar ale societății care le-a creat [8, p. 141], ca și școala în ansamblul ei. Însă de modul în care acestea proiectează activitățile didactice depinde învățarea eficientă (în clasă) a elevului, factor esențial în dezvoltarea motivației școlare. Legat de proiectarea instruirii, Negreț-Dobridor [6] propune mai multe etape de gândire care să cuprindă, în ordine, următoarele etape:

- definirea *obiectivelor pedagogice într-o formă operațională*;
- stabilirea *resurselor învățării* (adică a conținutului științific al învățării și a capacităților de învățare), precum și a *restricțiilor* (condiții și obstacole externe învățării propriu-zise: timp, spațiu etc.);
- elaborarea *strategiilor didactice* pentru fiecare obiectiv operațional stabilit;
- construirea unui test de evaluare (formativă sau sumativă).

Concluzie

Motivația pentru învățare reprezintă rezultatul acțiunilor pe care le întreprinde elevul, în mod conștient, în vederea satisfacerii nevoii de a ști prin orientarea comportamentului său către performanța pe care acesta și-o dorește. În acest context, considerăm că activitatea educațională realizată de cadrul didactic, în mod creativ, va determina în cele din urmă succesul în învățare și prin urmare o dezvoltare a motivației interioare care să susțină acest proces. Acest lucru se poate realiza prin proiectarea activităților didactice care depinde în mare măsură de creativitatea profesorului, Creativitatea cadrului didactic în organizarea instruirii are efecte pozitive asupra modului în care copiii se raportează la activitatea de învățare și la sarcinile școlare. Prin intermediul unei proiectări care să pună accent pe elev, cadrele didactice vor reuși să îi atragă pe elevi în activitatea de instruire, fapt ce va determina dezvoltarea motivației pentru învățare.

Referințe:

1. Cosmovici, A, Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998.
2. Gagné, R. M. *Condițiile învățării.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
3. Golu, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Mâine, 2004.
4. Mih, V. *Motivația în activitatea de învățare*. În: vol. *Psihoogie educațională*, coord. Jurcău, N. Cluj-Napoca: Editura UT Press, 2000.
5. Muste, D. *Stimularea motivației învățării la elevi prin intermediul unui program educațional specific.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020.
6. Negreț-Dobridor, I. *Didactica Nova sau Arta de a-I învăța pe toți (aproape) totul*. București: Aramis, 2005.
7. Pânișoară, G. *Psihologia învățării*. București: Polirom, 2019.
8. Pânișoară, I. O; Manolescu, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. 1. București: Polirom, 2019.

Date despre autori:
***Oana-Mălina STOIAN*,** doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste și ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova
E-mail: omnedelcu@yahoo.com
ORCID: 0009-0002-5646-1829

Tatiana REPIDA, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: tatianarepida22@gmail.com
ORCID: 0009-0005-6554-859X

Prezentat la 01.12.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 37.015.3: 373.32:001.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_26**

DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Alina Ionela AVRAM,

Liceul Tehnologic ,,Dimitrie Leonida" Piatra Neamț, județul Neamț, Romania

Din punct de vedere curricular, integrarea disciplinelor stabilește relații clare și corecte între cunoștințe, competențe, atitudini, valori, cunoștințe. Toate acestea aparțin disciplinelor școlare diferite. Abordarea interdisciplinară pune în valoare stimularea predării conținuturilor, ajută metodele și strategiile alese în rezolvarea de probleme și contribuie la formarea competențelor transversale, transdisciplinare, cheie și integrate. Prin interdisciplinaritate, elevii își dezvoltă interesul pentru învățare, iar metodele activ-participative plasează pe copii în centrul activității de învățare.

Cel mai puternic argument care sprijină domeniul interdisciplinarității este dat de imaginea integrată a lucrurilor și de faptul că, în același timp, sunt analizate separat. Prin interdisciplinaritate se formează corelații între diferite conținuturi și armonizează fragmente din cadrul diferitelor obiecte de studiu în rezolvarea de probleme. Interdisciplinaritatea se realizează, pe orizontală, între conținuturi și competențe ale disciplinei la același nivel de studiu și, de asemenea, pe verticală, între conținuturi și competențe de la diferite niveluri de studiu.

Cuvinte-cheie: *interdisciplinaritate, interes cognitiv, interes pentru învățare, interes pentru cunoaștere, discipline, metode și strategii, cunoștințe.*

DEVELOPING THE INTEREST FOR LEARNING THROUGH INTERDISCIPLINARYNESS IN PRIMARY CLASS STUDENTS

From a curricular point of view, the integration of disciplines establishes clear and correct relationships between knowledge, skills, attitudes, values, knowledge. All these belong to different school subjects. The interdisciplinary approach emphasizes the stimulation of content teaching, helps the chosen methods and strategies in solving problems and contributes to the formation of transversal, transdisciplinary, key and integrated skills. Through interdisciplinarity, students develop their interest in learning, and active-participatory methods place children at the center of the learning activity.

The strongest argument supporting the field of interdisciplinarity is given by the integrated picture of things and separately. Interdisciplinarity is achieved, horizontally, between subject contents and competences al the same level of study, and also vertically, competences at the same level of study, and also vertically, between contents and competences from different levels of study.

Keywords: *interdisciplinarity, cognitive interest, interest in learning, interest in knowledge, disciplines, methods and strategies, knowledge.*

Preocupările pentru promovarea conceptului de interdisciplinaritate au fost impuse permanent de necesitatea cuprinderii fenomenelor, în ansamblul lor, prin corelarea informațiilor deja dobândite din domenii diferite și prin intermediul metodelor de cercetare științifice.

Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină de învăţământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături intre discipline. Această legătură s-a concrerizat din punct de vedere metodologic la mijlocul secolului al XX-lea. Fizicianul și filozoful, Basarab Nicolescu, a fost deschizătorul de drumuri în acest sens prin elaborarea unor studii de specialitate și lucrări științifice, cu scopul de a aprofunda descoperirile teoretice: ,,Noi, particula și lumea" (1985), ,,Teoreme poetice" (1994) și ,,Rădăcinile libertății" (lucrare elaborată împreună cu Michel Camus, 2001). Ca principiu de structurare a conținuturilor învățării, interdisciplinaritatea oferă elevului un orizont unitar al fundamentelor educației intelectuale, iar ca modalitate de organizare a conținuturilor, în planuri, programe și manuale, a fost progresiv limitată către specializări diferite**.** Integrarea în învățământul primar este cantitativă. Elevul de vârstă școlară mică asimilează, din ce în ce mai mult, idei despre concept, diversificând bagajul de cunoștințe existent.

Pornind de la avertismentul lui Nicolescu din lucrarea „Transdisciplinaritatea. Manifest” (1996) …mâine va fi prea târziu”, pentru a evita orice confuzie, autorul face delimitări privind definițiile interdisciplinarității și transdisciplinarității. Transdisciplinaritatea este puntea de legătură dintre disciplină și dincolo de disciplină, în același timp. Pe de altă parte, interdisciplinaritatea se referă la transferul strategiilor și metodelor dintr-o disciplină în altă disciplină cu scopul creării unei noi discipline.

„Interdisciplinaritatea este o formă a cooperării între diferite discipline, cu privire la o problematică” [3, p. 147], se referă şi la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, transfer cu grade diferite de implicare sau finalizare. Ea apare ca necesitate a depășirii limitelor creatoare de cunoaștere, care a pus granițe artificiale între diferite domenii ale ei. Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat. Predarea interdisciplinară pune accent simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoțională, socială, fizică şi estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică şi progresivă a unei culturi comunicative necesare elevului în învățare, pentru inter-relaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învățare, pentru învățarea permanentă.

Suntem de acord cu ideea de bază a interdisciplinarității, conform căreia, se referă, la „aparatul conceptual și metodologic al mai multor discipline utilizat în interconexiune și apar transferurile metodologice și conceptuale dintr-o disciplină în alta” [10, p. 126].

Integrarea interdisciplinară reprezintă condiția necesară pentru un învățământ modern și de calitate, conduce la formarea de cunoștințe, priceperi și deprinderi de ordin superior, contribuind la dezvoltarea intelectuală, în general. În ceea ce privește integrarea pedagogică, se disting trei ramuri ale funcției metodologice: ramură euristică-temelia pe care se dezvoltă noile concepte pedagogice; ramura ideologică și axiologică-mijloc de îmbogățire intelectuală și spirituală și ramura instrumentală-asigură puntea de legătură dintre vechile și noile cunoștințe, cunoștințe teoretice și aplicații practice. Interesul cognitiv conduce la creșterea performanței copilului și dorința acestuia de a primi și de a analiza informații, de a căuta aplicabilitatea bagajului de cunoștințe în viața reală.

Introducerea interdisciplinarității în procesul de predare-învățare-evaluare a fost determinată de regândirea conținuturilor și elaborarea planurilor, a programelor și manualelor școlare din punct de vedere al conexiunilor stabilite sub raport epistemologic și pedagogic.

Conceptul de interdisciplinaritate a fost definit din două perspective:

- epistemologică, datorită intersecției disciplinelor teoretico-metodologice;
- pragmatică, cu referire la aplicarea soluțiilor diverse în luarea deciziilor prin valorificarea mai multor științe.

În opinia lui G. Văideanu, interdisciplinaritatea „*implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoaşterii şi între diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic”* (G. Văideanu, 1988).

În procesul de învăţământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învăţământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor, obiectivelor, dar se creează şi un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-şi dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă, individual. Spre exemplificare, propunem două schițe de proiecte didactice interdisciplinare valabile pentru clasa a II-a, care evidențiază un prim punct comun al disciplinelor școlare şi anume, dezvoltarea capacității de comunicare și de colaborare în realizarea unor produse.

Aria curriculară: Limbă și comunicare.
Disciplina: Comunicare în limba română
Unitatea tematică: „Învățăm să ne comportăm!”.
Titlul lecției: Formularea răspunsurilor la întrebări . Textul narativ „Ce băiat!” după Octav Pancu-Iași
Tipul lecţiei: Predare-învățare.
Durata: 50 minute.
Forma de realizare: Activitate integrată.

Disciplina integrată: Dezvoltare personală, arte vizuale și abilități practice.
Competențe specifice:
Comunicare în limba română:
1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat;
2.3. Participarea cu interes la dialoguri, în diferite contexte de comunicare;
3.2. Identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut.
Dezvoltare personală:
2.1. Exprimarea emoţiilor de bază în situaţii variate;
2.2. Utilizarea unor elemente de ascultare activă.
Arte vizuale și abilități practice:
1.1. Să deseneze personajul principal;
1.2. Să realizeze un colaj utilizând harta textului.
Obiective operaționale:
La finalul activității didactice, elevii vor fi capabili:
O1- să numească titlul și autorul textului;
O2 - să formuleze enunțuri cu cuvintele necunoscute;
O3 - să găsească un alt titlu textului, motivându-și alegerea;
O4 - să realizeze un colaj folosind harta textului;
O5 - să identifice, într-un enunț, învățătura transmisă de text;
O6 - să formuleze întrebări, folosind steaua întrebărilor.
Strategii didactice:
1. Metode şi procedee: conversația, explicația, observarea, exercițiul, demonstrația, problematizarea.
2. Mijloace de învățământ: manuale școlare, videoproiector, caiete, tablă.
3. Forme de organizare a activității: frontală, individuală.
4. Forme de evaluare a activității: observarea sistematică, aprecieri verbale, autoevaluarea, aprecierea colectivă.

Competențele interdisciplinarității pentru învățământul primar sunt circumscrise de profilul de formare al absolventului-un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din prisma unității abordării psiho- și sociocentriste, în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor adulți. Din cele prezentate în proiectul interdisciplinar, legătura dintre discipline se realizează la nivelul conținuturilor și a obiectivelor cu accent pe dezvoltarea capacității de comunicare, iar interesul pentru învățare crește stima elevilor, se formează abilități practice, se dobândesc cunoștințe cognitive și se dezvoltă deprinderi de comportament. În dezvoltarea interesului pentru învățare a elevilor din ciclul primar, se identifică următoarele caracteristici ale activităților interdisciplinare:
- sunt formate pe demersurile intelectuale și afective ale elevilor;
- au ca scop formarea unor competențe cu caracter interdisciplinar;
- sunt părți ale unor teme generale;
- vizează obiective de referință ale mai multor arii curriculare;
- traversează barierele disciplinelor.

În menținerea interesului pentru informațiile noi, actul învățării trebuie însoțit de dezvoltarea propriei gândiri, dezvoltarea motivației intrinseci în detrimentul celei extrinseci, utilizarea platformelor și a metodelor inovative digitale. Proiectul interdisciplinar conectează timpul alocat, conținuturile, activitățile și resursele disponibile. Respectarea sugestiilor teoretice și metodologice are impact pozitiv în implementarea proiectului interdisciplinar, aspect ce este reflectat în literatura de specialitate.

Potrivit autorului Iu.K.Babanschii, în *Optimizarea procesului de învățământ*, corelarea interesului pentru învățare și interdisciplinaritate în învățământul primar este dată de relațiile interdisciplinare care aprofundează conținuturile noi, le trezește interesul cognitiv față de problemele conceptuale ale științei, realizarea directă a conținuturilor integrate cu obiectivele operaționale propuse, iar interesul elevilor pentru învățare este menținut la un nivel ridicat pe tot parcursul activității didactice.

Aria curriculară: Matematică şi ştiinţe ale naturii.
Disciplina: Matematică şi explorarea mediului.
Unitatea tematică: Vieţuitoare şi medii de viaţă.
Subiectul: Exerciţii şi probleme. Înmulţirea numerelor de la 0 la 10.
Tipul activităţii : Consolidarea şi sitematizarea cunoştinţelor
Scopul: Consolidarea cunoştinţelor privind algoritmul de calcul oral, scris şi de rezolvare de probleme prin operaţia de înmulţire în concentrul 0-10.
Domenii integrate: Matematică şi explorarea mediului. Comunicare în limba română. Muzică şi mişcare. Dezvoltare personal.
Scopul: Consolidarea cunoştinţelor privind algoritmul de calcul oral, scris şi de efectuare de probleme cu operaţii de înmulţire în concentrul 0-100.
Competenţe generale:
1.Utilizarea numerelor în calcule elementare;
2.Identificarea unor fenomene/relaţii/regularităţi/structuri din mediul apropiat;
3.Generarea unor explicaţii simple prin folosirea unor elemente de logică.
Competenţe specifice:
Matematică şi explorarea mediului:
1.4. Efectuarea de adunări şi scăderi, mental şi în scris, în concentrul 0-1000, recurgând la numărare şi/ sau grupare ori de câte ori este necesar;
1.5. Efectuarea de înmulţiri în concentrul 0-1000 prin repetate;
1.6. Utilizarea unor denumiri şi simboluri matematice (sumă, total, termenii unei sume,diferenţă, rest, descăzut, scăzător, produs,factorii unui produs, cât, deîmpărţit, împărţitor, < >, =, +, -, ·, :) în rezolvarea şi/ sau compunerea de probleme;
5.2. Rezolvarea de probleme de tipul a±b=x;a±b±c=x în concentrul 0-1000; a·b=x; a:b=x, în concentrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini au reprezentări schematice.
Comunicare în limba română:
1.1. Identificarea semnificaţiei unui mesaj oral;
3.1. Citirea unor cuvinte scrise întâlnite în mediul cunoscut.
Dezvoltare personală:
2.1. Exprimarea emoţiilor de bază în situaţii variate.
Arte vizuale şi abilităţi practice:
2.3. Realizarea de produse utile si estetice combinand materiale usor de prelucrat si tehnici accesibile.
Obiective operaţionale: La finalul lecţiei elevii vor fi capabili:
O1 - să realizeze corespondenţa între operaţia de înmulţire şi rezultatul ei;
O2 - să calculeze, scris şi oral, operaţiile de înmulţire;
O3 - să calculeze respectând ordinea efectuării operaţiilor;
O4 - să rezolve o problemă cu 1 şi 2 operaţii;
O5 - să compună o problemă după exerciţiul dat;
O6 - să realizeze desenul unei probleme.
Strategia didactică:
Metode şi procedee: Conversaţia, explicaţia, exerciţiul, algoritmizarea, problematizarea, munca independent.
Forme de organizare a activităţii: Frontal, individual;
Resurse materiale: Fişe de lucru, marker, ghicitoare, instrumente de scris, caiete, videoproiector.

Activităţile extraşcolare şi extracurriculare au cel mai larg caracter interdisciplinar care oferă cele mai adecvate modalităţi de formare a caracterului elevilor. Reprezintă cei mai apreciaţi factori educativi, accesibili şi apreciaţi pentru dezvoltarea interesului copiilor pentru învăţare.
Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o per-

cepere unitară, coerentă fenomenelor (Exemplu – Datinile şi sărbătorile neamului românesc invită la căutări şi conexiuni între diferitele domenii de cunoaştere).

Pedagogia modernă a demonstrat eficiența utilizării metodelor interactive la lecție (conversația euristică, problematizarea, demonstrația, jocul de rol, dezbaterea, metode şi tehnici de lucru individual sau pe echipe). Cadrul didactic trebuie să își adapteze conținuturile la specificul elevului și să găsească cele mai bune metode de valorificare a acestuia. Este un proces dificil, dar merită a fi realizat pentru că cel mai important lucru în procesul instructiv-educativ este să contribui la dezvoltarea educatului şi să obţii tot ce este mai bun la el. (Goodson, 1994).

Avantajele interdisciplinarităţii sunt:

- permite elevului să acumuleze informaţii despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai şcolarităţii;
- clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;
- creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare;
- permite aplicarea cunoştinţelor în diferite domenii;
- constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare.

Dezavantajele interdisciplinarității sunt:

- tratarea interdisciplinară trebuie să evite tendința de generalizare abuzivă, de însușire a unor cunoștințe și priceperi;
- perspectiva interdisciplinară, realizată la nivel de grupe de discipline conexe sau concepută sub o formă și mai radicală, nu implică abandonarea noțiunii de disciplină.

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării copilului: intelectuală, emoţională, socială, fizică şi estetică. Interdisciplinaritatea asigură formarea sistematică şi progresivă a unei culturi comunicative necesară elevului în învăţare, pentru interrelaţionarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare în învăţare, pentru învăţarea permanentă.

Un curriculum centrat pe nevoile, posibilităţile, pe ritmul, rolurile şi demersurile celui care învaţă ar putea reprezenta cadrul integrator care va înlocui curriculumul centrat pe disciplinele de învăţământ. Formarea experienţei şi dezvoltarea competenţelor nu trebuie să fie doar obiective scrise pe hârtie. Nouă dascălilor ne revine misiunea de a forma aceste competențe, de a şti cum să le implementăm în activitatea zilnică de predare, învăţare şi evaluare, de a descoperi valorile ce se ascund în fiecare din elevii noştri. Reuşita va depinde mult de calitatea actului didactic și a parteneriatului educator-educat.

Organizarea interdisciplinară are un caracter deschis și adoptă transferul conținuturilor pe o axă orizontală și întrepătrunderea disiplinelor:

- transferul dintre mai multe domenii din aceeași arie curriculară;
- transferul dintre teme variate;
- transferul dintre metode și strategii didactice;
- transferul de concepte între discipline (UNESCO, 1986);

În învățământul primar, dezvoltarea interesului pentru învățare se poate realiza prin următoarele metode didactice de bază în care predomină comunicarea, orală și scrisă: expunerea, narațiunea, prelegerea, conversația, dezbaterea, brainstorming, lectura, observația, experimentul, demonstrația, modelarea, problematizarea, studiul de caz, exercițiul, proiectul, lucrări practice, dramatizarea, algoritmizarea, instruirea programată.

Coform lui Văideanu (1988), se pot identifica trei direcții ale interdisciplinarității:

1. la nivel de autori, planuri, programe manuale școlare, teste sau fișe de evaluare,
2. punctul de intrare accesibil cadrelor didactice în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare;
3. prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare.

Argumentele psihopedagogice în favoarea dezvoltării unui curriculum integrat sunt multiple:

- cei care învață identifica mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în școală și cele din afară ei;
- baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor;
- timpul de parcurgere a curriculum-ului este sporit.

În planul relațiilor interpersonale:

- integrarea curriculară și, în special, metodă proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare;
- în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un „sens al comunicării” și o perfecționare implicită a modurilor de grupare;
- elevii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării;
- curriculum-ul integrat promovează atitudini pozitive.

În concluzie, prin acțiuni permanente între discipline, interdisciplinaritatea se poate realiza pe orizontală-la nivelul aceleași discipline între conținuturi și competențe, pe verticală- și la nivelul disciplinelor de studiu diferite, între conținuturi și competențe. Pornind de la nevoia firească a elevului de vârstă școlară mică, abordarea interdisciplinară a conținuturilor reprezintă nevoia firească în explorarea mediului înconjurător, în integrarea informațiilor, priceperilor și capacităților care le-au stimulat și menținut interesul pentru învățare.

Referințe:

1. ALBU, G., ENACHE, R., STAN, E., *Psihopedagogie. Sinteze de curs pentru studenți. Nivelul I.*, Ploiești, Editura Universității, 2009.
2. Albu, G., *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării şcolare*, Ploiești, Editura Universității, 2001.
3. ANTON, I., HERLO, D., BICHINCIU, V., UZUM, C., CURETEAN A., *O pedagogie pentru învățământul primar*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005.
4. BABII, V., *Eficiența educației-muzical-artistice*. V. Babii. Chișinău, 2005.
5. BABANSCHII, IU. K., *Optimizarea procesului de învățământ,* Chișinău: Lumina, 1987.
6. BÎRZEA, C., *Arta şi ştiinţa educaţiei*, București, E.D.P., 1995.
7. BULARGA, T., *Psihopedagogia interesului pentru muzică*, Descrierea CIP a Camerei Naționale Cărții, Chișinău, 2008.
8. BUZDUGAN, T*., Psihologia pe înțelesul tuturor*, Ediția a IV-a, București. E.D.P., R.A., 2008. ISBN 978-9975-46-580-9.
9. CERGHIT, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii,* București, Editura Aramis, 2002.
10. CIOLAN Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura Polirom, 2008, pag. 125-130.
11. COMENIUS, J. A., *Didactica magna*, București, Editura Tipografia cărților bisericești tradusă de Petru Gârboviceanu, 1910.
12. COSMOVICI, Andrei și IACOB, Luminița, *Psihologie școlară*, Iași, Editura Polirom, 1999.
13. CRISTEA, S., *Teorii ale învățării-modele de instruire*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 2005.
14. Crișan, A. et al., *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu*. Cadru de referință. CNC-MEN, București: Editura Corint, 1998.
15. DRĂGAN, I., *Interesul cognitiv și orientarea profesională,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
16. DRĂGAN, I., *Curiozitate și interes de cunoaștere,* București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1987.
17. GOLEMAN, Daniel, *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche, 1995.
18. NEACȘU, I., *Motivație și învățare*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978.
19. NEACȘU, I., STOICA, A., *Ghid general de evaluare și examinare*, București, Editura Aramis, 1999.
20. NEACȘU , I., *Instruire și învățare,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
21. NEAGU, Gheorghe. *Sociologia educației: suport de curs* / Gheorghe Neagu; Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Facultatea de Drept şi Științe Sociale, Catedra Științe Socio-umane şi Asistență socială. – Bălți: [s. n.], 2021, 399 p.
22. POPESCU, G., *Psihologia creativității,* Ediția a III-a, Universitatea Spiru Haret, București, Editura Fundației România de Mâine, 2007.
23. POPESCU-NEVEANU, Paul „*Dicționar de psihologie”,* București, Editura Albatros, 1978.

24. RADU, I., *Psihologie școlară*, București, Editura Științifică, 1974.
25. RADU, I., „*O fișă de caracterizare psihopedagogică a elevilor*". *Revista de Psihologie*, nr. 2, p. 192, 1972.
26. RUSU, Elena Claudia, *Psihologia cognitivă*, București, Editura Fundației de mâine, Ediția a II-a, 2007.
27. ROȘCA, Al. „*Psihologie generală*", București, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, 377 p.
28. STOICA Marin, *Pedagogie și psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, 2001.
29. ȘCHIOPU, U., Demetrescu, R., Zlate, M., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, București, 1979.
30. ȘEVCIUC,M. „*Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare". Teză de doctorat.* Chișinău, 1996, 163 p.
31. VĂIDEANU, George*, Interdisciplinaritate*, U.N.E.S.C.O., 1975.
32. *Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți* - CRED Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020.
33. *Curriculum Național pentru învățământul primar, Ministerul Educației, Culturii şu Cercetării al Republicii Moldova*, Chișinău, 2018.
34. *Cadrul de referință al Curricumu-lui Național din Republica Moldova*, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării, nr. 432/29 mai 2017.
35. *Suport de curs- Curriculumul pentru învățământul primar din Republica Moldova*, Chișinău, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", 2021, ISBN 978-9975-46-580-9.

Date despre autor:
Alina Ionela AVRAM, profesoară învățământ primar, director, Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida" Piatra Neamț, județul Neamț, Romania, doctorandă.
E-mail: ciprian.alina31@yahoo.com
ORCID: 0009-0000-8324-1376

Prezentat la 01.12.2023

CZU: 303.214.3:005.8:339.96 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_27**

BRIDGING CULTURAL DIFFERENCES IN PROJECT EVALUATIONS IN DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL COOPERATION CONTEXT

Violeta BULAT,
German Development Cooperation through GIZ

Stefan ELSING,
International Development Cooperation Strategy KONTOR,
International Development - Regional & Local Strategies

In the realm of development and international cooperation, projects often involve collaboration between various countries, organizations, and communities with distinct mentalities and cultural norms. Germany, as a major player in development assistance, engages in projects with diverse partner countries, each shaped by unique historical, social, and cultural backgrounds.

Cultural responsiveness in this context entails recognizing and adapting to different mentalities, communication styles, and decision-making approaches. German evaluators collaborating with stakeholders from partner countries, such as the Republic of Moldova, must exercise cultural humility and empathy to bridge potential gaps in understanding and foster effective communication. In the Republic of Moldova it is common practice to have teams of external and local evaluators. This gives local evaluators the opportunity to have unique collaborations with experts from different countries. In addition to learning and knowledge transfer, this is a very valuable opportunity for local experts to pick up new working approaches, understanding of different cultural mentalities and application of different techniques adjusted to the local context.

This research answers the question: What strategies address cultural responsiveness? What challenges do evaluators face in the project evaluation process when it comes to culturally responsive evaluation? And if such evaluations offer benefits to stakeholders involved in an evaluation process. In this context, Germany and the Republic of Moldova were analysed as case studies.

Keywords: *culturally responsive evaluations, project evaluations, culturally responsive principles.*

DEPĂȘIREA DIFERENȚELOR CULTURALE ÎN EVALUAREA PROIECTELOR DE DEZVOLTARE ȘI COOPERARE INTERNAȚIONALĂ

În domeniul dezvoltării și al cooperării internaționale, proiectele implică adesea colaborarea între diferite țări, organizații și comunități cu mentalități și norme culturale distincte. Germania, în calitate de actor major în domeniul asistenței pentru dezvoltare, se angajează în proiecte cu diverse țări partenere, fiecare dintre ele fiind modelată de un context istoric, social și cultural unic.

Receptivitatea culturală în acest context presupune recunoașterea și adaptarea la mentalități, stiluri de comunicare și abordări decizionale diferite. Evaluatorii germani care colaborează cu părțile interesate din țările partenere, cum ar fi și Republica Moldova, trebuie să dea dovadă de smerenie și empatie culturală pentru a reduce eventualele diferențe de înțelegere și pentru a promova o comunicare eficientă. În Republica Moldova, există practica de a implica în echipele de evaluare experți străini care lucrează împreună cu experții locali. Acest lucru le oferă evaluatorilor locali posibilitatea de a avea colaborări unice cu experți din diferite țări. Pe lângă procesul de învățare și transferul de cunoștințe, aceasta este o oportunitate foarte valoroasă pentru experții locali de a prelua noi abordări de lucru, de a înțelege diferite mentalități culturale și de a aplica diferite tehnici adaptate la contextul local.

Această cercetare răspunde la întrebarea: Care sunt strategiile care abordează receptivitatea culturală? Cu ce provocări se ciocnesc evaluatorii în procesul de evaluare a proiectelor când vine vorba de evaluări adaptate la specificul cultural? Și dacă astfel de evaluări oferă beneficii celor implicați într-un astfel de proces. În acest context, Germania și Republica Moldova au fost analizate ca studii de caz.

Cuvinte-cheie: *receptivitatea culturală, evaluarea proiectelor, principii de sensibilitate culturală.*

Introduction

In the context of development and international cooperation, project evaluations play a vital role in assessing the effectiveness and impact of initiatives aimed at fostering social and economic progress. Culturally responsive evaluation is an indispensable approach in this domain, as it acknowledges the diverse knowledge systems, perspectives, and ways of knowing within communities and societies. By recognizing the influence of evaluators' and target groups' backgrounds and cultural perspectives, this approach ensures that evaluations resonate with the social and cultural context of the projects implemented. This article points out the significance of integrating culturally responsive principles in the evaluation process, considering cultural differences in mentality, procedures, methods, challenges, and opportunities in the context of development and international cooperation.

The concept of culturally responsive evaluations in development cooperation

Culturally responsive evaluations in development cooperation refer to evaluation processes that align with the values, beliefs, and context of the project or program being evaluated. These evaluations aim to ensure that the evaluation results accurately reflect how the program's services and activities support the achievement of relevant outcomes for the intended population.

Culturally responsive evaluation is a theoretical and conceptual position that recognizes the centrality of culture in the theory and practice of evaluation. It acknowledges that demographic, sociopolitical, and contextual dimensions of culture fundamentally matter. Culturally responsive evaluations involves considering the cultural nuances and perspectives of the individuals and communities involved in the development cooperation program when conducting evaluations [1].

Procedures and methods in culturally responsive evaluation

In the domain of development cooperation, culturally responsive evaluation requires both: a thoughtful and adaptable approach to account for cultural diversity as well as evaluators to have a deep understanding of the cultural context in which the program operates and to be sensitive to power dynamics and cultural biases that may influence the evaluation process. To conduct culturally responsive evaluations, evaluators may use strategies that address cultural responsiveness, containing the following eight essential elements:

1. *Cross-cultural awareness*: Evaluators must invest time in understanding the cultural context of the project's partner country, its historical background, local customs, and beliefs that may influence project implementation and evaluation.

2. *Engaging stakeholders*: Actively involving stakeholders from diverse cultural backgrounds in the evaluation process to ensure their perspectives and experiences are considered [6].

3. *Incorporating diverse voices*: Ensuring that the evaluation process includes the voices and perspectives of individuals from diverse cultural backgrounds, including marginalized and underrepresented groups [6].

4. *Contextualized data collection*: Employing a mix of methods that resonate with the local culture, such as focus group discussions, participatory approaches, and storytelling techniques to gain insights from project participants.

5. *Adapting evaluation methods*: Tailoring evaluation methods to be culturally appropriate and sensitive, taking into account cultural norms, values, and communication styles. In some contexts, this is referred to as „Localization of Evaluation Instruments": Developing evaluation tools that are culturally appropriate, using local languages and incorporating culturally relevant indicators to capture the project's impact accurately.

6. *Use culturally relevant indicators*: Selecting evaluation indicators that are meaningful and relevant to the cultural context of the program and its participants [6].

7. *Collaborative Partnerships*: Culturally responsive evaluation calls for inclusive partnerships with local stakeholders, governments, and community representatives, ensuring they have a meaningful role in shaping the evaluation process.

8. *Building trust and rapport*: Establishing trusting relationships with program participants and stakeholders by demonstrating respect for their cultural values and practices [6].

By conducting evaluations along these recommendations, development cooperation programs can gain a more comprehensive understanding of their impact and effectiveness in diverse cultural settings.

Challenges of culturally responsive evaluation in development cooperation

Integrating culturally responsive principles into project evaluations within development cooperation settings can be challenging due to several factors:

1. *Resistance to change*: Implementing culturally responsive evaluations may require changes to existing evaluation practices and procedures [8]. Some stakeholders may resist these changes, leading to challenges in implementing culturally responsive evaluations.

2. *Time and resource constraints*: Conducting culturally responsive evaluations can be time-consuming and resource-intensive. Evaluators may need to spend more time building relationships with program participants and stakeholders, adapting evaluation methods to be culturally appropriate, and selecting culturally relevant indicators. This can result in evaluations that are more expensive and take longer to complete. Thus, conducting culturally responsive evaluations may require additional funding to support the adaptation of evaluation methods and the inclusion of diverse voices. If funding is not available, it may be challenging to implement culturally responsive evaluations.

3. *Power imbalances*: The inherent power dynamics between donor countries and partner countries can influence the evaluation process, potentially suppressing authentic voices and perspectives from the partner country. Moreover, power dynamics between evaluators and program participants can influence the evaluation process. This can result in program participants being less willing to share their perspectives and experiences, leading to incomplete or biased evaluation results.

4. *Differing evaluation norms*: Different cultures may have varying expectations and norms around evaluation processes, which can create misunderstandings and misaligned objectives.

5. *Ethical considerations*: Evaluators must navigate ethical challenges related to data collection, informed consent, and the potential exploitation of vulnerable communities while adhering to culturally sensitive practices.

6. *Language and communication barriers*: Effective communication is critical for understanding project impacts. Language differences and translation complexities can hinder meaningful engagement with stakeholders.

By addressing these challenges, evaluators can conduct evaluations that are more accurate, meaningful, and relevant to the cultural context of the program and its participants.

Opportunities and benefits

Despite the above-listed challenges, implementing culturally responsive evaluations in development cooperation is essential for ensuring that evaluation results accurately reflect how the program’s services and activities support the achievement of relevant outcomes for the intended population. Culturally responsive evaluation in development cooperation settings offers significant opportunities and benefits:

1. *Sustainable impact*: By considering cultural context and local knowledge, evaluations can identify approaches that are more likely to lead to sustainable and contextually relevant project outcomes.

2. *Empowerment of local communities*: Culturally responsive evaluation empowers local communities, fostering ownership and involvement in the development process, leading to more impactful interventions.

3. *Strengthened partnerships*: Emphasizing cultural responsiveness builds trust and respect between donor and partner countries, fostering stronger and more equitable partnerships.

4. *Enhanced learning and adaptation*: Valuing diverse perspectives enhances learning and the adaptive capacity of projects, allowing for course corrections based on culturally informed insights.

Examples of culturally responsive evaluation practices by german development cooperation organizations

Evaluations in the field of German Development Cooperation are mostly conducted in line with international and national quality standards, as set out by the Organisation for Economic Cooperation and

Development (OECD)/Development Assistance Committee (DAC) Quality Standards for Development Evaluation [2]. In addition, there are guidelines of the German Ministry of Economic Cooperation and Development (BMZ; Evaluating German Development Cooperation [3]). Moreover, there are standards set by the DeGEval – the German Evaluation Society, which are applied by nearly all German Development Cooperation organizations [9]. In addition to these standards, the German Development Cooperation (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit - GIZ) aims that the principles of the 2030 Agenda are taken into account consistently in the design, monitoring and evaluation of GIZ's projects and programs. A key demand of the 2030 Agenda is that the corresponding goals and targets must be met for all sections of society – and first and foremost for those groups who have hitherto been 'left farthest behind'. It describes a global, inclusive approach in which policies and program focus explicitly on disadvantaged groups such as children and young people, people with disabilities, indigenous peoples, people with HIV/AIDS, the elderly, refugees, IDPs and migrants, with a view to counteracting their marginalization. This can be achieved only when those affected by (multiple) discrimination are included in both planning and implementation by means of context- specific target group analyses and disaggregated data - and when existing inequalities are systematically measured and analyzed. This enables the corroboration of the effectiveness of new methodological approaches to combat structural disadvantages and strengthens participation opportunities for marginalized groups [5]. GIZ actively engages in building inclusive partnerships with local stakeholders and communities in their development projects. GIZ collaborates with local nongovernmental organizations and community leaders to ensure that the evaluation process is culturally sensitive and aligned with the needs and aspirations of the local population.

Non-governmental development cooperation organizations in Germany, like Welthungerhilfe, in general follow the approach of GIZ. In particular, they often employ local experts and consultants to conduct evaluations in partner countries. These local evaluators possess a deep understanding of the cultural context, facilitating more meaningful and culturally relevant data collection and analysis. Some organizations provide cross-cultural training to its evaluators and staff before embarking on projects in partner countries. This training helps sensitize staff to cultural differences and ensures that evaluations are conducted with empathy and respect for local customs and beliefs.

DW Akademie [4] is the international media development organization of Deutsche Welle, Germany's international broadcaster. DW Akademie is known for its work in media development, journalism training, and capacity development in various countries, particularly in regions where media freedom and pluralism are critical issues – playing a leading role in the development of free media systems, creating access to information, setting standards for education and independent journalism. Media development and journalism training programs often involve working with diverse communities and cultural contexts, making it crucial for DW Akademie to consider and adapt to cultural differences during their evaluation processes. DW Akademie employs culturally responsive evaluation principles by involving local stakeholders, journalists, and media practitioners in the evaluation process to ensure that their perspectives and cultural insights are incorporated. For the evaluations, evaluation teams consisting of evaluators and/or co-evaluators from the partner country or region are set up. In the evaluation design the data collection methods are tailored to align with the cultural norms and communication styles of the communities DW Akademie work with, ensuring that responses are more reflective of the local context.

Example of culturally adapted evaluation of implementing organisations in the Republic of Moldova

In the Republic of Moldova, projects are evaluated according to international standards, adjusting the evaluation methodology according to the socio-economic, cultural and organisational context, the nature of the intervention, the available budget, the research capacity and a number of other factors. Recently, evaluators from Moldova have started to focus more on ways of using criteria that better reflect the principles of the 2030 Agenda, such as participatory evaluations and evaluations that apply a human rights-based approach, evaluations of complex change processes, culturally sensitive evaluations and evaluations that capture synergies and alternatives in a holistic way.

At the national level, in the project evaluation process, culturally responsive evaluation principles are

used by encouraging implementing organisations to respect the competence standard for the external evaluator, where it is stipulated that one of the basic competences of the evaluator is cultural competence [10]. In most of the evaluations carried out in Moldova the six internationally agreed OECD/DAC criteria are used [2]. In addition to these criteria, each donor may suggest focusing on certain aspects in the project evaluation process. Donors often have developed guidelines for evaluators that should be taken into consideration. Joint teams created from local and international experts are very common practice. This offers various benefits and an added value for the final product.

Conclusion

Culturally responsive evaluation is indispensable in the context of development and international cooperation, where projects involve collaboration between diverse cultures and communities. In Germany, as a significant player in development assistance, integrating culturally responsive principles in project evaluations is vital for ensuring meaningful, relevant, and impactful outcomes. Emphasizing cross-cultural awareness, localizing evaluation instruments, and fostering collaborative partnerships, evaluators can bridge cultural divides and create evaluations that resonate with the diverse cultural contexts in which projects operate. Examples of how German organisations implement culturally responsive evaluation practices highlight the practical application of these principles in the context of real-world projects and initiatives. The example of Germany is very relevant for the Republic of Moldova, and Moldovan's organizations should fosters more equitable and inclusive development in culturally diverse environments.

References:

1. *An Introduction to Culturally Responsive Evaluation for Relationship Education Programs*. Strengthening Research and Dissemination Center, © 2023. Available: https://mastresearchcenter.org/mast-center-research/an-introduction-to-culturally-responsive-evaluation-for-healthy-marriage-and-relationship-education-programs/ [Accessed on 27.07.2023].
2. *DAC Guidelines and Reference Series Quality Standards for Development Evaluation*. Organisation for economic co-operation and development © 2010. Available: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264083905-en.pdf?expires= 1690968816&id=id&accname=guest&checksum=5D2BB00A753ACB16689A6BD5E668C21E [Accessed on 27.07.2023].
3. *Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit Leitlinien des BMZ*. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, © 2023. Available: https://www.bmz.de/de/aktuelles/publikationen/publikationen-reihen/92884-92884 [Accessed on 27.07.2023].
4. *Deutsche Welle Akademie Web site*. Available: https://akademie.dw.com/en/home/s-9519. [Accessed on 27.07.2023].
5. *Guidelines for monitoring and evaluation (M&E) in the context of the 2030 Agenda*. German Development Cooperation through GIZ. Available: https://agenda2030giz-guide.de/files/giz/Dokumente/Durchfuehrung/20019-giz-en-Orientation%20paper_ Guidelines%20for%20monitoring%20and%20evaluation%20in%20the%20context%20of%202030%20Agenda.pdf. [Accessed on 23.07.2023].
6. HENRY T. FRIERSON, STAFFORD HOOD, AND GERUNDA B. *Strategies that address culturally responsive evaluation. Chapter 7: A guide to conducting culturally responsive evaluations*. Available: https://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/nsf02057 _5.pdf [Accessed on 02.08.2023].
7. KATHRYN E. NEWCOMER, HARRY P. HATRY AND JOSEPH S. *Handbook of Practical Program Evaluation,* p. 287-296. *Chapter 12: Culturally responsive evaluation: Theory, practice, and future implications.* Available: https://nasaa-arts.org/wp-content/uploads/2017/11/CRE-Reading-1-Culturally-Responsive-Evaluation.pdf [Accessed on 02.08.2023].
8. ROGERS M. N., KINOGLU S. AND GRANIAS A. *Key Takeaways from the Culturally Responsive Evaluation and Assessment Conference*. Community Engagement, Evaluation © 2019. Available: https://www.wilder.org/articles/key-take aways-culturally-responsive-evaluation-and-assessment-conference. [Accessed: 23.07.2023]
9. *Standards für Evaluation (DeGEval-Standards)*. DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e.V., © 2021. Available: https://www.degeval.org/degeval-standards/standards-fuer-evaluation [Accessed on 27.07.2023].

10. *Standards of competences for the external evaluator*. National Agency for Quality Assurance in Education and Research Management Board, Decision No 18 of 16.09.2022. Available: https://anacec.md/files/D18_CC_16.09.2022_Anexa%20(1).pdf [Accessed on 02.08.2023].

Data about authors:
Violeta BULAT, Advisor the German Development Cooperation through GIZ.
E-mail: violeta_bulat@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-6261-445X

Stefan ELSING, Dipl. Ing, Consultant and Evaluator, International Development Cooperation Strategy KONTOR, International Development - Regional & Local Strategies.
E-mail: stefan@strategiekontor.de
Web: strategieKONTOR.de

Presented on 02.08.2023

CZU: 37.03:316.752:39 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_28**

VALORILE NAȚIONALE ȘI TRADIȚIONALE CA PROCES ȘI PRODUS ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII UMANE

Daniela COROIANU,
Universitatea de Stat din Moldova

Studiul respectiv relevă importanța valorilor naționale și tradițiilor în dezvoltarea identității culturale și a personalității umane. Valorile și tradițiile nu doar reprezintă moștenirea culturală, ci au un impact profund asupra modului în care oamenii se percep și se comportă. Studiul acestor aspecte este vital pentru înțelegerea dezvoltării personale. Personalitatea umană se formează sub influența unor factori complecși precum etapele de viață, mediul, cultura, educația și influențele sociale. Valorile și tradițiile culturale contribuie la definirea acestei personalități și la modul în care indivizii se identifică cu propria cultură. Cu toate acestea, într-o lume interconectată, diversitatea culturală este la fel de importantă. Promovarea dialogului intercultural și a respectului pentru diversitatea culturală este o necesitate.

Personalitatea umană este modelată de relații sociale, norme culturale și experiențele personale. Prin urmare atitudinile individuale se formează în cadrul acestor interacțiuni și influențează reacțiile la diverse situații sociale. Este important să recunoaștem că valorile și tradițiile culturale pot evolua și se pot adapta în timp, aducând o contribuție valoroasă la societatea contemporană.

Cuvinte-cheie: *valori, tradiții, personalitate, caracter, atitudine.*

NATIONAL AND TRADITIONAL VALUES AS PROCESS AND PRODUCT IN THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN PERSONALITY

The study highlights the importance of national values and traditions in the development of cultural identity and human personality. Values and traditions not only represent cultural heritage but also have a profound impact on how people perceive and behave. Studying these aspects is vital for understanding personal development. Human personality is shaped by complex factors such as life stages, environment, culture, education, and social influences. Cultural values and traditions contribute to defining this personality and how individuals identify with their own culture. However, in an interconnected world, cultural diversity is equally important. Promoting intercultural dialogue and respect for cultural diversity is a necessity.

Human personality is shaped by social relationships, cultural norms, and personal experiences. Therefore, individual attitudes are formed within these interactions and influence reactions to various social situations. It is essential to recognize that cultural values and traditions can evolve and adapt over time, making a valuable contribution to contemporary society.

Keywords: *values, traditions, personality, character, attitude.*

Introducere

Valorile naționale și tradițiile sunt adesea considerate componentele fundamentale ale culturii și identității unei societăți, deoarece preiau întotdeauna un rol semnificativ în dezvoltarea personalității umane. Acestea reprezintă nu doar elemente ale moștenirii noastre culturale, ci și influențe puternice asupra modului în care ne percepem, ne comportăm și ne definim identitatea personală. Prin urmare, participând semnificativ în dezvoltarea personalității umane, acestea contribuie atât la formarea sistemului de valori al unei persoane, cât și la modelarea comportamentului său.

Cercetătoarea L. Cuznețov menționează că valorile aplicate ca scop și mijloc prezintă o deosebită importanță în eficiența educației în familie, sistemul de învățământ și societate. Cunoașterea și valorizarea valorilor reprezintă unul dintre reperele fundamentale ale umanizării copilului și ale dezvoltării progresive a potențialului său creativ, psihologic și social. Formarea și dezvoltarea omului constă în sensibilizarea lui la valori, în formarea personalității umane prin valori și pentru valori. Asimilarea valorilor trebuie să se transforme într-un act creativ, sistematic și prospectiv, care ar asigura coerența dintre conștiință și conduita umană, care l-ar face pe om rezistent la nonvalori [4, p. 10].

În orice cultură, tradiţională, modernă sau postmodernă, constituită sau în curs de constituire, se reunesc cele mai diverse valori cu semnificaţii specifice. Ele exprimă dintr-o perspectivă socială, educativă ceea ce este omul şi ceea ce el poate deveni sau trebuie să fie, datorită asimilării valorilor culturii şi civilizaţiei umane în conformitate cu potenţialului său genetic şi psihologic, susține L. Cuznețov [4, p. 10]. Conţinutul acestora trebuie să reprezinte domeniul vieţii umane prin corespunderea şi parcurgerea celor cinci perioade de vârstă ale omului în formarea şi dezvoltarea sa (copilăria, adolescenţa, tinereţea, maturitatea şi etatea).

Concept și argument

În decursul formării și dezvoltării sale, personalitatea umană parcurge anumite modificări, acestea fiind influențate de numeroși factori, care interacționează și se întrepătrund reciproc:

- etapele de evoluție ale vieții;mediul înconjurător;
- spațiul geografic de origine;
- educația;
- cultura poporului și diversitatea culturală etc.

Astfel, la nivelul etapelor de evoluție ale vieții, valorile parcurg o perioadă de tranziție de la cunoaștere, înțelegere, conștientizare, până la promovare și formare de atitudini. Toate acestea se desfășoară în anumite medii cum ar fi, familia, grădinița, școala, comunitate locală, comunitate interculturală, comunitate globală etc.

Un rol deosebit de important aici îi revine spațiului geografic de origine, al personalității în formare, influențelor instructive educative și elementelor de cultură națională. Luate în ansamblu, acești factori contribuie la formarea identității culturale oferind cadrul pentru înțelegerea propriei apartenențe la o anumită națiune sau un grup cultural și pot determina modul în care o persoană se identifică cu această cultură.

Premise ale cercetării personalităţii umane sunt evidenţiate într-un şir de lucrări ştiinţifice. În această ordine de idei, prezentăm viziunile unor autori consacrați privind formarea şi dezvoltarea personalităţii umane, evidenţiind aspectele definitorii:

- **G. W. Allport,** susține că personalitatea este „organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [1, p. 42].
- **R. Cattell** explică termenul ca fiind un sistem al deprinderilor proprii subiectului, care permit o previziune asupra comportamentelor acestuia [8, p. 533].
- Pentru **H. S. Sullivan**, personalitatea este un model de durată r- elativă a situaţiilor periodice interpersonale, ce caracterizează viaţa umană [8, p. 533].
- După **K. Lewin**, persoana şi mediul sunt interdependente, unul construindu-se în funcţie de celălalt sau de ansamblul celorlalte [9].
- **C. L. Rogers** consideră că sistemul de personalitate se închide în sine organizându-se şi se deschide spre lume, obiectivându-se în valori [8, p. 533].

Prin urmare, considerăm că personalitatea trebuie privită ca proces şi produs, ce integrează biologicul şi ereditatea, psihologicul şi viaţa concretă, socialul şi valorile.

În acest context, apare necesitatea de a clarifica baza epistemologică şi mecanismele de formare a personalității, a omului cu un construct valoric personal, având drept reper următoarele teorii de formare ale personalităţii:

Teoriile umanistice ale personalităţii - Esenţa acestora presupune că personalitatea e privită ca o formaţiune psihologică, ce ia naştere în procesul vieţii în societate, ca un produs al dezvoltării experienţei umane, însuşirii formelor sociale de conduită. Pentru psihologii direcţiei umanistice personalitatea este o formaţiune psihologică, care se referă nu numai la realitatea înconjurătoare, dar şi la propria persoană. Se înainta părerea despre faptul că sunt baza conduitei omului [5, p. 145].

Alfred Adler - reprezentant al curentului psihoanalitic, a creat şcoala ştiinţifică a „psihologiei individuale”. După Adler, personalitatea e un produs mai puţin al eredităţii decât al mediului, şi anume al modelului de viaţă fixat într-o persoană sau alta din lumea înconjurătoare. Astfel, Adler e de părerea că educaţia, înţeleasă în sensul larg de exerciţii şi contact cu lumea externă, este singurul factor determinant în formarea personalităţii. De asemenea, își tratează teoria ca fiind reprezentată de sentimentul de inferioritate – drept forţă motivaţională majoră a fiinţei umane. Astfel, în dorinţa sa de a compensa sentimentul inferiorităţii,

astfel, copilul va tinde să-şi dezvolte un set specific de comportamente, preluate din specificul mediului, spațiului, anturajului în care se dezvoltă [5, p. 144].

C. L. Rogers susține că există un fundament puternic biologic al tendinţei de actualizare. La indivizii maturi, această tendinţă devine mai psihologică şi reflectă elemente ale învăţării şi experienţei mai mult decât aspectele biologice. Astfel, în teoria sa şi-a concentrat atenţia asupra fenomenelor cum sunt, autoconştientizarea şi autoaprecierea, la funcţiile lor în dezvoltarea şi comportamentul subiectului [5, p. 146].

Abraham Maslow, la nivel de ierarhie a trebuinţelor, afirmă că omul posedă un număr de trebuinţe înnăscute care activează şi direcţionează comportamentul subiectului. Trebuinţele au un caracter instinctiv. Comportamentele puse în acţiune pentru a satisface respectivele trebuinţe au un caracter dobândit şi variază de la un individ la altul. Aceste trebuinţe universale sunt organizate ierarhic. Pentru cercetarea noastră sunt valabile trebuinţele de apartenenţă şi dragoste (chiar dacă nu sunt poziționate la un nivel înalt de necesitate, pot fi satisfăcute în mai multe moduri: prin relaţii afectuoase cu alţi oameni în general, prin intermediul relaţiei cu o anumită persoană (iubit, prieten) sau prin ocuparea unei anumite poziţii într-un grup sau în societate).

Din cele menționate, o deosebită importanță este acordată și convingerilor, care după părerea cercetătorului A. Maslow, sunt idei adânc implantate în structura personalităţii, puternic trăite afectiv, care „împinge”, impulsionează spre acţiune. Prin urmare, menționăm că nu orice idee poate fi o convingere, ci doar acea care reprezintă pentru individ o valoare, o certitudine subiectivă, care îl ajută să stabilească ceea ce este necesar, să distingă între bine şi rău, frumos şi urât, adevăr şi minciună. Aşadar, convingeri sunt doar ideile-valoare, care se contopesc cu trebuinţele şi dorinţele individului, cu aspiraţiile şi năzuinţele lui, cu trăsăturile lui de personalitate [5, p. 107].

Albert Bandura vine cu o abordare psihosocială, care investighează comportamentele ca fiind formate şi modificate de contextul social. Deşi A. Bandura recunoaşte faptul că învăţarea se datorează în mare parte întăririi, el subliniază şi existenţa altor forme de învăţare care au loc în absenţa unei întăriri directe. Teoria sa este denumită adesea învăţare observaţională pentru că pune accent pe rolul observării comportamentului celorlalţi şi a consecinţelor acestuia în învăţare [3, p. 56].

G. W. Allport, evidențiază unicitatea personalității, însă este, în acelaşi timp, de acord că, în ciuda unicităţii, există similitudini între oamenii ce aparţin aceleiaşi culturi, aceleiaşi grupe de vârstă, sex, ocupaţie etc. [5, p. 147].

Totodată, cercetătorul nu lasă în umbră și conceptul de ***caracter***, pe care îl consideră drept latura relaţional-valorică şi de autoreglaj a personalității, susținând că acesta reprezintă ansamblul închegat de atitudini care determină un mod relativ stabil de orientare și raportare a omului la ceilalţi semeni, la societate în ansamblu şi la sine însuși [3, p. 110]. Caracterul exprimă schema logică de organizare a profilului psiho-social al personalităţii, considerat din perspectiva unor norme şi criterii valorice, fapt ce se referă cel mai mult la contextul cercetării noastre.

Astfel *caracterul* include:

a) concepţia generală despre lume şi viaţă a subiectului;

b) sfera convingerilor și sentimentelor socio-morale;

c) conținutul şi scopurile activităţilor;

d) conţinutul aspiraţiilor și idealurilor [5, p. 162].

Temperamentul şi caracterul sunt două noţiuni diferite care nu trebuie confundate. În timp ce temperamentul se referă la însușiri ereditare ale individului, caracterul vizează suprastructura morală a personalităţii, calitatea de fiinţă socială a omului.

În opinia lui G. W. Allport, de câte ori vorbim despre caracter, emitem o judecată de valoare şi implicăm un standard moral [1]. Pentru ca acest standard moral să se poziționeze la nivel de conștiință cu o încărcătură valorică puternică, vom face apel la conceptul de ***atitudine.***

Atitudinea este poziţia internă adoptată de o persoană faţă de situaţia socială în care este pusă, se constituie prin organizarea selectivă, relativ durabilă a unor componente psihice diferite – cognitive, motivaţionale, afective şi determină modul în care va răspunde şi acţiona o persoană într-o situaţie sau alta. Atitudinea ne apare ca veriga de legătură între starea psihologică internă dominantă a persoanei şi mulţimea situaţiilor în care se raportează în contextul vieţii sale sociale. Caracterul este, în acest context, un subsistem

relaţional-valoric şi de autoreglaj al personalităţii care se exprimă printr-un ansamblu de atitudini-valori. Atitudinea exprimă o modalitate de raportare faţă de anumite aspecte ale realităţii şi implică reacţii afective, cognitive și comportamentale [5, p. 165].

În structura caracterului se disting trei grupe fundamentale de atitudini:

- *atitudinea faţă de sine insuşi:* modestie, orgoliu, demnitate, sentiment de inferioritate, culpabilitate;
- *atitudinea faţă de ceilalţi, faţă de societate:* umanism, patriotism, atitudini politice;
- *atitudinea faţă de muncă* [11].

În ceea ce privește dezvoltarea personalității, este important să remarcăm că la formarea personalităţii contribuie mai multe aspecte și metode model, cum ar fi confruntarea și ascultarea; obişnuinţa și moravul; binecuvântarea și rugăciunea; dorinţa și cerinţa populară; blestemul și sugestia, aprobarea şi dezaprobarea; lauda și pedeapsa, interzicerea ș.a.

În acest context, N. Silistraru evidenţiază următoarele mijloace şi metode de educaţie, recunoscute în popor: demonstrarea, învăţarea, exersarea, dorinţa de bine, încuviinţarea, blagoslovirea, rugămintea, sfatul, reproşul, derâderea, ironia, umorul, negarea, blestemul, jurământul, pedeapsa, sfârla, pişcatul, alungarea de la casă, snoava etc. Această enumerare vorbeşte despre atitudinea conştientă faţă de muncă ca element al educaţiei interculturale [6, p. 176 apud 7].

Atunci când analizăm factorii și metodele care influențează dezvoltarea personalității în contextual etnic și impactul acesteia asupra societății, putem identifica mecanismele care reglează comportamentul social din perspectiva sinelui. Conceptul de sine reprezintă totalitatea cunoștințelor și evaluărilor individului despre propria persoană. Manifestându-se atât conștient, cât și inconștient, reflectând reacțiile emoționale ale individului față de el însuși.

De obicei fiecare individ se alătură unui grup social cu care împărtășește sentimentele comune. Acestea pot fi îndreptate către familie, țară, popor, etnie, ideologie, ș.a. Interacțiunile dintre indivizii de aceeași vârstă desemnează adesea cursul vieții lor. Comportamentul adecvat este solicitat în toate aspectele vieții de zi cu zi ale individului. Societatea așteaptă de la fiecare dintre membrii săi onoare, corectitudine, ajutor reciproc, demnitate, prietenie, spirit comunitar, ajutor și comportament adecvat. Demnitatea este considerată virtutea fundamentală în relația unei personae cu ea însăși. Această idee poate fi exprimată prin cuvinte precum *a fi mândru*; *a simți rușine*; *a se ține de cuvânt sau a avea o conștiință curată.*

În funcție de experiența de viață, de anumite coduri culturale și sisteme de cunoștințe despre om, identificăm o varietate a modelului de umanitate, în structura căruia avem, dincolo de individualitatea umană capabilă de cunoaștere și acțiune, preocuparea pentru perfecțiune ca indicator al măsurii în care omul se construiește pe sine. De aici conștientizăm necesitatea de a ne

preocupa de selecția valorilor care să definească curriculum-ul pedagogic, în funcție de ierarhia și valorizarea valorilor, ori de cite ori există o potrivire între proprietățile obiectului ca termen constitutiv al valorii și viața noastră psihică, susține cercetătorul Călin Marin, în lucrarea sa *Filosofia Educației* [2, p. 112].

În **concluzie**, perspectiva asupra valorilor naționale și tradițiilor ca proces și produs, subliniază importanța acestora ca elemente distincte și durabile ale unei culturi sau națiuni, reprezentând nu doar moștenirea ei culturală, ci și impactul profund asupra modului în care indivizii se percep, se comportă și își definesc identitatea personală. De asemenea, valorile naționale și tradiționale joacă un rol semnificativ în dezvoltarea personalității umane, influențând sistemul de valori al fiecărei persoane și comportamentul acesteia în diverse contexte. Studiul personalității umane aici, evidențiază influența factorilor, trăsăturilor caracteriale precum și atitudinilor personale asupra dezvoltării de ansamblu a acesteia.

Astfel, învățarea și asimilarea valorilor naționale și tradiționale sunt *procese* complexe care contribuie la definirea individualității umane și a dezvoltării personalității iar *produsul* este oglindit de modelarea comportamentului acestei personalități în societate.

Referințe:

1. ALLPORT, W. G. *Structura şi dezvoltarea personalităţii* - trad. și note de Herseni I. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991.

2. CĂLIN M. C. *Filosofia educaţiei.* Bucureşti: Aramis. 2001.
3. CHITOROGA, L**.** *Psihologia personalității și a însușirilor de personalitate: Suport de curs*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”din Chișinău, Catedra Psihologie, Chişinău: CEP UPSC, 2023, 127 p. ISBN 978-9975-46-772-8.
4. CUZNEȚOV L., *Educaţia prin optim axiologic. Teorie şi Practică.* Chişinău, 2010.
5. EŢCO C., FORNEA I., DAVIDESCU E., *Psihologia generală: Suport de curs*, Univ. de Stat de Medicină şi Farmacie Nicolae Testemiţanu. Catedra Econ., Management și Psihopedagogie, Chișinău: USMF, 2007. ISBN 978-9975-95284-2.
6. TOMILINA L. V*alorile etnopedagogice ca modele ale educaţiei culturii populare.*
7. SILISTRARU N. *Etnopedagogie*, Chișinău, CEP al USM, 2003.
8. ŞCHIOPU, U. *Dicţionar de psihologie,* București: Editura Babel, 1997.
9. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/47260363/43097392-PSIHOLOGIA-PERSONALITATII-I-1-R-TOMSA
10. Disponibil: http://www.asociatia-profesorilor.ro/caracterul.html (vizitat la 13.09.23)

Date despre autor:
Daniela COROIANU, doctorand, Școala Doctorală Științe Umaniste 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: daniela.leascenco@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0955-1744

Prezentat la 19.10.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 316.72 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_29**

EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII ȘI ORGANIZĂRII ÎN INTERCULTURALITATE, MULTICULTURALITATE ȘI PLURICULTURALITATE

Cristina Florentina TĂNĂSESCU,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău,
Liceul Teoretic „Nicolae Iorga" Nehoiu, Buzău, România

Această lucrare abordează importanța eficientizării comunicării și organizării în contextul interculturalității, multiculturalității și pluriculturalității. Comunicarea eficientă în medii interculturale presupune înțelegerea profundă a diferențelor culturale, adaptabilitate la diferite stiluri de comunicare și evitarea stereotipurilor.

Organizarea eficientă în aceste medii implică gestionarea diversității în echipe, leadership empatic și comunicare transparentă. Abilitățile interpersonale și sensibilitatea culturală sunt esențiale în acest proces, având potențialul de a aduce beneficii precum inovația și îmbunătățirea relațiilor interpersonale într-o lume tot mai diversificată.

Cuvinte-cheie: *comunicare, organizare, socioculturalitate.*

MAKING COMMUNICATION AND ORGANISATION MORE EFFECTIVE IN INTERCULTURALITY, MULTICULTURALITY AND PLURICULTURALITY

This essay addresses the importance of streamlining communication and organization in the context of interculturality, multiculturalism, and pluriculturality. Effective communication in intercultural environments involves a deep understanding of cultural differences, adaptability to different communication styles, and avoiding stereotypes.

Efficient organization in these environments involves managing diversity in teams, empathetic leadership, and transparent communication. Interpersonal skills and cultural sensitivity are essential in this process, with the potential to bring benefits such as innovation and improved interpersonal relationships.

Keywords: *communication, organization, socioculturalism.*

Introducere

Într-o lume caracterizată tot mai mult de migrație, globalizare și interconectivitate, interacțiunile interculturale, multiculturalitatea și pluriculturalitatea devin norma mai degrabă decât excepția. Aceste concepte presupun conviețuirea și colaborarea dintre persoane sau grupuri cu origini culturale diverse, și aduc cu sine provocări și oportunități semnificative. Pentru a prospera în astfel de medii, este imperativ să eficientizăm comunicarea și organizarea. Acest eseu explorează modalitățile prin care putem atinge acest obiectiv.

Comunicarea eficientă în mediile interculturale implică conștientizarea profundă a diferențelor culturale și a influențelor acestora asupra comunicării. Pentru a comunica eficient cu persoane din culturi diferite, trebuie să ne străduim să înțelegem valorile, normele și tradițiile acestora. Acest lucru ne ajută să evităm stereotipurile și să fim mai empatici. Cuvintele nu sunt singurul aspect al comunicării. Gesturile, expresiile faciale și tonul vocii pot varia semnificativ în diferite culturi. A fi conștient de aceste aspecte ajută la evitarea neînțelegerilor. O abilitate crucială în comunicarea interculturală este capacitatea de a fi flexibil și de a te adapta la diferite stiluri de comunicare. Asta implică să fii deschis la a învăța și a-ți schimba propriul stil, atunci când este necesar.

Eficientizarea comunicării și organizării în contextul interculturalității, multiculturalității și pluriculturalității reprezintă aspecte esențiale într-o lume din ce în ce mai globalizată și diversă. Aceste concepte se referă la interacțiunile dintre persoane sau grupuri cu diferite culturi, valori și experiențe de viață. Pentru a avea succes în astfel de medii, este crucial să dezvoltăm abilități de comunicare și organizare care să țină cont de aceste diferențe.

Interculturalitatea, multiculturalitatea și pluriculturalitatea sunt toate concepte care descriu diversitatea

culturală și interacțiunea între culturi. Însă, fiecare dintre aceste concepte pune accentul pe aspecte diferite ale acestei diversități.

Cultura este un sistem de semne prin care oamenii își reglează relația lor cu natura, după cum se afirmă în majoritatea studiilor de specialitate. Sistemele sociale sunt creatoare de sens, iar, în timp, acestea dezvoltă mijloace de comunicare specializate. Vom afirma, alături de alți cercetători și că prin cultură se modelează personalitatea umană întrucât cultura transmite modele comportamentale, atitudini sociale, reacții dobândite și învățate, întreaga istorie a omului ca ființă socială.

În societățile de tip tradițional, faptele de cultură au o dublă acțiune asupra individului: una exterioară – ce presupune reguli, legi nescrise păstrate cu sfințenie – și una interioară – care-i lasă individului libertatea de a inova, de a crea.

Trebuie să menționăm faptul că libertatea nu este folosită în scopul modificărilor sau anulărilor, ci în cel al adaptărilor în încercarea repetată de regăsire a stării de echilibru, după cum spune și V. Avram: „într-o societate orientată spre sacru, conștiința se unește cu inconștientul (…) omul societății religioase performa fără încetare un limbaj mitologic, un set de imagini primordiale care stau la baza tuturor actelor de gândire și atitudine cu funcție socială, cosmică, abisală totală” [1].

„Raportul unitate/diversitate a devenit în secolul nostru supratema antropologiei culturale” [2], „diversitatea culturilor a ajuns să fie privită ca o realitate cu semnificație ontologică prin care subiectul uman își asigură statutul de ființă creatoare” [2].

Omul a fost caracterizat dintotdeauna de deschiderea spre diversitate, ne-o arată istoria, începând cu capacitatea de a diversifica limbile native, dacă nu ar fi fost așa, omul s-ar fi blocat în existența sa, cosntruind un tipar unic, asemenea celorlalte tipuri de viețuitoare; ar fi putut omul evolua și în absența diversității, dar nu își putea construi o istorie, în modul acesta diversitatea a devenit principala lege a culturii.

Faptul că suntem diferiți este înscris în structura omului, în natura acestuia, a existenței ca persoană individuală, în același timp, bilogic, suntem un tot unitar. Unitatea și diversitatea sunt cele două laturi de nedespărțit ale omului.

„Diversitatea etnică și națională a culturilor a dobândit un reflex extrem de semnificativ, atât în abordările doctrinare, cât și în acțiunle politice ale noilor agenți istorici. Culturile naționale s-au consolidat și au devenit sisteme de referință pentru noile tendințe creatoare și chiar pentru strategiile de cooperare spirituală și împrumut de valori pe arii determinate de civilizație” [2].

Culturile sunt formate din trei factori modelatori: rasă, mediu și epocă. Astfel s-a încercat explicarea diferențierii istorice și diferitelor tipologii culturale. Așa că fiecare individ are modul său de a vedea viața; viziunea diferă de la individ la individ, în funcție de locul de unde vine, de originea lui.

Oricât am încerca să definim cultura într-un mod unic, aceasta va avea o semnificație diferită, în funcție de fiecare popor, de tradiții, obiceiuri, de mediul din care se trage acel popor, idei, valori. Fiecare cultură are o fizionomie diferită, determinată de istorie, oameni și preocupări

Atunci când suntem puși în fața interpretării riturilor de trecere, spre exemplu, suntem nevoiți să apelăm la o gândire religioasă. Astfel, ritul, mitul sau religia sunt de fapt forme religionizate.

„Prin religie înțelegem, împreună cu E. Durkheim și G. Ferreol, un fapt eminament social, dar în același timp produsul unei continue și îndelungate evoluții. Credem că deja la nivelul mentalității primitive ar trebui căutate elementele ce au condus la formarea aceste gândiri de tip religios” [3].

Ritul, mitul și religia au fost cele trei elemente primordiale pentru reinstaurarea ordinii și pentru menținerea relației omului cu natura. Aceste rituri de trecere se construiesc treptat de către om, pe baza a ceea ce îl înconjoară și a ceea ce trăiește; această ființă fiind supusă tot timpul transformării continue, „de aceea orice ritual de trecere are rolul de a marca un moment de criză prin care trece orice om, asigurând în același timp rămânerea individului în interiorul grupului căruia îi aparține, același și totuși altul, dar și trecerea spre o altă stare” [3].

În structura ceremonialului putem recunoaște câteva etape: prima etapă este cea de tranziție, caracterizată de unele mesaje verbale, a doua etapă este cea mitică, aici apărând limbajul cu factură simbolică, iar a treia etapă, ultima, este magico-rituală, motivația scade, iar limbajul, înainte simbolic, aici primește caracter mitic creând ritualuri.

„Comunicarea la nivelul riturilor de trecere este una de natură sistematică și are rolul de a promova integrarea și adaptarea. Ea are la bază activitatea de reprezentare. Asistăm la utilizarea conștientă, deliberată a semnelor pentru cunoașterea universului și, implicit, pentru cunoașterea de sine. Gestul, mimica, obiectul, sunetul, cuvântul trebuie privite ca forme de manifestare ale unui comportament reprezentațional" [3].

Fiecare tip de cultură va găsi forme specifice de transmitere a unor mesaje, dar vom regăsi, cu siguranță, elemente comune, care ne vor trimite la ideea existenței unei rădăcini comune. Dacă e să ne referim la același exemplu, al riturilor de trecere, vom observa că la toate popoarele ele au același scop, realizarea transformării, care se bazează pe asumarea unei deveniri.

Acest fapt implică în mod obligatoriu ieșirii din stării anterioare, văzute ca stări inferioare și accederea spre stări superioare. Riturile de trecere definesc peste tot un mod de a privi interactiunea omului cu Macrocosmosul, modalitățile de realizxare a trecerilor peste praguri, modalitățile de contact cu limitele succesive, limbajele cu care se operează dau nota de specificitate.

Relația dintre cultura dominantă și subculturile diferitelor grupuri care coexistă în același spațiu, respectă și transmit valorile de bază ale culturii dominante – este o altă abordare a interculturalismului.

Într-o cultură coexistă multe alte subculturi, cultura fiind rezultatul integrării dinamice a diferitelor subculturi și a culturii dominante.

Subcultura poate reprezenta următoarele grupuri:

- grupuri cu religii diferite;
- membrii unei generaţii;
- persoane care lucrează în aceeași instituție;
- persoane cu nevoi speciale/cu handicap;
- minoritățile etnice.

Grupul etnic de referință este considerat grupul care oferă suport social individului pentru socializare, sprijin psihologic pentru dezvoltarea personală într-un context social în care societatea este foarte dezvoltată și verificată de un grup etnic dominant.

Interculturalismul a apărut ca răspuns la criticile la adresa politicilor existente ale multiculturalismului, cum ar fi criticile conform cărora astfel de politici nu au reușit să creeze includerea diferitelor culturi în societate, ci au divizat societatea prin legitimarea comunităților separate segregate care s-au izolat și le-au accentuat specificul.

Se bazează pe recunoașterea atât a diferențelor, cât și a asemănărilor dintre culturi. A abordat riscul creării relativismului absolut în postmodernitate și în multiculturalism. Interculturalismul a fost folosit ca instrument al activiștilor pentru drepturile nativilor americani și indigenilor pentru a obține drepturi și recunoaștere. Interculturalitatea apare ca un concept cu un conținut larg datorită prefixului inter, care se leagă de „interacțiune, împărtășire, deschidere, reciprocitate, solidaritate" [4].

Termenul intercultural a fost selectat ținând cont de sensul polivalent al prefixului inter precum și de sensul (antropologic) al cuvântului cultură. Astfel, atunci când spunem intercultural ne referim inevitabil la interacțiune, schimb, reciprocitate, interdependență și solidaritate.

Ne referim și la: recunoașterea valorilor, stilurilor de viață, reprezentărilor simbolice la care se raportează „ființele umane, indivizi sau grupuri în raport cu semenii și în înțelegerea lumii, recunoașterea interacțiunilor care apar la un moment dat între multiplele aspecte ale aceleiași culturi și între diferite culturi în timp și spațiu" [5].

Cultura este un set de caracteristici spirituale distinctive, trăsături materiale și intelectuale caracteristice unei societăți sau grup social, încorporate în stiluri de viață, sisteme de valori, credințe și tradiții. A fost o variabilă centrală în toate societățile în construirea și implementarea macromodelelor de schimbare, un indicator al eficienței acestora și, practic, esența dezvoltării generale.

Analizând diferite definiții ale culturii, putem dezvălui câteva dintre caracteristicile acesteia:

- nu este înnăscut, ci dobândit;
- cultura este împărtășită, are o dimensiune colectivă, delimitând astfel diversele grupuri culturale;
- se transmite de la o generație la alta suferind modificări specifice epocii în care se manifestă. Aceasta a fost numită înculturație de către specialiști.

Cultura este într-o strânsă legătură cu valoarea. Aceasta din urmă are semnificații speciale precum:

- este rezultatul conștiinței umane atribuirea calităților unei entități sau stări existențiale, ca urmare a unei preferințe, dorințe sau intenții;
- este un atribut situațional, relațional, care se stabilește urmând orientarea umană într-o ordine transcendentală.

Valorile fundamentale care stau la baza educației interculturale sunt respectul pentru drepturile omului și statul de drept. „Într-adevăr, se poate afirma că statul este un agent al globalizării, mai degrabă decât al oamenilor. Reacția firească la această ipoteză este o construcție alternativă bazată pe sentimentul de identitate națională.

În această privință, se pot sublinia o serie de aspecte legate de limba națională, tradițiile și obiceiurile unei țări care declanșează automat o serie de elemente conectate în esență la simbolurile, muzica și bucătăria autohtonă care sunt supuse în mod inevitabil celor mai dinamice transformări. În aceste condiții, rezultă că procesele instrumentale ale puterii, bogăția globală, instituțiile și statul-națiune nu mai reprezintă națiunea și identitatea construită pe autonomia locală. Ca o colecție de atribute și valori comune ale unei națiuni, identitatea națională este un indicator rezonabil pentru naționalism” [6].

Societatea contemporană își formulează principiile existențiale pe baza valorilor umane generale precum: respectul, justiția, corectitudinea, demnitatea, responsabilitatea, empatia și pacea.

Relativismul cultural este un concept conform căruia orice comportament nu poate fi judecat doar prin raportare la contextul social în care are loc. Înainte de a evalua comportamentele indivizilor, acestea vor fi raportate la fundalul cultural al credințelor și așteptărilor implicate de mediul cultural de bază.

Elementele cheie în raportul educație-cultură interculturală sunt:

- cultura și identitatea culturală care sunt niște fenomene dinamice;
- toți oamenii sunt purtători de cultură și trebuie să aleagă liber dezvoltarea identității;
- educația interculturală vizează interacțiunile, comunicarea, proximitatea culturală între diferiți purtători de culturi deschise tuturor oamenilor.

Raportarea culturii în educație presupune proiectarea educației ca un proiect de inițiere a ființei umane în valorile culturale, ca un proces foarte solicitant de dobândire a instrumentelor culturale esențiale în fundamentul social al ființei umane-personalitate.

Unul dintre principalele instrumente prin care indivizii și societățile sunt pregătite să fie mai precauți cu dimensiunea culturală în existența lor este educația interculturală. Educația interculturală se ocupă de procesul educațional din viziunea diversității culturale și se concentrează pe fenomenul de interacțiune culturală (oameni, culturi, religii, vorbitori de diferite limbi, oameni care au opinii și opinii diferite etc.).

A devenit nevoia unei opțiuni pragmatice atât pentru „majoritatea” care sunt pregătirea pentru integrarea noilor veniți în contexte multiculturale, și pentru „minoritate” care vizează pregătirea viitorilor cetățeni foarte bine integrați sociocultural prin cele mai bune alegeri în viața lor personală.

Pentru a extinde stilurile de viață civice și interacțiunea socială care întăresc respectul pentru drepturile omului și responsabilitatea în exercitarea libertății personale, rezultatele educației interculturale necesită coerență pragmatică și perspectivă temporală.

Multiculturalismul este o realitate a existenței în același orizont spațiu-timp a unor grupuri de indivizi din multe culturi care își afirmă izolat notele specifice, evitând de obicei contaminările.

Multiculturalismul este un termen în principal descriptiv. De obicei se referă la multiplicitatea de culturi care există într-un anumit spațiu, fie el local, regional, național sau internațional, fără a avea neapărat o relație între ele.

Cea mai mare utilizare are loc în contextul țărilor occidentale precum Statele Unite, unde minoritățile naționale (negri și indigeni) coexistă cu diverse grupuri de imigranți, minorități involuntare precum portoricanii și chicanosii și albii, toți descendenți ai altor țări în principal europeni sau ca în Europa unde imigrația s-a extins recent.

Multiculturalismul este cea mai folosită referință, reflectând necesitatea unui concept care să reprezinte particularitatea regiunii în care popoarele indigene și popoarele negre au trăit împreună de secole cu albi-mestizoși și unde amestecul a făcut parte din realitate ca rezistenţă culturală şi, recent, revitalizarea dife-

renţelor. Spre deosebire de multiculturalism, pluriculturalismul sugerează o pluralitate istorică și actuală, în care diverse culturi coexistă într-un spațiu teritorial și, împreună, alcătuiesc o totalitate națională.

Deși distincția dintre *multi-* și *pluri-* este subtilă și minimă, ceea ce este important este că prima indică o colecție de culturi singulare cu forme de organizare socială adesea juxtapuse, în timp ce a doua indică pluralitatea dintre și în interiorul culturilor înșiși. Cu alte cuvinte, multiculturalismul se referă în mod normal, într-un mod descriptiv, la existența unor grupuri culturale diferite care, în practica socială și politică, rămân separate, divizate și opuse, în timp ce pluriculturalismul indică o coexistență a culturilor în același spațiu teritorial, fără o interrelație profundă echitabilă.

Pluriculturalismul este un concept care se referă la coexistența și interacțiunea mai multor culturi într-un singur mediu social. Acesta poate fi utilizat pentru a descrie societăți și comunități care au o diversitate culturală semnificativă, unde diferitele grupuri etnice, lingvistice și religioase coexistă și împărtășesc tradiții, obiceiuri și moduri de viață distincte.

Pluriculturalismul promovează respectul și toleranța față de diversitatea culturală și încurajează indivizii să își înțeleagă și să își aprecieze cultura proprie, precum și cultura altor grupuri. Acest concept este adesea utilizat pentru a contracara ideea de monoculturalism, care se referă la ideea că o singură cultură ar trebui să domine într-o societate și că celelalte culturi ar trebui să fie supuse acelei culturi dominante.

Pluriculturalismul poate fi benefic pentru o societate, deoarece poate promova înțelegerea interculturală, toleranța și solidaritatea. Cu toate acestea, poate exista și tensiuni între diferitele grupuri culturale și pot apărea dificultăți în ceea ce privește integrarea și acceptarea reciprocă a diferitelor culturi.

În final, alegerea unui concept depinde de contextul specific și de obiectivele pe care doriți să le atingeți în ceea ce privește diversitatea culturală și interacțiunea între culturi.

Concluzii

Eficientizarea comunicării și organizării în contextul interculturalității, multiculturalității și pluriculturalității este un proces continuu, care implică dezvoltarea constantă a abilităților interpersonale și a sensibilității culturale. Cu toate provocările pe care le aduce, acest proces poate aduce și beneficii semnificative, cum ar fi inovația, creativitatea și îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Cu un efort susținut și o atitudine deschisă, putem naviga cu succes într-o lume tot mai diversificată.

Referințe:

1. Delia, Suiogan, *Simbolica riturilor de trecere,* București, Editura Paideia, 2006, p. 83.
2. Georgiu, Grigore, *Naţiune. Cultură. Identitate*, Editura Diogene, Bucureşti, 1997, p. 29.
3. Ionescu Gh. Gh, Toma A., *Cultura organizațională și managementul tranziției*, București, Ed. Economică, 2001, p. 193.
4. Onea. A., N. *Management Intercultural. Influența sistemului de valori în cultura organizațională*, vol. VII, nr. 13/2005, p. 17.
5. Paul Bogdan ZAMFIR, *Accelerarea procesului de globalizare - Factor de risc la adresa identității naționale,* Lecturer Ph. D. Constantin Brâncuș University of Târgu-Jiu, p. 26.
6. Vasile Avram, *Creștinismul cosmic -o paradigmă pierdută*?, Sibiu, Editura Saeculum, 1999, p. 154.

Date despre autor:
Cristina Florentina TĂNĂSESCU, donctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, profesor de Limba Engleză, Liceul Teoretic „Nicolae Iorga” Nehoiu, Buzău, România.
E-mail: voicu_cristina_florentina@yahoo.com
ORCID: 0009-0008-4918-0862

Prezentat la 04.10.2023

CZU: 37.016:796.4:378.4(478-25) **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_30**

PREDAREA MODULELOR PE PROBE DE SPORT ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAȚIE FIZICĂ DIN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA. DEMERSURI METODOLOGICE

Nicolae BRAGARENCO, Corneliu RUSU,
Universitatea de Stat din Moldova

Volumul de ore alocat pentru studierea sau învățarea unui modul/ probă de sport, pe parcursul unui semestru, doar în cadrul lecției de educație fizică din USM este insuficient, fapt confirmat de teoriile educației fizice și sportului. Pentru realizarea eficientă a procesului educațional și realizarea conținuturilor curriculare cadrele didactice universitare sunt mereu în căutarea noilor soluții, aplicarea unor strategii complexe pentru a face față noilor cerințe impuse disciplinei. Una din soluții care și-a demonstrat eficiența în educația fizică și sport este algoritmizarea conținuturilor specifice modulelor/probelor de sport. Scopul acestei cercetări constă în elaborarea algoritmului de predare-învățare-evaluare a modulelor în cadrul disciplinei educație fizică universitară pentru eficientizarea procesului educațional, dar și axarea pe formarea competențelor specifice la studenții încadrați în proces.

Cuvinte-cheie: educație fizică, algoritmizare, modulul volei.

TEACHING MODULES ON SPORTS TESTS WITHIN THE PHYSICAL EDUCATION DISCIPLINE FROM THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA. METHODOLOGICAL APPROACHES

The volume of hours allocated for studying or learning a sport module/ test, during a semester, only within the physical education lesson in USM is insufficient, a fact confirmed by the theories of physical education and sport. For the effective implementation of the educational process and the realization of the curricular contents, university teaching staff are always looking for new solutions, applying complex strategies to face the new requirements imposed on the discipline. One of the solutions that has proven its effectiveness in physical education and sports is the algorithmization of the contents specific to the sports modules/ tests. The purpose of this research is to develop the teaching-learning-evaluation algorithm of the modules within the university physical education discipline to make the educational process more efficient, but also to focus on the training of specific skills for the students included in the process.

Keywords: *physical education, algorithmization, volleyball module.*

Introducere

Studiul și cercetările anterioare, publicate în revistele de specialitate [1, 2, 3, 4], organizate specific disciplinei educației fizice din Universitatea de Stat din Moldova au permis proiectarea noului curriculum al disciplinei care să corespundă cerințelor educației actuale, dar și așteptărilor actorilor implicați în procesul educațional.

Noul curriculum presupune reconceptualizarea totală a disciplinei educației fizice universitare. Prin proiectarea modularizată a conținuturilor curriculare, care au scop de eficientizare a calității instruirii, procesul de predare-învățare-evaluare a lecției pentru studenți la fel necesită actualizare și reorganizare. Actualizarea și reorganizarea procesului educațional la disciplină presupune aplicarea noilor strategii didactice, moderne, axate pe formarea/ dezvoltarea de competențe, care să corespundă vârstei și nivelului de dezvoltare a participanților, punând accent pe individualizare și diferențiere.

Este de menționat faptul că un modul al noului curriculum la disciplina educație fizică din cadrul USM, studiază o probă de sport pe parcursul unui semestru. Planurile de studii ale USM, pentru toate specialitățile alocă disciplinei educației fizice un număr 15 ore de contact direct și 15 ore de lucru individual al studentului, deci, o probă de sport/un modul se va studia pe parcursul a 7 activități practice. Acest volum de ore de fapt este considerat insuficient pentru studiul unui modul/ probe de sport care include în sine multitudinea de deprinderi și acțiuni motrice specifice.

Conform teoriilor și practicilor din educația fizică și sport procesul de învățare a unei deprinderi motrice „este un proces complex care presupune acțiunea cumulată a profesorului care transmite cunoștințe, dirijează și organizează exersarea mișcării și cea a subiectului care percepe, analizează și efectuează mișcarea” [5, p. 39].

Autorul Rață G. [5, p. 40] subliniază că procesul de formare a deprinderilor motrice include în sine patru operații care au o succesiune și sunt interdependente între ele:

- percepția sau cunoașterea senzorială a acțiunii ce urmează să fie executată, presupune recepționarea informațiilor;
- înțelegerea deprinderii ce urmează a fi executată, exersată (analiză, judecată, analogie sinteză);
- memorarea datelor necesare realizării deprinderilor motrice, a exercițiilor (stocarea datelor de tip practic și cognitiv pe anumite perioade);
- aplicarea în practică a cunoștințelor sau exersarea (operația finală).

Structura unui modul curricular (modulul Badminton), prezentat în tabelul 1, constituit din mai multe componente (competențe specifice (pentru fiecare probă de sport), unități de conținut (cunoștințe generale ale educației fizice și sportului, cunoștințe specifice probei de sport, reguli specifice sportului, deprinderi și priceperi motrice specifice), sugestii de evaluare și bibliografie), iar cea de formare a deprinderilor motrice specifice probei de sport necesită din partea cadrului didactic o planificare riguroasă a mijloacelor de învățare dar și o organizare eficientă a lecțiilor de educație fizică.

Tabel 1. Structura și conținutul unui modul la disciplina educație fizică universitară.

<table>
<tr><th colspan="3">Modulul JOCURI SPORTIVE (VOLEI)</th></tr>
<tr><th>Competențe specifice</th><th>Unități de conținut</th><th>Nr. ore</th></tr>
<tr><td rowspan="11">- Cunoașterea noțiunilor de bază ale educației fizice și sportului în activități de învățare conexe, demonstrând atitudine și interes față noi modalități de învățare urmând regulilor de securitate și normelor de igienă.
- Reproducerea acțiunilor motrice în structuri de bază și complexe specifice jocului sportiv, manifestând efort pentru învățare rapidă și eficientă în vederea asigurării dezvoltării fizice armonioase.
- Aplicarea achizițiilor motrice în activități cotidiene și în condiții de concurs, susținând relații comportamentale bazate pe fair-play, respectând valorile sportului de masă.</td><td>- Calități și capacități motrice specifice probei de sport.
- Reguli de securitate.
- Reguli de joc. Sisteme de organizare a competițiilor.
- Tehnica elementelor/procedeelor tehnice.</td><td>Pe parcursul lecțiilor</td></tr>
<tr><td>Tema 1. Tehnica prizei/pozițiilor, deplasărilor.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 2. Tehnica jocului ofensiv.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 3. Tehnica jocului defensiv.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 4. Tehnica specializată.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 5. Acțiuni tactice individuale în atac și apărare.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 6. Acțiuni tactice de grup în atac și apărare.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 7. Acțiuni tactice de echipă și sisteme de joc în atac și apărare.</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Tema 8. Joc competițional.</td><td>1</td></tr>
<tr><td>Total</td><td>15 ore</td></tr>
<tr><td colspan="3">Evaluare:
Testarea 1. Evaluarea cunoștințelor specifice probei de sport.
Testarea 2. Evaluarea deprinderilor motrice specifice probei de sport.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Bibliografie:
1. Ciorbă, C. Baschet, pregătirea fizică. Chișinău: Garamond-Studio, 2016.
2. Ciorbă, C. ș.a. Jocuri sportive, ghid metodic. Chișinău: Valinex, 2016.</td></tr>
</table>

Scopul lucrării constă în elaborarea algoritmului de predare-învățare-evaluare a modulelor în cadrul disciplinei educație fizică universitară pentru eficientizarea procesului de formare a competențelor specifice pe probe de sport.

Pentru realizarea scopului au fost formulate și propuse următoarele *obiective*: analiza abordărilor teoretice și metodologice privind formarea deprinderilor motrice specifice probelor sport; elaborarea algoritmului de predare-învățare-evaluare a modulelor în cadrul disciplinei educație fizică universitară; aplicarea algoritmului de predare a modulelor elaborat în cadrul lecției de educație fizică universitară.

Concept și metodologie

Procesul de predare a disciplinei educație fizică reflectă unele operațiuni ale cadrului didactic care constau în: planificarea predării conținuturilor, organizarea/managementul predării, conducerea/ dirijarea procesului educațional, evaluarea predării, precum și reglarea de către profesor a celor patru enunțate [5, p. 70].

Planificarea conținuturilor modulului/probei de sport constă în construcția unei succesiuni metodice care neapărat să asigure realizarea procesului de predare a conținuturilor modulelor prin stabilirea succesiunii mijloacelor probelor de sport.

Organizarea/managementul predării presupune selectarea metodelor de predare, aplicarea metodelor de organizare a subiecților, precum și pregătirea materialelor și a inventarului pentru realizarea procesului educațional.

Conducerea/dirijarea procesului educațional constă în raționalizarea exercițiilor după volum și intensitate în dependență de timpul și capacitatea subiecților de a însuși conținuturile, asigurarea feedbak-lui și a intervențiilor pentru diminuarea greșelilor, organizarea și reorganizarea grupului de subiecți pentru eficientizarea procesului de învățare a deprinderilor și acțiunilor motrice noi.

Evaluarea (operațională) presupune confirmarea reușitei, corectarea și diminuarea greșelilor în urma folosirii mijloacelor planificate spre realizare.

Aceste operațiuni întreprinse de cadrul didactic la nivel de programare și planificare, pentru acoperirea procesului didactic la nivel calitativ și cantitativ și este recunoscută ca metoda modelării în educația fizică și sport. Metoda modelării este însoțită de algoritmi, asigurate de mijloacele specifice, ce asigură eficiența procesului de învățare a deprinderilor și acțiunilor motrice specifice probelor de sport. Această activitate este denumită algoritmizare, care atestă orientări ale strategiei didactice în scopul realizării obiectivelor lecțiilor de educație fizică.

În opinia lui Cucoș C. citat de Ivașcu D. [6, p. 30] „algoritmizarea ca metodă se bazează pe folosirea algoritmului în actul predării, aceasta reprezentând o succesiune de scheme, operații și exerciții prin structura cărora se ușurează îndeplinirea unor sarcini și obiective”.

Algoritmizarea conținutului modulelor în procesul educațional la disciplina educație fizică universitară, în contextul insuficienței numărului de ore, cu siguranță va asigura un proces eficient în care studentul își va forma competențele specifice modulului, dar totodată își va forma deprinderi specifice probei de sport pentru practicarea independentă înafara orelor de curs. Pentru algoritmizarea conținutului specific modulului volei a fost necesară sistematizarea în grupe a exercițiilor specifice pentru însușirea acțiunilor tehnico-tactice (Tabelul 2) pe blocuri (grupe) alocându-le coduri specifice.

Tabel 2. Sistematizarea exercițiilor pentru însușirea acțiunilor tehnico-tactice jocului de volei.

Acțiuni tehnico-tactice	Cod	Bloc de exerciții
Poziții și deplasări specifice jocului volei	PD1	Exerciții individuale
	PD2	Exerciții în perechi
Pasarea cu două mâini de sus în jocul de volei	PS1	Exerciții individuale
	PS2	Exerciții în perechi
	PS3	Exerciții în 3 jucători
	PS4	Exerciții în 2,3,4 coloane cu deplasare după pase
Pasa cu două mâini de jos	PJ1	Exerciții individuale
	PJ2	Exerciții în perechi
	PJ3	Exerciții în 3 jucători
	PJ4	Exerciții de preluare după atac și serviciu

Lovitura de atac	LA1	Exerciții analitice și globale pentru însușirea loviturii de atac
	LA2	Exerciții pentru lovitura de atac după pasă/ ridicare
	LA3	Exerciții în 2-3 jucători
	LA4	Exerciții pentru lovitura de atac în diferite zone
Serviciul de jos și de sus	S1	Exerciții individuale la perete și în perechi
	S2	Exerciții pentru serviciu la precizie
	S3	Exerciții de serviciu-preluare

Fiecare bloc va include exerciții/mijloace operaționale pentru însușirea unei acțiuni tehnico-tactice din volei pe care cadrul didactic le va realiza în activitățile practice ale lecției de educație fizică. Exemplu de exerciții, pe blocuri, pentru însușirea acțiunilor tehnico-tactice *poziții de bază și deplasări* sunt prezentate în Tabelul 3.

Tabel 3. Exerciții/mijloace specifice, pe blocuri, pentru învățarea poziției fundamentale și a deplasărilor specifice jocului volei.

Cod	Bloc de exerciții	Exerciții/mijloace specifice pentru învățare
PD1	Exerciții individuale:	- sărituri pe loc cu schimbarea alternativă a piciorului din față; - sărituri cu răsucirea trunchiului în partea opusă piciorului din față; - alergare ușoară cu schimbarea direcției la semnal sonor, oprire în poziție fundamentală; - alergare ușoară cu sărituri în cercuri și opriri în diferite poziții; - alergare cu spatele la semnal sonor oprire în poziție fundamentală cu fața pe direcții precizate; - deplasare laterală cu trei pași adăugați spre dreapta, întoarcere 180°, urmată de trei pași adăugați spre stânga spre fileu.
PD2	Exerciții în perechi:	- unul în spatele celuilalt la distanță de 1 m, primul execută diferite deplasări dreapta-stânga-înainte, iar cel de al doilea îl urmează, la semnal sonor schimbă rolurile; - unul oferă mingea celuilalt pe diferite direcții obligându-l pe acesta să realizeze fandări laterale sau înainte-înapoi pentru a prinde mingea; - aruncarea mingii cu două mâini de deasupra capului spre coechipier; - aruncarea mingii cu mâna dreaptă/ stânga de deasupra capului spre coechipier; - pasarea mingii de la piept spre coechipier etc.

Mijloacele specifice pentru învățarea acțiunilor tehnico-tactice voleiului, după structurarea pe conținuturi și blocuri de exerciții, atribuind-le coduri, au fost proiectate pentru realizare într-un mod sistemic și logic construind un algoritm de învățare a tuturor conținuturilor modulului respectând principiile specifice educației fizice Tabelul 4.

Tabel 4. Algoritmizarea mijloacelor specifice modulului Volei pentru lecțiile de educație fizică universitară.

Modulul VOLEI
Competențe specifice: - Cunoașterea noțiunilor de bază ale educației fizice și sportului în activități de învățare conexe, demonstrând atitudine și interes față de noi modalități de învățare urmând regulile de securitate și normele de igienă. - Reproducerea acțiunilor motrice în structuri de bază și complexe specifice jocului sportiv, manifestând efort pentru învățare rapidă și eficientă în vederea asigurării dezvoltării fizice armonioase.

- Aplicarea achizițiilor motrice în activități cotidiene și în condiții de concurs, susținând relații comportamentale bazate pe fair-play, respectând valorile sportului de masă.		
Unități de conținut	**Bloc de exerciții**	**Nr. ore**
- Calități și capacități motrice specifice probei de sport. - Reguli de securitate. - Reguli de joc. Sisteme de organizare a competițiilor. - Tehnica elementelor/procedeelor tehnice.		Pe parcursul lecțiilor
Tema 1. Tehnica prizei/pozițiilor, deplasărilor.	**PD1; PD2**	2
Tema 2. Tehnica jocului ofensiv.	**PD2; PS1**	2
Tema 3. Tehnica jocului defensiv.	**PD2; PS2; PJ1; S1**	2
Tema 4. Tehnica specializată.	**PS1; PS3; PJ1; PJ2; S2**	2
Tema 5. Acțiuni tactice individuale în atac și apărare.	**PS3; PJ3; LA1; S3**	2
Tema 6. Acțiuni tactice de grup în atac și apărare.	**PS4; LA2; S3; PJ4**	2
Tema 7. Acțiuni tactice de echipă și sisteme de joc în atac și apărare.	**PD2; LA3; LA4; S3; PJ4**	2
Tema 8. Evaluarea deprinderilor motrice specifice probei de sport. Joc competițional.	**PS1; PJ1; S3**	1
Total		**15 ore**
Evaluare: Testarea 1. Evaluarea cunoștințelor specifice probei de sport: - perioada atestării 1, conform calendarului. Testarea 2. Evaluarea deprinderilor motrice specifice probei de sport PS1; PJ1; S3.		

Rezultate și discuții

Conținuturile algoritmizate modulului de volei au fost aplicate în lecția de educație fizică studenților anul II de studii ai facultății Științe Economice pe parcursul semestrului III, în anul de studii 2023-2024, grupelor care au optat pentru studierea modulului volei în lecția de educație fizică. Iar eficiența aplicării conținuturilor algoritmizate este reflectată prin evaluările formative (atestări periodice) și evaluarea finală prin calificativul „admis”.

Din cele patru grupe academice ale facultății Științe Economice cuprinse în experiment (86 studenți), constatăm 78 studenți, 91%, au obținut calificativul „admis” la sfârșitul semestrului susținând proba practică specifică jocului de volei. Proba practică specifică jocului de volei a constat din îndeplinirea pasei cu 2 mâini de sus, 10 ori consecutiv deplasând mingea la cel puțin 3m înălțime, executantul situându-se într-un cerc cu diametrul de 3m.

În concluzie putem afirma că prin algoritmizarea mijloacelor de învățare a jocului de volei, și realizarea acestora în procesul de predare-învățare-evaluare a modulului în cadrul lecțiilor de educație fizică universitară s-au înregistrat progrese privind însușirea conținuturilor practice, unde studenții au obținut rezultate foarte bune reflectate în evaluarea finală. Aceasta confirmă eficiența metodei de algoritmizare a conținuturilor modulelor/probelor de sport ale curriculumului disciplinar, care, într-un număr mic de ore, se pot realiza obiectivele propuse și este asigurată pe deplin formarea competențelor specifice proiectate. Totodată, este de menționat că algoritmizarea mijloacelor de învățare a conținuturilor poate fi aplicată cu succes în procesul de predare a tuturor modulelor cu unele adaptări specifice probelor de sport.

Referințe:

1. BRAGARENCO, N., SALCOCI, A., GOJAN, V., SMIRNOVA, N. *Studiu (sondaj) privind satisfacerea necesităților de mișcare ale studenților Universitații de Stat din Moldova prin intermediul lecției de educație fizică și activităților sportive.* În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei)*, 2022, nr. 5(155), pp. 101-108. ISSN 1857-2103. DOI: 10.5281/zenodo.6619315

2. BRAGARENCO, N. *Conceptul curriculumului la disciplina „educație fizică și sport" în Universitatea de stat din Moldova. În: Integrare prin cercetare și inovare.: Științe ale educației*, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, SE, pp. 198-200. ISBN 978-9975-62-471-8.
3. BRAGARENCO, N., CIORBĂ, C., GUŢU, V. *Reconceptualisation of physical education discipline in higher education institutions*. În: *Annals of „Dunarea de Jos" University of Galati. Fascicle XV, Physical Education and Sport Management* , 2023, vol. 1, pp. 5-16. ISSN 2784-2495. DOI: 10.35219/efms.2023.1.01
4. GOJAN, V., BRAGARENCO, N. *Modularizarea disciplinei educație fizică în Universitatea de stat din Moldova.* În: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe ale educației*, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, SE, pp. 211-213. ISBN 978-9975-62-471-8.
5. RAȚĂ, G. *Metodica educaţiei fizice şi sportului*. Alma Mater, BACĂU, 2010, 108 pag. ISBN 978-606-527-055-8.
6. IVAȘCU, D. *Efectele aplicării mijloacelor specifice jocului de volei în cadrul lecțiilor de educație fizică cu elevii claselor liceale. Teza de doctor.* Chișinău, 2016, 184 p. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/50168/daniela_ivascu_thesis.pdf

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

Corneliu RUSU, asistent universitar, Departamentului Educație Fizică, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
ORCID: 0009-0004-7228-9189

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 09.10.2023

CZU: 37.026:374.7:351.742.08(478) **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_31**

PREDAREA ÎN CALITATE DE COMPONENTĂ ÎNSEMNATĂ A INSTRUIRII INTERACTIVE A FUNCȚIONARILOR PUBLICI CU STATUT SPECIAL ȘI A CARABINIERILOR DIN CADRUL MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE

Andrian CIUMAC,
Universitatea de Stat din Moldova

Predarea în calitate de componentă însemnată a proceselor instructiv-educative, din perspectiva eficienței măsurate prin impactul calității sale transformatoare în valorificarea resurselor cognitive, afective şi acţionale, solicită în permanență atât statornicie cât și rezonabilitate, iar proiectarea şi corelarea atentă a resurselor în concordanţă cu metodele de predare este o responsabilitate incontestabilă a cadrului didactic. Predarea interactivă, în calitatea sa de componentă esențială a instruirii interactive, la fel ca și aceasta se axează pe interactivitate, element cheie care le face cardinal mai deosebite de restul formelor existente, prin nivelul asigurat, dar și distins de calitate a proceselor realizate, precum și a rezultatelor obținute.

Cuvinte-cheie: *predare, interactiv, didactică, tradiţional, postmodern, declarativ, procedural, calitate.*

TEACHING AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE INTERACTIVE TRAINING OF PUBLIC OFFICERS WITH SPECIAL STATUS AND CARABINEERS WITHIN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Teaching as an important component of instructional-educational processes, from the perspective of efficiency measured by the impact of its transformative quality in the valorization of cognitive, affective and action resources, constantly requires both steadfastness and reasonableness; thus, the careful design and correlation of resources in accordance with the methods of teaching is an indisputable responsibility of the teaching staff. Interactive teaching, in its capacity as an essential component of interactive training, is being focused on interactivity, a key element that makes them cardinally more special from the rest of the existing forms, through the level ensured, but also distinguished by the quality of the processes carried out, as well as the results obtained.

Keywords: *teaching, interactive, didactics, traditional, postmodern, declaratory, procedural, quality.*

Introducere

Axându-ne hotărât pe tendințele pedagogice moderne, din perspectiva promovării unei instruiri interactive de calitate a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul Ministerului Afacerilor Interne (MAI), care laolaltă tratează cursanții și cadrele didactice drept actori activi ai proceselor instructiv-educative, în prezenta cercetare prin discernământ vom evalua multiaspectual relevanța contribuției activității de predare.

Dat fiind faptul prin care se consideră din unghiul de vedere al literaturii de specialitate, că orice instruire de la sine nu se consumă potrivit scopurilor scontate fără implicarea unei activități cognitive, în contextul acestui proces anume activitatea de predare se transformă într-o soluție potrivită pentru dinamizarea capacității cognitiv-intelectuale.

Scopul studiului este cercetarea și estimarea prin comparare a impactului procesului de predare în calitate de componentă însemnată a instruirii interactive a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul MAI.

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 predare din perspectiva schimbărilor de paradigmă a didacticii în timp, ținând cont de dimensiunea conceptuală a fenomenului cercetat, precum și a practicii desfășurării proceselor de predare în instituțiile de instruire din cadrul MAI.

Rezultatele obținute și discuții

Potrivit cu ordinea ideilor împărtășite în introducerea cercetării noastre, ne propunem să analizăm acest subiect atât la nivel conceptual, cât și practic din perspectiva contextelor reale de instruire, realizată în instituțiile specializate ale MAI, pentru a aduce ameliorări domeniului de formare profesională a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul acestuia.

Conducându-ne de scopul prezentei cercetări, pentru o claritate mai pronunțată, dar și în vederea unei concretizări depline a fenomenului distinct, am decis inițial să ne conducem de caracteristicile definitorii ale conceptului de „*predare*" și anume:

- Predarea este „arta de a prezenta un model, de a arăta procedeele de urmat pentru a-l realiza și de a permite celui care învață să se antreneze în realizarea modelului prezentat" [1, p. 93].
- În sens clasic, prin predare se înțelege acțiunea de transmitere și comunicare a cunoștințelor, deprinderilor de către profesor elevilor pentru a fi însușite, învățate și apoi evaluate [7].
- Predarea este o acțiune, un proces care se desfășoară într-un timp determinat, care implică vehicularea unui volum de cunoștințe, informații, deprinderi precizate în conținutul învățământului, în programe și manuale [7].
- Prin predare se stabilește cât trebuie să învețe elevul și ce trebuie să învețe; în cât timp este necesar să învețe, cum să învețe, în ce condiții să învețe și cu ce resurse, în ce context psiho-social să învețe, ce întăriri să primească elevul în învățare (evaluare), cum să fie sprijinit conform particularităților de vârstă și individuale, ce norme, ce principii să fie respectate în învățare, când să fie verificată și evaluată învățarea, cât să fie antrenat elevul în învățare ca să realizeze o însușire conștientă și activă, cât să fie antrenat studiul independent al elevului în învățare, ce fel de învățare să fie utilizată în asimilarea cunoștințelor și elaborarea deprinderilor, a capacităților [9].

Predarea reprezintă acțiunea complexă a cadrului didactic, care presupune:

- prezentarea unui material concret și/sau verbal: date, informații, evenimente, modele materiale, modele ideale etc.;
- organizarea și conducerea unor activități în care să se valorifice materialul concret și verbal oferit;
- acordarea de sprijin elevilor pentru a putea observa, analiza, compara, aplica, sintetiza, abstractiza și reflecta;
- extragerea esențialului (împreună cu elevii) și fixarea lui în noțiuni, concepte, judecăți, raționamente;
- operaționalizarea cunoștințelor elevilor prin conceperea și rezolvarea de exerciții și probleme, de sarcini și instruiri teoretice și practice, prin organizarea activităților de muncă independentă [8].

Urmare a analizării acestor definiții dedicate, din punct de vedere conceptual putem menționa că predarea urmează a fi percepută drept o acțiune sau un ansamblu de acțiuni aflate în strânsă legătură cu învățarea și evaluarea ca stadii fundamentale ale procesului de învățământ, acțiune/ansamblu de acțiuni gestionate în mod planificat și ordonat de către cadrul didactic în vederea unei transmiteri optimale elevilor a conținuturilor informaționale, precum și a practicilor/experiențelor apartenente unei discipline în vederea formării la aceștia a competențelor urmărite.

În corespundere cu abordările deja menționate, urmează să mai evidențiem că predarea se referă la dimensiunea procesuală în limitele căreia cadrul didactic ia decizii concrete pe baza activităților informațional-analitice aferente timpului și scopurilor procesului de învățământ, de acomodare și integrare a acestora la specificul disciplinei precum și a grupului țintă, de selectare, examinare și adaptare a conținutului predestinat grupului, de selectare a strategiilor prin intermediul cărora se va realiza predarea, de calculare a resurselor necesare acestui proces, precum și altor condiții esențiale unei predări de calitate.

În contextul unei instruiri interactive eficiente a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul MAI, suntem interesați anume de predarea de calitate, dat fiind faptul că aceasta permite identificarea modalităților potrivite pentru realizarea acestui proces într-o atmosferă reușită și confortabilă,

care exclude apariția anumitor riscuri și amenințări, totodată asigurând într-un mod evident și optim transmiterea informațiilor necesare în conformitate cu finalitățile proiectate. În această ordine de idei, anume în cadrul unei predări de calitate se configurează aspectul bine conturat al unui factor decisiv, responsabil de asigurarea calității proceselor instructiv-educative în general.

Potrivit cu afirmațiile incluse în alineatul de mai sus, evidențiem și unele caracteristici definitorii ale conceptului „*predare de calitate*”, prin urmare:

- Predarea de calitate este rezultatul unui amestec echilibrat dintre o atmosferă propice învățării, o motivație adecvată și cunoștințe metodologico-didactice [10].

- Predarea de calitate trebuie definită de impactul pe care îl produce: un profesor excelent este cel ai cărui elevi învață mai mult. Complexitatea predării nu poate fi redusă la un set de tehnici, practici sau mentalități. Însă toate dovezile arată că efortul sistematic de a dezvolta expertiză în aceste tehnici, practici și mentalități este cel mai bun lucru pe care îl putem face pentru a crește impactul [3].

- Predarea devine eficientă în cadrul activităților didactice, dacă are loc un proces de învățare real, dacă elevii sunt motivați să participe la activități didactice, care necesită înțelegere, asimilare de competențe (cunoștințe, abilități, aptitudini), să realizeze transferuri și aplicări creatoare [5].

- Predarea de o înaltă calitate implică recunoaşterea că elevii trebuie angajaţi în sarcinile de învăţare într-un mod în care vor reuși să înţeleagă informaţia [6].

Generalizând cele reflectate mai sus putem menționa că predarea de calitate urmează a fi percepută drept un proces bine proiectat și realizat din punct de vedere metodologic, dar și procedural, în contextul căruia, prin predare, în mod evident se izbutește realizarea unei învățării durabile, exprimate prin declanșarea caracterului formativ al procesului. Prin urmare, predarea de calitate presupune crearea acelor împrejurări favorabile de transmitere prin intermediul proceselor de comunicare a cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor, în vederea asigurării unei recepționări eficiente și depline a acestora prin învățare, fapt care poate fi constatat prin evaluare.

Fiind profund interesați anume de predarea în calitate de componentă a instruirii interactive a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul MAI, dat fiind faptul că în acest specimen de instruire predarea reprezintă un mijloc eficient de formare a capacităților intelectuale necesare pentru dobândirea competenţelor profesionale care permit angajaților MAI exercitarea atribuţiilor de serviciu, în continuare ne vom concentra atenția la analizarea acestui aspect fundamental.

În această ordine de idei, pentru o claritate mai mare, în conformitate cu referințele literaturii de specialitate, prezentăm câteva opinii cu privire la conceptele „Instruirea interactivă” și „Predarea interactivă”. Primul reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe asigurarea interactivității subiecților instruirii, respectiv pe implicarea și participarea lor (inter)activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) la procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și cu ceilalți colegi și de interacțiuni cu conținuturile curriculare [1, p. 14].

Predarea interactivă este o strategie indispensabilă, care implică cât mai mulți cursanți, încurajând, în consecință, plăcerea de a învăța, folosind metodele de cercetare și euristica [11].

În instruirea interactivă, predarea „devine o modalitate de stimulare și dezvoltare a capacităților intelectuale, cognitiv-acționale, dar și a proceselor și operațiilor care stau la baza acestor capacități și la baza cunoașterii”. Trebuie să observăm „faptul că dezvăluirea logicii interne a disciplinei nu dezvoltă automat și de la sine logica gândirii celui care învață” [1, p. 93].

În esența referințelor prezentate în alineatele precedente putem menționa, că predarea interactivă, în calitatea sa de componentă esențială a instruirii interactive, la fel ca și aceasta se axează pe interactivitate, element-cheie care le face cardinal mai deosebite de restul formelor existente, prin nivelul asigurat, dar și distins de calitate a proceselor realizate, precum și a rezultatelor obținute.

Analizând prin confruntare ultimele definiții prezentate de către noi cu cele reflectate din perspectiva conceptului „*predare de calitate*”, sesizăm prin optica deducțiilor logice, că în esență predarea interactivă este incontestabil o predare de calitate, datorită impactului produs în context instructiv-educativ, rezumat prin obținerea rezultatelor scontate.

În continuarea cercetării noastre, conducându-ne de scopul principal al acesteia, vom aborda anumite concretizări ale fenomenului urmărit din perspectiva practică, aplicată la nivelul instituțiilor specializate de instruire din cadrul MAI.

În acest context, dorim să corelăm concretizările menționate cu faptul că activitatea de predare incontestabil necesită să fie una pe deplin asumată din partea cadrelor didactice. Astfel, fiecare cadru didactic nu-și va rezuma responsabilitatea din perspectiva acestei activități doar la scopul proceselor instructiv-educative, ci și la faptul cum se realizează aceste procese, situație subordonată prin îndatorire fiecărui cadru didactic.

Potrivit cu cele menționate, dând dovadă de rezonabilitate și statornicie, cadrele didactice vor ține cont în permanență de actualitatea modelelor educaționale aplicate în activitatea profesională.

Urmare a activităților informațional-analitice cu privire la procesele instructiv-educative, realizate în cadrul instituțiilor specializate de instruire din cadrul MAI, la noile promoții de cursanți constatăm în mod evident un stil cognitiv mult mai diferit în comparație cu cel al promoțiilor precedente. În așa mod, în circumstanțele în care cadrele didactice nu țin cont de actualitatea modelelor educaționale aplicate, conducându-se de cele depășite, inclusiv în contextul proceselor de predare, calitatea activităților instructiv-educative este prejudiciată.

De fapt, procesele de predare au fost, sunt și vor fi în permanență relevante în funcție nu doar de stilul, ci și de potențialul cognitiv, afectiv și psihomotor al cursanților, dat fiind faptul că acestea contribuie la o formare profesională de rigoare a angajaților MAI, prin achiziţionarea competenţelor cognitive, psihomotorii şi atitudinale necesare.

Generațiile noi de cursanți sunt total dezinteresate de implicarea în activitățile instructiv-educative realizate din perspectiva didacticii tradiționale, unde le sunt predate, cu ajutorul acelor metode caracteristice, informații pe care cu greu înțeleg cum să le valorifice pe viitor în activitatea profesională. Mai cu seamă, din perspectiva gravității situației descrise ținem să menționăm că, în circumstanțele utilizării metodelor tradiționale de predare, unde doar cadrul didactic în mod practic este implicat, astfel deținând funcția unui emițător care predă anumite conținuturi, iar cursanții sunt poziționați în funcția de receptor pasiv, calitatea proceselor instructiv-educative este grav afectată.

Constatăm că acestor generații le sunt proprii activități instructiv-educative realizate din perspectiva didacticii postmoderne/curriculare, care, ținând cont de contextele reale de activitate profesională, urmăresc formarea competențelor corespunzătoare. Prin urmare, noile generații de cursanți sunt mai mult interesate de dobândirea cunoștințelor procedurale decât a celor declarative.

În ordinea celor menționate mai sus concluzionăm, că reorientarea de a armoniza cât mai echilibrat din perspectiva solicitată de actualul context declarativul cu proceduralul, identic cu situația bine cunoscută în domeniu, privind reorientarea de la informativ la formativ, constituie o necesitate din prezent a sistemului de formare profesională din cadrul MAI.

Pentru o mai mare claritate, ne vom concentra atenția și la semnificația conceptelor la care ne-am referit. Astfel, potrivit informațiilor oferite de literatura de specialitate, diferența dintre cunoștințele declarative și procedurale este că prima se referă la informații neschimbătoare și factuale, iar ultima la procesele gândirii colective care definesc modul în care se fac lucrurile [2].

Prin urmare, percepem cunoştinţele declarative din perspectiva celor dobândite pe tot parcursul studiilor noastre, astfel purtând un caracter general, iar cele procedurale drept însușirea felului de a interveni în vederea înfăptuirii unei acțiuni bine determinate.

În aceeași ordine de idei suplimentar menționăm că, în conformitate cu literatura de specialitate, competențele de fapt sunt consolidate de mai multe elemente ale cunoștinței care necesită incluse spre armonizare. Astfel, pe lângă cunoştinţele declarative și procedurale ținem să evidențiem cunoştinţele condiționale care ne ghidează în luarea deciziilor de a acționa în anumite contexte datorită celor învățate, şi metacunoştinţele care se fac responsabile de felul cum învăţăm, dar și cum aplicăm practic cele învățate.

Bineînțeles, pentru materializarea obiectivului strategic menționat mai sus este nevoie de multă dedicare, exprimată prin acțiuni concrete de ameliorare a proceselor instructiv-educative, care se pretind a fi în prim-plan din partea cadrelor didactice.

Nu putem atribui această sarcină spre realizare numai cadrelor didactice, deoarece ele reprezintă doar

una din dimensiunile calităţii învăţământului, „dimensiunea umană”, de comun cu dimensiunea managerială, dimensiunea curriculară, dimensiunea acţional-temporală, dimensiunea obiective şi rezultate, dimensiunea evaluativă etc. Prin urmare, la realizarea optimală a obiectivului nominalizat necesită conectate toate dimensiunile calităţii învăţământului.

Totuși, în contextul fenomenului cercetat de către noi, cu o anumită doză de subiectivism, menționăm că anume dimensiunea umană este mai relevantă în comparație cu celelalte, datorită superiorității relative, precum și a dominanței acesteia în circumstanțele declanșării acestui fenomen.

Din perspectiva actualității, anume activitatea cadrului didactic solicită mult mai mult decât talent, vocație și iscusință, astfel accentul fiind plasat pe experiență, pe cumulul cunoștințelor deținute în domeniu, pe posedarea competențelor profesionale, vigilență și responsabilitate, care prin urmare reprezentă profesionalismul acestora.

Mai mult, în contextul predării, nici talentul oratoric, deținut de către cadrul didactic, de sine stătător nu poate fi atribuit la indicatorii de performanță a profesionalismului, iar în unele cazuri, spre regret, acest talent se transformă în manifestări de pedanterie.

În contextul practicilor utilizate în instituțiile specializate de instruire din cadrul MAI menționăm că, ținându-se seama de interesul actualelor generații în dobândirea cunoștințelor procedurale, în ultimul timp la desfășurarea anumitor module de instruire din cadrul proceselor de formare profesională, selectiv sunt invitați practicieni atât din subdiviziunile centrale, cât și din cele teritoriale subordonate MAI. O astfel de decizie s-a adoptat reieșind din faptul că practicienii menționați, datorită experienței lor, dețin competențe concepute din perspectiva cunoașterii procedurale, datorită căror s-au afirmat din punct de vedere profesional. Astfel, din partea acestora se așteaptă o predare potrivită contextului pe care îl reprezintă. În esență, urmare a observărilor realizate constatăm că, de fapt lucrurile nu funcționează întotdeauna pe măsura așteptărilor noastre.

Prin urmare, practicienii selectați oricum aplică preponderent predarea declarativă, astfel livrând cursanților anumite cunoștințe pe baza unor situații și cazuri.

În această ordine de idei, în lipsa unei atitudini corespunzătoare, axate pe actualitate și manifestate din partea practicienilor menționați, convertirea aspectelor declarative în însușiri destinate soluționării anumitor chestiuni în contexte reale de activitate nu întotdeauna se realizează potrivit scopurilor scontate.

Practicienii menționați, dar și în general toate cadrele didactice necesită să mediteze temeinic cu privire la modalitatea de organizare a proceselor de predare, învățare și evaluare, la comportamentul cursanților, precum și asupra interacțiunii acestora în contextul instructiv-educativ în care sunt vizați.

În circumstanța proceselor de formare profesională, doar implicarea activă a noilor generații de cursanți, precum și a cunoștințelor acestora, la soluționarea chestiunilor în context real de activitate profesională va permite obținerea unor progrese măsurabile.

Prin cele susținute de către noi, în niciun caz nu am intenționat să diminuăm din importanța cunoștințelor declarative, dat fiind faptul că absența acestora ar prezenta un risc evident, care ar compromite, spre exemplu, un proces instructiv-educativ pe care l-am planifica excluzând conținuturile informaționale fundamentale din domeniu.

Orice proces instructiv-educativ este absolvit de succes și sortit eșecului în situația în care se resimte deficitul elementelor bazale a culturii generale. Cu alte cuvinte, cunoștințele declarative se afirmă la nivelul cogniției cu titlu de geneză, fapt care permite cunoştinţelor procedurale asimilarea modului de acţiune în vederea soluționării unei intervenții.

În contextul celor menționate mai sus, aplicând metoda deducțiilor logice, conchidem că talentul, măiestria și profesionalismul de a armoniza excelent strategiile didactice pentru o predare eficientă se fundamentează pe buna cunoaștere a mediului în care oscilează procesul de formare profesională, precum și toți actorii săi.

Prin urmare, cu o anumită doză de subiectivism menționăm că talentul cadrelor didactice de a preda în circumstanțele reflectate de către noi este de puțin folos în situația în care nu acordăm o atenție corespunzătoare trăsăturilor caracteristice cursanților, precum și intereselor acestora, astfel irosind fără izbândă resursele deținute.

Predarea în calitate de componentă însemnată a proceselor instructiv-educative solicită în permanență o ajustare/acomodare din perspectiva eficienței, măsurate prin impactul calității sale transformatoare în valorificarea resurselor cognitive, afective şi acţionale, iar proiectarea şi corelarea atentă a resurselor în concordanţă cu metodele de predare este o responsabilitate incontestabilă a profesorului.

Faptul că „metoda unică de predare bună" nu există devine imediat evident dacă se pun câteva întrebări simple: bună pentru ce, în ce condiții, bună pentru cine, bună când? Aceste întrebări sugerează că predarea bună poate fi descrisă doar într-un context specific și care, împreună cu o situație dată, trebuie redefinite în mod constant de către înșiși practicienii în educație, luând în considerare perspectivele tuturor celor implicați. Această abordare nu ar trebui să conducă la înțelegerea greșită că nu există caracteristici de calitate pentru predare [10].

Cu siguranță astfel de caracteristici există, și toate acestea cu ușurință pot fi relevate, studiate și, bineînțeles, însușite de cei care doresc să-și desăvârșească măiestria profesională.

Actuala literatură de specialitate, din perspectiva dimensiunii de cercetare științifică, ne oferă în prezent miriade de instrucțiuni și dispoziții cu privire la o predare de calitate, majoritatea dintre care se rezumă la referințele selectate de către noi și prezentate în următorul alineat.

Elemente definitorii ale predării sunt: planificarea, proiectarea, realizarea actului educațional, crearea conținuturilor, astfel încât să provocăm o schimbare de comportament în atitudinea elevului, dirijarea reformării dorite prin strategii specifice, facilitarea de activități care vor încuraja apariția schimbărilor, atingerea competențelor, controlul și aprecierea transformărilor care au avut loc în comportamentul elevilor, realizarea conținuturilor cu scopul de a atinge competențele propuse, desfășurarea activităților de învățare, evaluarea comportamentului elevilor survenit în urma actului de predare - învățare [4].

În consecință, conducându-se în activitatea sa practică de prevederile instrucțiunii prezentate în alineatul de mai sus, cu asigurarea materializării acesteia, cadrul didactic pretutindeni necesită să fie conștient și de faptul că, în ceea ce privește alegerea și utilizarea metodelor de predare, aliniamentul de start este reprezentat de obiectivele fixate în plan instructiv-educativ, precum și de competentele specifice disciplinei.

În concluzia prezentei cercetări dorim să menționăm că predarea în calitate de componentă însemnată a instruirii interactive a funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul MAI se va activa și chiar activiza doar în condiția unei voințe conștiente, dar și asumate, manifestate de către un cadru didactic bine pregătit. Iar această voință de a-i instrui pe cursanți anume din perspectiva cercetată de către noi, urmează să se materializeze prin utilizarea unui proces proiectat adecvat actualelor contexte, ținându-se cont de selectarea și stabilirea competențelor, de elaborarea metodologiei și strategiilor, de fixarea și urmarea obiectivelor, de concretizarea și investirea resurselor, precum și de corelarea/armonizarea echilibrată a acestor componente.

Este ferm stabilit că în prezent nu mai putem delega procesului de predare dreptul de a fi parte componentă a didacticii tradiționale, care promova informativul. Toate eforturile și tendințele noastre urmează a fi reorientate hotărât spre formativ, și anume la formarea funcționarilor publici cu statut special și a carabinierilor din cadrul MAI, pentru contextele reale a activității profesionale. Potrivit cu cele menționate, anume cadrul didactic este elementul de bază al procesului nominalizat, care asigură această reorientare strategică și absolut necesară. Calitatea predării în cadrul instituțiilor specializate de instruire ale MAI este dependentă de contribuția zilnică, adusă în acest sens de fiecare cadru didactic.

Referințe:

1. Bocoș M. -D. Instruirea interactivă. București: Editura Polirom, 2013.
2. Care este diferența dintre cunoștințele declarative și cunoștințele procedurale. Disponibil: https://ro.411answers.com/a/care-este-diferenta-dintre-cunostintele-declarative-si-cunostintele-procedurale.html [Accesat la 09.10.2023, 15:12].
3. Cele 17 elemente ale excelenței în predare. Disponibil: https://www.aspireteachers.ro/noutati/2020/12/14/17-elemente-ale-excelentei-in-predare [Accesat la 23.08.2023, 14:25].
4. Mihăilă M. Predarea ca act decizional în cadrul procesului didactic Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3(25), 2021. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/140-146_16.pdf [Accesat la 18.10.2023, 10:40].

5. Oprea C. Metode interactive de predare, învățare, evaluare. Suport de curs. Material elaborat în cadrul proiectului: POS DRU/87/1.3 /S/61602. Inspectoratul Şcolar al judeţului Teleorman. Data publicării: iunie 2021. Disponibil: https://www.academia.edu/26072054/Curs [Accesat la 17.08.2023, 10:25].
6. Pană R. Competențele profesorului într-o activitate de predare eficientă. Revista Profesorului. Buzău, 2022. Disponibil: https://revistaprofesorului.ro/competentele-profesorului-intr-o-activitate-de- predare-eficienta/ [Accesat la 23.08.2023, 15:00].
7. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării. Disponibil: https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Predarea-Orientari-contemporan32727.php [Accesat la 17.08.2023, 14:05].
8. Predarea – concept. Disponibil: https://www.qreferat.com/referate/pedagogie/PREDAREA-CONCEPT342.php [Accesat la 17.08.2023, 09:05].
9. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării. Disponibil: https://ro.scribd.com/doc/316939743/Predarea [Accesat la 21.08.2023, 11:25].
10. Rolf G., Wiltrud W. Predarea și învățarea de calitate. Universitatea Pedagogică din Zurich; Proiecte Internaționale în Educație, 2022. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ro_predarea_si_invatarea_de_calitate_1_web_0.pdf [Accesat la 21.08.2023, 11:25].
11. Tărîța S. Predarea interactivă. Universitatea Tehnică a Moldovei. Revista de Științe Sociale, volumul 3, nr .2, 2020. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/106052 [Accesat la 28.09.2023, 15:00].

Date despre autor:
Andrian CIUMAC, 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

Prezentat la 25.10.2023

CZU: 070.489:37.091(569.4)″1948/1980″ **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_32**

THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL NEWSPAPER IN ISRAEL BETWEEN 1948–1980: CONCEPT AND PRODUCT

Ilana DAHAN,
Moldova State University

Hebrew media has a rich history which continued to be produced after the creation of the state of Israel in both formal and informal settings. The production of school newspapers influences the extracurricular educational activity by enriching it with valuable content, as well as the spirit, that is useful for the harmonious development of the students involved in such activities.

The process of designing and producing school newspapers between 1948 and the eighties of the 20th century in Israel was carried out in a very similar way to the way in which this process was carried out in the period before the establishment of the state of Israel and continued to function in accordance with the activity of the three categories of staff usually involved in the process of making these journalistic products: teaching staff, students, as well as the category combined between the two ones. Through the research presented below, it was concluded that over the years, the editorial policy of the school newspaper in Israel was often dictated by the type of school, the religion of those involved in the process, the gender of the authors (boys, girls), age, product financing, etc. The positive aspect of the process of creating a school newspaper can also be extracted from the fact that two categories were always involved in the process of creating a school newspaper: students and teachers, the tandem working more efficiently than in other cases where only one category was involved: either only teaching staff, or only students.

Keywords: *mass media, school newspaper, editorial policy, educational activity, teaching staff, freedom of expression, Israel.*

EVOLUȚIA ZIARULUI ȘCOLAR ÎN ISRAEL ÎN PERIOADA 1948-1980: CONCEPT ȘI PRODUS

Mass-media ebraică are o istorie bogată, la fel precum și ziarele școlare din Israel, care au continuat să fie realizate și după crearea statului Israel în medii formale, cât și informale. Producerea de ziare școlare influențează activitatea educațională extrașcolară prin îmbogățirea acesteia cu conținut valoric și spiritual util dezvoltării armonioase a elevilor implicați în astfel de activități.

Procesul de concepere și realizare a ziarelor școlare între anii 1948 și anii optzeci ai secolului XX în Israel s-a desfășurat într-un mod foarte asemănător modului în care s-a desfășurat acest proces și în perioada anterioară înființării statului Israel. În proces erau implicate, de obicei, trei categorii de personal: personal didactic, elevi, precum și categoria combinată între primele două. Prin intermediul cercetării expuse mai jos, s-a ajuns la concluzia că de-a lungul acestor ani, politica editorială a ziarului școlar în Israel a fost adesea dictată de tipul de școală, de religia celor implicați în proces, de genul autorilor de produse (băieți, fete), de vârsta acestora, de finanțarea produsului, etc. Aspectul pozitiv al procesului de realizare a unui ziar școlar poate fi extras și din faptul că în procesul de realizare a unui ziar calitativ erau implicate cele două categorii: elevi și profesori, tandemul funcționând mai eficient decât în alte cazuri unde era implicată doar o singură categorie: fie doar personal didactic sau doar elevi.

Cuvinte-cheie: *mass-media, ziar școlar, politică editorială, activitate educațională, personal didactic, libertate de expresie, Israel.*

Introduction

Just as the Israeli media has a rich history, so the school newspapers in Israel that continued to be produced in both formal and informal settings, have a long and fruitful history. The high school newspapers that operated before the establishment of the state continued to appear, even after its establishment and school newspapers conducted in schools informally during the hours after school are considered to be an enriching educational activity.

The policy of activity and editing the school newspapers during these years, between 1948 and eighties,

was conducted in a very similar way to the way this press was conducted in the period before the establishment of the state of Israel and continued to operate according to the 3 different categories of writing staff: by the educational staff and adults, by school students and combined writing staff by school students and the educational staff and adults [1, p. 314]. Over the course of these years, the editorial policy of the school newspaper was often dictated by the nature of the type of school, whether in terms of sector, religion, gender (boys, girls), age, democracy level, etc., formally, or informally and according to the financing issue. During this long period of time, of over 4 decades, the newspapers continued to be published, according to the nature of the school where the newspaper was published, when most newspapers were running according to the third category. These newspapers were integrated ones, in which the editorial and management staff worked together. Although the growing trend over the years was to give greater expression to the students' creativity, but usually under the supervision of the educational staff. For example, newspapers produced as part of religious education were mostly managed by the educational staff and freedom of expression was very limited, and at the same time, as in progressive and liberal schools the democratic values and the freedom of expression were wider, the school students used to run the school newspaper almost by themselves [2]. These journalistic activities, which were conducted in the formal and informal framework, formed a proper and good infrastructure for the school journalism that continued to develop in Israel, after its establishment and until the beginning of period of digitalization.

Content

The period indicated in the research title, 1948-1980, is characterized by many changes and developments in the world of journalism, in general, and within that, of school journalism and journalism studies, which focused on the development of the technologies for the journalistic activities. The journalistic productions are computerized or digitalized and many alternatives to the formats of the school newspapers are being created. The phenomenon of school journalism is expanding and does not remain within the formal framework of journalism studies, but breaks boundaries and is produced informally, also as a school product that illustrates the existence of schools in different country regions and ages. However, the production of the newspaper in the informal framework is without supervision and control, and the newspapers often serve the needs of the educational staff more than it serves the needs of the school students [3, p. 34].

The beginning of school journalism in the independent state of Israel was the continuation of the school journalistic activity that was conducted in the years before its establishment in 1948. This activity continued to be conducted in the informal framework at the end of the school day and dealt with contents that were mostly of interest to the school students, along with guidance and assistance from the educational staff [4, p. 85].

The policy of activity in the school newspapers in the years between 1948 and 1970 was conducted, for the most part, by the adults, the education staff, and only occasionally the school students were given freedom of action in the newspaper [2]. In the newspapers the editorial and management influence of the educational staff was noticed, and the newspapers often looked like newspapers on behalf of the management. Sources of information, for some of the school newspapers, between 1948 and 1970 were collected from school archives. This period between 1948 and 1970 constitutes the breaking through stage in which the school printed journalism began to integrate informally as an interdisciplinary educational mass communication medium, as it slowly expands in the new and emerging Israeli education system, and begins to receive public, educational and research attention, especially towards the end of the period. This is the first stage according to the historical model of the development of the media [3, p. 37].

From 1948 until the 1970s, the research of the school press in Israel dealt with social and moral aspects, such as love for the country, social involvement and helping others, the importance of family values, enlistment in the army, trips and sights of the country's landscapes, but along that, they also wrote about wars, victories, and losses. However, the research tended to deal mainly with the issues of freedom of expression and censorship imposed on the school newspaper by the educational staff, when in those years, Israeli research in that field was very limited, compared to global research, and only towards the beginning of the 1970s it begins to develop.

The freedom of speech issue, which is not properly implemented in the school newspaper, was always

a controversial research issue, which has often provoked a lot of opposition from the school students, but also from education teachers, mainly the communication and journalism teachers, parents, and researchers. In the 1970s, the research and the education system began to see the school newspaper as a product of a democratic process in the school and it operated, mainly, in the informal framework of the school, usually after the end of the school day [5, p. 71]. Despite the so-called "free" framework that is not part of the formal lesson system, in these years the school newspaper was perceived as a newspaper "for the students" and not "of the students", due to the involvement of the school and parents who often reduced the freedom of expression and used it as a stage to present the school's activities This involvement in the contents of the newspaper hurt the students' motivation to participate in the school newspaper, as the students considered it a very disturbing factor. However, when the school newspaper was produced in the informal setting, the censorship imposed on it by the school faculty was less, compared to the school press that was produced formally, and therefore this activity framework was preferred by the students, especially in middle schools.

Issues of the production format and financing of the school newspaper between 1948 and 1970, the first decades of the state of Israel when the education budget was still modest, projects like the school newspaper were considered luxuries. From this point, the newspaper was often produced with local and poor tools in the school printing press, or without the use of printing means, such as the use of articles and drawings written in the students' handwriting on the pages of the notebook, and which were hung respectfully on the classroom walls, in a central wall newspaper near the classrooms or in the school corridors [6, p. 251]. In those years, usually only in the private schools the funding to produce the school newspaper came from the parents' budget, as in the case of the large and established gymnasium and high school newspapers, which operated before the establishment of the Israeli state. The Reali newspaper in Haifa, for example, continued to operate in these years in the same format as it was produced in the years before the establishment of the state, produced printed newspapers such as „Hevraya" (in Hebrew „Guys"), and „Be Mahane Haavoda" (in Hebrew „At The Labor Camp") from 1951, which was produced by several high school classes at the „De Shalit" School, formerly the gymnasium in Rehovot. These newspapers included articles on the agenda, interviews with teachers and administrators, school events, trips, and journeys. Additional school newspapers, or as they were called at the time - information booklets, brochures, newsletters or bulletins, were also produced during the 1950s and 1960s usually in sector schools and boarding schools. For example, the Green Village school Newspaper „Hayom U-Machar" (in Hebrew „Today and Tomorrow") of the Green Village Boarding School, was produced continuously for years as it evolved from print to digital format. In the 1960s, the boarding school newspapers were produced for years as part of the formal classes of Language and society, were typed on a school typewriter and printed using improvised means. The contents dealt with social and personal issues of adolescence, in which they wrote about friendships, studies, plans, positions, opinions and interviews. For the most part, the editorial policy was set by the teacher responsible for the school newspaper and freedom of expression was not absolute [6, p. 252].

Since the establishment of the Israeli state until the beginning of the 1970s, the education system was busy establishing the education policy with moral and ideological support in the many emergency situations that befell the young state of Israel, which fought from the moment it was established against enemy armies. Hence, the status of the school newspaper in those years was not particularly high, also due to the informal framework in which it operated and being an extracurricular study and thus the impression that was received, was a product of a niche study which is not particularly important in the educational system [Ibidem].

Until the 1970s, the global research tended to inspect the effects of the popular mass communication on children and youth, such as the effects of the television on this age group, which were considered extremely harmful, and did not particularly was interested in the effects of the school newspaper, which were not attributed negative effects. This fear, from the mass communication influences which increased in view of the damage of mass media, led the education and research system to look for other streams, which may have a positive effect on teenagers, such as exposing children and youth to the press and books, which have been attributed many positive effects. The study of the printed school press was, as mentioned, particularly active in the 1970s and 1980s and it mainly dealt with value-based social issues surrounding the subject of

freedom of expression following censorship incidents that were imposed on various censored school newspapers. In these years, the printed school newspaper entered the third stage of its development. Although it continued to develop and established itself in the education system within the informal framework, it still was not considered a formal product of communication studies [3, p. 34]. At this stage, the school newspaper receives much more public attention than at the previous stage, both in the field of research, and in the field of the education system, school staff, students and parents. This medium has started slowly to be accepted, a cautious acceptance and it is beginning to become a recognized educational product in schools. However, it continued to be perceived as an educational product that should promote democracy and freedom of expression in the school, without a formal status. As in the previous period, the school newspaper continued to function only after the end of the school day and was produced with poor school means and sometimes was not even printed or distributed at the school. The contents chosen for writing dealt with the student's personal, social, and cultural world.

In the late 1980s, communication studies began to be integrated into the new curriculum for matriculation and the school newspaper was the journalism classes' product in high schools, but also of the middle school, although not as a core subject but an elective one.

The activity policy in the school newspapers in these years between 1970-1980 was conducted in a very similar way as it was conducted in the two periods preceding these years, when most of the newspapers were managed according to an integrated editorial policy, while managed by the educational school staff, together with a degree of freedom of action given to the journalism school students. The editorial policy was dictated, for the most part, by the nature of the school and the world view of the school director and his superiors. Thus, newspapers, which were managed within the framework of religious education, were mostly managed by the school management, with content that mostly dealt with religion, Judaism, and social values, while the freedom of expression was very limited. If the school became more progressive and liberal, freedom of expression increased and so did the policy of providing much creative freedom within the journalistic activity [2].

There is a distinction between „a newspaper of the school students”, where a higher degree of freedom of expression was allowed to the school students, and „a newspaper for the school students”, where freedom of expression was lower, while most of the Israeli school newspapers at the 70s belonged to newspapers for the school students “where freedom of expression was reduced. In these years, the school newspaper tried to continue fulfilling its vocation at the school as promoting the values of democracy and freedom of expression. However, unlike the contents that the school newspaper dealt with in the early years of the young and developing state of Israel, now the contents chosen for writing had a convergent nature, and they mainly dealt with the personal, socio-cultural world of the student [7, p. 92].

Until 1980, most of the printed school newspapers were produced in the informal framework, when the contents mostly dealt with issues related to the world of the school students in their environment, and usually wrote about educational, social, and family issues that occurred at school and at home. Only a small part of these school newspaper writers dealt with educational-pedagogical or political issues, while the educational staff was involved in the selection of the contents and in the general production of the newspaper, but despite this, the students had a relatively wide freedom of action. An example for school newspaper dealt with the aspects mentioned before, is the daily „Green Village Boarding School”, „Today and Tomorrow”, which was an appendix to the „Hayom U-Machar” school newspaper (in Hebrew „Today and Tomorrow”) from 1972, in which the change in the topics chosen for writing in the newspaper was clear. The choice of the subjects for writing, as the writing itself were with a higher degree of freedom of expression. Yet, the production was poor and the school newspaper was typed on the school's typewriter and printed in individual copies. The editing policy is not clear, but it seems that there is a wider degree of freedom of action for students. In these years, the students were less concerned with the content, which exalted the love of the land, the pride of the homeland and the preservation of its borders and unity, as it was in previous period. During these years, the school press in Israel acted, according to the American and European model of school. In Israel, too, the school newspaper was a niche product that was produced informally after the end of the school day, a framework of action that was popular with both the students, who chose to be ac-

tive in the newspaper system, since they were not forced to do so, and the teachers who accompanied this activity. The reason for this preference stemmed from the fact that it was possible to engage in journalistic activity with wider freedom of action, and due to the feeling that this is not a normal lesson at school, but rather an activity that was perceived more as an enrichment study.

During the end of the 1970s and until the beginning of the 1990s, the process of producing a school newspaper became more and more complex, due to challenges and dilemmas placed by hierarchical and authoritative educational institutions, as its financing, the involvement of the educational staff and parents in the management of the school newspaper and the restriction of freedom of expression and the censorship imposed on its contents [8, p. 4].

One of the biggest failures that damaged the process of producing the printed school newspaper and cast a shadow over its continued existence, concerns the issue of its financing. Until the early 1990s, the printed school press was usually dependent on internal funding sources of the school, or on parent funding, which often led to resistance in funding this project, and on the other hand, when they approved to fund it, the involvement of the educational staff and parents in the process was significantly increased in its production.

Even so, many of the printed school newspapers were produced in an unprofessional manner with the poorest means, such as printing a few copies on the school printer or hanging articles on printer paper or notebook paper, in the students' handwriting, on a wall paper in the school or on the walls of the classroom, something that hurt their frequency of appearance, number, quality and distribution.

The situation was slightly different in schools that were financially based and the issue of funding the newspaper was not an obstacle in the production of the school newspaper or schools that produced the newspapers with low costs, when the design and editing were produced independently and only the printing was an expense. For example, the De-Shalit school [9] newspaper „Ashmash" (abbreviation for: a newspaper that hasn't found a name) maintain impressively since it was founded. Since its inception, it has provided a platform for students of all age groups in the school to express their talents in writing - poems, stories, articles and interviews with teachers and students, designed and illustrated at the school. The students, under the guidance of the newspaper coordinator teacher, decided on the final design and content of the newspaper and all the school students receive the newspaper at their homes.

With the beginning of the integration of the school newspaper, as part of the formal communication studies in the early 1990s, the school administration dedicated a special budget to the production of the newspaper, which also included the recruitment of a communication teacher and the payment of his salary.

Conclusions

One of the main and critical factors that made difficult the existence of the school newspaper in the period of 1948-1980 is the issue of the involvement of the educational staff and parents in the production of the newspaper and, as a result, the restriction of freedom of expression and the censorship imposed on it. The involvement of the educational staff and especially of the principal and parents, increased significantly from the mid-1970s. This led to a negative attitude, in most cases, on the part of the school students and a lack of motivation for them to take part in the school newspaper, due to this involvement, which increased in the early 1980s. This involvement stood out in every setting, in which the printed school newspaper was produced, both in the formal settings, and in the informal settings, to the dissatisfaction of the students, who stated that they prefer to produce the printed newspaper independently, as they claimed, there was no balance of power between the parts: the educational staff and the students. Their voices were not heard during these years, as they aspired. For the most part, the students saw the involvement of the parents and the educational staff as a very disturbing factor. Moreover, as the age of the students increased, so did the reluctance to involve parents in school activities, and in the meantime, in the activities of the school newspaper [10, p.137]. Nevertheless, an ambivalent attitude of the school students towards the involvement of the parents, according to which, some of them supported this parental involvement, but it was a very small percentage compared to the majority who opposed it.

As a result of the involvement of the educational staff and parents in the school newspaper production, another difficulty accompanied, which is the restriction of freedom of expression and the censorship im-

posed on the school newspaper content. In the 1970s and 1980s, only a few school newspaper operated within the informal framework, with freedom of expression higher there, but there are still quite numerous cases of censorship imposed on its contents. Still, we have to mention that, however, newspapers published in closed educational frameworks, such as boarding schools and gymnasiums, gained more resonance and interest with the years passing, becoming more attractive for the students later with the development of new, modern, digital technologies.

References:

1. KAHANE, A. *Social order and informal codes*. Tel-Aviv: Riesling, 2012, 609 p. [in Hebrew].
2. SHANKOLVSKI, Z. *Children and childhood in the Jewish settlement in the Land of Israel during the First World War*. In*: Cathedra*, vol. 165, 2018, pp. 67-98. Available on: https://files.ybz.org.il/periodicals/Cathedra/165/3%20Zehavit%20Shenkolevski%20(Cat%20165)%20LR%20(N).pdf [Accessed on 21.06.2020] [in Hebrew].
3. CASPI, D. *Mass media*, vol. 2. (units 5-7). Tel-Aviv: The Open University, 1995 (Israel), pp. 34-57, 222 p. [in Hebrew].
4. ZIDKIYAHU, S., ZDAKA, S. *Mass communication studies through student newspapers*. In: *Topics in education*, 1992, pp. 85-92 [in Hebrew].
5. COHEN, A. H., ROMI, S. *Leisure among teenagers in Israel: informal education, school climate, violence, risk of dropping out and mental well-being*. Ramat Gan: Bar-Ilan University (Israel), 2015, 156 p. [in Hebrew].
6. DROR, Y. *Personal and national aspects of the identity of secular Jewish youth in Israel in the 1920s and 1930s as reflected in the Hebrew Municipal Gymnasium newspapers*. In: *Studies in Israel's Rebirth*, vol. 11, 2001, pp. 251-305 [in Hebrew].
7. SIBONI, G., SIVAN-SEVILLA, I. 2017. *Israeli cyberspace regulation: A conceptual framework, inherent challenges, and normative recommendations*. In: *Cyber, Intelligence, and Security*, vol. 1(1), 2017, pp. 83-102 [in Hebrew].
8. ZOHAR, A., LAVY, S. *Attitudes of students towards parental involvement*. In: *The Israeli Ministry of Education's Administration of Society and Youth. Ramat Gan and Jerusalem: Bar-Ilan University's School of Education and the Israel Ministry of Education's Administration of Society and Youth* (national database, subject No. 18.044), 1994, pp. 3-8. [in Hebrew].
9. *De-Shalit. A collection of materials on the school of De-Shalit High School.* Available on: https://www.rehovotarchive.org.il/cgi-webaxy/item?3036 [Accessed on 16.12.2016].
10. McLUHAN, M. *The medium is the message*. In: M. McLuhan, 1911-1980. *Understanding Media, the Extensions of Man.* New York: Signet Books, 1966, 313 p.

Data about author:
Ilana DAHAN, Israel, doctoral student, Moldova State University.
E-mail: ilanadahan111@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3872-3111

Presented on 10.12.2023

CZU: 37.013.83 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_33**

ANDRAGOGIC CONCEPT AND TOOL OF LEARNING AND EDUCATION OF ADULTS

Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU, Natalia TOMA,
Universitatea de Stat din Moldova

One of the aspects that are increasingly imposed in the context of developing systems of formal, non-formal, informal learning and education of adults is the adequacing of didactic actions to their individual, professional and social needs. Achieving this goal requires, among other things, the adoption and application of training, creative and interactive andragogic technologes and strategies.

The premise from which it was started implies the delimitation and explanation of the key notions of adult learning and education: methodology, technology, strategy, method of learning and education of adults. The focus is on arguing the essence of these notions from the perspective of traditional paradigm and modern paradigm of training and education. In the given article, an andragogic concept of connection and interpenetration of the methodology, technology and strategy of adult learning and education is proposed. Examples of the design and application of didactic approaches to learning and educating of adults are also proposed.

Keywords: *andragogy, andragogic methodology, andragogic strategy, andragogic method, adult didactics.*

CONCEPTUL ȘI INSTRUMENTUL ANDRAGOGIC DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCAȚIE A ADULȚILOR

Unul din aspectele care se impun tot mai insistent în contextul dezvoltării sistemelor de învățare și educație formală, nonformală, informală a adulților este adecvarea acțiunilor didactice la nevoile individuale, profesionale și sociale a acestora. Atingerea acestui deziderat presupune, printre altele, adoptarea și aplicarea unor tehnologii și strategii andragogice formative, creative și interactive.

Premisa de la care s-a pornit – presupune delimitarea și explicarea noțiunilor-cheie ale învățării și educației adulților: metodologia, tehnologia, strategia, metoda de învățare și educație a adulților. Accentul se pune pe argumentarea esenței acestor noțiuni din perspectiva paradigmei tradiționale și paradigmei moderne de instruire și educație. În articolul dat se propune un concept andragogic de conexiune și interpătrundere a metodologiei, tehnologiei și strategiei de învățare și educație a adulților. Sunt propuse și exemple de proiectare și aplicare a demersurilor didactice de învățare și educație a adulților.

Cuvinte-cheie: *andragogie, metodologia andragogică, strategia andragogică, metoda andragogică, didactica adulților*.

Introduction

In the last 2-3 years, the spectacular changes in society, generated by various crises, have become subjects of debate, analysis and forecasts. Against this background, a veritable "explosion" of approaches, technologies, information regarding education in general and adult education in particular, can be identified. In fact, this state of work is characterized as a postmodern one, but also the one of uncertainties and that generates the reconstruction of adult education systems from the perspective of the contemporary world challenges. This is confirmed by the latest educational policies promoted by various international structures: UNESCO, the Council of Europe, the UNDP, etc. At the same time, the directions for development of adult education (sub)systems remain prioritized:

- the further valorization of the concept of lifelong education;
- the further valorization of the humanistic paradigm of adult education, which is oriented towards the maximum development of the own self, personality and own experiences;
- the establishment of new socio-humanist relationships based on: harmony with nature, cooperation and negotiation, equal opportunities, etc.;
- the promotion of peace culture and development of competences for sustainability.

Within the learning and education of adults, this direction has certain specifications and extensions:

- diversification of the adult learning and education forms;
- ensuring the learning and education of adults in relation to their own needs, but also the needs of labor market;
- more active promotion of non-formal and informal education of adults;
- ensuring the quality of adult learning and education by updating didactic and methodological approaches specific to andragogy.

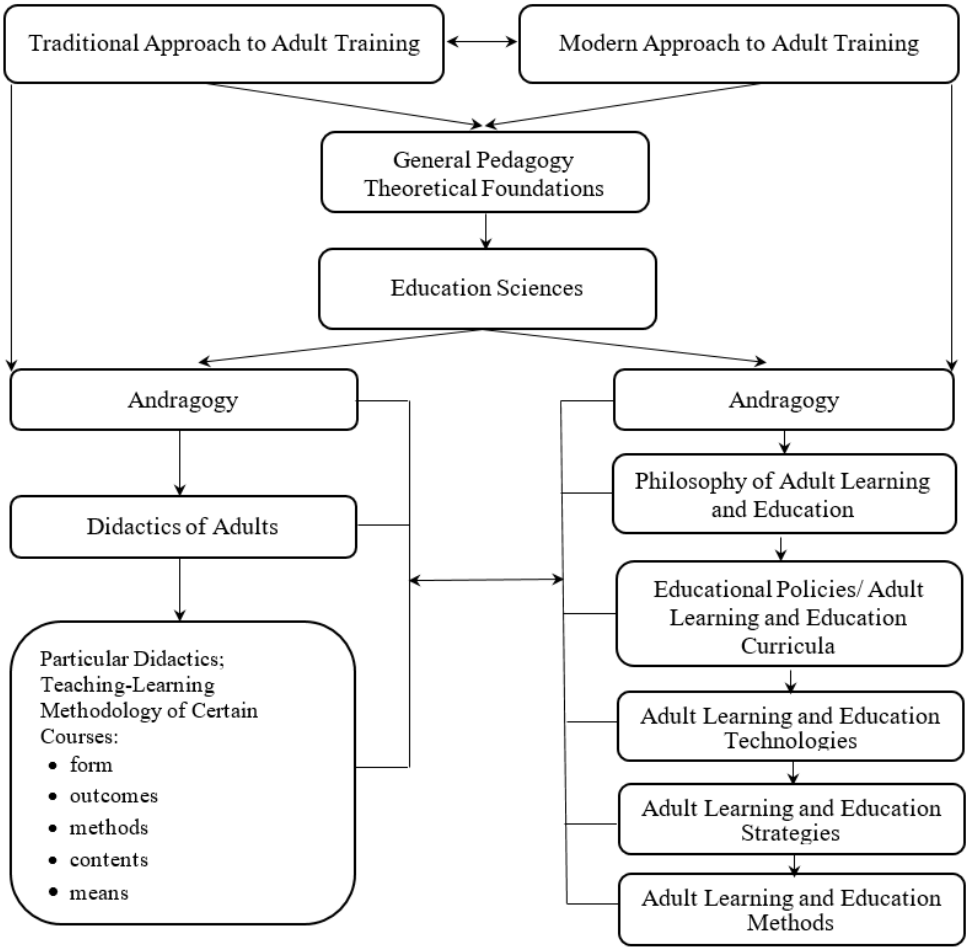
In the current conditions, the adult learning and education process can be called effective when:

- each adult realizes his/her own potential in relation to his/her own opportunities and experiences;
- optimal results are obtained through individual efforts, but also through those of collaboration with others;
- each adult realizes his/her own learning interests and needs in different contexts and through different forms and methods;
- every adult displays creativity, critical spirit and activism;
- each adult is responsible for the learning outcomes and their application in their own activity.

The andragogic framework of adult learning and education

The andragogic framework of adult learning and education includes, along with outcomes, contents, means, and a didactic system: the *methodology* of adult learning and education (*andragogic methodology*); adult learning and education *technology* (*andragogic technology*); adult learning and education *strategy* (*andragogic strategy*); the *method* of adult learning and educating (*andragogical method*) (Technologies, strategies, general didactic methods adapted and applied in the process of adult learning and education take on andragogic functions). The characterization and delimitation of these notions can be established in the context of traditional and modern paradigms of adult learning and education (Figure 1).

Fig. 1. Traditional and Modern Approaches to Learning and Education of Adults.



Within these approaches, andragogic technologies, andragogic strategies and andragogic methods as subsystems/categories of the adult training process are interpreted as constitutive constructions/approaches in relation to the following:

- their specific characteristics and meanings (structure, functions, orientations);
- modern paradigms of adult learning and education;
- their formative and informative valences.

In educational theory and practice, including that of adult learning and education, we encounter a great diversity of approaches and definitions of these notions with the most unexpected meanings:

- andragogic technologies and strategies are seen as synonyms;
- andragogic strategies are part of the structure of andragogic technologies, and vice versa;
- andragogic technologies are equivalent to andragogic methodologies, and vice versa;
- andragogic strategies can be equated with andragogic methods [2, p. 371].

The analysis of different views on the notion of andragogic technologies allows us to deduce at least three approaches to substantiating a systemic theory of didactic technologies, including andragogic ones.

The first approach - chronological (V. Bespalco [3], C. Cucoş [4], Gh. Vaideanu [5], D. Spitter, S. Gibson and others), theory that was formed during the education period centered on its deterministic understanding, the object of education being considered highly algorithmized. Currently, when andragogy focuses on the concept of education centered on the learner and the diversity of educational actions, this approach is no longer current.

The second approach (G. Selevco, M. Meyer and others) defines the notion of technology too broadly, what totally excludes the training content; any andragogic experience can be placed in the ,,technology" dimension. At the same time, the principle of transfer, unity and reproduction of andragogic technologies in different learning contexts is not respected.

The most argued theory of andragogic technologies focuses on the systemic approach and the coherence between the didactic and technological dimensions.

Thus, within the modern training paradigm the ,,andragogic technology" is viewed more broadly than ,,andragogic methodology" and expresses a conceptual view of the process and outcomes of adult learning and education. For example, problematized andragogic, heuristic, investigative, algorithmic, etc. technologies. At the same time, within the traditional training paradigm, ,,andragogical technology" is subordinated to ,,andragogical methodology" (adult didactics) on the procedural dimension.

Traditionally, it is considered that the object of methodology is the methodical/methodological training system, which includes goals, objectives, content, methods, forms and means of organizing the educational process.

As a rule, the *methodology/methodics* simultaneously answers three questions: Why do we learn? What do we learn? How do we learn? In this context, technology starts when the objectives are determined and it is required to design the procedures to reach them.

From this perspective, we can state that in the pedagogy of adults, the notion of ,,andragogic methodology" is applied in two senses: *in the narrow sense*, the methodology represents the set of methods and procedures used in the process of adult learning and education; *in the broad sense* - as a science about the legalities of learning and education of adults. In the first case, andragogic methodology is viewed more narrowly than andragogic technology; in the second case, methodology has a broader meaning than andragogic technology.

In the last case, one of the objectives of andragogic methodology is identifying the indicators of andragogic technologies applicability. Technologies are designed depending on certain conditions with the orientation to the established result, and not to the assumed one. The notion of andragogic technology as part of adult pedagogy is close to ,,adult didactics", which aims at the foundation of learning theory, the elaboration and application of forms, methods and procedures for training the learners' competences. Adult didactics operates with what is common/general for particular didactics/methodics. Technology can be seen as applied didactics. Didactics is not the general technology of learning: the objective of technology is to transform didactic laws and principles into didactic strategies [2, p. 376-377].

J. Parent and Ch. Nero understand by strategy „a set of resources and methods planned and organized by the teacher in order to allow the learner to achieve the given objectives. The people, the locations, the materials and the equipment form the resources, while the modes of intervention (approach), the pedagogical forms and the pedagogical techniques” [6, p. 55].

Similarly, by strategy is understood: „a set of forms, methods, technical means and principles of their use, with the help of which the contents are circulated in order to achieve the objectives” [7, p. 9]; „the combination and chronological organization of the set of methods and materials chosen to achieve certain objectives” [8, p. 70]; „the set of means put to work to achieve the set goal, starting from the organization of matter and the choice of supports to the determination of learning task and the conditions of achievement. All this will depend on the objectives proposed to be achieved and on the training phases experienced by the subject” [9, p. 38]; „the specific, opportune, conjunctural combination of methods, means, forms of organization, material and temporal resources, types of learning” [10, p. 16].

The analysis of different approaches and definitions of „didactic strategies”, including andragogic ones, finds that the methods are their core/basic component. In education sciences, the method refers to the path to be followed, the path that leads to the achievement of educational objectives. The method has a multifunctional character, in the sense that it can be applied as an independent didactic tool, but also in combination with other methods, building a didactic/andragogic strategy.

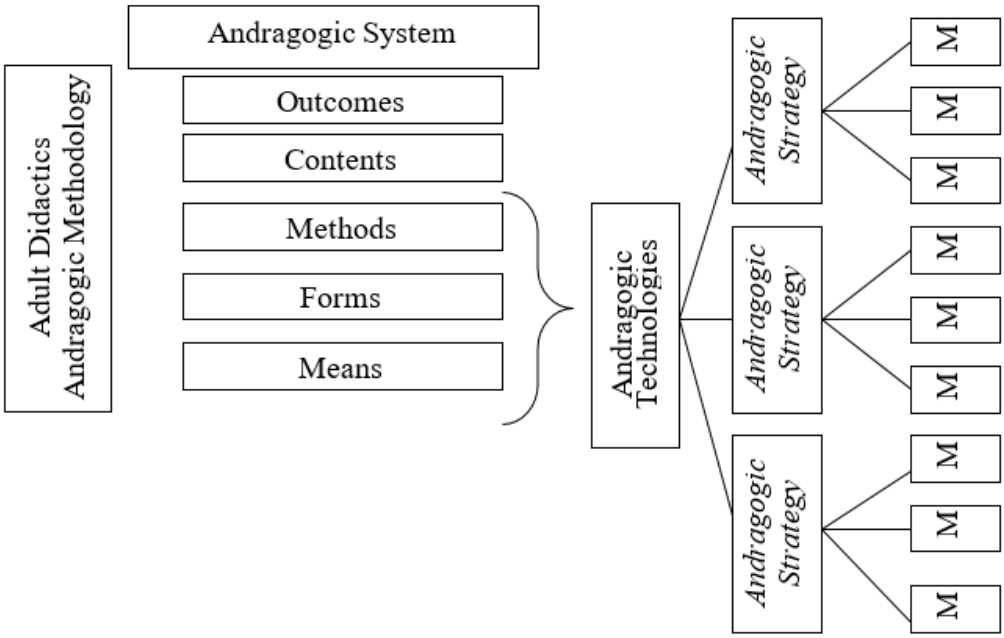
At the same time, it can simultaneously or successively participate in the achievement of one or more adult learning and education objectives.

The method is applied through a set of certain operations, called procedures. „The didactic procedure represents a sequence of method, a simple detail, a more limited action technique, a component or even a particularization of method” [4, p. 286-287].

The interpretation of „androgogic methodology”, „androgogic technology”, „androgogic strategy”, „androgogic method” concepts allowed us to deduce their place and reports/connections in the educational paradigm of adults.

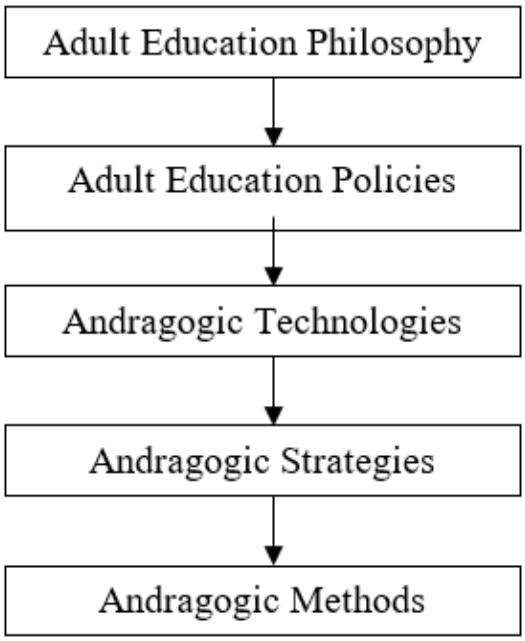
In the traditional paradigm, „andragogical strategy” is subordinated to andragogical technologies and andragogical methodology (in the broadest sense of the word). Schematically, this subordination can be presented as follows (Figure 2):

Fig. 2. Andragogic Technologies versus Andragogic Strategies and Methods.



In the modern paradigm, andragogic strategies represent a constituent subordinate to andragogic technologies and education policies of adults, in the given case the ones of adult education (Figure 3).

Fig. 3. Andragogic Strategy in Structure of Modern Adult Education Paradigm [11, p. 19].



Therefore, the methodology of general andragogy/ competence training consists of a set of technologies aimed at achieving the objectives. At the same time, a "methodology" can be equivalent to an andragogic technology.

Andragogic technology, in turn, consists of a set of andragogic strategies that are oriented towards achieving specific objectives/ competence training. At the same time, an andragogic technology can be equivalent to an andragogic strategy in a completed context.

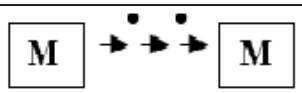
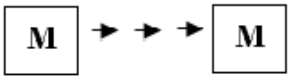
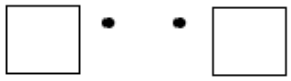
The andragogic strategy consists of a combined set of interacting methods. As a rule, within a strategy, the methods can be rearranged, depending on the external demands and certain contexts, which means that one and the same method can acquire the features and dimensions of an andragogic strategy. The andragogic strategies are oriented towards the achievement of specific objectives/training of competence units. It should be noted that several objectives can be achieved through a strategy, but only one objective can be achieved.

Andragogic methods consist of a set of procedures and are oriented towards achieving operational objectives. As in the case of andragogic strategies, some methods can acquire the features of a procedure in the context of another method and, conversely, a procedure can take over the function of a method.

The approach to adult learning and education from the perspective of valorizing the andragogic framework opens several opportunities for efficient organization of this process, one of them relates to the design and application of andragogic strategies focused on the dominant method and the complementary ones, determined by the format competences within an andragogic strategy.

Here is presented a methodological innovation The Model of Combining Methods in Relation to Andragogic Technologies and Strategies (Table 1).

Table 1. Models of Andragogic Strategies Within Andragogic Technology in Relation to Their Structure.

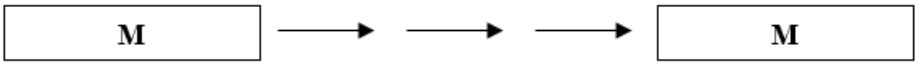
Andragogic Strategy Scheme	Andragogic Technology	Andragogic Strategies
	Expository/Illustrative-Explanatory	Demonstrative-Illustrative Exemplification
	Algorithmized	Programming Exercising-Demonstration
	Heuristic	Exploration Discovery Conversation
	Problematized	Problematized Research
	Investigative/Researching	Learning Through Discovery Case Study

Variant 1



The methods within this structure are applied consecutively: intermediate tasks are proposed by the trainer. Complementary/ intermediate methods and modalities of realization are applied to achieve the objectives more efficiently. As a rule, this strategy is characterized as expository.

Variant 2



The methods in the structure of this strategy are applied consecutively, without the application of intermediate complementary methods/ procedures. As a rule, these strategies have an algorithmized, forecasted character.

Variant 3



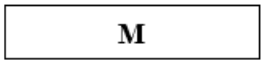
The methods are applied consecutively with the application of intermediate procedures, but the trainees are not given clear modalities to achieve the objectives. They have to look for many heuristic procedures to solve the problem. This variant corresponds to heuristic strategies.

Variant 4



In this case the adult is not offered intermediate methods/procedures. He/she is put in a problem situation, going to outline his/her own ways of solving it. In the given case, we refer to the problematic strategies.

Variant 5



In this case, the initial conditions are not given to adults. They model their own goals and the ways to achieve them, analyze the results and compare with the initial intentions. This variant can be called an investigative/research strategy.

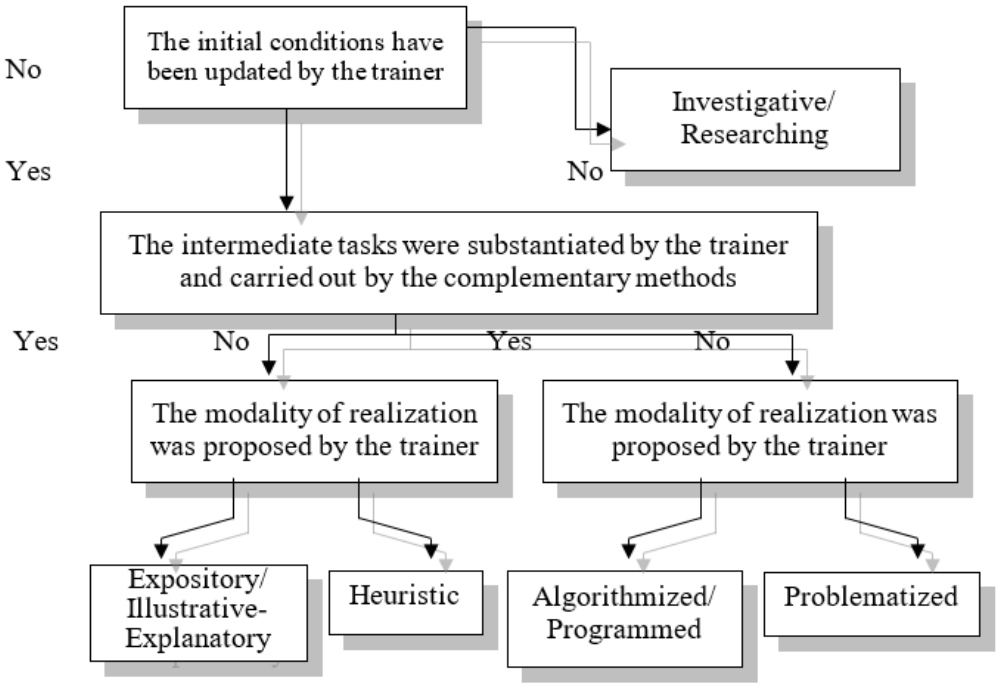
The name of strategies in the context of variants described is determined, first of all, by the type of objectives to be achieved and the type of methods applied/ combined within the andragogic strategy. At the same time, the complementary methods and types of activities create conditions for the applied methods to constitute a certain andragogic strategy (Figure 4).

The design of interactive andragogic strategies in relation to the typology of objectives/competences is based on the correlation between the substance of competences/units of competences and the type of activity/ action and the action potential of methods combined within the andragogic strategies.

Express-study of preferences regarding the use of strategies and methods of learning and education of adults

The purpose of study was to determine the options and preferences of trainers and adult trainees with reference to didactic (andragogic) strategies and methods applied in the process of adult learning and education.

Figure 4. Identification of Andragogic Strategy Type Based on Complementary Methods.



In this regard, 18 trainers and 62 adult trainees (teachers), participants in the lifelong training courses, were questioned. The respondents were asked (separately) the following questions:

? Name the didactic strategies you know.

? Name the didactic methods you know.

? From the list of didactic strategies, choose the most efficient and attractive ones or those that you have applied/ apply in practice (*for trainers*).

? From the list of didactic methods, choose the most efficient and attractive ones or those that you have applied/ apply in practice (*for trainers*).

To the first two questions we obtained the following answers:

- 35% of trainers and 15% of adult trainees (teachers) named 2-3 didactic strategies, mainly expository ones (*demonstration, explanation,* etc.), but also the investigative ones (*case study, projects*);

- 60% of trainers and 45% of adult trainees (teachers) listed no less than 10 methods, starting with the expository ones and ending with the heuristic ones.

Most of the respondents included in the list of answers as didactic strategies and methods, forms of learning, such as: *teamwork, training, seminar*, etc.

It should be noted that neither the trainers, for the most part, nor the adult trainees (teachers) have a clear vision of the notions of „didactic strategy", „didactic method" and do not correlate didactic methods and strategies in an training act. For example, *the solving problem situations method* is part of problem-based learning strategies or *the discovery method* is part of heuristic didactic strategies.

The results of respondents to the third question regarding the attractiveness and preferences of didactic strategies are shown in Table 2.

Table 2. Andragogic Technologies/Strategies Requested by Trainers and Adult Trainees.

No. crt.	Andragogic Technologies Strategies	Trainers, %	Trainees, %
1.	*Expository:* exemplification; demonstration; explanation; illustration; exposure	60	75
2.	*Algorithmization:* programming; modeling; demonstration; training	80	70

3.	*Heuristic:* exploration; discovery; conversation; dialogue	90	70
4.	*Problematization:* problem-solving; building problem situations; solving problem situations	90	70
5.	*Investigational/Research:* discovery; case study; research projects	90	60

In the case when taxonomies of didactic strategies and methods were also presented to trainers and adult trainees (teachers), they oriented themselves more adequately in formulating their answers. The trainers, mostly (90%) requested heuristic didactic strategies (*explanation, discovery, heuristic conversation, etc.*), problematized didactic strategies (*solving problem situations*) and investigative strategies (*case study, projects, etc.*) and less requested expository didactic strategies (*exposition, illustration, etc.*). Adult trainees preferred expository didactic strategies more (75%) and investigative ones less (60%).

The explanation, in this sense, is related to the dominance of reproductive education in the past and the lack of motivation for active learning of some trainers.

The investigated respondents were asked to express their opinion regarding the methods used in adult education (the fourth question) as shown in the data below:

- 70% (trainers) and 80% (trainees) indicate dialogue and free discussions;
- 90% (trainers) and 75% (trainees) mention the debates: brainstorming, Philips 66;
- 40% (trainers) and 70% (trainees) opt for the presentation/lecture;
- 90% (trainers) and 90% (trainees) indicate case study, role play, Cube, Gallery Tour;
- 65% (trainers) and 30% (trainees) are for preparing reports.

It should be noted that the choice of didactic methods by trainers and adult trainees (teachers) was not connected with one or another didactic strategy or a specific criterion according to which the didactic methods are classified. The choice was related to the knowledge of a certain method or the practical experience of applying that method in their own educational practice.

The not-knowing and not-respecting of interconnections between didactic (andragogic) strategies - methods by the trainers becomes a significant impediment in the gradual training/ development of competences expected in the adult learners.

The conclusion drawn from the results of the respondents' survey is the interest of more than half of these respondents towards interactive strategies and methods, with the exception of report preparation method. The very high weight of the options for method of dialogue, brainstorming, case study, solving problem situations, which allow the active involvement of the trainer and the trainee in the act of andragogic knowledge, is evidentiated.

Conclusions

Andragogic technologies and strategies represent a way of approaching learning and education of adults, determined by educational philosophy and policies. Andragogic technologies and strategies summarize two options: one – for a certain way of approaching learning (problematized, algorithmized, heuristic); second – for a certain way of selecting and combining methods within some forms of organization of adult learning and education.

The promotion and development of the concept of andragogic technologies and strategies is motivated, first of all, by the need to streamline the process of formal and non-formal learning and education of adults, and also to develop adult pedagogy as educational theory and practice.

References:

1. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Didactica disciplinelor socioumane*. Cluj, 1999, 192 p. ISBN 973-9455-19-0.
2. GUŢU, Vl., VICOL, M. Iu. *Tratat de pedagogie: între modernism şi postmodernism*. Iaşi: Performatica, 2014. ISBN 978-606-685-170-1.

3. БЕСПАЛЬКО, В. *Слагаемые педагогической технологии.* Москва, 1989.
4. CUCOŞ, C. *Pedagogie*. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2006.
5. Văideanu G. *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1988.
6. PARENT, J., NERO, Ch. *Elaboration d'une strategie d'enseignement*. Quebec: SPU, Universite Laval, 1981.
7. IONEL, V. *Pedagogia situaţiilor educative*. Iaşi: Polirom, 2002.
8. SALADE, D. *Dimensiuni ale educaţiei*. Bucureşti: Idei Pedagogice Contemporane, 1998.
9. NUNZIATI, G. *Pour construire un dispositif d'evaluation formatice*. În: *Cahiers pedagogiques*, 1990, nr. 280.
10. UNGUREANU, D. *Educaţie* **şi** *curriculum*. Timişoara: Eurostapa, 1999.
11. GUŢU, Vl., VICOL, M. Iu. *Strategii didactice în structura paradigmei educaţionale*. În: *Revista Ştiinţifică „Studia Universitatis". Seria „Ştiinţe ale Educaţiei"* (Chişinău), 2012, nr. 9 (49).
12. POTOLEA, D. *Curs de pedagogie*. Bucureşti, 1988.
13. OPREA, C.L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică **şi** Pedagogică, 2006.

Data about authors:
Vladimir GUTU, Habilitated PhD 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 TURCANU, 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

Natalia TOMA, PhD in Psychology, University Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education Sciences, Sociology and Social Work, Moldova State University.
E-mail: nataliatoma2007@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7168-2561

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 15.10.2023

CZU: 37.016:37.042:316.77 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_34**

THE CURRICULUM AT THE DECISION OF THE SCHOOL - A FACTOR OF PROGRESS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS

Vasillica-Carina BANU,
State University of Moldova

The current social and economic dynamics recorded at the national level has determined the appearance of significant changes in the Romanian educational system. Thereby, schools and communities, especially those in rural areas, face a series of challenges aimed at the real needs of the beneficiaries of educational services. In order to improve and overcome such situations, schools and communities can benefit from specialized support, within the framework of implemented and accredited study programs or projects. They can be supported by the curriculum at the school's decision. It must be seen as part of the entire curriculum and not as irrelevant in relation to the national one in force or being in contradiction with it. The student needs to experience a coherent curriculum, and not a fragmented, deficient one. Thus, the curriculum at the decision of the school must meet the national one and blend together. Since then the traditional subject-based curriculum has emphasized knowledge and understanding. Because of that, the role of the curriculum in the decision of the school has addressed to those desired competences that are too little developed specifically or explicitly by academic disciplines. Examples of such skills may include personal development, preparation for adulthood and economic life, encouraging the responsible being, etc.

Keywords: *curriculum, school decision curriculum, competence, communication competence, student, learning.*

CURRICULUMUL LA DECIZIA ȘCOLII - UN FACTOR DE PROGRES ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR

Actuala dinamică socială și economică înregistrată la nivel național a determinat apariția unor schimbări semnificative în sistemul educațional românesc. Astfel, școlile și comunitățile, în special cele din mediul rural, se confruntă cu o serie de provocări care vizează nevoile reale ale beneficiarilor de servicii educaționale. În vederea îmbunătățirii și depășirii unor astfel de situații, școlile și comunitățile pot beneficia de sprijin specializat, în cadrul unor programe sau proiecte de studii implementate și acreditate. Acestea pot fi susținute de curriculum la decizia școlii. Acesta trebuie să fie considerat ca parte a întregului curriculum și nu ca fiind irelevant în raport cu cel național în vigoare sau fiind în contradicție cu acesta. Elevul trebuie să experimenteze un curriculum coerent, și nu unul fragmentat și deficitar. Astfel, curriculumul la decizia școlii trebuie să se întâlnească cu cel național și să se îmbine. De atunci, curriculumul tradițional bazat pe discipline a pus accentul pe cunoaștere și înțelegere. Din acest motiv, rolul curriculumului la decizia școlii s-a adresat acelor competențe dorite care sunt prea puțin dezvoltate în mod specific sau explicit de către disciplinele academice. Exemple de astfel de competențe pot include dezvoltarea personală, pregătirea pentru vârsta adultă și viața economică, încurajarea ființei responsabile etc.

Cuvinte-cheie: *curriculum, curriculum de decizie școlară, competență, competență de comunicare, elev, învățare.*

Today's Romanian school is in a continuous restructuration and reorganization. The school's role is to help students succeed in life, and this is conditioned by academic success. The changes that appeared in the evolution of Romanian society, and not only, are also reflected in the way education is organized and carried out, from the macro-educational level to the class time. Contemporary society is very different from the one in the last century, even more than that, society is in a continuous change, at an increasingly accelerated pace. In order to survive and be successful, the man of today's society needs adaptability to a constantly changing professional environment, the availability and ability to change the profession, knowledge of the everyday environment, a structured thinking and, last but not least, communication skills.

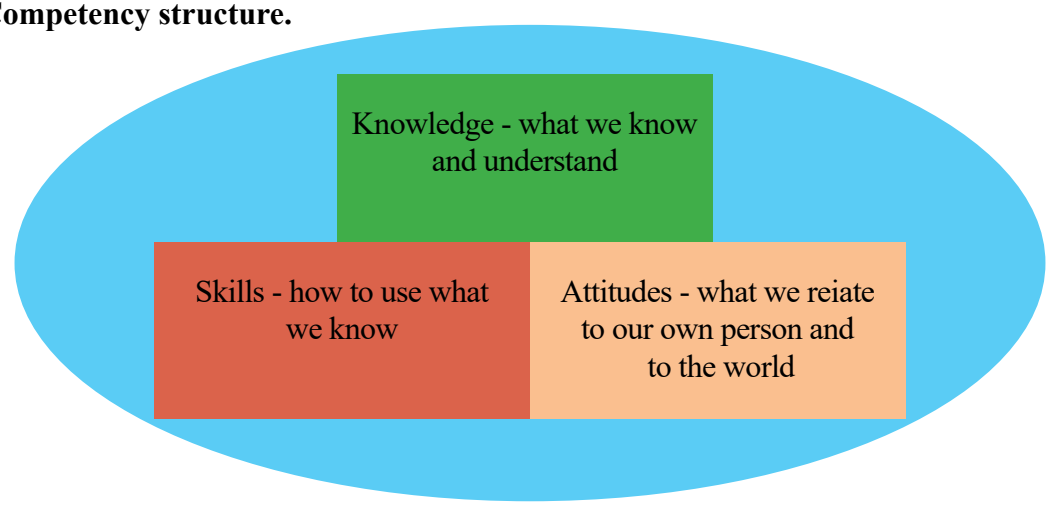
The Romanian education system is centered on skills training. The concept of competence is very different in the definition that have been attributed to it from various perspectives, by various authors. From a

broad, general perspective, competence is understood as ',,the cumulative result of an individual's personal history and his interactions with the outside world. It is a person's ability to exercise a responsibility or perform a task" [9, p. 190]. As results of learning processes, competences are defined in the perspective of the European Recommendation as a structured set of knowledge, skills and attitudes [10, p. 7].

- **knowledge** - represents a set of factual information, concepts, ideas, validated theories that support the comprehension of a discipline or a field of knowledge;
- **skills** - represent the use of existing knowledge in order to achieve some results;
- **attitudes** – describe ways of relating to ideas, people or situations

The three dimensions are presented separately for theoretical reasons only, in learning processes, as well as in the manifestation of skills, they work aggregated together. A competence is manifested through a set of attitudes towards the associated task and which, through motivation and interests, engages the set of skills and knowledge, respectively the sets of cognitive, emotional and physical capacities that put into action specific behaviors, contextualized by the task and role . The order or hierarchy of the three dimensions does not seem to be important, it is stated in specialized studies, but the fact that they work together is beyond doubt, confirmed by psychology and neuroscience. The traditional human dimensions: cognitive (mind), physical (body) and emotional (soul) hold over time in this classical model of competence and argue for a holistic and integrative approach to learning in the classroom.

Fig. 1. Competency structure.



Communication competence can be understood as the most important function of communication [8, p. 37].

The sociolinguist Dell Hymes, studying Chomsky's theses, talks about the concept of ,,communicative competence" for the first time, in 1966, attributing to it the ability to produce and interpret messages, as well as the negotiation of meaning in specific contexts.

In the view of researcher A. Pamfil, communication competence is the set of knowledge and capacities that the subject mobilizes in the comprehension situation. Also, in the definition of communication competence, the situations in which communication competence is expressed are also reviewed: comprehension of language, oral and written text; the production of language, oral text and written text [6, p. 223].

Daniela Rovența-Frumușani specifies, in this sense, a communication skill indispensable for success in communication, which does not coincide with the linguistic one, but requires knowledge of those rules that guide the use of speech in a certain social setting: ,,communication skill is the result of interaction : linguistic competence, socio-cultural competence, encyclopedic competence and generic competence" [4, p. 65].

Researcher Mina Maria Rusu believes that communication competence is defined ,,as a system of creative strategies that allow understanding the value of linguistic elements in context, developing the ability to apply knowledge about the role and functioning of language". At the same time, communication cannot be approached outside of the social and, consequently, the integrative dimension of the process must also be taken into account [5, p. 718]. Therefore, communication competence is defined as the product of an interaction, of a relationship between individuals.

Curriculum at the school's discretion. According to order no. 3238 of February 5, 2021 for the approval of the Methodology regarding the development of the curriculum at the decision of the school, the CDȘ represents the educational offer proposed by the school, in accordance with the needs and learning interests of the students, with the specifics of the school and with the needs of the local community, and is made up of both optional disciplinary packages offered at national, regional and local level, as well as from optional disciplinary packages offered at the level of the educational unit. They are the so-called „optional".

When we refer to the CDȘ carried out by the teaching staff, we are talking about the optional ones offered at the level of the educational unit, which have as a benchmark the learning needs and interests of the students, the human and material resources of the school, the local cultural, social and economic context.

Principles of curriculum design for optional subjects. The development of the document is based on the following principles:

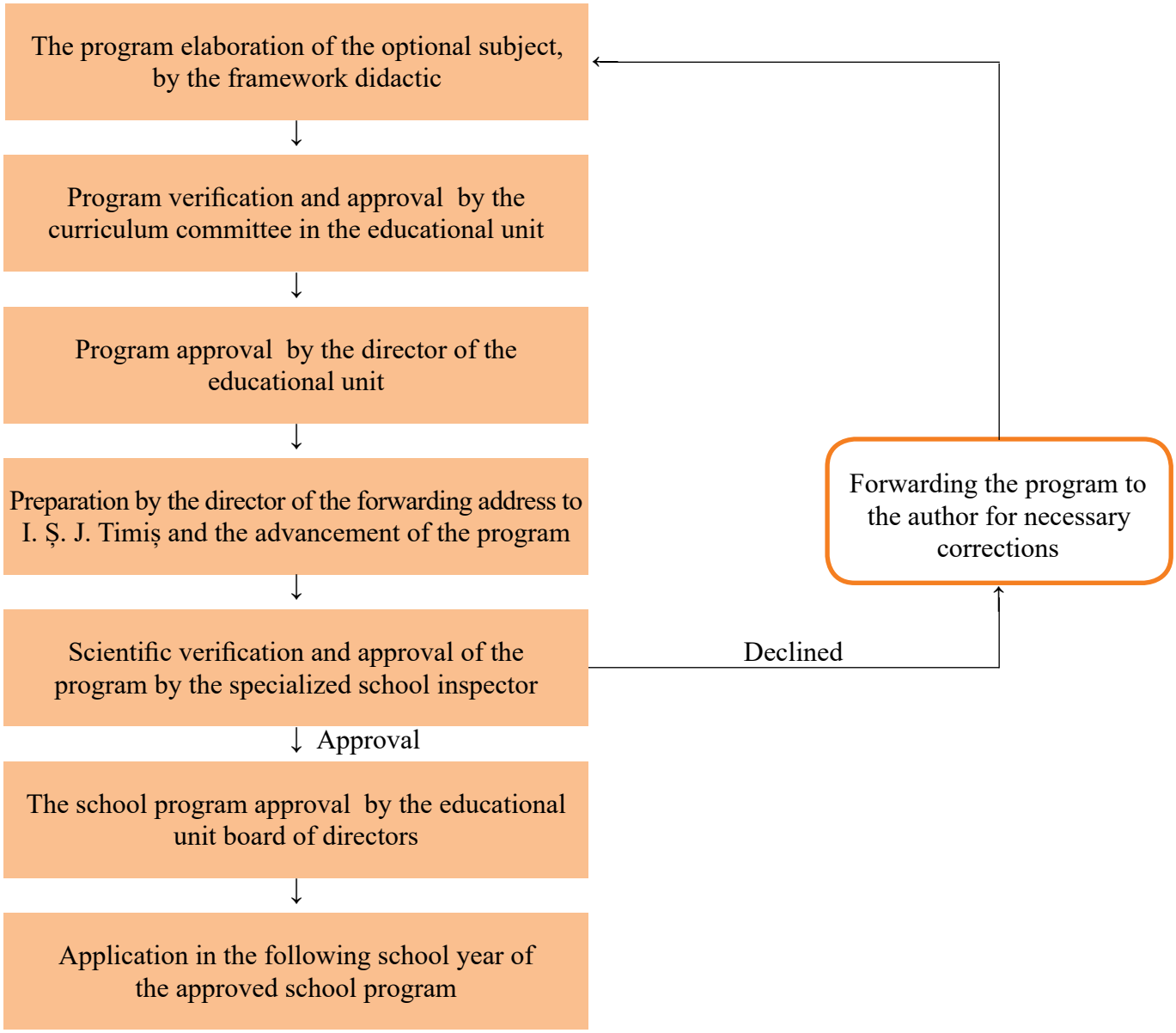
- The principle of selection and cultural hierarchization - the harmonization between the field of interest expressed by the student's (parent's) option and the amplification, diversification of the fields of knowledge.
- The principle of alignment/coherence - symmetrizes the school process at the level of curricular areas, profile.
- The principle of functionality/individualization of the curriculum - respecting the characteristics of the student's age, interest, motivation.
- The principle of equal opportunities - ensuring equivalent opportunities. o The principle of flexibility - ensuring individual pathways, possibility of individualizing education.
- The principle of social connection, including professional insertion - preparation for a specialization upon exiting the system in accordance with the labor market.
- The principle of compatibility with benchmarks / trends / orientations / European standards in education.
- The principle of decentralization of the curriculum - taking into account the particularities, traditions, regional and local opportunities.
- The principle of combining disciplinary approaches with multi-, pluri-, inter- and transdisciplinary approaches.

The choice and construction of an optional opens new perspectives for teachers' creativity, at the level of school practice, they orient their design starting from clearly defined objectives, which they will pursue over time, relying on the circulation of contents accessible to students, by applying some strategies teaching focused on their needs, interests, skills and abilities.

Table 1. CDȘ design criteria.

The design of the curriculum for the optional discipline must also be ordered according to the following requirements:
Ensuring continuity at the level of classes and education cycles;
The actuality of the information taught and its adaptation to the age level of the students, focusing on the student;
Focusing on the formative aspect;
Transdisciplinary correlation - interdisciplinary, in particular, crosscurricular correlation;
The delimitation by class of a compulsory level of preparation of the students for the optional course and profiling the possibilities in learning and obtaining new performances;
The clear focus of all curricular components on the final results – specific skills expected in the optional course.
The delimitation by class of a compulsory level of preparation of the students for the optional course and profiling the possibilities in learning and obtaining new performances;
The clear focus of all curricular components on the final results – specific skills expected in the optional course.

Fig. 2. Stages of the development process - verification - approval of school programs.



In the process of training skills in the school environment, communication has a very important role important. Communication is the primary tool of man in the process of his socialization. The theoretical foundations regarding communication have established a well-organized structure, this fact being demonstrated by the researches of the last decades, and the concerns in this field continue to produce special results. The ability to communicate is not a natural process or a skill we are born with. We learn to communicate. Any communication involves creation, exercise and exchange of meanings that we can find in the structure, design framework and application of a curriculum at the decision of the school. These meanings are represented by signs and codes.

Over the years, the student must become a person capable of orienting himself in life through effective communication in different situations, able to express his attitude towards ethical and aesthetic values, prepared to independently acquire knowledge and skills, required - a personality with a set of knowledge, communication attitudes formed on school courses [5, p. 68].

Thus, the essential purpose of education is to prepare students for life after leaving school, to help them build mental, emotional, social and strategic resources to enjoy challenges and to deal with uncertainty and complexity [12, p. 58].

Well designed, such a course can provide solutions to some of the current challenges of the teaching-learning-assessment process and at the same time develop students' communication skills by:

- the reorganization of school knowledge through integrated approaches, open to the equalization of the learning acquisitions acquired by students in the formal environment, but also in the non-formal one;
- the acquisition by the students of some complex acquisitions, which derive from the fields of key competences, but also from other referential systems that open the school world to real life;
- transferability of competences and their implications on teaching-learning-evaluation;
- offering a way of generating learning contents, which takes into account variables such as students' interests, performance level, differentiation and personalization of learning, didactic resources available to the school, flexible ways of approaching school time.
- the development of practical steps that facilitate active participation in solving group tasks, capitalizing on the potential of each student, giving him the feeling of his usefulness in the teaching-learning evaluation process.

In conclusion, a CDȘ course will shorten the path from the theoretical approach to the practical implementation of the acquired notions, in a new integrated framework, it will create added value by directly contributing to the development of the existing curricular framework, by supporting the integrated approach and by promoting key and professional skills, for the future integration of students in society.

Reference:

1. Chiș, V., *Provocările pedagogiei contemporane*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. Crețu, C., C*urriculum diferențiat și personalizat*, Iași, Editura Polirom, 1998.
3. Cucoș, C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 2002.
4. Frumușani, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București: Editura Tritonic, 2005, p. 65.
5. Golu, M. *Bazele psihologiei generale.* București: Editura Universitară, 2005, p. 718.
6. Goncear V. *Dezvoltarea competenţelor de comunicare şi a inteligenţei emoţionale la elevi*, 2009.
7. Pamfil, A. *Limba şi literatura romană în gimnaziu – Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003, p. 223.
8. Pânişoară, I. -O. *Comunicarea eficientă*. Iaşi: Polirom, 2004.
9. Potolea, D, Toma, S., Borza, A. (coord.). *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional,* CNEE, Bucureşti, 2012, p. 192.
10. Robinson K., Lou A. *Școli creative: revoluția de bază a învățământului.* București, Publica, 2015.
11. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor curriculare*, Iași, Editura Polirom, 2001.
12. White, R. W., 1963, *apud Dumitriu, Gh.*, 2004, p. 190.
13. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong* - 2018/C 189/01, Annex 1, p. 7. Aviable: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Data about author:
***Vasillica-Carina BANU*,** PhD student, Doctoral School of Humanities and Education, State University of Moldova.
E-mail: banu_carina@yahoo.com
ORCID:0009-0002-1816-0451

Presented on 04.12.2023

CZU: 316.48:005.9:373.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_35**

EFFECTIVE CONFLICT MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

***Atena Luminița ILIE*,**

Kindergarten P. N. Petreşti, Dâmbovița, România,
,,Ion Creangă" State Pedagogical University, Chisinau, Moldova

This review explores both traditional and innovative strategies for managing conflicts in early childhood education. Traditional methods like mediation and behavioral interventions are examined alongside emerging trends such as restorative practices. Recent studies are synthesized to assess the effectiveness of these approaches, emphasizing their transformative potential for creating positive learning environments and supporting socio-emotional well-being. Identifying gaps in current understanding, the review suggests avenues for future research in conflict management within early childhood education, providing valuable insights for educators and policymakers**.**

Keywords: *early childhood education, conflict resolution, preschoolers, educational strategies, teacher training, peaceful problem-solving curriculum, peer mediation program, technical requirements, conflict management, social-emotional skills.*

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данном обзоре рассматриваются как традиционные, так и инновационные стратегии управления конфликтами в дошкольном образовании. Традиционные методы, такие как медиация и поведенческое вмешательство, рассматриваются наряду с новыми тенденциями, такими как восстановительная практика. Обобщены результаты последних исследований для оценки эффективности этих подходов, подчеркивается их преобразующий потенциал для создания позитивной среды обучения и поддержки социально-эмоционального благополучия. Выявляя пробелы в современном понимании, обзор предлагает направления для будущих исследований в области управления конфликтами в системе образования детей младшего возраста, предоставляя ценные сведения для педагогов и политиков.

Ключевые слова: *образование детей младшего возраста, разрешение конфликтов, дошкольники, образовательные стратегии, подготовка учителей, учебная программа мирного решения проблем, программа посредничества между сверстниками, технические требования, управление конфликтами, социально-эмоциональные навыки.*

Conflicts in early education encompass a spectrum of disagreements, disputes, and tensions within educational settings, such as preschools or early learning environments. The stakeholders involved in these conflicts include preschoolers, teachers, administrators, parents, and the broader community [1]. These disagreements can arise from differences in opinions, values, goals, or expectations, as well as issues related to power dynamics, resource allocation, and institutional policies.

Effectively addressing conflicts in early education is crucial, as they significantly impact the overall learning environment for preschoolers. Managing these conflicts is essential for fostering a positive and supportive atmosphere that promotes healthy development and positive learning experiences for young children. These conflicts may take various forms, including interpersonal disagreements among preschoolers or disputes over resources and power dynamics within the early educational environment [2].

Types of childhood education Conflicts

In the realm of early childhood education, various types of conflicts unfold, shaping the dynamic interaction between educators, children, and other stakeholders. Peer conflicts, a common occurrence among young learners, involve disputes and opposition that necessitate intervention and guidance from educators to instill conflict resolution skills. Internal conflicts within teachers often stem from differing beliefs regard-

ing the value and execution of education, influenced by external pressures. External conflicts in early childhood education span across stakeholders, impacting the overall educational environment. School conflicts, ranging from emotional distress to communication issues, significantly influence students' well-being and adjustment. Identity and cultural conflicts underscore discussions on equity, diversity, and recognition of differences, crucial for creating inclusive educational settings Addressing conflicts with oneself, lead teachers, children, institutions, and peers is essential for maintaining a harmonious educational environment. Lastly, conflicts with troubled schoolchildren require understanding and support for a safe and supportive learning atmosphere. Navigating and resolving these diverse conflicts are crucial aspects of fostering positive and inclusive early childhood education [3].

Peer Conflicts

Peer conflicts arise among children, involving disputes and opposition that often necessitate teacher intervention for resolution. For instance, when two preschoolers disagree over sharing a toy, educators can guide them in negotiation and compromise, fostering conflict resolution skills [0].

Internal Conflicts in Early Childhood Education

Internal conflicts occur within teachers, driven by differing beliefs about the value and execution of education. These conflicts can be influenced by external pressures from parents, teachers, program directors, and the government. An experiment may involve assessing how conflicting beliefs among teachers impact the effectiveness of language teaching methods.

External Conflicts in Early Childhood English Education

External conflicts involve various stakeholders, such as children, parents, English teachers, program directors, and government entities, influencing the dynamics of early childhood English education. An example could be conflicts arising from differences in parental expectations for their child's English language proficiency [4].

School Conflicts

School conflicts span emotional distress, self-esteem, adaptation, status, and communication conflicts, significantly impacting students' adjustment and overall well-being. For example, conflicts related to self-esteem may involve students feeling excluded, affecting their overall emotional well-being [5].

Identity and Cultural Conflicts

Identity and cultural conflicts revolve around discussions on equity, diversity, and the recognition of differences, contributing to the inclusive development of early childhood education. An experiment might explore the impact of inclusive curriculum practices on resolving cultural conflicts [6].

Conflicts with Self

Internal conflicts involve personal struggles, challenges, or emotional distress experienced by individuals within the early childhood education context, requiring attention for mental and emotional well-being. An experiment may assess the effectiveness of self-reflection practices in mitigating conflicts with oneself [7].

Conflicts with Lead Teacher

Conflicts may arise between educators and lead teachers, indicating potential disagreements, differences in teaching philosophies, or challenges in collaboration. For example, conflicts might emerge when implementing a new teaching method, highlighting the importance of collaborative problem-solving.

Conflicts with Children

Interactions marked by disputes, opposition, or challenges between educators and the children under their care, emphasizing the need for managing conflicts to create a positive learning atmosphere. An experiment may explore the impact of conflict resolution training for educators on improving classroom dynamics.

Conflicts with Institution

Conflicts involving disagreements or challenges related to the policies, practices, or overall functioning of the educational institution, requiring resolution for a harmonious educational environment. An example could be conflicts arising from changes in institutional policies impacting teaching practices.

Conflicts with Peers

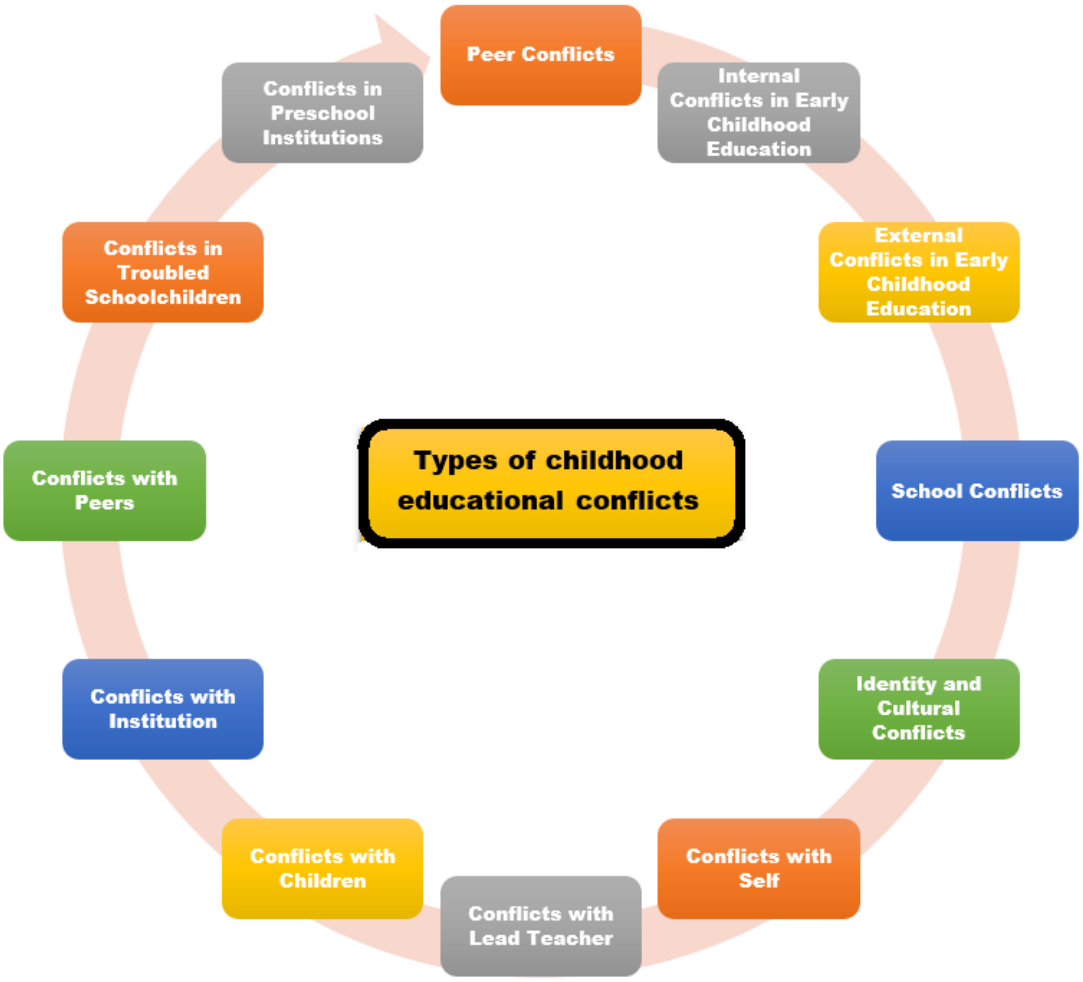
Interpersonal conflicts among children, emphasizing disputes, opposition, and the need for negotiation and compromise in peer interactions, contributing to social and emotional development. An experiment might assess the effectiveness of peer mediation programs in reducing conflicts and promoting positive peer relationships.

Conflicts in Troubled Schoolchildren

Conflicts involving troubled schoolchildren are characterized by negative relationships with classmates and the display of aggressive behavior, necessitating understanding and support for a safe learning environment. An example could be implementing a counseling program to address conflicts and aggressive behavior among troubled schoolchildren.

Conflicts in Preschool Institutions

Conflicts arise between children, parents, and the kindergarten, underscoring the importance of educators' knowledge in effective conflict resolution for fostering a positive and collaborative educational community. Acknowledging and addressing these diverse conflicts is paramount for creating inclusive and supportive learning environments for young children. For example, educators might undergo conflict resolution training to better navigate and resolve conflicts within the preschool institution.



1. Background and Rationale

Conflict management in early childhood education is a critical area deserving thorough exploration. This comprehensive review article aims to underscore the profound significance of effective conflict management within the context of early childhood education. The formative years of a child's education play a pivotal role in shaping their cognitive, social, and emotional development. Gaps identified in existing literature, particularly the absence of a standardized conflict resolution curriculum and strategies tailored to the developmental needs of young children, highlight the need for a synthesized review. This review seeks to critically analyze current practices, propose innovative approaches, and address systemic aspects of conflicts within the education system.

2. Theoretical Framework

In constructing a robust theoretical foundation for comprehending conflict in early childhood education, it is imperative to draw upon established theories and models that underpin effective conflict resolution. The dynamic nature of conflicts in this context necessitates a multidimensional theoretical framework that considers various aspects of child development, educational psychology, and social dynamics.

Social Learning Theory

Understanding how young learners navigate conflicts in early childhood education is illuminated by Albert Bandura's Social Learning Theory [8]. In this educational dance, children observe and mimic the conflict resolution behaviors of educators and peers, transforming conflict resolution into a learned art form for the future.

Experiments aligned with Bandura's theory in real-world classrooms consistently reveal how observational learning significantly enhances children's conflict resolution skills. When educators choreograph interventions guided by Social Learning Theory, they use role-playing, peer demonstrations, and multimedia presentations as teaching tools, setting the stage for positive conflict resolution behaviors.

Imagine a lively preschool scene where two children clash over a prized toy. The teacher, acting as a maestro, models effective conflict resolution by encouraging communication and sharing. The children absorb these strategies, turning conflict resolution into a learned art form for the future.

In a cozy coffee shop chat, Observational Learning, Intervention Strategies, Behavioral Changes, and Long-Term Impact are like the essential elements of conflict resolution – observed, practiced, and internalized for future use. Through the lens of Social Learning Theory, conflicts in early childhood education become a collaborative dance and a meaningful narrative where conflict resolution is experienced and embraced by young learners.

Key Aspect	Application in Early Childhood Education
Observational Learning	Children learn conflict resolution by observing role models.
Intervention Strategies	Role-playing, peer demonstrations, multimedia presentations.
Behavioral Changes	Observable shifts in children's conflict resolution skills
Long-Term Impact	Internalized strategies influence future conflict resolution

Attachment Theory

In the realm of early childhood education, John Bowlby's Attachment Theory[9] illuminates the dance of secure attachments between children and caregivers, shaping the dynamics of conflict resolution. Studies in this experimental theater consistently highlight the impact of attachment patterns on how conflicts unfold, providing valuable insights for emotionally supportive learning environments.

Implementing interventions inspired by Attachment Theory transforms educators into architects of secure emotional connections, fostering positive learning environments where conflicts are resolved through the lens of these secure attachments.

Now, imagine this theory in a cozy coffee shop chat. Attachment patterns influence the dance of conflicts, interventions paint emotional connections, behavioral changes are the evolving notes, and the long-term impact is the lasting melody of emotionally supportive environments influencing future conflict navigation.

In essence, through the lens of Attachment Theory, conflicts in early childhood education become a dance, an experimental theater, and a harmonious melody echoing through the learning journey.

Key Aspect	Application in Early Childhood Education
Attachment Patterns	Influence the dynamics and resolution of conflicts
Interventions	Transform conflicts through emotionally supportive strategies
Behavioral Changes	Subtle yet profound shifts in conflict resolution skills
Long-Term Impact	Lasting melody of emotionally supportive environments

Ecological Systems Theory

Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory emphasizes the interconnectedness of various environmental systems influencing a child's development. Applying this theory to conflict in early childhood education involves examining the role of family, school, and community dynamics in shaping conflict behaviors. By understanding these ecological influences, educators can tailor conflict resolution strategies to address diverse contextual factors [10].

Ecological Level	Role in Conflict Resolution	Example
Microsystem (Family)	Direct influence on the child's immediate environment	Involving parents in conflict resolution meetings and discussions
Mesosystem (School)	Interactions between different microsystems (e.g., family and school)	Coordinating conflict resolution approaches between teachers and parents
Exosystem (Community)	External environments that indirectly influence the child	Community programs promoting conflict resolution awareness
Mcrosystem (Cultural)	Cultural values and beliefs influencing conflict norms	Implementing culturally sensitive conflict resolution strategies
Chronosystem (Time)	Changes over time that impact conflict dynamics	Adapting conflict resolution methods as educational policies evolve

This table illustrates how Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory can be practically applied in early childhood education conflict resolution, considering various environmental systems and their roles

Constructivist Theory

Jean Piaget's Constructivist Theory asserts that children actively construct their knowledge through interaction with their environment. In the context of conflict, understanding children's cognitive development can inform conflict resolution approaches that align with their evolving understanding of social norms, empathy, and perspective-taking.

Conflict Resolution Models

Introducing relevant conflict resolution models such as the Win-Win Approach, Transformative Mediation, or Interest-Based Relational Approaches provides practitioners with practical frameworks for addressing conflicts in early childhood education. These models offer structured and systematic methods for facilitating positive outcomes and fostering collaborative problem-solving.

Win-Win Approach

Model Relation. The Win-Win Approach is highly applicable to early childhood education conflicts, focusing on creating solutions that satisfy the needs of all parties involved. In this context, young children often engage in conflicts over toys, attention, or space. The Win-Win model encourages educators to guide children in expressing their needs and preferences, fostering cooperation and mutual understanding.

Example. Consider a scenario in a daycare where two preschoolers want to play with the same toy. The Win-Win Approach would involve the teacher facilitating a conversation between the children, encouraging

them to share their feelings and preferences. The resolution may include taking turns with the toy or finding an alternative activity that both children enjoy.

Experiment.To test the effectiveness of the Win-Win Approach, researchers could design an experiment where educators are trained in implementing this model during conflicts in early childhood education settings. The study could assess the impact on children's cooperative behaviors, communication skills, and overall satisfaction with conflict resolutions.

Transformative Mediation

Model Relation. Transformative mediation aligns with the developmental needs of young children by emphasizing understanding and positive transformation of interactions. In early childhood education, conflicts may arise over sharing, friendships, or group activities. Transformative mediation provides a framework for educators to guide children in expressing emotions, understanding perspectives, and working collaboratively.

Example. Imagine a situation in a preschool where two children have conflicting ideas about how to build a block structure. A teacher trained in transformative mediation would facilitate a conversation, helping the children express their ideas and encouraging them to find a creative solution together.

Experiment. Researchers could conduct an experiment introducing transformative mediation techniques in a kindergarten setting. The study would assess changes in children's conflict resolution skills, emotional regulation, and the quality of peer interactions following the implementation of transformative mediation strategies.

Interest-Based Relational Approach

Model Relation. Interest-Based Relational Approaches are well-suited for early childhood education conflicts, especially when addressing the diverse needs and interests of young learners. Conflicts may arise among educators, parents, or children regarding classroom activities, schedules, or resources. This model guides stakeholders in understanding each other's interests to achieve collaborative solutions.

Example. In a daycare center, teachers may have conflicting preferences regarding classroom organization. An interest-based approach involves open communication, where teachers express their needs and work together to create an organized and functional learning environment that accommodates everyone

Experiment. To test the effectiveness of Interest-Based Relational Approaches, researchers could design an experiment involving multiple early childhood education settings. The study would assess the impact on teacher collaboration, satisfaction, and overall classroom dynamics when using this model to address conflicts.

Effective Approaches to Conflict Management

Navigating conflicts is an inherent aspect of early childhood education, requiring a nuanced understanding of diverse strategies. In this section, we delve into the landscape of conflict management, exploring both traditional approaches that form the bedrock of educational practices and innovative trends that are reshaping how conflicts are addressed in early learning environments. By scrutinizing the strengths and limitations of established methods and introducing emerging innovations, we aim to provide educators, researchers, and policymakers with a comprehensive overview, fostering an informed and adaptive approach to conflict resolution in the realm of early childhood education.

Overview of Traditional Approaches

Traditional conflict resolution strategies encompass various well-established methods:

Mediation and Facilitation. Employing a neutral mediator or facilitator to guide communication between conflicting parties is a common traditional approach. The goal is to foster understanding and encourage collaborative problem-solving.

Behavioral Interventions. Traditional behavioral methods involve reinforcing positive behaviors and discouraging negative ones. Strategies such as reward systems, time-outs, and clear rule-setting contribute to shaping conflict resolution skills.

Adult-Mediated Resolution. Adults, often teachers or caregivers, play an active role in resolving conflicts among children. This approach may involve direct intervention, providing solutions, guiding discussions, or modeling appropriate behaviors.

Conflict Resolution Education. Integrating conflict resolution education into the curriculum focuses on teaching specific skills. This includes communication techniques, empathy development, and negotiation skills as part of regular learning activities.

Strengths and Limitations Analysis. While traditional approaches have demonstrated efficacy, they come with inherent strengths and limitations. Behavioral interventions offer clear structures but may not address root causes. Adult-mediated resolution ensures immediate solutions but may impact children's autonomy. A critical analysis of these aspects guides the review's evaluation [11].

Emerging Trends and Innovations

Innovative approaches are reshaping conflict management in early childhood education:

Restorative Practices. Emphasizing repair and relationship restoration over punitive measures, restorative practices foster empathy and collaborative problem-solving.

Peer Mediation Programs. Involving peers in conflict resolution empowers children to actively participate. Programs teaching mediation skills aim to instill a sense of responsibility and community.

Technology-Assisted Interventions. Leveraging technology, such as interactive apps or virtual scenarios, provides engaging platforms for teaching conflict resolution skills.

Play-Based Approaches. Recognizing children's inclination for play, this approach incorporates games and activities to teach conflict resolution in a fun and interactive manner.

Effectiveness Assessment. Recent studies assessing the effectiveness of these emerging approaches are incorporated into the review. This synthesis of findings aims to inform educators and stakeholders about the potential of these innovations in enhancing conflict management practices in early childhood education [12].

Effective Strategies for Resolving Problems and Disagreements Constructively

A Three-Step Approach for Educators. Educators can implement a structured approach to guide children through conflicts, fostering self-regulation and promoting effective communication [13].

Acknowledgment and Expression. Encourage children to openly express their feelings and perspectives. This step validates their emotions and aids in identifying the root cause of the conflict.

Problem-Solving. Facilitate a collaborative process wherein children actively participate in finding solutions. This encourages the development of critical thinking and decision-making skills [14].

Resolution and Reflection. Conclude the conflict resolution process by reflecting on the chosen solution. This step reinforces the concept that conflicts can be resolved constructively [14].

Modeling Positive Behavior. Educators play a pivotal role in exemplifying positive conflict resolution behavior. By showcasing effective communication and problem-solving, they provide a template for children to emulate in their own interactions [15].

Promoting Active Listening. Teaching children the importance of active listening enhances their ability to understand others' perspectives. This foundational skill is essential for resolving conflicts peacefully, promoting empathy and mutual understanding. Building Positive Relationships with Peers and Caregivers [16].

Peer Relationships. Conflict resolution skills contribute significantly to the development of positive peer relationships. Children who can navigate conflicts successfully are more likely to establish and maintain healthy connections with their peers.

Caregiver Relationships. Educators and caregivers play a central role in shaping children's attitudes and approaches toward conflict. Building positive relationships with caregivers creates a supportive environment where children feel safe to express themselves and seek guidance in conflict resolution.

Encouraging Empathy. The cultivation of empathy is integral to building positive relationships. When children understand and empathize with the feelings of others, they are more inclined to approach conflicts with a cooperative and empathetic mindset [17].

Guidance for Addressing Challenging Behaviors

A Three-Step Approach for Educators to Manage Common Behavioral Challenges and Social Conflicts [18]:

Acknowledgment and Expression. Educators play a vital role in creating an environment where children feel safe expressing their emotions. By acknowledging their feelings, educators validate experiences, laying the foundation for constructive communication.

Promoting Self-Regulation. Empowering children with self-regulation skills is pivotal for effectively managing challenging behaviors. Educators can integrate activities that encourage emotional awareness and self-control, establishing the groundwork for successful conflict resolution.

Language Development During Conflicts. Encouraging children to articulate their thoughts and feelings in times of conflict enhances their language skills. This not only facilitates more effective expression but also nurtures a deeper understanding of others' perspectives.

Collaboration Between Parents and School Staff

Proactive Strategies to Mitigate Conflicts Through Positive Information Sharing:

Establishing Regular Communication Channels. Building regular communication channels between parents and school staff is fundamental. Proactively sharing positive information regarding a child's achievements, progress, and positive behaviors establishes a foundation of trust and collaboration.

Structured Parent-Teacher Conferences. Organizing structured conferences provides opportunities for in-depth discussions about a child's development. By focusing on strengths and positive aspects, both parents and educators can align their goals for the child's benefit.

Recognition of Shared Goals. Emphasizing the shared goal of promoting the child's well-being and development is crucial. Recognizing this alignment of goals fosters a collaborative mindset, approaching conflicts with a mutual commitment to the child's best interests [19].

Building Conflict Management Skills for Educators

Recognizing the Integral Role of Conflict in School Life and Interpersonal Relationships:

Normalizing Conflict. Acknowledging that conflict is a natural facet of school life and interpersonal relationships is essential. Rather than perceiving conflicts as inherently negative, educators can reframe them as valuable opportunities for growth, learning, and skill development.

Fostering Constructive Conflict Management Skills. Teachers wield significant influence in shaping the conflict resolution culture within a classroom. Empowering educators with constructive conflict management skills involves training in effective communication, active listening, and mediation techniques.

Navigating Professional Relationships. Beyond managing conflicts among students, educators must adeptly navigate conflicts within their professional relationships. Developing skills for constructive communication, collaboration, and conflict resolution contributes to an overall positive and harmonious school environment [20].

Aspect	Three-Step Approach for Educators	Key Strategies and Guidance
Resolving Conflicts		
	Acknowledgment and Expression	Modeling Positive Behavior
	Encourage open expression of feelings and perspectives	Showcase effective communication and problem-solving
	Problem-Solving	Promoting Active Listening
	Facilitate collaborative problem-solving	Teach the importance of active listening
	Resolution and Reflection	Building Positive Relationships
	Conclude with reflection on chosen solution	Contribute to positive peer and caregiver relationships

Aspect	Three-Step Approach for Educators	Key Strategies and Guidance
Addressing Challenging Behaviors		
	Acknowledgment and Expression	Encouraging Empathy
	Create a safe space for expressing emotions	Cultivate empathy for cooperative conflict resolution
	Promoting Self-Regulation	Guidance for Addressing Challenging Behaviors
	Empower children with self-regulation skills	A three-step approach for managing challenging behaviors
	Language Development During Conflicts	Collaboration Between Parents and School Staff
	Encourage articulation of thoughts and feelings during conflicts	Proactive strategies for positive information sharing
Building Conflict Management Skills		
	Recognizing the Integral Role of Conflict	Navigating Professional Relationships
	Normalize conflict as a natural facet of school life	Develop skills for constructive communication and collaboration
		Navigate conflicts within professional relationships

The Role of Education

Educational Strategies for Conflict Resolution

This exploration illuminates the pivotal role of educational strategies in cultivating conflict resolution skills in early childhood education. Educational programs serve as potent catalysts, providing a supportive environment for children to develop essential conflict resolution skills grounded in communication, empathy, and perspective-taking.

Going beyond theoretical concepts, these strategies employ practical applications, role-playing, and guided discussions to facilitate experiential learning.

Early intervention proves significant as educational programs establish the foundation for a positive and cooperative learning environment, equipping children with tools for building and sustaining healthy relationships [20].

This nuanced approach not only addresses immediate interpersonal challenges but also contributes to the enduring social and emotional well-being of young learners. The holistic development of conflict resolution skills emerges as a cornerstone in early childhood education, empowering children to navigate the intricacies of human interaction with resilience and empathy.

In the realm of early childhood education, effective interventions for conflict resolution are integral to nurturing essential skills in young learners. Two noteworthy examples of such interventions are outlined below:

Peaceful Problem-Solving Curriculum

Overview: This curriculum seamlessly integrates conflict resolution education into the daily routines of early childhood education settings, emphasizing the cultivation of a positive classroom culture where children feel secure expressing their thoughts and opinions [21].

Components. Circle Time Discussions: Regular group discussions during circle time encourage children to share their feelings and thoughts on various topics, fostering communication skills and understanding diverse perspectives.

Storybook Integration. Incorporating storybooks featuring characters navigating and peacefully resolving conflicts engages children in relatable scenarios, facilitating learning through storytelling.

Role-Playing Activities. Guided role-playing activities provide children with opportunities to act out conflict scenarios, practicing resolution strategies with constructive feedback from educators.

Success Metrics: The curriculum's effectiveness is gauged through observed behavioral changes in children, increased utilization of conflict resolution strategies, and feedback from both educators and parents.

Peer Mediation Program. Overview: This intervention empowers children to actively participate in conflict resolution within their peer groups through a structured peer mediation approach.

Components. Training Workshops: Selected children undergo training workshops facilitated by educators or external experts, covering active listening, empathy, and mediation techniques to guide peers through conflict resolution.

Designated Mediation Spaces. Specific areas within the educational environment are assigned as safe spaces for conflict resolution, where trained child mediators assist their peers in discussing and resolving conflicts peacefully.

Regular Check-Ins. Educators conduct routine check-ins with both child mediators and their peers involved in conflict resolution, providing ongoing support to ensure program effectiveness and identify areas for improvement.

Success Metrics. Success is measured through reduced unresolved conflicts, heightened peer-to-peer support, and the fostering of a positive and inclusive social environment.

Teacher Training and Professional Development

In the landscape of early childhood education, the pivotal role of teacher training and professional development in enhancing conflict resolution strategies among preschoolers takes center stage. This examination delves into the transformative impact of such training on conflict management, highlighting its profound implications for the realm of early childhood education.

Under the guidance of trained teachers, preschoolers showcase an elevated proficiency in generating solutions to interpersonal challenges, gravitating towards resolutions that are both relevant and prosocial. While conflict resolution programs gain traction in grade schools, the critical integration of peace-building strategies into preschool settings emerges as a nuanced area that demands heightened attention [22].

In the context of at-risk neighborhoods, a compelling narrative unfolds wherein preschool children, guided by motivated and trained teachers, adeptly explore various pathways - especially those rooted in prosocial approaches - to resolve interpersonal conflicts. This sets them apart from their untrained peers, showcasing the tangible impact of transformative teacher training on problem-solving skills.

This study significantly contributes to the field of early childhood education by meticulously examining the far-reaching impact of teacher training on conflict resolution strategies and the promotion of prosocial solutions. It accentuates the pressing need for integrating peace-building strategies into preschool settings, an often overlooked dimension within early care and education programs.

Moreover, the findings underscore the instrumental role played by motivated teachers in shaping not only conflict resolution skills but also broader problem-solving abilities in preschoolers. This presents a compelling framework for infusing conflict resolution and social-emotional skills into early childhood education, promising enduring influence on children's interactive behaviors over time [11].

Compliance with Technical Requirements

Assessment Tools and Metrics in Conflict Management. Effectively assessing conflict management in early childhood education requires a meticulous approach to measurement. Key assessment tools and metrics, including the Conflict Resolution Styles Inventory for Children (CRSIC), play a pivotal role in understanding conflict dynamics [23].

CRSIC - Balancing Quantitative and Qualitative Insights. CRSIC, a quantitative tool, gauges children's self-reported conflict resolution styles through Likert scales and scenario-based questions. While robust in quantifying styles, it may overlook emotional nuances. Complementary qualitative methods, like narrative assessments and observational protocols, offer rich insights but may lack scalability.

Critical Evaluation. Existing tools face challenges such as cultural biases and limited cross-cultural applicability. Evaluating them critically reveals the need for a hybrid approach. Combining quantitative measures with qualitative elements ensures a nuanced understanding of conflict dynamics.

Proposed Enhancements. Improving technical robustness involves integrating technology for real-time reporting and reducing biases. A culturally sensitive hybrid model, combining CRSIC with qualitative components, fosters inclusivity. Collaborative efforts can refine assessment tools, ensuring they authentically capture the complexities of conflicts in diverse early childhood education settings.[24]

Scientific notions with academic language

Scientific notions with academic language add depth and credibility to effective approaches in conflict management within early childhood education.

Example: Implementing a Mindfulness-Based Intervention

Precision and Nuance. *Scientific Terminology:* Instead of saying ,,calming exercises", we might use the term ,,mindfulness activities". This precise language highlights a specific set of techniques rooted in mindfulness theory, emphasizing focused attention and non-judgmental awareness.

Theoretical Depth. *Disciplinary Relevance:* Referring to the intervention as ,,incorporating principles from developmental psychology", we acknowledge the theoretical underpinnings. This depth connects the intervention to established psychological theories about how children develop emotional regulation skills.

Credibility and Rigor. *Neuroscientific Insights:* Explaining that mindfulness practices promote ,,neural plasticity," or the brain's ability to adapt and reorganize, adds scientific credibility. This aligns with research showing the positive impact of mindfulness on brain structures associated with emotional regulation.

Measurement Validity. *Psychometric Terminology:* When discussing assessments, we might use terms like ,,reliability" and ,,validity" to assure that our measurement tools are consistent and measure what they intend. This ensures that data collected to evaluate the intervention is trustworthy.

Empirical Synthesis. *Meta-Analytical Approach:* Mentioning a ,,meta-analysis of previous studies on mindfulness interventions" implies a rigorous examination of existing research. This approach allows us to draw on a collective body of evidence to inform and strengthen our conflict management strategy.

Cutting-Edge Applications. *Incorporation of Novel Concepts:* If we introduce concepts like ,,virtual reality exposure" as a potential element, we signal an awareness of cutting-edge applications. This suggests an openness to innovative technologies that may enhance the intervention's effectiveness.

Interdisciplinary Enrichment. *Bridging Interdisciplinary Gaps:* Describing the intervention as ,,integrating insights from psychology, education, and neuroscience" emphasizes an interdisciplinary approach. This enriched understanding acknowledges that conflict management is a complex phenomenon requiring insights from various fields.

Aspect	Scientific Notions and Academic Language	Example Application in Conflict Management
Precision and Nuance	Utilize mindfulness activities instead of calming exercises.	Employing specific techniques rooted in mindfulness theory, emphasizing focused attention and non-judgmental awareness.
Theoretical Depth	Incorporating principles from developmental psychology.	Connecting the intervention to established psychological theories about how children develop emotional regulation skills.
Credibility and Rigor	Mindfulness practices promote neural plasticity.	Adding scientific credibility by highlighting the positive impact of mindfulness on brain structures associated with emotional regulation.
Measurement Validity	Assessments ensuring reliability and validity.	Using psychometric terminology to assure that measurement tools are consistent and measure what they intend, ensuring trustworthy data collection.

Empirical Synthesis	Meta-analysis of previous studies on mindfulness interventions.	Conducting a rigorous examination of existing research to draw on a collective body of evidence to inform and strengthen the conflict management strategy.
Cutting-Edge Applications	Incorporation of virtual reality exposure.	Showing an awareness of cutting-edge applications, suggesting an openness to innovative technologies that may enhance the effectiveness of the intervention.
Interdisciplinary Enrichment	Integrating insights from psychology, education, and neuroscience.	Emphasizing an interdisciplinary approach by acknowledging that conflict management requires insights from various fields.

Conclusion

In conclusion, this comprehensive review navigates the landscape of conflict management in early childhood education, evaluating both established practices and emerging trends. Traditional methods like mediation and behavioral interventions, while effective, exhibit inherent limitations. The integration of innovative approaches, including restorative practices and technology-assisted interventions, presents promising avenues for fostering positive learning environments.

The synthesis of recent studies underscores the transformative potential of these strategies, highlighting their impact on socio-emotional well-being. However, it is crucial to acknowledge the existing gaps and controversies in the current understanding of conflict management within early childhood education. These gaps, ranging from cultural biases in assessment tools to the need for further exploration of certain innovative techniques, provide opportunities for future research and development. As educators and policymakers strive to create nurturing educational spaces, the insights from this review offer practical implications. The identified strategies not only address immediate interpersonal challenges but also contribute to the enduring social and emotional well-being of young learners. The emphasis on teacher training and professional development emerges as a pivotal aspect, showcasing the instrumental role educators play in shaping conflict resolution skills and broader problem-solving abilities in preschoolers.

In the ever-evolving field of early childhood education, this review serves as a compass, guiding future research endeavors and informing the implementation of effective conflict management strategies. By recognizing the diversity of conflicts, embracing emerging trends, and continually refining assessment tools, educators can create harmonious learning environments that empower young learners to navigate the complexities of human interaction with resilience and empathy.

References:

1. Anning, A., *Early years education: Mixed messages and conflicts. Educational Studies: Issues and Critical Perspectives,* 2006, p. 5-17.
2. Hendrikz, E., *Conflicts and compromises in education. Zambezia,* 1977, 5(2), p. 103-114.
3. Malloy, H. L. and P. McMurray, *Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. Early childhood research quarterly,* 1996, 11(2), p. 185-206.
4. Grieshaber, S., *Advocacy & early childhood educators: Identity & cultural conflicts. Embracing identities in early childhood education: Diversity & possibilities*, 2001, p. 60-72.
5. Seo, H. -A., et al., *The conflicts experienced by early childhood teachers regarding early childhood English education. The Korean Journal of Community Living Science*, 2009, 20(4): p. 523-537.
6. Lee, I. F. and C. L. Tseng, *Cultural conflicts of the child-centered approach to early childhood education in Taiwan.* Early Years, 2008, 28(2), p. 183-196.
7. Мачехина, О., *Проблемы адаптации в школе как источник конфликтов. Современные проблемы науки и образования*, 2013(3), p. 257-257.
8. McLeod, S., Albert, *Bandura's social learning theory. Simply Psychology,* London, 2011.
9. Bretherton, I., *The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth, in Attachment theory.* 2013, Routledge, p. 45-84.

10. Bronfenbrenner, U., *Ecological systems theory*, 2000: Oxford University Press.
11. Winslade, J. and G. D. Monk, *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution.* 2000: John Wiley & Sons.
12. Campbell, W. N. and E. Skarakis-Doyle, *Innovations in measuring peer conflict resolution knowledge in children with LI: Exploring the accessibility of a visual analogue rating scale. Journal of communication disorders,* 2011, 44(2), p. 207-217.
13. Scott, G. G., *Disagreements, disputes, and all-out war: Three simple Steps for dealing with any kind of conflict,* 2007: AMACOM Div American Mgmt Assn.
14. Allen, M. and N. A. Burrell, *Resolving arguments accurately.* Argumentation, 1990, 4, p. 213-221.
15. Darling, J. R. and W. Earl Walker, *Effective conflict management: use of the behavioral style model. Leadership & Organization Development Journal*, 2001, 22(5): p. 230-242.
16. Castro, D. R., et al., *The role of active listening in teacher–parent relations and the moderating role of attachment style. International Journal of Listening*, 2013, 27(3), p. 136-145.
17. Cochran, J. L., N. H. Cochran, and E. Hatch, *Empathetic communication for conflict resolution among children. The Person-Centered Journal*, 2002, 9(2), p. 101-112.
18. Powell, D., G. Dunlap, and L. Fox, *Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. Infants & young children*, 2006, 19(1), p. 25-35.
19. Mueller, T. G., G. H. Singer, and L. M. Draper, *Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: Implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. Journal of Educational and Psychological Consultation,* 2008, 18(3), p. 191-233.
20. Saiti, A., *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. Educational Management Administration & Leadership,* 2015, 43(4), p. 582-609.
21. Vestal, A. and N. A. Jones, *Peace building and conflict resolution in preschool children. Journal of research in childhood education,* 2004, 19(2), p. 131-142.
22. Blunk, E. M., E. M. Russell, and C. J. Armga, *The role of teachers in peer conflict: implications for teacher reflections. Teacher Development,* 2017, 21(5), p. 597-608.
23. Kuchar, J. K. and L. C. Yang, A *review of conflict detection and resolution modeling methods. IEEE Transactions on intelligent transportation systems*, 2000, 1(4), p. 179-189.
24. Van de Vliert, E. and B. Kabanoff, T*oward theory-based measures of conflict management. Academy of Management Journal,* 1990, 33(1), p. 199-209.
25. Church, A., & Moore, E. (2022). *Conflict.* In: A. Church & A. Bateman (Eds.), *Talking with Children: A Handbook of Interaction in Early Childhood Education* (pp. 388-404). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/9781108979764.020

Date about author:
Atena Luminita ILIE**,** PhD student, Doctoral School in Educational Sciences, „Ion Creanga" State Pedagogical University Chisinau, Moldova, Kindergarten P. N. Petrești, Dambovița, Romania**.**
E-mail: ilieatenaluminita@yahoo.com

Presented on 01.12.2023

CZU: 37.091.12:373.043.2-056 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_36**

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Светлана ТУРЧАК,

директор частной школы «School «Развитие»

In Moldova, inclusive education is often discussed. Researchers have identified the necessary competencies educators need to create inclusive learning environments, which led to the creation of a new scientific concept in pedagogy called „universal pedagogical competencies of inclusive education”. These competencies allow educators to connect knowledge to real-world learning situations, choose the right educational direction, and solve educational situations for all participants. A didactic model consisting of four blocks has been created to develop these competencies. Incorporating this model into professional development programs for educators and managers has been effective in developing these competency blocks. The study has confirmed the effectiveness of the Concept of Directed Formation of Universal Pedagogical Competencies for creating an inclusive educational environment.

Keywords: *competencies, inclusive education, universal pedagogical competencies of inclusive education.*

UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES FOR IMPLEMENTING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

В Молдове инклюзивное образование часто обсуждается. Исследователи определили необходимые компетенции, необходимые педагогам для создания инклюзивной среды обучения, что привело к созданию новой научной концепции в педагогике под названием «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования». Эти компетенции позволяют преподавателям связать знания с реальными учебными ситуациями, выбрать правильное образовательное направление и решить образовательные ситуации для всех участников. Для развития этих компетенций создана дидактическая модель, состоящая из четырех блоков. Включение этой модели в программы профессионального развития преподавателей и менеджеров оказалось эффективным в развитии этих блоков компетенций. Исследование подтвердило эффективность Концепции направленного формирования универсальных педагогических компетенций для создания инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: *компетенции, инклюзивное образование, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования.*

Введение

Инклюзивное образование – это всемирное движение, приобретающее все большую актуальность в последние годы, особенно после принятия Саламанской декларации, которая провозгласила включение всех детей и молодежи в единую систему образования, независимо от их различий, индивидуальных и социальных трудностей (ЮНЕСКО, 1994) [11]. С тех пор целью всех стран, которые присоединились к Международной декларации, стала разработка моделей школ, которые успешно удовлетворяют образовательные потребности всех детей.

В четвертой главе, Кодекс об образовании Республики Молдова дает следующее понятие «Образование для детей и учащихся с особыми образовательными потребностями является неотъемлемой частью системы образования и имеет целью воспитание, реабилитацию и/или восстановление и включение в образование, социальную и профессиональную жизнь лиц с трудностями в обучении, в общении и взаимодействии, с нарушениями чувственного восприятия, с затруднениями в физической, эмоциональной и поведенческой сферах [1].

Конференция «Dezvoltarea educatiei inclusive in Republica Moldova – rezultate actuale si prioritate» подвела итоги Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова за 2011-2019

годы. На ней отмечалось, что 10% детей от общего количества (45 тысяч детей) нуждаются в инклюзивном образовании [4]. Количество детей, находящихся в уязвимом положении и лишенных качественных услуг по образовательному процессу сравнимо с населением среднего города в Молдове. Ежегодная статистика доказывает, что количество детей с особыми образовательными потребностями неуклонно растет. Именно поэтому проблема реформирования и экспериментального поиска моделей инклюзивной образовательной практики через развитие универсальных компетенций педагогов школы по организации инклюзивной образовательной среды является актуальной.

Стандарты профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров общего среднего образования Республики Молдова указывают на набор компетенций в конкретных областях деятельности. Так, относительно инклюзивного образования профессиональные стандарты педагогов в области компетентности «Дидактическое планирование» по показателю 1.1. «Планирование учебного процесса в соответствии с правилами куррикулярной базы предмета» указывают дескриптор 1.1.4. «Выбор и распределение куррикулярного содержания и учебной стратегии в соответствии со знаниями и индивидуальными особенностями учащихся». По показателю 1.2. «Планирование оценивания образовательного процесса и школьного результата» в виде дескриптора 1.2.2. указан «Определяет цели оценивания, составляет задания по оцениванию с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся». По области «Учебная среда» профессиональный стандарт педагога задает показатель 2.1. «Создание климата доверительного, солидарного, уважительного взаимодействия, основанный на принципах равенства и толерантности» дескриптором выступает ряд показателей. В контексте нашего исследования важен 2.1.3. «Предотвращает и разрешает конфликты, продвигая толерантное отношение и принятие различных точек зрения». По показателю стандарта 2.3. по организации и рациональному использованию физического пространства дескриптор 2.3.1. указывает «Организует физическое пространство согласно требованиям эргономики, а также в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучения и развития учащихся». По третьей области «Образовательный процесс» профессионального стандарта педагога по показателю 3.1. «Управление образовательным процессом» дескриптор 3.1.3. предусмотрено дифференцированно применять куррикулум для учащихся с особыми образовательными потребностями согласно рекомендациям Службы психологической помощи. Показатель 3.2. «Демонстрирует успешное дидактическое взаимодействие» этой же области компетентности определяет дескриптор - развитие коммуникативных компетенций учащихся для их социальной интеграции. «Обеспечивает оценивание и обратную связь ввиду повышения достижений» обязывает педагога обладать следующими дескрипторами инклюзивного образовательного процесса: 3.5.2. «Индивидуальное и дифференцированное использование стратегий оценивания и самооценивания, начиная с индивидуальных и возрастных особенностей учащихся», 3.5.4. «Обеспечивает непрерывный анализ достижений субъекта, наблюдая за его образовательным прогрессом» [5].

Таким образом, профессиональные педагогические стандарты РМ предопределяют необходимость и универсальность компетенций для выполнения образовательных задач в области инклюзивности образования.

Основная часть

Национальный куррикулум Молдовы дает следующее определение «компетенции» - это интегрированная система знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработанных посредством обучения, которая позволяет выявлять и решать различные проблемы в различных контекстах и жизненных ситуациях [3].

Структура компетенции может быть установлена в соответствии с тем или иным определением/подходом к этому явлению, степенью сложности и формами проявления. Если рассматривать компетенцию как интеграцию знаний, способностей и отношений, то получим триадическую структуру компетенции: знания, способности/умения, отношения/ценности как единое целое.

В 1996 году в Берне в рамках программы Совета Европы был поставлен вопрос о роли «ключе-

вых компетенций» (keycompetence), которыми должен обладать обучающийся, с целью продолжения обучения и повышения качества жизни

В 2001 году был создан европейский проект TUNING, направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса. В рамках проекта была создана методология, в основу которой легли результаты обучения и компетенции, посредством которых обеспечивается прозрачность европейской системы образования. В проекте TUNING результаты обучения – это ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить какую-либо задачу по завершении учебного процесса.

В контексте реализации проекта TUNING была доказана необходимость существования в образовательной практике двух основных групп компетенций: – предметно-специализированных и общих (ключевых, универсальных). Первая группа отражает знания и способности, непосредственно связанные с осваиваемой обучающимся сферой профессиональной деятельности, вторая – отражает потенциал умения учиться и необходимые для эффективного взаимодействия социальные навыки, без которых человек не может быть по-настоящему компетентным [6].

Под ключевыми или универсальными компетенциями мы понимаем способность человека устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией, при нехватке знаний умение выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения ситуации. В результате формируется база для других, более конкретных и предметно-ориентированных умений. Если обобщить выше описанное, то универсальные компетенции – это не только специфичные компетенции, необходимые для работы в определенной профессии или отрасли, эти компетенции также важны для образования (или самообразования), и для жизни в целом.

Несмотря на то, что в большинстве публикаций последних лет, касающихся профессиональной компетентности содержится та или иная трактовка ее структуры и состава ключевых компетентностей или компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту) и то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, процесс формирования педагогических компетенций в области организации инклюзивного образовательного процесса изучался гораздо в меньшей степени.

Хафизуллина И. Н. в работе «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» отмечает, что инклюзивная компетентность педагога - это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения. На наш взгляд, есть необходимость определить данную способность в виде конкретных универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, что позволит точнее определить их сущность для содержательной стороны программ повышения квалификации и дескрипторы к ним для диагностической части исследования [8].

Сахнова И. А. отмечает, что успех обучения и воспитания в инклюзивной образовательной организации детерминирован профессионализмом субъектов участников образовательного процесса. От психолого-педагогической готовности педагогов инклюзивных организаций работать индивидуально с каждым ребенком, их рефлексивно-фасилитационной направленности зависит психологическое состояние не только обучающихся, но и их родителей и членов семей. Опираясь на исследования Адольфа В. А., Ахметовой Д. З.,. Кузьминой Н. В, Хитрюк В. В., она уточняет понятие «психолого-педагогические компетенции педагогов» как компетенции, включающие в себя сформированность целого комплекса качеств, основывающихся на высоком уровне знаний, умений владеть собой, навыков фасилитации, мотивированности на деятельность в системе инклюзивного образования и проявляющихся в процессе осуществления эффективных коммуникаций с учащимися с особенностями в развитии и без особенностей [9].

Говоря об универсальности педагогических действий считаем важным отметить, что универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны обеспечить педагогическим работникам готовность осуществлять образовательный процесс для 16 видов (ЮНИСЕФ (1995)) отклоняющегося поведения, среди которых эмоциональные и поведенческие нарушения; расстройства

речи и общения; трудности в обучении; задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития; физические или нейромоторные нарушения; нарушения зрения; нарушения слуха. Кроме того, этот список дополнен потенциальными рисками для детей, которые растут в неблагоприятной среде; принадлежащих к группам этнических меньшинств. К категории отклоняющегося поведения относятся группы: «дети улицы»; дети, больные СПИД-ом и дети с поведенческими нарушениями.

Логику необходимости универсальности компетенций инклюзивного образования педагогов мы находим в национальном куррикулуме общего образования Молдовы в виде трансверсальных компетенций выпускников как результата деятельности педагогического и менеджерского составов учебных заведений.

Таксономия трансверсальных компетенций представлена следующими компетенциями выпускника:

1. Личность, способная учиться на протяжении всей жизни.
2. Комплексное и критическое мышление для расширения и углубления знаний по решению проблем.
3. Эффективное общение.
4. Сотрудничество/работа в группе.
5. Гражданская ответственность.
6. Трудоустройство.

В трансверсальных компетенциях сосредоточены поведенческие паттерны выпускников школ, позволяющие внедрить инклюзивность во все сферы человеческой жизни. Поскольку выпускник должен быть готов взять на себя индивидуальную ответственность по продвижению демократических принципов свободы, справедливости и равенства. Кроме того, он должен осознавать право каждого человека на собственные ценности и демонстрировать уважение человеческого достоинства, человеческих потребностей и прав и оценивать глобальную ответственность и понимание различных культур [3].

Мы убеждены, что трансверсальные компетенции как результат работы школы возможен тогда, когда сами педагоги будут демонстрировать высокий уровень владения данными компетенциями, так как именно они формируют тот самый портрет выпускника.

Исходя из данного убеждения и научных обоснований понятий «компетенция», «универсальная компетенция» и «трансверсальная компетенция», мы составили перечень универсальных компетенций педагога, способного работать в инклюзивной образовательной среде. Основанием для определения универсальных компетенций педагогов и руководителей в части организации и поддержки инклюзивной образовательной среды стал текст «золотых» правил создания инклюзивной среды Mc Conckey R. [10].

Универсальные компетенции педагога в условиях инклюзивного образования призваны отвечать следующим парадигмальным обстоятельствам:

- Наиболее важные элементы в процессе обучения для учащихся – организация, стиль преподавания, учебная программа и оценка достижений ребенка относительно его динамики.
- Уход от навешивания ярлыков и категоризации потребностей.
- Расширение определения того, какие группы детей должны рассматриваться в рамках образовательного процесса, обеспечивающего доступ к образовательным услугам.
- Дети с ограниченными возможностями здоровья - это отдельная группа лиц с особыми потребностями в рамках образовательного континуума индивидуальных потребностей.

Предложенная нами Дидактическая модель универсальных педагогических компетенций (УПК) для реализации инклюзивного образования (ИО) составлена на основе анализа корреляции дескрипторов профессионального стандарта педагога в Молдове относительно компетенций в области реализации инклюзивного образовательного процесса, трансверсальных компетенций обучающихся, в том числе в области толерантного отношения к людям с особенностями и главное, с учетом разнообразия категорий школьников с особенностями в развитии.

В дидактической модели УПК ИО понятие компетентность следует рассматривать как интеграцию системы знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработ-

танных посредством обучения. Подобная интеграция способствует выявлению и решению различных проблем, в том числе в контексте жизненных ситуаций.

В контексте темы исследования нам видится уместным привести данные сравнительного анализа результатов программ подготовки педагогов в Комратском государственном университете и Приднестровском университете им. Т. Г. Шевченко в части развития универсальных компетенций. Так, в Приднестровском университете Основная образовательная программа высшего образования (бакалавриат) по направлению «Психолого-педагогическое образование» по профилю подготовки «Учитель начальных классов» требует от выпускника сформированных общекультурных, общепрофессиональных, и профессионально-прикладных компетенций. При этом, ни в одних из вышеперечисленных нет упоминания о компетентности в контексте инклюзивного образовательного процесса.

Аналогичная картина при проведении сравнительного анализа Программы бакалавриата приднестровского вуза по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» по профилю (Социальная подготовка), программ подготовки дошкольных педагогов и учителей, преподающих разные учебные предметы (физика, математика, химия, биология).

Таким образом, декларируемая в законодательных документах в области образования готовность педагога к обучению детей независимо от их возможностей, на практике малореализуема. Без компетентности решать педагогические задачи с учетом сложного контингента обучающихся, которые возникают в текущей педагогической деятельности, молодые педагоги сложно закрепляются на работе в школе либо демонстрируют высокую профессиональную деформацию. Оба фактора не способствуют качественному образовательному процессу. Следовательно, для решения проблемы в ходе подготовки педагогических кадров приоритеты необходимо делать на развитие у педагогов универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Под универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагога устанавливать связи между совокупностью имеющихся у него ценностей, компетенций и реальной учебной ситуацией по принятию и осуществлению верного образовательного направления и алгоритма действий для успешного развития всех обучающихся в целях реализации их прав на качественные образовательные услуги независимо от возможностей обучающихся.

В современной научной литературе можно встретить рекомендации по организации образовательного процесса с учетом конкретного отклонения, однако, на практике в одном классе могут обучаться ученики с разными особенностями. Мы предприняли попытку сформулировать универсальные компетенции педагога для работы в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с классификацией ЮНИСЕФ (1995) выделяют следующие отклонения в развитии ребенка:

- эмоциональные и поведенческие нарушения;
- расстройства речи и общения;
- трудности в обучении;
- задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития;
- физические или нейромоторные нарушения;
- нарушения зрения;
- нарушения слуха.

Этот список дополняется другими потенциальными рисками для детей:

- дети, которые растут в неблагоприятной среде;
- дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств;
- «дети улицы»;
- дети, больные СПИД-ом;
- дети с поведенческими нарушениями.

Универсальность педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет педагогу и менеджеру образования быстро и эффективно принимать верные решения по педагогическому воздействию в условиях неопределенности, вызванной совокупностью факторов: особенностями двигательной активности и функционированием высшей нервной деятельности обучающихся (под-

вижность, инертность, возбудимость, тревожность и пр.), разностью возможностей здоровья, самооценки и развития обучающихся, культурных проявлений, восприимчивостью к эстетическим ценностям, а также разного уровня понимания экономической, политической, социальной и экосистем.

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования позволяют эффективно реализовывать стратегии поддержки и включения в образовательную среду всех детей, независимо от возможностей благодаря правильной организации пространственно-физической среды, выбору инструментов для эффективного общения и подбора методов организации учебного процесса.

Отметим, что для разных категорий школьников с особенностями в развитии рекомендации по организации пространственной среды, общения, учебного процесса схожи. Это позволило нам сформулировать Дидактическую модель универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования (УПК ИО).

Характеристика структурных компонентов модели:

1. Универсальные общедидактические компетенции инклюзивного образования учителя это компетенции по организации и планированию уроков и занятий, педагогической этики. Сюда относится компетентность выстраивать ровные отношения со всеми, независимо от возможностей и особенностей, не подчеркивать особенности ребёнка; предоставление дополнительного времени для выполнения заданий и пр.

2. Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке. Общение имеет большое значение в образовании. Учителя должны использовать в общении понятный и ясный язык. Общаясь с неслышащим или слабослышащим ребенком, нужно говорить лицом к лицу, очень четко (не нужно кричать), не забывать дублировать сказанное, особенно если дело касается чего-то важного: правил, инструкций и т.п. записями. Учитель должен уметь визуализировать информацию для визуалов и аудировать для аудиалов.

3. Универсальные компетенции по организации дружественной среды. Данный блок компетенций представлен учетом архитектурных особенностей школы инклюзивного образования, интеграцией учителем личного и онлайн взаимодействия с учеником, трансформацией учебного пространства с учетом активности школьников, а также применением на постоянной основе интерактивных методов обучения, ментальных карт, мнемотехники, пиктограмм. Кроме того, данный вид компетенций предполагает умение организовать пространственную образовательную среду.

4. Универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс. Индивидуализация образовательного процесса в ИО – это основа успешной интеграции детей в общее образовательное пространство. Дети с ООП нуждаются в помощи и поддержке, поэтому они будут обучаться лучше если процесс преподавания - обучения – оценивания будет направлен на их конкретные потребности. В четвертый блок включены компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержки обучающегося.

Внедрение инклюзивного образования на уровне учебного заведения предполагает, наряду с другими комплексными процессами, отношение к ребенку как к субъекту обучения. Данный подход требует знания особенностей развития ребенка. Правильное и всестороннее понимание развития ребенка очень важно, так как позволяет в полном объеме оценить его эволюцию на различных возрастных этапах и в различных областях развития. Исходя из этого, Концепт направленного формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды представлен:

- Программами повышения квалификации по развитию универсальных педагогических компетенций для педагогов и менеджеров общеобразовательных школ, включающих концептуальные и методологические положения, составляющие основу организации инклюзивного образовательного процесса и конкретные технологии, которые могут быть применены специалистами, задействованными в соответствующем процессе.

- Рекомендациями для педагогов и менеджеров по организации инклюзивной образовательной среды школы. В данные рекомендации вошли предложения по трансформации архитектурных особенностей в условиях инклюзивной образовательной среды, а также рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с детьми с комплексными образовательными особенностями в развитии.

Практическая часть

Опираясь на методологию основоположников инклюзивного образования и теоретические методы исследования, нами в ходе решения поставленных задач было осуществлено:

- анализ исторических аспектов развития инклюзивного образования в практике ряда европейских стран и в Республике Молдова;
- изучены и обобщены с учетом целей исследования теоретические идеи ведущих ученых в области педагогики и психологии;
- педагогическое наблюдение за участниками образовательного процесса;
- педагогический эксперимент. Предполагалось проведение констатирующего и формирующего этапов эксперимента для научной разработки и обоснования современных критериев уровня универсальных педагогических компетенций;
- в ходе контрольных испытаний - анкетирование и оценка развития универсальных компетенций педагогов школы РМ по организации инклюзивной образовательной среды;
- статистическая обработка экспериментальных данных с последующей корреляцией и сравнительным анализом.

Единицей счета объективного наблюдения выступили уровни сформированности (высокий, средний, низкий) универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по каждой единице анализа.

К задачам научного наблюдения исследования по формированию универсальных педагогических навыков инклюзивного образования мы отнесли:

- получение данных уровня представленности компетенций педагогов и менеджеров в условиях инклюзивного образования для планирования содержания повышения квалификации по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования;
- создание графиков и диаграмм для сравнительного анализа результатов этапов педагогического эксперимента по повышению квалификации в области универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах;
- обработка полученной информации для доказательной базы экспериментальной работы.

Среди процедур научного наблюдения можно отметить метод анкетного самонаблюдения педагогических работников.

Фиксация данных научного наблюдения нашего исследования происходила в разработанных нами гугл-формах по каждой единице анализа. Содержание анкеты предполагает набор разработанных нами дескрипторов по представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Результаты пилотного эксперимента подтвердили актуальность и необходимость исследования относительно формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров. Был синтезирован интерпретационный анализ входного анкетирования работников образования, результатов глубинных интервью с менеджерами, представителями власти и родителями и фокус-групповых дискуссий. Проверено содержание применяемых инструментов и подтверждены стратегии для последующей организации педагогического эксперимента, ориентированного на формирование и оценку универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в школе. Полученные результаты показали, что у педагогов и менеджеров есть недостатки в знаниях и распознавании концептуальных понятий инклюзивной образовательной среды.

Посредством сравнительного статистического анализа выявлено, что за весь период эксперимента наибольший прирост результатов произошел в опытных группах по показателям «Универсальные педагогические компетенции организации общения в условиях инклюзивного образования», а также «Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ в условиях инклюзивного образования». Так, экспериментальная группа по итоговым диагностикам показывает отсутствие низкого уровня и около 12% педагогов с высоким уровнем. Сравнительные данные сформированности универсальных общепедагогических ИО у педагогов на начало и на конец показали, что в экспериментальной группе 8,5% педагогов демонстрируют высокий уровень общепедагогических

компетенций, а в контрольной группе высокого уровня нет. Сформированность универсальных педагогических компетенций организации общения в условиях инклюзивного образования показали рост высокого уровня компетенций для 11,5% в экспериментальной группе при том, что в контрольной группе высокого уровня нет. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций по организации пространственной среды доброжелательной к ребенку в условиях инклюзивного образования на начало и на конец исследования показывают рост на 9% числа педагогов с высоким уровнем компетенций в экспериментальной группе. При этом в контрольной группе педагогов с высоким уровнем компетенций не выявлено. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов экспериментальной группы на начало и на конец исследования демонстрируют следующее: высокий уровень компетенций сформировался у 11,4% педагогов, средний уровень – у 88,6% педагогов, низкий уровень компетенций не выявлен. В контрольных группах динамика исследуемых компетенций не столь очевидна и изменилась на протяжении эксперимента незначительно. Результаты формирующего эксперимента выявили важность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и подтвердили необходимость развития всех блоков компетенций дидактической модели для педагогов и менеджеров с точки зрения профессиональной готовности к реализации инклюзивного образовательного процесса.

Таким образом, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования опираются на современные теории и знания о структурных, содержательных и процессуальных аспектах понятия «компетенции». По нашему мнению универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования - это компетенции педагогов и менеджеров под которыми мы понимаем способность человека устанавливать связь между знаниями и реальной учебной ситуацией, умение выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения образовательной и воспитательной ситуации в интересах всех участников образовательного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды

Парадигмой содержания универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступили: индивидуализация обучения и оценки достижений школьника, уход от навешивания ярлыков, интеграция индивидуального подхода в общий образовательный процесс, трансформация образовательной среды с учетом образовательных потребностей обучающегося. Тем самым были определены блоки: общедидактические компетенции учителя по организации и планированию уроков и занятий в инклюзивной образовательной среде; компетенции организации общения на уроке в инклюзивной образовательной среде; компетенции по организации дружественной среды; компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.

Совокупность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет педагогу и менеджеру образования эффективно принимать верные решения по педагогическому воздействию в условиях неопределенности, вызванной совокупностью факторов: особенностями двигательной активности и функционированием высшей нервной деятельности обучающихся (подвижность, инертность, возбудимость, тревожность и пр.), разностью возможностей здоровья, самооценки и развития обучающихся, культурных проявлений, восприимчивостью к эстетическим ценностям

Литература:

1. *Кодекс об образовании Республики Молдова*. Доступно: https://lege.md/ru/ob_obrazovanii/st-3
2. *Комратский государственный университет.* Доступно: https://kdu.md/ru/struktura-universiteta/fakultety/fakultet-natsionalnoj-kultury/kafedra-pedagogiki-i-psikhologii
3. Министерство просвещения, культуры и исследований Республики Молдова. *Основы национального куррикулума,* 2018, с. 17. ISBN 978-9975-3157-7-7.
4. *Национальное бюро статистики Республики Молдова*. Доступно: https://statistica.gov.md/
5. *Стандарты профессиональной компетентности педагогических кадров среднего общего образования РМ.*

6. *Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»*: *Док. DECS/SC/Sec.* (96)43. Берн, 1996.
7. СПЕНСЕР, Л., СПЕНСЕР, С. *Компетенции на работе.* М.: Гиппо, 2010, 384 с. ISBN 978-5-91606-012-6.
8. ХАФИЗУЛИНА, И. Н. *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Автореферат.* Астрахань, 2008, 22 с.
9. САХНОВА, И. А. *Развитие психолого-педагогических компетенций преподавателей в системе инклюзивного образования: диссертация.* Казань, 2020.
10. MC CONCKEY, R. *Understanding and meeting the needs of children in inclusive classes.* A manual forteachers. Chișinău, UNESCO, 2003, 106 p.
11. UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesida deseducativ a s especiales.* París: Autor, 1994.

Данные об авторе:
Светлана ТУРЧАК, доктор педагогики, г. Тирасполь, PM, директор частной школы «School «Развитие».
Тел.: +37377712136
E-mail: inversia.school@gmail.com
ORCID: 0009-0004-5940-2298

Представлено 01.12.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 159.9.072.5:37.011.3-051 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_37**

STUDIUL EXPERIMENTAL AL EMPATIEI ȘI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA CADRELE DIDACTICE

Igor RACU,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental realizat în vederea cercetării nivelului de manifestare a empatiei și gradul de dezvoltare a inteligenței emoționale la cadrele didactice. În cercetarea constatativă au participat 100 de subiecți selectați ținând cont de două variabile de bază: vârsta (50 de cadre didactice în vârstă de 20/30 de ani și 50 în vârstă de 30/40 de ani) și genul (50 de gen masculin și 50 de gen feminin). S-a demonstrat experimental (inclusiv prin prelucrarea statistică a rezultatelor cantitative) că există diferențe statistic semnificative în gradul de manifestare a empatiei și nivelul dezvoltării inteligenței emoționale în funcție de vârstă (20/30 și 30/40 de ani) și gen (bărbați/femei).

Cuvinte-cheie: *empatie, inteligență emoțională, cadre didactice, vârstă, gen.*

EXPERIMENTAL STUDY OF EMPATHY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS

This article presents the results of a theoretical-experimental study carried out to investigate the level of manifestation of empathy and the degree of development of emotional intelligence among teachers. 100 subjects selected taking into account two basic variables participated in the ascertainment research: age (50 teachers aged 20/30 years and 50 aged 30/40 years) and gender (50 male and 50 female genders). It has been experimentally demonstrated (including through the statistical processing of quantitative results) that there are statistically significant differences in the degree of manifestation of empathy and the level of development of emotional intelligence according to age (20/30 and 30/40 years) and gender (men/women) .

Keywords: *empathy, emotional intelligence, teachers, age, gender.*

Introducere

Ritmul rapid şi noile provocări ale lumii contemporane plasează empatia ca fiind unul dintre conceptele tratate cu interes major de specialiştii în domeniul psihologiei.

Cercetările teoretico-experimentale realizate sunt axate pe tendinţa de a fundamenta teoretic conceptul de empatie şi de a valida semnificația majoră a acesteia ca factor decisiv în dezvoltarea personală şi socio-profesională.

Capacitatea empatică proprie unui bun cadru didactic vizează un anumit model de identificare psihologică cu copilul, dublat de condiţia păstrării unei distanţe apte să poată cuprinde întreaga problematică a colectivului şcolar. Un comportament empatic din partea profesorului va asigura baza influenţei pertinente asupra educaţiei elevului, asupra motivaţiei lui pentru învățare, asupra orientării sale şcolare şi profesionale, asupra fixării unui comportament moral dezirabil pe măsura cerinţelor societăţii noastre [1].

Necesitatea studierii complexe şi aprofundate a fenomenului empatic, a structurii acestuia, a factorilor determinanţi, a intercorelaţiilor empatiei cu particularităţile de personalitate ale adultului este foarte importantă pentru descoperirea esenţei acestui fenomen. E. B. Titchener, M. Hoffman L. Wispe, M. Scheler, Fr. Baumgarten, H. Bergson, L. Kohlberg, R. Bar-On, D. Goleman, V. Pavelcu, M. Ralea au adus contribuţii importante la studierea și elaborarea teoriei empatiei [2, 3, 4, 5]. J. L. Lemaine, J. P. Guillford, J. L. Moreno, K. Jaspers, E. P. Torance, A. Osborn, S. Marcus, A.Catina, R. Gherghinescu, M. Caluschi au abordat în lucrările lor fenomenul empatic prin prisma psihologiei sociale [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. Cercetările experimentale ale lui K. Jerom, Ph. William, F. Gellhorn, G. Robinson, E. Stotland, L.Walsch, S. Marcus, V. Vasilescu, A. Roşca, I. Ciofu au fundamentat caracteristicile fiziologice ale reactivităţii empatice [13, 14, 15, 16, 17].

În condițiile actuale care sau creat în sistemul educațional din R. Moldova unele probleme ce țin de

interacțiunile sociale, comunicarea interpersonală, climatul psihologic în instituție etc. ar putea fi soluționate și prin creșterea empatiei și inteligenței emoționale la cadrele didactice. În cadrul acestui articol am încercat să prezentăm concis rezultatele unui studiu constatativ privind empatia și inteligența emoțională la cadrele didactice.

Analiza cercetării experimentale

Scopul cercetării constative realizate a constat în dobândirea cunoştinţelor ştiinţifice noi privind specificul nivelului de manifestare a empatiei şi a inteligenţei emoţionale la cadrele didactice, stabilirea diferențelor în dezvoltarea empatiei în funcție de vârsta și genul subiecților.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea nivelului de empatie la cadrele didactice în funcţie de variabila vârstă (23-30 de ani și 31-40 de ani);
2. Stabilirea diferențelor în dezvoltarea empatiei în funcție de variabila gen;
3. Determinarea nivelului inteligenței emoționale la cadrele didactice în funcţie de variabila vârstă (23-30 de ani și 31-30);
4. Stabilirea diferențelor în dezvoltarea inteligenței emoționale în funcție de variabila gen;
5. Determinarea relaţiei dintre empatie şi inteligenţă emoţională la cadrele didactice.

Ipoteza generală formulată pentru cercetarea constatativă: presupunem existența unor diferențe în gradul de manifestare a empatiei și inteligenței emoționale la cadrele didactice**.**

Ipoteze operaționale:

1. În manifestarea empatiei există diferenţe în funcție de variabilele vârsta şi genul cadrelor didactice.
2. Gradul inteligenţei emoţionale la cadrele didactice diferă în funcție de veriabilele vârstă şi gen.
3. Presupunem existența corelației înalte între empatie şi inteligenţa emoţională la cadrele didactice.

Eșantionul cercetării constative a fost format din 100 adulţi (cadre didactice): 50 femei şi 50 bărbați; 50 de 23-30 și 50 de 31-40 ani.

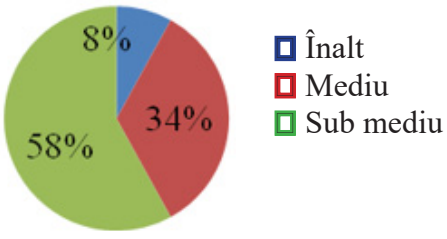
Instrumente diagnostice administrate*:*

1. Testul „Diagnosticarea nivelului capacităților empatice la cadrele didactice de V. V. Boico”.
2. Chestionarul de empatie emoțională (QMEE) elaborat de A. Mehrabian şi N. Epstein, adaptat şi utilizat de S. Marcus şi R. Gherghinescu.
3. Proba de inteligenţă emoţională Goleman, adaptată de M. Rocco după Bar-On şi D. Goleman în varianta pentru adulţi.

Prezentăm rezultatele ținând cont de scopul, obiectivele, ipotezele și tehnicile administrate.

Chestionarul „Diagnosticarea nivelului capacităţilor empatice la cadrele didactice de V. V. Boico”

Fig. 1. Nivelul empatiei, chestionarul Boico.

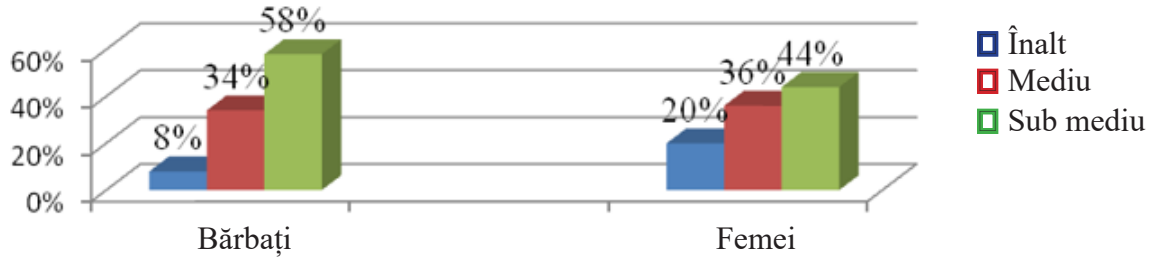


Rezultatele obținute ne indică că 51% (51 de subiecţi) dintre cadrele didactice incluse în eşantion manifestă un comportament empatic slab, unii dintre ei, neempatic. Sinceritatea, ascultarea activă, încurajarea, lauda, înțelegerea, transparența, interdependența, altruismul, respectul pentru nevoile elevului, autenticitatea, entuziasmul, deschiderea sunt câteva dintre trăsăturile care lipsesc profesorului slab empatic [12].

35,00% (35 subiecți) au manifestat nivel mediu empatic. Despre această categorie se poate spune că ei realizează o „apropiere psihologică” între educator şi cei educaţi.

Pentru cadrele didactice cu nivel înalt al empatiei, reprezentate în procent de doar 14% (14 subiecţi) la nivel de întreg eşantion, empatia joacă un rol important în cristalizarea bunelor relaţii între profesor şi elevi. Ei deţin capacitatea de a înţelege sentimentele şi trăirile altor persoane. În acest sens, putem spune că acel elev care se simte agreat de către cadrul didactic are o încredere mai mare în acesta, se apropie mai mult de el şi îi dezvăluie într-o mai mare măsură universul lui interior, acesta oferindu-i educatorului posibilitatea de a-l influenţa mai uşor. În continuare prezentăm distribuția subiecților pe nivele empatice în funcţie de variabila gen.

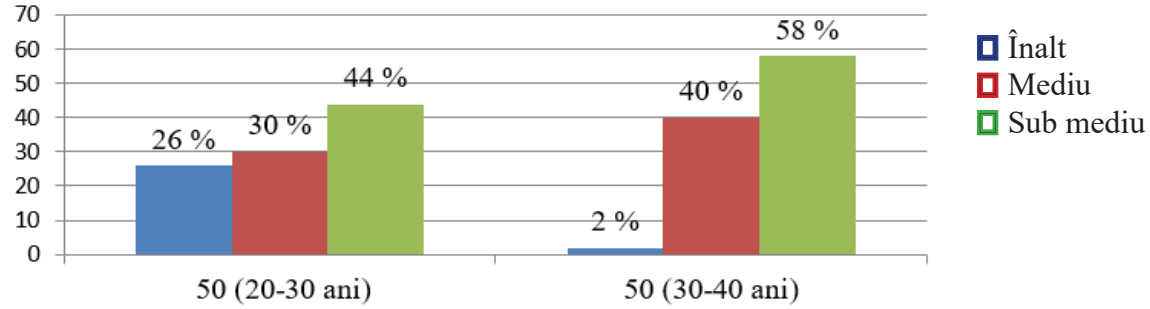
Fig. 2. Rezultatele privind nivelul de empatie în funcție de variabila gen.



În baza rezultatelor prezentate în figura 2 constatăm că cei mai mulți dintre subiecții studiați au manifestat nivel slab empatic: femei 44% (22 subiecți) şi bărbați 58% (29 subiecți); nivelul mediu empatic a fost constatat la 36% femei (18 subiecți) și 34 % bărbații (17 subiecți); cei cu nivel înalt al empatiei înregistrează valori puternic disproporționate între femei (10 subiecți - 20%) şi bărbați 8% - 4 subiecţi). Drept urmare a comparării acestor două eșantioane (media pentru bărbați este m=83,26 și pentru femei m=97,96) prin utilizarea metodei parametrice testul t-Student am obținut diferențe statistic semnificative: T = -1.98498, p<0,0249. Deci, ipoteza conform căreia am presupus că există diferență în nivelul de manifestare a empatiei în funcție de variabila gen a fost confirmată.

Prezentăm rezultatele obținute în funcție de variabila vârsta subiecților.

Fig. 3. Rezultatele pentru nivelul empatiei în funcție de variabila vârsta subiectilor.



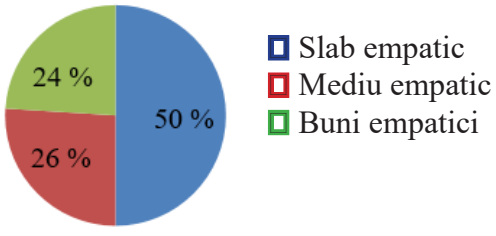
Ponderea cea mai mare o deţin cadrele didactice care prezintă un nivel scăzut al capacităţilor empatice (20-30 ani: 44% - 22 subiecţi şi 30-40 ani: 58% - 29 subiecţi). 15 subiecţi (30%) din adulţii tineri posedă un nivel mediu al capacităţilor empatice, în comparaţie cu 40% (20 subiecţi) din grupa de vârstă de 30-40 ani. Observăm ponderea cadrelor didactice tinere (26% - 13 subiecţi) cu un nivel înalt al empatiei mult mai mare decât ponderea celor din a doua grupă de vârstă (2% - 1 subiect).

Identificarea diferențelor statistic semnificative a fost realizată prin compararea celor două loturi (media pentru subiecții de 20/30 de ani este m=58,01 și pentru cei de 30/40 este m=42.99*)*, utilizând testul t-student. Am obținut diferențe statistic semnificative în funcție de variabila vârsta subiecților: T = -2.58518, p<0,0096.

Chestionarul de măsurare a empatiei emoţionale (Q.M.E.E)

Utilizând această tehnica, am obţinut următoarele rezultate privind nivelul de manifestare empatică la cadrele didactice din eșantionul studiat.

Fig. 4. Nivelul empatiei după testul Mahrebian (QMEE).



50% (50 de subiecţi) dintre cadrele didactice incluse în eşantionul de cercetare au manifestat un comportament empatic slab; 26% (26 de subiecți) – nivel mediu și 24% (24 de subiecți) – nivel bun empatic.

Adulţii slab empatici nu au capacitatea de a sesiza sentimentele, dorinţele şi punctele de vedere ale celorlalţi; nu au disponibilităţi de apreciere empatică ai partenerilor de relaţie, de anticipare a comportamentului lor, nu sunt capabili de maximizare a operaţiilor de discriminare şi de apreciere cu

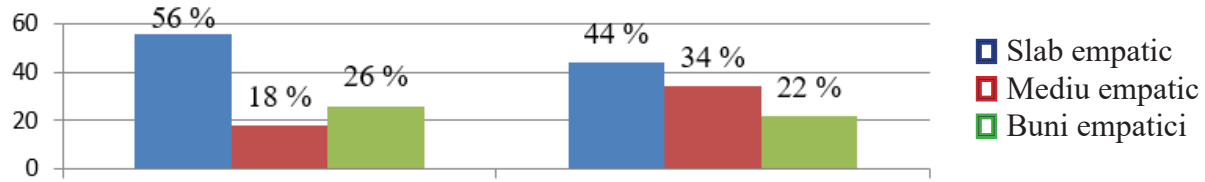
acurateţe, în efortul de a fi operativi şi corecţi; au tendinţa de a da prioritate factorului afectiv prejudiciind adesea acurateţea aprecierilor empatice; nu există un echilibru între componentele afectivă şi cognitivă în evaluarea empatică [12].

Subiecţii cu nivel mediu sunt 26,00% (26 de subiecţi). Aceşti adulţi sunt sensibili la nevoile și problemele altora, predispuși catre înţelegere şi iertare, iniţiază ușor actul de comunicare, iar cei din jur le apreciază sinceritatea. Evită conflictele, ajung la soluții de compromis, acceptând și criticile la adresa lor. Permanent au nevoie de acceptare socială pentru a acționa. Sunt atenți, precişi și minuțioși și deseori le sunt caracteristice stări de dezechilibru emoțional. Explorează obiectivele şi valorile elevilor ajutându-i să-şi extindă repertoriul de abilităţi. Ei reuşesc să creeze armonie, menţinând starea de spirit pozitivă a lucrului în echipă la nivelul clasei, să îmbunătăţească comunicarea, să valorizeze şi să respecte elevii, iniţiază critici constructive în privinţa performanţelor, ajutându-i pe elevi să progreseze, câştigă încredere şi respect, folosind abordarea potrivită alternându-le după caz [16].

Spre deosebire de celelalte două categorii, adulţii buni empatici sunt reprezentaţi în procent de doar 24,00% (24 subiecţi) la nivel de întreg eşantion. Acești subiecți pot identifica uşor emoţiile celorlalţi, inclusiv cele latente. Fac însă mai mult decât a identifica automat ceea ce simt persoanele din jurul lor; au şi capacitatea de a-şi imagina foarte exact cum trebuie să se simtă persoana respectivă chiar dacă ei nu au trecut niciodată prin exact aceeaşi situaţie. Sunt de obicei înţelegători cu cei din jur şi dau dovadă de compasiune, sunt calzi şi afectuoşi, nu se simt stânjeniţi sau încurcaţi atunci când văd pe alţii plângând şi nu au o problemă în a plânge ei înşişi [11].

În continuare prezentăm rezultatele în funcție de variabila genul subiecților.

Fig. 5. Rezultatele pentru nivelul empatiei (QMEE), variabila gen.



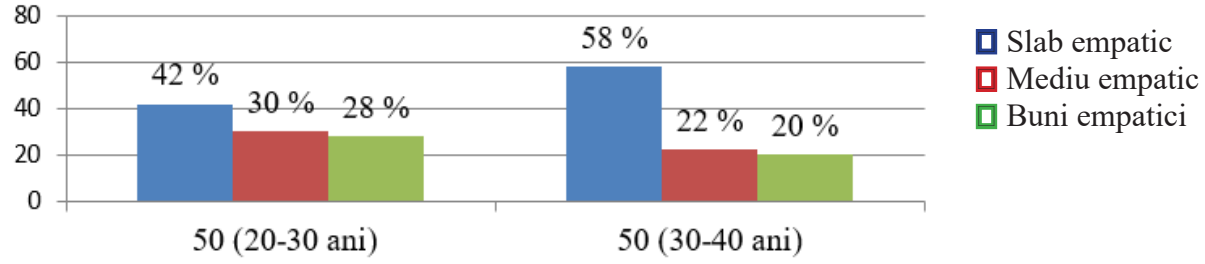
Din datele prezentate în figura 5 constatăm faptul că mai mult de jumătate dintre bărbați sunt cu nivel slab empatic 56,00% (28 subiecţi); cu nivel mediu sunt 18,00% (9 subiecţi) și cu nivel înalt – 26,00% (13 subiecţi).

La femei, de asemenea, cele mai mari valori le înregistrează subiecţii cu nivel slab empatic (44,00% - 22) şi nivel mediu (34,00% - 17), în timp ce doar 22,00% (11) sunt cu nivel înalt empatic.

În cadrul cercetării am fost interesați să identificăm dacă există diferențe statistic semnificative între nivelul empatiei la bărbați și nivelul empatiei la femei (media pentru bărbați este m=92,15 și pentru femei m=87,95). În acest scop a fost utilizat testul parametric T-Student pentru eșantioane independente care ne permite să constatăm prezența diferențelor statistic semnificative: (T =1,68807, p< 0,0472) în funcție de variabila genul subiecților.

În figura 6 prezentăm rezultatele obținute la acest test în funcție de variabila vârsta subiecților.

Fig. 6. Rezultatele în funcție de variabila vârsta subiecților: 50(20-30 ani)/50(30-40 ani), QMEE.



Examinarea rezultatelor în acest caz conduce la următoarele concluzii: la adulţii slab empatici, ponderea cea mai mare o deţin subiecţii din a doua grupă de vârstă 58% (29), cei tineri înregistrând 42% (21).

Pe nivelul mediu empatic, cât şi pe cel bun empatic diferenţierile procentuale sunt reduse între cele două grupe de vârstă, astfel încât pentru adulţii tineri sunt înregistrate valori de 30% (15) şi 22% (11) şi valori de 28% (14) şi 20% (10) pentru adulţii de 30-40 ani. În acest caz nu au fost obținute diferențe statistic semnificative în rezultate în funcție de variabila vârsta subiecților, per general. Însă în urma comparării mediilor la QMEE pentru: a) bărbaţii din grupa de vârstă 20-30 ani (m=16,59) și bărbaţii de 30-40 ani (m=33,41) am obținut diferențe statistic semnificative la $p < 0,02$, unde U=193,5; b) femeile din grupa de vârstă 20-30 ani (m=30,45) și femeile de 30-40 ani (m=20,8) am obținut diferențe statistic semnificative la $p < 0,02$, unde U=193,5; c) femei (valoarea mediei pe grup = 30,2) şi bărbaţi (valoarea mediei pe grup = 20,8) de 20-30 de ani au fost obținute diferențe statistic semnificative, unde U= 195 la pragul $p < 0,0476$; d) bărbăți din grupa de vârstă 30-40 ani (m=30,16) și femei 30-40 ani (m=20,84) am obținut diferențe statistic semnificative la $p < 0,02$, unde U=196.

Acest rezultat ne indică faptul că la nivelul diferenţelor pe grupe de vârstă mai mult de jumătate de subiecţi nu manifestă un comportament empatic, nu au disponibilităţi de apreciere empatică ai partenerilor de relaţie, de anticipare a comportamentului celorlalţi, nu sunt capabili de maximizare a operaţiilor de discriminare; în efortul de a fi operativi şi corecţi au tentaţia de a da prioritate factorului afectiv, prejudiciind adesea acurateţea aprecierilor empatice; nu există un echilibru între componentele afectivă şi cognitivă în evaluarea empatică.

În concluzie, ipotezele conform cărora există diferență pentru nivelul empatiei în funcție de a) variabila gen a fost confirmată, iar b) vârstă a fost confirmată parțial.

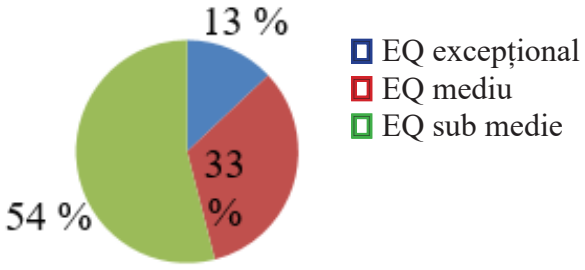
Testul de inteligenţă emoţională Goleman

În continuare prezentăm rezultatele obținute prin administrarea testului Goleman.

Din perspectiva autorilor care au studiat inteligenţa emoţională, empatia este văzută ca trăsătură definitorie a acesteia alături de alte elemente precum conștientizarea propriilor emoții, autocontrolul, motivația [18].

Examinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale și evoluția acesteia în dependență de genul şi vârsta cadrelor didactice au la bază rezultatele obţinute în baza aplicării *Probei de inteligenţă emoţională Goleman,* adaptată de M. Rocco după Bar-On şi D. Goleman.

Fig. 7. Nivelurile inteligenţei emoţionale la adulţi, testul Goleman.



Au fost obținute următoarele rezultate privind nivelurile inteligenței emoționale la adulți:

54,00% - 54 subiecţi au nivel scăzut al inteligenţei emoţionale. Acești subiecți se caracterizează prin incapacitatea de a recunoaşte trăirile emoţionale proprii şi ale celorlalţi; nu au abilitatea de a utiliza conţinuturile de ordin emoţional generate de experienţa personală în sprijinul gândirii, luării de decizii şi rezolvării de probleme.

Cadrele didactice cu nivel EQ sub medie deţin toate cunoştinţele tehnice necesare şi prea puţine abilităţi de conducere a clasei de elevi. Se grăbesc să critice performanţele slabe şi nu ştiu să laude lucrurile bine făcute; sunt lipsite de talentul de a coopera, de viziune şi de rezonanţă. Nu inspiră şi nu pot motiva elevii, nefiind capabili să manifeste atitudine prietenoasă şi încurajatoare care să ridice moralul. Din cauza lipsei autocontrolului emoţional şi a autocunoaşterii nu-şi pot stăpâni furia şi nerăbdarea [19].

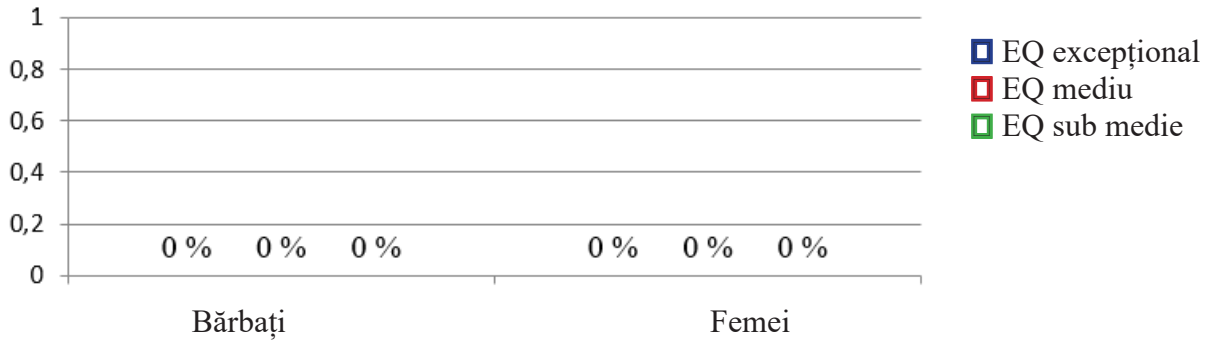
33,00% - 33 subiecţi manifestă nivel mediu al inteligenţei emoţionale. Cadrele didactice cu acest nivel reuşesc să impresioneze, trezesc pasiuni şi stimulează tot ce e mai bun în elev. Pot face apel la emoţii şi pot fi eficienţi atunci când trebuie să aplice strategii, viziuni şi idei percutante, înţelegând rolul important pe care îl au menţinerea moralului ridicat, al motivaţiei şi devotamentului. Dispun de flexibilitate ridicată fiind adaptabili, ageri, deschişi şi toleranţi în privinţa diferenţierilor.

13,00% - 13 dintre adulţii testaţi au obţinut scoruri corespunzătoare nivelului de EQ excepţional. Aceste cadre didactice coordonează reacţiile emoţionale cu felul în care planifică activităţile şi iau decizii; dispun de capacitatea de a recunoaşte, eticheta corect emoţiile şi de a le include în raţionamente într-un mod inteligibil şi eficient; realizează comportamente colaborative prin comunicare onestă şi lucrul în echipă, cu

scopul de a atinge obiective comune de care pot beneficia elevii; pot să dezvolte responsabilitatea socială prin încurajarea cultivării unui număr mare de relaţii interpersonale, având la bază impunerea integrării şi sintetizării nevoilor, dorinţelor şi intereselor umane.

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza nivelului EQ în funcţie de variabila genul adulţilor.

Fig. 8. Rezultatele pentru inteligenţa emoţională în funcţie de variabila gen.



Constatăm că frecvenţele pe nivele la bărbaţi şi femei sunt repartizate astfel: 64,00% (32 subiecţi) din bărbaţi manifestă nivel scăzut al inteligenţei emoţionale, ponderea pentru femei fiind de 44,00% (22 subiecţi).

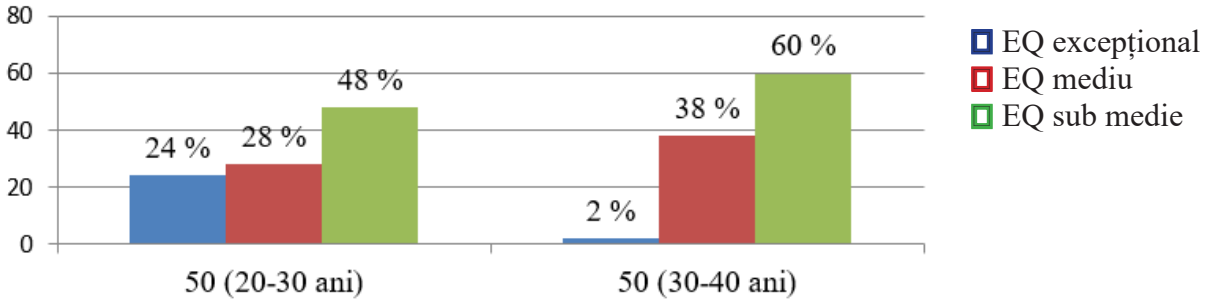
30,00% dintre bărbaţi (15 subiecţi) au obţinut rezultate la nivelul mediu al EQ, femeile înregistrând 36,00% (18 subiecţi).

6,00% (3 subiecţi) dintre bărbaţi sunt identificaţi cu nivel înalt al inteligenţei emoţionale, femeile fiind reprezentate mult mai puternic, cu un procent de 20% (10 subiecţi).

Diferenţe statistic semnificative conform testului T-student au fost constatate între rezultatele femeilor (m=97,96) şi a bărbaţilor (m=85,21), unde T = -2,04902, p < 0,021.

Distribuţia datelor în funcţie de grupele de vârstă ne oferă o imagine clară a situaţiei pe diferenţe de nivel EQ.

Fig. 9. Rezultatele pentru grupe de vârstă/nivel EQ, 50 (20-30 ani)/50 (30-40 ani).



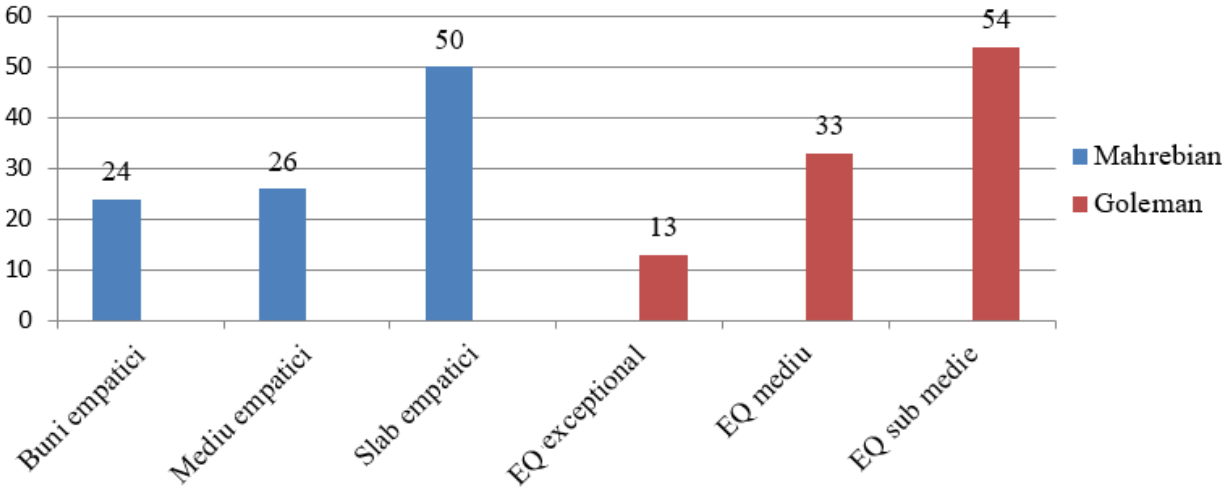
Datele prezentate ne permit să constatăm că pentru nivelul EQ sub medie şi nivelul EQ mediu, cotele cele mai mari sunt obţinute de subiecţii de 30-40 ani (60% - 30 subiecţi; 38% - 19 subiecţi) în comparaţie cu cei de 20-30 ani (48% - 24 subiecţi; 28% - 14 subiecţi).

Subiecţii care au obţinut rezultate EQ excepţional, prezintă cele mai mari diferenţe în distribuţia pe grupele de vârstă, astfel încât cadrele didactice tinere înregistrează 24% (12 adulţi) faţă de cadrele didactice de 30-40 de ani (2% - 1 adult). În rezultatul aplicării testului T – Student am obţinut diferenţe statistic semnificative între rezultatele adulţilor tineri (m=97,7) şi a subiecţilor din grupa de vârstă 30-40 ani (m=85,98), unde T = 1,87834, p < 0,031. Am obţinut diferenţe statistic semnificative prin intermediul testului U Mann Whitney între rezultatele nivelul EQ al bărbaţilor tineri (m=30,72) şi a femeilor din grupa de vârstă 30-40 ani (m=20,28), unde U=182, p < 0,011. Diferenţe statistic semnificative conform testului U Mann - Whitney am obţinut între rezultatele femeilor (m=19,48) şi a bărbaţilor (m=31,52) de 30/40 ani, unde (U=162, p < 0,003). Gradul EQ este mai înalt la femei în comparaţie cu cel al bărbaţilor. Conform testului U - Mann - Whitney am obţinut diferenţe statistic semnificative între rezultatele adulţilor tineri (m=32,81) şi a adulţilor din grupa de vârstă

30-40 ani (m=18,92), unde U=148, p < 0,0008). Diferenţe statistic semnificative conform testului U Mann - Whitney am obţinut între rezultatele femeilor tinere (m=31,86) şi a femeilor de 30-40 ani (m=19,14), unde U=153,5, p < 0,002). Gradul EQ este mai înalt la femeile tinere în comparaţie cu cel al femeilor de 30-40 ani.

Următorul pas în cercetarea noastră îl constituie studiul legăturii dintre inteligenţa emoţională şi empatie.

Fig. 10. Rezultatele obţinute la scala EQ Goleman şi scala Mahrebian.



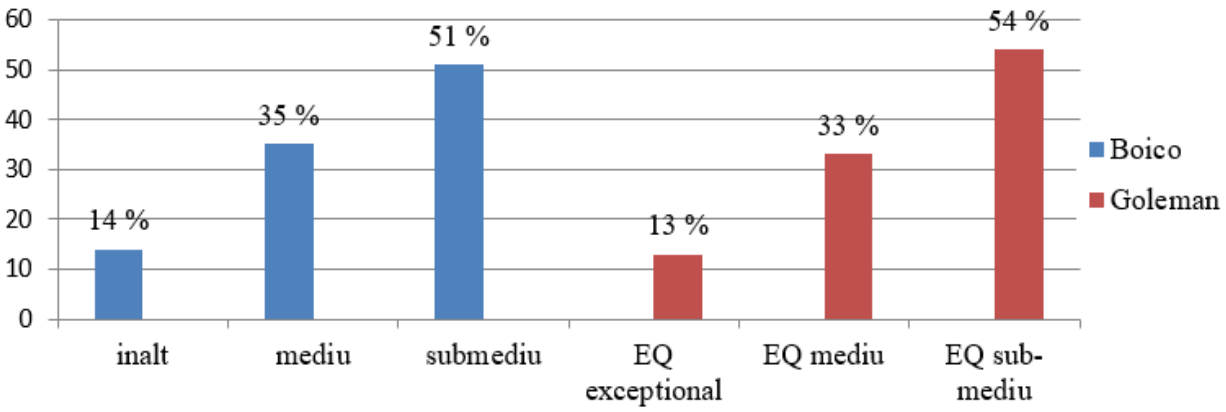
A fost stabilită o corelaţie pozitivă puternică, semnificativă între empatie şi inteligenţa emoţională (r=0,769; p ≤ 0,01). Coeficientul de corelaţie obţinut exprimă faptul că există legătură între empatie şi inteligenţă emoţională la adulţii din eşantionul studiat.

Tabel 1. Corelaţia dintre rezultatele la scala EQ Goleman şi scala Mahrebian.

Variabilele	Coeficientul de corelaţie	Pragul de semnificaţie
Inteligenţa emoţională/empatie QMEE	*0,769*	*p ≤ 0.01*

Deducem că, odată cu creşterea nivelului de EQ, creşte şi nivelul de empatie. Adulţilor buni empatici le este specific faptul că îşi pot regla mai bine autoevaluarea, ajungând la un consens atribuţional între cum se văd pe sine şi cum îl vede partenerul; empatia se interpune eficient în procesul de înţelegere a celuilalt, permiţînd predicţii şi atribuiri cu privire la sine.

Fig. 11. Corelaţia dintre EQ după Goleman şi nivelul empatiei Boico.



Tabelul 2. Corelaţia dintre EQ şi empatie.

Variabilele	Coeficientul de corelaţie	Pragul de semnificaţie
Inteligenţa emoţională/empatie Boico	*0,797*	*p ≤ 0.01*

Coeficientul de corelaţie stabilit exprimă faptul că există legătură puternică semnificativă între empatie şi inteligenţa emoţională la cadrele didactice din eşantionul nostru de studiu (r=0,797; p≤0,01). Cadrele didactice cu nivel ridicat al inteligenței emoționale manifestă în activitate, relații, comunicare, interacțiune cu copiii un nivel înalt de empatie.

Concluzii

Cercetarea experimentală constativă ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Am identificat faptul că în eșantionul studiat 51 de cadre didactice au manifestat nivel slab empatic, 35 de subiecți - nivel mediu empatic *și* 14 persoane sunt cu nivel foarte bun empatic.

2. Doar 13 persoane dintre cadrele didactice testate au nivel înalt de inteligență emoțională. Ei reușesc să coordoneze reacţiile emoţionale cu felul în care planifică activităţile şi iau decizii; dispun de capacitatea de a recunoaşte, eticheta corect emoţiile şi de a le include în raţionamente într-un mod inteligibil şi eficient; realizează comportamente colaborative prin comunicare onestă şi lucrul în echipă, cu scopul de a atinge obiective comune de care pot beneficia elevii; pot să dezvolte responsabilitatea socială prin încurajarea cultivării unui număr mare de relaţii interpersonale, având la bază impunerea integrării şi sintetizării nevoilor, dorinţelor şi intereselor umane.

3. Comparațiile făcute în funcţie de gen scot în evidență existenţa diferențelor semnificative în manifestarea inteligenței emoționale între bărbați și femei. Femeile sunt cu nivel EQ mai înalt decât bărbații. Specialiştii în domeniu susţin că pe diferenţe de gen şi nivel optim de EQ - femeile au o capacitate mai mare de relaţionare şi de conştientizare a emoţiilor proprii şi ale celorlalţi, în timp ce bărbaţii rezistă mai bine la stres.

4. Rezultatele în distribuţia pe grupele de vârstă ne indică faptul că, cadrele didactice tinere (20-30 ani) prezintă grad de EQ mai înalt comparativ cu cadrele didactice de 30-40 de ani; femeile tinere sunt cu nivel EQ mai mare decât bărbaţii tineri şi femeile de 30-40 ani; bărbaţii tineri înregistrează rezultate mai mari faţă de bărbaţii de 30-40 ani.

Comparativ am identificat că nivelul înalt al QMEE este specific mai mult femeilor tinere faţă de bărbaţii tineri; bărbații din grupa de vârstă 30-40 ani au mai bine dezvoltate abilităţile empatice decât femeile cadre didactice de 30-40 ani şi adulţii tineri.

5. Studiul de corelaţie cu privire la capacităţile empatice şi inteligenţa emoţională evidenţiază o legătură de interdependenţă între empatie şi inteligenţa emoţională. Odată cu creșterea valorilor la nivel de inteligență emoțională cresc și rezultatele pentru empatie. Rezultatele identificate în baza scalei de empatie la cadrele didactice Boico corelează semnificativ pozitiv cu rezultatele de la scala Goleman. Cu cât nivelul EQ la cadrele didactice este mai înalt, cu atât potenţialul empatic este mai ridicat.

Referințe:

1. GHERGHINESCU, R. *Empatia şi eroarea de atribuire. Rolul şi locul empatiei inter-şi intra-grupale şi al atribuirii în structura competenței didactice (teza de doctorat)*, București: Institutul de Filozofie și Psihologie „M. Ralea” , 1996.
2. MARCUS, S., SĂUCAN, D. *Empatia şi literatura,* Bucureşti: Academiei Romane, 1994.
3. HOFFMAN, M. L. *Empathy and moral development,* New York: Cambridge University Press, 2000.
4. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională.* Ediţia a III-a. Bucureşti: Curtea Veche, 2008.
5. GHERGHINESCU, R. *Empatie şi categorizare socială*. În: *Revista de Psihologie*, ianuarie - iunie, tomul 45. București, 1999.
6. COVEY, S. *Eficienţa în 7 trepte*, Bucureşti: ALFA ALL, 2004.
7. MICLEA, M., RADU, I. *Psihologie*, vol. I. Universitatea Cluj-Napoca, 1987.
8. MITROFAN, I. *Psihoterapie (Repere teoretice, metodologice şi aplicative)*. Bucureşti: SPER, 2008.
9. JAQUES Cosnier. *Introducere în Psihologia Emoțiilor.* Ed. Polirom, Iași, 2002.
10. GREENBERG, L.S., ELLIOTT, R. *Forme de răspuns empatic.* În: *Empatia în psihoterapie*, coord. Bohart, A. C., Greenberg, L. Bucureşti: Trei, 2011.
11. MARCUS, S. *Empatie şi personalitate,* București: Atos, 1997.

12. MARCUS, S. *Note definitorii ale tipului empatic de personalitate.* În: *Revista de Psihologie,* Bucureşti, 1991, nr. 1/2.
13. MARCUS, S., SĂUCAN, D. Empatia şi literatura. Bucureşti: Academiei Romane, 1994.
14. MEHRABIAN, A., YOUNG, A.L., SATO, S. Emotional empathy and associated individual differences. Current Psychology: Research and Reviews, 7, 1988.
15. MARCUS, S., STRATILESCU, D., GHERGHINESCU, R. *Empatia predictivă şi preferinţele interpersonale.* În: *Revista de Psihologie.* Bucureşti, 1992, nr. 4.
16. MARCUS, S, NEACŞU, GH., GHERGHINESCU, R., SĂUCAN, D. Ş. *Relaţia dintre empatie şi orientarea „helping" în structura competenţei didactice*, Bucureşti: Academiei Române, 1994.
17. SĂUCAN, D. Ş., STROE, M. *Inteligenţa emoţională – comunicarea şi conflictul interpersonal.* În: *Revista de Psihologie,* Bucureşti, 2002, nr. 1-2.
18. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională,* București, Curtea Veche, 2007.
19. MARCUS, S., DAVID, T., PREDESCU, A. E*mpatia şi relaţia profesor elev,* București: Academiei, 1987.

Date despre autor:
Igor RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău.
Tel.: 068930004
E-mail: iracu64@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-8143-4908

Prezentat la 30.10.2023

CZU: 615.851.6:159.937 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_38**

EXPLORAREA FRICII DIN PERSPECTIVĂ PSIHODRAMATICĂ

Viorica MOCANU,
Universitatea de Stat din Moldova

Articolul reprezintă o încercare de a descrie fenomenul fricii din perspectivă psihodramatică. Este descifrată percepția fricii ca o componentă înnăscută a psihicului și ca un fenomen modelat de învățare, experiență și procesarea sa cognitivă, punctând foarte succint criteriile de clasificare a fricii. Sunt elucidați factorii care provoacă frica și anume activatorii congenitali, interiozarea socială a surselor de pericol și experiența personală, precum și reacțiile de evitare a fricii, în special evitarea experienței rușinii. Se precizează funcția adaptivă a fricii și cea de înțelegere a sinelui și a propriului tablou al lumii. Sunt delimitate fricile bazate pe o evaluare realistă a situațiilor și cele imaginare; dificultățile în identificarea cauzelor fricilor iluzorii și modalitățile de lucru cu acest gen de frici. Este reliefată necesitatea intervențiilor psihoterapeutice în gestionarea acestei emoții și eliberarea de consecințele ei, oferind exemplu concret cum explorează psihodrama, prin jocul de rol, relațiile individului cu propria frică și conștientizarea cauzelor apariției ei. Toate acestea accentuează necesitatea efortului de dezvoltare a resurselor interne, a creativității și spontanietății, a abilității de a comunica și construi relații, a capacității de autoreglare operativă, care fac posibilă generarea soluțiilor în situații neobișnuite și extreme, pentru a face față provocărilor întru evitarea traumatizării psihice cauzate de diverse frici.

***Cuvinte-cheie**: frică, emoție, psihodramă, psihoterapie.*

EXPLORING FEAR FROM A PSYCHODRAMATIC PERSPECTIVE

The article presents an attempt to describe the phenomenon of fear from a psychodramatic perspective. The perception of fear as an innate component of the psyche and as a phenomenon shaped by learning, experience and its cognitive processing is deciphered, very briefly outlining the criteria for classifying fear. Factors that provoke fear are elucidated, namely congenital triggers, social internalization of sources of danger and personal experience, as well as fear avoidance reactions, in particular avoidance of the experience of shame. The adaptive function of fear and that of understanding the self and one`s own picture of the world are specified. Fears based on a realistic assessment of situations and imaginary ones are delimited; the difficulties in identifying the causes of illusory fears and the ways of working with this kind of fears. The need for psychotherapeutic interventions in managing this emotion and freeing oneself from its consequences is highlighted, giving a concrete example of how psychodrama explores, through role-playing, the individual`s relationship with his/her own fear and awareness of the causes of its occurrence. All this emphasizes the need to develop internal resources, creativity and spontaneity, the ability to communicate and build relationships, the capacity for operational self-regulation, which make it possible to generate solutions in unusual and extreme situations, in order to face challenges and avoid psychological trauma caused by various fears.

***Keywords:** fear, emotion, psychodrama, psychotherapy.*

Introducere

Frica este un „personaj” cotidian în viața noastră. Apelul la fenomenul fricii ocupă un loc semnificativ în cercetarea modernă. Este practic universal recunoscut că trăim într-o „societate de risc” și că majoritatea fricilor sunt determinate de creșterea diverselor situații stresante, pericole și amenințări, atât la nivel micro-, cât și macro-social, fricile tradiționale (frica de a pierde o persoană apropiată, frica de îmbolnăvire) fiind înlocuite de frica „schimbărilor” legată de creșterea „valurilor de migrație”.

Discuții

De cele mai multe ori, când vine vorba de frică, ea este plasată în categoria emoțiilor de bază și înnăscute. Cu toate acestea, acest lucru nu este în întregime adevărat. James a identificat frica drept un „instinct timpuriu ontogenetic” al oamenilor [1]. Lewis, Ekman au identificat, de asemenea, „emoții primare”, care includeau frica, bucuria, furia, tristețea, dezgustul și plăcerea [2]. Plutchik a definit frica și furia ca fiind emoții de bază în care limbajul comportamentului este evitarea, iar limbajul funcției este apărarea [3].

Magda Arnold [4], care a subdivizat emoțiile în emoții pozitive și negative, impulsive și de luptă, a plasat frica în emoția de luptă dacă obiectul este periculos sau incert.

Smith și Lazarus nu considerau că emoțiile sunt înnăscute [5]. Stern, Gross și Selye au susținut această idee, deși Gross și Selye au recunoscut prezența bazei biologice pentru frica de necunoscut [6].

În secolele al XX-lea și al XXI-lea, s-a recunoscut faptul că frica este un fenomen condiționat social al psihicului uman, în mare măsură modelat de învățare. Pe de o parte, un copil este învățat să se teamă (îi este frică că „va veni lupul"), iar pe de altă parte, este învățat să diferențieze fricile în mod ierarhic, distingând temerile importante și semnificative (să se teamă de foc, de transport, de situații necunoscute cu un nivel ridicat de incertitudine) și cele mai puțin semnificative, situaționale (imagini neplăcute, jucării înfricoșătoare, povești înspăimântătoare etc.) [7].

Astfel, frica este văzută ca o componentă înnăscută a psihicului și ca un fenomen dobândit și modelat de experiență, de informații și de procesarea sa cognitivă, clasificările ei bazându-se pe obiectul fricii, pe nivelurile sau pe unele aspecte de conținut ale fricii (fiziologic, psihologic, mental, social, intermediar (atât biologic, cât și social).

Există trei grupuri de factori conform cărora o situație poate genera frică: 1. activatorii congenitali ai pericolului; 2. interiorizarea socială a surselor de pericol; 3. experiența personală.

Bowlby [8], de exemplu, numește patru activatori naturali ai fricii: durerea, singurătatea, o schimbare bruscă a stimulilor și un obiect care se apropie rapid. De asemenea, destul de studiate sunt modalitățile de interiorizare/asimilare socială a surselor de pericol. De exemplu, atunci când un copil observă timp îndelungat răspunsul de frică al părintelui, o situație care îl sperie pe părinte poate să provoace frică și la copil. Experiența personală de a trăi o situație puternică de frică (cauzată de orice sursă) poate face ca o persoană să înceapă să evite astfel de situații. Sursă a multor frici este evitarea experienței rușinii [9].

Din cele expuse mau sus reise că frica poate fi descrisă ca o reacție emoțională adaptativă, care ne ajută să facem față situațiilor periculoase și amenințătoare. Această reacție emoțională poate fi caracterizată prin creșterea ritmului cardiac, tensiune arterială crescută, secreție de hormoni de stres, precum și alte modificări fiziologice. De asemena, frica poate avea un rol important în dezvoltarea noastră emoțională și socială, deoarece prin confruntarea cu situații care ne provoacă frică ne învățăm și să ne adaptăm la normele și valorile societății noastre, precum și să ne formăm înțelegerea proprie despre lume.

Frica ne avertizează despre pericol și ne face să fim precauți, ne ajută să supraviețuim. Aceasta se referă la genul de frică care se bazează pe o evaluare realistă a unor situații și circumstanțe specifice. Există însă și un alt tip de frică, frica „ai cărei ochi sunt mari", care ne face să vedem lucruri care nu există. Este frica de pericole imaginare. Această frică nerealistă ne poate urmări oriunde și oricând. O astfel de frică ne face să facem lucruri care, de fapt, ne fac rău sau ne împiedică să realizăm ceea ce este important și necesar pentru noi, uneori ne limitează și ne sărăcește viața atât de mult încât ne face nefericiți.

Încercăm să scăpăm de ea, o considerăm dușmanul nostru, încercăm să o surpimăm cu un efort de voință. Dar acest efort de cele mai dese ori, eșuează. Nu se recomandă să ne îndepărtăm de o astfel de frică imaginară; dimportivă, ar trebui să ne focusăm asupra ei și să îi dăm sens, să examinăm ce stă în spatele ei. De fapt, chiar și o astfel de frică este un bun protector și ajutor. Deși nu corespunde realității actuale, există motive obiective pentru o astfel de frică. Iar aceste motive se află în trecutul nostru. Ea s-a dezvoltat ca o reacție inevitabilă la anumite circumstanțe traumatice insuportabile din punct de vedere psihologic. De fapt, ea semnalează nu situația actuală, ci starea obiectivă a propriei noastre lumi interioare, nevoia de a avea grijă de restabilirea ordinii în ea, de a ne alinia lumea interioară la sarcinile și posibilitățile noastre acutale.

Dacă intrăm în dialog cu frica, putem înțelege ce încearcă să ne spună cu adevărat, putem afla cum a apărut, de unde provine exact această frică. Ce-i asta? Poate că este o voce de avertizare a părinților („nu te atinge! – te vei frige!"), care s-a instalat într-un moment în cap pentru a limita independența copilului, astfel asigurând o mai mare liniște pentru părinți? La urma urmei, când copilul nu se bagă nicăieri, părintele este mai puțin îngrijorat. Desigur, un copil căruia îi este frică aproape de tot este convenabil pentru părinți, dar în același timp el însuși devine stopat, își pierde creativitatea, capacitatea de a se bucura de viață, nu se poate juca liber și nu se dezvoltă.

Un alt motiv ar fi o experiență traumatizantă legată de o anumită situație. De exemplu, copilul-puber își aude părinții certându-se și îi este teamă că își poate pierde familia, fără de care nu își poate imagina stabilitatea și siguranța. El trăiește senzația de parcă „pământul se prăbușește sub el”. Acest sentiment de „mâine va avea loc o catastrofă, că întreaga sa lume va fi distrusă” poate trăi în acea persoană tot restul vieții sale.

Sau copilul se confruntă cu anumite procese interne pe care nu le înțelege, simte ceva la ce nu poate face față singur. De exemplu, visele înfricoșătoare la școlarul mic. Aici ar fi cazul ca părinții să-l asculte și să-l liniștească, spunându-i că așa gen de vise văd toți oamenii, să vorbească despre aceste vise [10]. Spre regret, unii părinți adesea ignoră sau chiar ridiculizează astfel de temeri, cerând imposibilul de la copil – „nu te mai teme sau ce? ești un laș?”. Și frica rămâne să trăiască în interiorul persoanei pentru o perioadă lungă de timp, împreună cu condamnarea pentru ea și cu un sentiment rușinos de nevrednicie, de nedemnitate, sentiment deloc sănătos pentru dezvoltarea unui școlar mic.

Este dificil, uneori imposibil, ca o persoană de una singură să afle de unde provine frica sa nerealistă, cu atât mai puțin să se elibereze de ea. Aici inervine psihoterapia.

Irvin Yalom a abordat tema fricii în multe dintre lucrările sale. De exemplu, frica de moarte pentru unele persoane, scrie Yalom, este ca muzica de fundal al vieții și care n-ar fi ocupațiile oamenilor, ei sunt urmăriți de gândul că acest sau oricare alt moment nu se va mai repeta. Yalom menționează că frica este adesea o reacție la incertitudine și la lipsa de control. În terapie persoana este încurajată să învețe treptat, în viteza proprie să accepte și să tolereze această incertitudine și să învețe cum să facă față situațiilor care provoacă frica [11].

Psihodrama este o metodă terapeutică, eficientă și în lucrul cu fricile, pe care J.L.Moreno, creatorul ei a definit-o ca fiind „o explorare a lumii interioare a unui individ și a relațiilor sale sociale prin intermediul jocului de rol” [12].

De-a lungul anilor psihodrama a acumulat experiență în abordarea multor probleme complexe cu adulți de diferite vârste, profesii și, bineînțeles, cu copii și adolescenți [13, 14].

Această amploare a aplicațiilor clinice și non-clinice ale psihodramei nu este surpinzătoare: metoda pornește de la faptul că abilitatea de joc este naturală pentru ființa umană și este caracteristică atât copiilor, cât și adulților. În psihodramă sunt redate schematic o varietate de scene și situații care reflectă fie fragmente din viața reală a persoanei, fie lumea sa lăuntrică. Acest lucru face posibilă explorarea dificultăților atât a lumii exterioare, cât și a celei interioare și găsirea unor soluții constructive la acestea. Tehnicile de psihodramă sunt adaptate la diverse subiecte și la diferite persoane/grupuri, ele permit o tratare atentă și respectuoasă a individualității fiecărei persoane, ceea ce face ca munca terapeutică să fie utilă, interesantă și confortabilă [15].

Reflectând asupra potențialului jocului de rol, J. Moreno a remarcat că acesta le oferă oamenilor posibilitatea de a experimenta în mod activ și de a-și extinde repertoriul de roluri, de a elabora strategii de comportament din diferite perspective de rol (atât individuală, cât și a celor din jur).

Cel mai important avantaj al psihodramei este că studiul situațiilor și conflictelor are loc prin reproducerea și repunerea lor în acțiune, nu doar printr-un dialog despre ele. Anume acțiunea, mișcarea fizică pe care se construiește psihodrama, măresc posibilitatea de a folosi o sursă atât de importantă de cunoaștere a sinelui și a celorlalți – semnalele comportamentului non-verbal. În procesul jocului de rol influența reacțiilor obișnuite de apărare verbală este redusă.

Potrivit lui J. L.Moreno, omul, în rolurile sale, intră în relații cu ceilalți oameni și cu lumea, actualizându-se și schimbând lumea. Acționând în rol, el modelează și schimbă condițiile care, fie și parțial, definesc și îi influențează ființa și acțiunile [16].

Iată un exemplu oferit de psihoterapeutul de formare psihodramatică Lopuhina E. [17] despre o sesiune de lucru cu o persoană, a cărei frică de a zbura cu avionul îi afecta serios activitatea. Studiul psihodrmatic al acestei frici l-a ajutat pe client să înțeleagă când și cum ea a apărut. S-a dovedit că frica de zbor se instalase în el atunci cînd era copil de 6 ani și a zburat pentru prima dată cu avionul. În timpul investigării psihodramatice a fricii, persoana a reușit să-și amintească și să realizeze exact ce i s-a întâmplat când a avut primul său zbor. Vomitase în avion. O rudă ce zbura cu el, l-a certat și l-a condamnat pentru asta. Astfel, zborul cu avionul în experiența particulară a acestei persoane a fost ferm asociat cu rușinea și jena.

Iar frica de zbor era, de fapt, o teamă de a fi judecat și respins de un adult semnificativ. Situația a fost pusă repetat în scena psihodrmatică pentru a trăi în acțiune ce s-ar fi putut întâmpla dacă un alt „adult grijuliu înțelept" ar fi intervenit, l-ar fi sprijinit pe copil și i-ar fi explicat acelei rude cu care zbura copilul că acesta nu este vinovat pentru reacția corpului său.

Psihodrama oferă oamenilor posibilitatea de a deveni conștienți de cauzele experiențelor care stau la baza trăirilor lor profunde și de a începe să lucreze cu ele, schimbând percepția trecutului, prezentul și, ca o consecință, viitorul.

Înțelegerea și gestionarea fricii poate fi un pas important către vindecare și creștere personală. În terapie, subliniază Yalom [18], e necesar de concentrat pe dezvoltarea resurselor interne ale persoanei, cum ar fi încrederea în sine, stima de sine și abilitățile de comunicare, pentru a face față fricii într-un mod sănătos și constructiv.

Psihoterapia, menționează E.Mihailova [19], are drept scop de a ajuta oamenii să facă față schimbărilor permanente. În vremuri de stabilitate, alte instituții culturale preiau această sarcină, dar într-o lume imprevizibilă, individul este izolat de aceste resurse externe și trebuie să se bazeze pe potențialul său interior. O definiție a spontanietății [20], concept psihodramatic fundamental, este – „capacitatea ființei umane de a face față unor provocări pe care nu le-a mai întâlnit până acum și de a genera soluții noi". Moreno a scris despre importanța vitală a spontanietății și creativității încă în 1934 în celebra sa lucrare-manifest „Who Shall Survive?"

Concluzii

Cele prezentate mai sus permit, ca principal postulat preventiv și în același timp terapeutic, definirea necesității formării sistemice (pe parcursul întregii ontogeneze) a potențialului de resurse al individului în domeniile cheie: consistența cognitiv-reflexivă, competența comunicativă și atitudinală/de relaționare, operaționalitatea în autoreglare, ecologia emoțională și spirituală. Prezența unei astfel de baze de resurse (sănătate mentală puternică) va permite individului să mixeze semnificativ acțiunea factorilor de frică în situații neobișnuite și extreme (inclusiv, în perioade de amenințări și schimbări globale), făcând posibilă evitarea traumatizării psihice cauzate de fricile și anxietatea apărute.

Referințe:

1. MYERS, G. E., *William Jame's Theory of Emotion*, vol. 5, No. 2, 1969, pp. 67-89. Published by: Indiana University Press. Disponibil: https://jstor.org/stable/40319566 [Accesat la 07.04.2023].
2. EKMAN, P., DAVIDSON, R. J., *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press, 1994. Disponibil: https://psycnet.apa.org/record/1995-97541-000 [Accesat la 08.04.2023].
3. PLUTCHIK, R., *Emotion: A Psychoevolutionary synthesis.* N. Y.: Harper and Row, 1980. Disponibil: https://www.jstor.org/stable/1422394 [Accesat la 15.02.2023].
4. ARNOLD, M. B., *Emotion and personality*. Columbia University Press. 1960. Disponibil: https://psycnet.apa.org/record/1960-35012-000 [Accesat la 03.03.2023].
5. SMITH, C. A., LAZARUS, R .S., *Emotion and Adaptation*. In book: *Handbook of personality theory and research.* pp. 609-637, Publisher: Guilford, 1990. Disponibil: https://reseaaarchgate/net/publication/232438867_Emotion_and_Adaptation [Accesat la 09.03.2023].
6. GROSS, J. J., JOHN, O. P., *Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates // Personality and Individual Differenses*, vol. 19, No. 4, 1995, pp. 555-568. Disponibil: DOI:10.1016/0191-8869(95)00055-B [Accesat la 28.03.2023].
7. РОЗЕНОВА, М. И., ЕКИМОВА, В. И., КОКУРИН, А. В., ОГНЕВ, А. С., ЕФИМОВА, О. С., *Стресс и страх в экстремальной ситуации, Современная зарубежная психология,* 2020, Том 9, № 1, с. 94-102. Disponibil: doi:10.17759/jmfp.2020090110, ISNN: 2304-4977 (online) [Accesat la 20.02.2023].
8. ИЛЬИН, Е., *Психология страха,* Санкт-Петербург: «Питер», 2017, 352 с. ISBN 978-5-496-02944-5.
9. ЩЕРБАТЫХ, Ю. В., *Психология страха*, Москва: «Эксмо», 2002, 512 с. ISBN 5-699-11053-4.
10. БРЕТТ, Д., *Жила-была девочка, похожая на тебя…: Психотерапевтические истории для детей* / Пер. с англ. Г. А. Павлова. Москва: Независимая фирма «Класс», 2014, 224 с. ISBN 978-5-86375-198-6.

11. ЯЛОМ, И., *Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти* / Пер. с англ. А. Петренко, Э. Мельник. Москва: «Эксмо», 2021, 384 с. ISBN 978-5-04-153973-3.
12. МИХАЙЛОВА, Е. Л., В*чера наступает внезапно. Психодрама и культура повседневности.* Москва: Независимая фирма «Класс», 2009, 288 с. ISBN 978-5-86375-163-4.
13. КАРП, М., ХОЛМС, П., ТАУВОН, К. Б., *Руководство по психодраме* / Пер. с англ. О. П. Прокоповой. Киев: Психотерапия, 2019, 344 с. ISBN 978-966-97310-0-5.
14. ОСУХОВА, Н., *Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие.* Disponibil: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200004306 [Accesat la 03.112019].
15. КОРНИЕНКО, П., *Базовые принципы и техники психодрамы*. *Психодрама на сцене и за кулисами. Выпуск* № 5, Под ред. Н. Б. Долгополова, Е. С. Палачевой, Москва: МИГИП, 2015, 135 с.
16. HOLMS, P., FARRALL, M., *Empowering Therapeutic Practice. Integrating Psychodrama into other Therapies.* Jessika Kingsley Publisher (Verlag), 2014. ISBN-978-1-84905-458-4.
17. ЛОПУХИНА, Е. В., *Заметка для Психологического навигатора. Актуальная тема: Страх.* Disponibil: https://pd-conf.ru/article/interested/10137/ [Accesat la 22.02.2022].
18. ЯЛОМ, И., *Дар психотерапии* / Пер. с англ. Э. Мельник. Москва: «Эксмо», 2015, 352 с. ISBN 978-5-699-78247-5.
19. МИХАЙЛОВА, Е. Л*., К истории российской психодрамы. Консультативная психология и психотерапия,* 2012, том 20, № 1 , с. 153-168. ISNN 2075-3470 / 2311-9446 (online). Disponibil: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2012_n1/51160 [Accesat la 22.12.2022].
20. MORENO, J. L., *Who Shall Survive: A New Approach to the Problem of Human Interrelations*, Isha Books, 2013. ISBN-13: 978-9332853775.
21. HOLMS, P., FARRALL, M., *Empowering Therapeutic Practice. Integrating Psychodrama into other Therapies.* Jessika Kingsley Publisher (Verlag), 2014. ISBN-978-1-84905-458-4.
22. MORENO, J. L., *Who Shall Survive: A New Approach to the Problem of Human Interrelations*, Isha Books, 2013. ISBN-13 978-9332853775.
23. БРЕТТ, Д., *Жила-была девочка, похожая на тебя…: Психотерапевтические истории для детей* / Пер. с англ. Г. А. Павлова. Москва: Независимая фирма «Класс», 2014, 224 с. ISBN 978-5-86375-198-6.
24. ИЛЬИН, Е., *Психология страха*, Санкт-Петербург: «Питер», 2017, 352 с. ISBN 978-5-496-02944-5.
25. КАРП, М., ХОЛМС, П., ТАУВОН, К. Б., *Руководство по психодраме* / Пер. с англ. О. П. Прокоповой. Киев: Психотерапия, 2019, 344 с. ISBN 978-966-97310-0-5.
26. МИХАЙЛОВА, Е. Л., *Вчера наступает внезапно. Психодрама и культура повседневности.* Москва: Независимая фирма «Класс», 2009, 288 с. ISBN 978-5-86375-163-4.
27. ЩЕРБАТЫХ, Ю. В., *Психология страха*, Москва: «Эксмо», 2002, 512 с. ISBN 5-699-11053-4.
28. ЯЛОМ, И., *Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти* / Пер. с англ. А. Петренко, Э. Мельник. Москва: «Эксмо», 2021, 384 с. ISBN 978-5-04-153973-3.
29. ЯЛОМ, И., *Дар психотерапии* / Пер. с англ. Э. Мельник. Москва: «Эксмо», 2015, 352 с. ISBN 978-5-699-78247-5.
30. КОРНИЕНКО, П., *Базовые принципы и техники психодрамы. Психодрама на сцене и за кулисами,* выпуск № 5, под ред. Н. Б. Долгополова, Е .С. Палачевой, Москва: МИГИП, 2015, 135 с.
31. ARNOLD, M. B., *Emotion and personality*. Columbia University Press. 1960. Disponibil: https://psycnet.apa.org/record/1960-35012-000 [Accesat la 03.03.2023].
32. GROSS, J. J., JOHN, O. P., *Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates //* Personality and Individual Differenses, vol. 19, No. 4, 1995, pp. 555-568. Disponibil: DOI:10.1016/0191-8869(95)00055-B [Accesat la 28.03.2023].
33. EKMAN, P., DAVIDSON, R. J., *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press, 1994. Disponibil: https://psycnet.apa.org/record/1995-97541-000 [Accesat la 08.04.2023].
34. MYERS, G. E., *William Jame's Theory of Emotion*, vol. 5, No. 2, 1969, pp. 67-89. Published by: Indiana University Press. Disponibil: https://jstor.org/stable/40319566 (vizitat 07.04.2023).
35. PLUTCHIK, R., *Emotion: A Psychoevolutionary synthesis.* N. Y.: Harper and Row, 1980. Disponibil: https://www.jstor.org/stable/1422394 [Accesat la 15.02.2023].

36. SMITH, C. A., LAZARUS, R. S., *Emotion and Adaptation*. In: *Handbook of personality theory and research,* pp. 609-637. Publisher: Guilford, 1990. Disponibil: https://reseaaarchgate/net/publication/232438867_Emotion_and_Adaptation [Accesat la 09.03.2023].
37. ЛОПУХИНА, Е. В., *Заметка для Психологического навигатора. Актуальная тема: Страх*. Disponibil: https://pd-conf.ru/article/interested/10137/ [Accesat la 22.03.2022].
38. МИХАЙЛОВА, Е. Л., *К истории российской психодрамы. Консультативная психология и психотерапия,* 2012, том 20, № 1, с. 153-168. ISNN 2075-3470 / 2311-9446 (online). Disponibil: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2012_n1/51160 [Accesat la 02.12.2022].
39. ОСУХОВА, Н., *Применение психодрамы в психотерапии с детьми, пережившими насилие*. Disponibil: https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200004306 [Accesat la 03.11.2019].
40. РОЗЕНОВА, М. И., ЕКИМОВА, В. И., КОКУРИН, А. В., ОГНЕВ, А. С., ЕФИМОВА, О. С., *Стресс и страх в экстремальной ситуации, Современная зарубежная психология*, 2020, том 9, № 1, с. 94-102. ISNN 2304-4977 (online). Disponibil: doi:10.17759/jmfp.2020090110 [Accesat la 20.02.2023].

Date despre autor:
Viorica MOCANU, doctor, lector universitar, Facultatea de Psihologie şi 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 14.09.2023

CZU: 331.442:005.71:303.433.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_39**

STUDIU DE CAZ PRIVIND IMPLEMENTAREA UNUI PROGRAM DE GESTIONARE A RISCURILOR PSIHOSOCIALE ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL

Luminița ZUBCO,
Universitatea de Stat din Moldova

Riscurile psihosociale, de rând cu impactul lor semnificativ și relevant, sunt adesea nerecunoscute de către lucrători și de conducere. Indicatorii riscurilor psihosociale la nivel individual, dar și organizațional sunt deseori ignorați sau puși pe seama întâmplărilor nefaste. Astfel, comportamentele indezirabile în organizații, cum ar fi absenteismul; gafe din neatenție; neglijența; accidente de muncă; performanțe reduse; precum și demisionarea sau moartea precoce, ce duce la fluctuație de cadre sunt motivate prin indicatori individuali precum: agresivitate, iritabilitate, dificultăți de concentrare, greșeli, uitare, auto-depreciere, anxietate, depresie, tulburări de dispoziție, alcoolism, dependență de droguri, dependență de jocuri de noroc ș.a. care, de fapt, pot fi efecte ale expunerii la riscurile psihosociale. Prin prezentarea acestui studiu de caz ne propunem să obținem o înțelegere aprofundată a abordărilor/ teoriilor/ modelelor care sunt necesare pentru a explica în mod cuprinzător modul în care apar riscurile psihosociale și impactul acestora asupra angajaților la locul de muncă.

Cuvinte-cheie: *risc psihosocial, organizație, proiect de gestionare a riscurilor psihosociale, studiu de caz.*

CASE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF A PSYCHOSOCIAL RISK MANAGEMENT PROGRAM IN THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

Psychosocial risks, along with their significant and relevant impact, are often unrecognized by workers and management. Indicators of psychosocial risks at the individual and organizational level are often ignored or attributed to unfortunate events. Thus undesirable behaviors in organizations, such as absenteeism; inadvertent blunders; negligence; work accidents; reduced performance; as well as early resignation or death, which leads to staff turnover, are motivated by individual indicators such as: aggression, irritability, concentration difficulties, mistakes, forgetfulness, self-depreciation, anxiety, depression, mood disorders, alcoholism, drug addiction, gambling addiction etc. which, in fact, can be effects of exposure to psychosocial risks. By presenting a case study we aim to gain an in-depth understanding of the approaches/theories/models that are needed to comprehensively explain how psychosocial risks arise and their impact on employees in the workplace.

Keywords*: psychosocial risk, organization, psychosocial risk management, case study.*

Riscurile psihosociale: câteva repere teoretice

Organizația Internațională a Muncii (OIM) definește riscurile psihosociale ca fiind interacțiunea dintre conținutul, modul de organizare și gestionare a muncii, pe de o parte, și a competențelor și nevoilor lucrătorilor, pe de altă parte, aceste interacțiuni pot prezenta pericol pentru sănătatea lucrătorilor prin prisma percepției și experienței acestora [5, p. 5]. În aceeași ordine de idei, Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă (EU-OSHA) precizează că riscurile psihosociale sunt riscuri generate de concepere, organizarea și gestionarea precară a activității, precum și de un context social necorespunzător la locul de muncă și pot avea efecte negative pe plan psihologic, fizic sau social [7, p. 2].

Regăsim în cele două definiții abordări un pic diferite ale riscurilor psihosociale în mediul organizațional: dacă definiția OIM se referă la o abordare fiziologică, atunci definiția oferită de EU-OSHA se referă mai mult la o abordare inginerească (abordări prezentate de Cox și Mackay, 1993). Diferența dintre aceste două abordări este că abordarea fiziologică consideră riscul psihosocial ca ceea ce se întâmplă în interiorul individului, respectiv se referă la *nevoile și competențele lucrătorilor* care sunt incompatibile cu conținutul, organizarea și gestionarea muncii, pe când abordarea inginerească ia în considerare ceea ce

face ca riscurile psihosociale să se întâmple, urmare a unor factori care nu țin de persoană, de exemplu *contexul social necorespunzător la locul de muncă*.

Reieșind din cele menționate, se propune o a treia abordare și anume *abordarea psihologică*, care completează decalajul dintre cele două abordări și pe care ne vom axa în demersul de cercetare. Astfel, conform abordării psihologice, riscul psihosocial este definit ca o interacțiune dinamică între indivizi și mediul lor și este adesea influențat de problemele existente privind adaptarea individuală la mediu, emoțiile, reacțiile ce provin din interacțiunile lor.

Există două modele în această abordare: *modelul tranzacțional* și *modelul interacțional* [*apud* 4, p. 198]. Respectiv, modelul tranzacțional examinează complexitatea acestor relații prin înțelegerea variațiilor și diferențelor psihologice la nivel individual în procesul de apariție a riscurilor psihosociale, iar modelul interacțional se concentrează pe aspectele structurale ale interacțiunilor individului în contextele de muncă.

În baza modelului interacțional a fost elaborată *teoria „solicitări-control"*, formulată inițial de Karasek (1979), perfecționată pe parcurs de autor și colaboratorii săi și completată de către Johnson si Hall (1988) care adăugă o a treia variabilă, elaborând modelul *„solicitare-control-suport social"* [9, p. 581].

Sunt de remarcat și alte teorii la fel de importante, precum *teoria potrivirii persoană – mediu (P-E Fit),* formulată de către French [1, p. 240] sau *teoria „vitamina"*, elaborată de Warr (1987) [3, p. 26]. Cele două teorii explică influența mediului și a compatibilității dintre individ și mediu care influențează starea de bine a individului. Alte teorii, cum ar fi *teoria stresului ocupațional*, propusă de Beehr [*apud* 3, pp. 24-25], se referă la reacția individului la factorii de mediu, *teoria conservării/pierderii resurselor*, elaborată de Hobfoll (1989) [*apud* 3, p. 29] și *teoria dezechilibru dintre efort și recompensă*, dezvoltată de către Siegrist (1996) [*apud* 9, p. 584] vorbesc despre un factor neelucidat în alte teorii, însă la fel de imporatant, și anume *recompensa.* Potrivit lui Peter, GeiBler si Siegrist (1998), recompensele sunt oferite angajaților în trei modalități diferite: bani, stimă și securitate/oportunități de carieră [3, p. 26]. Autorii susțin ideea precum că recompensele ar veni să diminueze impactul negativ al riscurilor psihosociale, iar lipsa unui echilibru dintre efort și recompensă ar acutiza efectele negative ale riscurilor psihosociale.

Teoria solicitărilor, abilităților și suportului este o altă teorie ce derivă din teoria stresului ocupațional și este un model propus de Van Veldhoven, Taris, de Jonge si Broersen (2005) [*apud* 3 p. 33]. Această teorie, care îmbină aspecte din celelate teorii, subliniază că atunci când vorbim despre o combinație între solicitări și abilități, vorbim în fond despre o compatibilitate între pesoana cu anumite abilități și mediul de muncă, iar suportul social ar fi o formă de recompensă. Conform autorilor citați, ar fi două axe cu impact major asupra stării de bine, pe prima axă solicitările calitative și cantitative ale posturilor se asociază cu consecințe la nivelul sănătății, iar pe cea de-a doua axă utilizarea deprinderilor și suportul social se relaționează cu consecințe la nivel atitudinal, creează sentimentul stării de bine.

Este de menționat și modelul Organizației Mondiale a Sănătății (OMS) privind riscurile psihosociale, dezvoltat de Cooper și Davison (1987), care descrie că riscurile psihosociale pot fi învățate utilizând o *abordare multidisciplinară* a științei, cum ar fi studierea problemelor psihologice, sociologice și fiziologice, care devin cereri și stimuli pentru indivizi în mediul lor de lucru [*apud* 7, p. 207]. O explicație complementară cu care vine această teorie și care arată influența factorilor individuali care ar putea genera riscuri psihosociale este faptul că sursa riscurilor psihosociale ar putea proveni din mediul de acasă, care ar include dinamica relațiilor conjugale, cu alți membri ai familiei, sprijinul partenerilor și al prietenilor apropiați, relațiile cu copiii, siguranța familiei, mediul de viață, problemele financiare și etapele de dezvoltare ș.a. Totodată, sursa riscurilor psihosociale ar putea proveni și din mediul social, care include lucrul în străinătate, climatul social, dieta, mobilitatea, atmosfera rurală versus urbană, hobby-urile, sportul, contactul social și activitățile sociale. În plus, există riscuri psihosociale ce țin de individ, inclusiv de anumiți factori genetici, cum ar fi istorie, demografie, religie, naționalitate, etnie, vârstă, educație, abilități de coping, tipul de personalitate ș.a. Toate aceste surse de risc psihosocial pot avea un impact esențial și sunt tangibile, prin urmare, modelul multidisciplinar este unul relevant pentru a explica originea riscurilor psihosociale.

Preliminarii privind programul de gestionare a riscurilor psihosociale

Programul de gestionare a riscurilor psihosociale la locul de muncă a fost elaborat conform procesului de gestionare a riscurilor psihosociale propus de EU-OSHA și conține următoarele etape: 1) identificarea riscurilor și a persoanelor expuse riscurilor; 2) evaluarea și stabilirea priorității riscurilor; 3) luarea deciziilor privind măsurile preventive; 4) întreprinderea de acțiuni și 5) monitorizarea și revizuirea situației [8, p. 11].

Scopul programului: Identificarea și gestionarea riscurilor psihosociale în organizație în vederea stabilirii unui raport echilibrat între productivitate/calitate și starea de bine a angajaților.

Obiective specifice ale programului:

- examinarea riscurilor psihosociale asociate muncii și personalului afectat;
- evaluarea expunerii la risc pe baza probabilităţii şi a impactului riscului, în conformitate cu „Matricea riscului”;
- analiza riscului psihosocial identificat în cadrul organizației;
- identificarea cauzelor care favorizează apariţia și repetarea riscului psihosocial identificat și a consecinţelor produse;
- implementarea unor acțiuni de control și gestionare a riscului psihosocial identificat în cadrul organizației.

Prezentarea organizației

Organizația vizată este o companie din domeniul IT din Republica Moldova care are ca funcții: prelucrarea datelor, realizarea de programe și consultanță în domeniul dat, oferirea de servicii privind tehnologia informației. Compania prestează servicii pentru mai multe proiecte IT. Proiectul, ai cărui angajați sunt vizați în acest program, este un magazin online ce își propune ajutorarea clienților – deținători de automobile, prin servicii de clientelă și consiliere în a face mobilitatea ușoară, transparentă, durabilă și accesibilă. Altfel spus, este o piață a pieselor de schimb auto și a reparațiilor auto online. Magazinul online stochează o colecție largă de produse de mare valoare pentru mașini, camioane și motociclete, de la numeroase mărci și în orice interval de preț. Limba de conversație este limba franceză, respectiv serviciile sunt oferite vorbitorilor de limbă franceză din Franța și alte țări francofone.

Participanți

La program au participat doisprezece angajați care activează în calitate de operatori și trei persoane din echipa managerială (în total: 15 persoane). Cei 12 operatori au fost repartizați în două grupuri omogene, în funcție de abilitățile de comunicare în limba franceză și în funcție de gen. Fiecare grup era condus de un lider de echipă care face parte din echipa managerială. Un grup a fost în calitate de grup experimental, iar al doilea grup în calitate de grup de control.

Persoanele care au fost incluse în programul de intervenție sunt cetățeni ai Republicii Moldova (41,66%) și cetățeni ai altor țări, de pe continentul african și din Canada (58,33%). Respectiv, în proporție de 58,33% sunt persoane a căror limbă maternă este limba franceză, iar 41,66% au studiat limba franceză. Conform distribuției de gen, 58,33% sunt de gen masculin și 41,66% de gen feminin, dintre care 33,33% sunt căsătoriți și 66,66% celibatari. Vârsta medie a participanților este de 32 de ani. Este de remarcat faptul că 58,33% dintre participanți sunt persoane care au imigrat, prin urmare, sunt departe de familie, de prieteni. În acest fel, pe lângă nevoile de siguranță și securitate personală, se manifestă intens și cele de socializare și de apartenență la un grup (A. Maslow). Chiar dacă în mare parte sunt cetățeni de origine africană, totuși ei provin din țări cu tradiții și obiceiuri diferite.

Implementarea programului de gestionare a riscurilor psihosociale

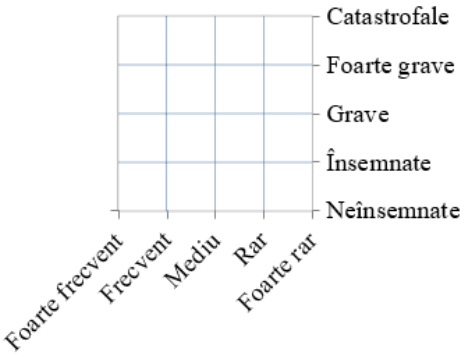
Identificarea riscurilor psihosociale

Identificarea, analiza și stabilirea priorității riscurilor psihosociale s-a realizat în baza matricei riscurilor. Conform acestei matrici, pe o axă se prezintă probabilitatea manifestării fiecărui risc, iar pe cealaltă – urmările. În acest fel se identifică riscurile cele mai frecvente și cele mai intense și care necesită o intervenție pentru a le diminua intensitatea (Fig. 1).

În vederea evaluării impactului riscurilor psihosociale asupra angajaților și organizației, ne-am condus de clasificările riscurilor psihosociale propuse de organizațiile internaționale. Astfel, conform OIM prin-

cipalii factori care generează situații de risc psihosocial sunt: hărțuirea, comportamentul agresiv, violența din partea terților și stresul [5]. Conform EU-OSHA, printre condițiile de lucru cu cel mai mare impact în producerea riscurilor psihosociale sunt: volumul excesiv de muncă; cerințele contradictorii și lipsa de claritate privind sarcinile de realizat; lipsa de implicare în luarea deciziilor; lipsa de autonomie în modul de desfășurare a activității; schimbările organizatorice gestionate necorespunzător, nesiguranța locului de muncă; comunicarea ineficientă, lipsa de sprijin din partea conducerii sau a colegilor; hărțuirea psihologică și sexuală sau violența din partea terților [2].

Figura 1. Matricea riscurilor.



În conformitate cu aceste clasificări, riscurile psihosociale identificate la participanții programului de intervenție sunt:

- violența verbală din partea clienților și contactul cu clienți nemulțumiți – *risc foarte frecvent și foarte grav*;
- lipsa de mobilitate pe parcursul întregii zile, ceea ce cauzează afecțiuni musculo-scheletice – *risc mediu cu urmări grave*;
- stresul vizual – *risc mediu cu urmări însemnate*;
- oboseala cronică – *risc mediu cu urmări însemnate*;
- volum de muncă supradimensionat cu nerespectarea pauzelor - *risc mediu cu urmări însemnate*;
- suport social scăzut din partea conducerii – *risc foarte frecvent, dar cu urmări medii*;
- lipsa de implicare în luarea deciziilor – *risc foarte frecvent, dar cu urmări neînsemnate*;
- microcomunicarea – *risc frecvent dar, cu urmări medii*.

Acțiuni de prevenire, de detensionare și de remediere

Programul de gestionare a situațiilor de risc psihosocial a cuprins acțiuni de intervenție: primare – s-a acționat asupra cauzei; secundare – s-a acționat asupra riscului și terțiare – s-a crescut reziliența prin metode de gestionare a stresului [5, p. 12].

Literatura de specialitate sugerează faptul că ar fi de preferat să se acționeze asupra cauzei riscului, pentru a-l combate. Însă de cele mai multe ori acest lucru nu este posibil. De ex., un client frustrat poate să manifeste agresivitate verbală deoarce a primit o piesă care nu este compatibilă cu automobilul său și dorește să aibă piesa necesară cel târziu mâine, pentru că autovehicolul său se află la un Auto Service care îl taxează cu 50 euro pe zi. Din această cauză este frustrat, strigă, insultă și cere să i se ramburseze inclusiv costurile de întreține a autovehicolului în timpul de întârziere a livrării piesei, ceea ce compania nu va oferi, iar piesa bună îi va fi livrată cel mai curând peste o săptămână. Astfel de cazuri se repetă zilnic și eroarea poate proveni de la serviciul clienți, sau de la serviciul logistic, transportator ș.a. Respectiv, se cere calitate în ceea ce privește alegerea pieselor pentru clienți de la bun început, totodată, se solicită profesionalism, amabilitate, să fie respectată o anumită structură a apelului și să se facă tot posibilul ca clientul să fie mulțumit. Astfel de cazuri sunt în proporție de 50% din numărul de apeluri. Și toate apelurile provin de la clienți care sunt importanți pentru companie, prin urmare, compania nu admite ca operatorul să întrerupă apelul, el trebuie să asculte activ, să parafrazeze, să identifice soluții, să fie empatic și să prezinte scuze din partea companiei.

Astfel, în vederea gestionării riscurilor psihosociale generate de ***violența verbală*** din partea clienților sau urmare a contactului cu clienți nemulțumiți, s-a oferit instruire pentru creșterea rezilienței operatorilor la violența verbală și anume, instruire cu privire la structura apelului, necesitatea ascultării active, parafrazării informației care vine din partea clientului, precum și fraze tipice care pot fi utilizate cu scop de a prezenta scuze din partea companiei sau soluții exacte pentru diverse probleme. În acest fel, operatorul, urmând algoritmul propus, nu mai era în situația de a percepe ca atac personal violența verbală și nemulțumirea din partea clientului. Conștientizând că și-a exercitat munca corect, că a fost integru și onest în raport cu clientul, îi era mai ușor să se detașeze de problemă.

Problema lipsei de mobilitate pe parcursul întregii zile de muncă și care poate cauza afecțiuni musculo-scheletice s-a pus în aplicare prin *Directiva 90/270/CEE a Consiliului privind condițiile minime de securitate și sănătate pentru lucrul la monitor*, în special prin prevederile cu privire la regimul de muncă

și odihnă al lucrătorilor care se află zilnic în fața monitorului. Astfel, pentru ei este obligatorie o pauză de masă completă și alte două pauze a câte 15 minute după fiecare 2 ore de muncă. În timpul pauzei, angajații erau încurajați să fie în mișcare pentru a preveni afecțiunile musculo-scheletice [6].

În ceea ce privește ***suportul social scăzut din partea conducerii***: s-a contribuit la sporirea suportului social prin încurajarea glumelor și a comunicării între operatori, ori de câte ori era posibil. Fiecare angajat era observat, fiind monitorizată starea de spirit a angajaților, or dacă se întâmpla ca cineva să aibă o zi mai proastă era imediat susținut de către colegi, urmărindu-se menținerea la angajați a unei stări emoționale prin care se manifestă interes sporit, bucurie, entuziasm. Totodată, pentru a gestiona riscurile psihosociale, managerul se ghida permanent de o grilă de evaluare a managementului. S-au organizat și activități de consolidare a echipei. Observațiile cu privire le calitatea serviciului oferit se efectuau într-o manieră amicală. De asemenea, s-au oferit recomandări de gestionare a riscurilor psihosociale care sunt generate de schimbarea unor comportamente la nivel de angajați.

Pentru ***evitarea stresului vizual***, s-a recomandat procurarea ochelarilor cu protecție pentru calculator și efectuarea unor exerciții de îmbunătățire a vederii. În ceea ce privește volumul de muncă supradimensionat cu nerespectarea pauzelor, organizația a decis că nu poate modifica cerințele cu privire la volumul de muncă. În acest fel, fiecare angajat are obligația de a prelua minim 8 apeluri pe oră, de a prezenta o transformare a apelurilor în vânzări de minim 38%, cu piese alese corect pentru a nu avea o rată a retururilor mai mare de 6% și nota din partea clienților cu privire la nivelul de înțelegere și amabilitate să nu fie mai mică de nota medie 8, însă s-a recomandat respectarea cerințelor cu privire la timpul de muncă la monitor și odihnă în conformitate cu Directiva 90/270/CEE [6].

Cu referire la ***lipsa de implicare în luarea deciziilor***, organizația a decis ca angajații să aibă posibilitatea de a alege dacă doresc să muncească de acasă sau de la birou, iar cei care lucrează cu jumătate de normă au posibilitatea de a alege orarul de muncă. Totodată, fiecare angajat poate în mod individual să socializeze cu colegii în afara orelor de muncă.

Evaluarea programului

Acțiunile de intervenție au fost însoțite și de evaluări ale rezultatelor muncii. Indicatorii de referință după care a fost verificată productivitatea și calitatea serviciilor au fost: media numărului de apeluri preluate timp de o lună de către un operator; media apelurilor transformate în vânzări timp de o lună de către un operator; media produselor returnate din media celor vândute timp de o lună și nota medie a grupului.

Astfel, dacă media numărului de apeluri preluate timp de o lună de fiecare angajat din grupul de control a fost de 973 apeluri, atunci în grupul experimental a fost de 1220. Respectiv, media apelurilor transformate în vânzări timp de o lună, de către un angajat din grupul de control a fost de 29,86%, iar de către un angajat din grupul experimental – de 36,99 %. Media produselor întoarse timp de o lună din rata vânzărilor efectuate de către un angajat din grupul de control a fost de 8,58%, iar în grupul experimental – de 5,49%. Nota medie a grupului de control a fost de 8,03, iar a grupului experimental – 8,13.

Este de remarcat și faptul că, după 7 luni de la demararea programului de intervenție, în grupul de control a avut loc o fluctuație de cadre de 50%, trei persoane din șase au fost concediate pe motiv că nu îndeplineau norma cerută prin indicatorii de performanță, iar în grupul experimental nu s-au înregistrat demisii sau concedieri.

Concluzii

Managementul riscurilor psihosociale este un proces anevoios, în special pentru cei ce nu au o claritate cu privire la gestionarea riscurilor psihosociale în vederea stabilirii unei culturi organizaționale armonioase. Raportul cost-eficacitate este ceea ce determină o companie să facă anumite eforturi pentru a produce schimbări organizaționale.

Pe termen lung, unul din cele mai esențiale rezultate așteptate ca urmare a gestionării corecte a riscurilor psihosociale în organizații este, în primul rând, *stabilitatea*, care oferă un sentiment de siguranță și care este o nevoie fundamentală a fiecărei entități. Un angajator care pe termen scurt exploatează la maximum forța de muncă, în viitorul apropiat se va confrunta cu situații frecvente de absenteism, fluctuații de personal, probleme de disciplină, reducerea cantității sau calității unor produse sau servicii, accidente, decizii inco-

recte și erori, creșterea costurilor de despăgubire, costuri suplimentare pentru angajarea și instruirea noilor angajați ș.a. Prin urmare, deși pe termen scurt acesta va avea un venit mulțumitor, pe termen lung se va confrunta cu nevoia de a acoperi cheltuieli suplimentare, ceea ce poate dezechilibra stabiltatea financiară a companiei. Orice companie pentru a prospera trebuie să valorifice starea de bine a fiecărui angajat, să cultive valori sănătoase, totodată să aibă grijă ca acestea să fie implementate de manageri sau de psihologii organizaționali și să fie interiorizate de către angajați. Iar la nivel macrosocial, se va resimți aportul companiilor înfloritoare asupra dezvoltării economice a întregii țări.

Referințe:

1. Bogathy, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007.
2. *Bournout intervention* Disponibil: http://burnoutintervention.eu/fileadmin/user_upload/BOIT_theoretical_abstract_2705.pdf [Accesat la 20.04.2021].
3. Capotescu, R. *Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații*. Iași: Lumen, 2006.
4. Erwandi, D.; Lestari, F.; Djunaidi, Z.; El-Matury, H. J. *Review of Psychosocial Risk Approach, Model and Theory.* In: *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 2021, vol. 8, no. 3, pp. 195-214.
5. *Ghid pentru aprecierea calității evaluării riscurilor și a măsurilor de gestionare a riscurilor în vederea prevenirii riscurilor psihosociale*. București: Comisia Europeană, 2018.
6. *Hotărârea nr. 819 din 01-07-2016 privind Cerinţele minime de securitate şi sănătate în muncă pentru lucrul la monitor.* Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=93686&lang=ro [Accesat la 20.03.2022].
7. Iordache, R.; Petreanu, V.; Seracin, M. *Studiul privind Elaborarea Cerinţelor de Securitate și Sănătate pentru prevenirea Expunerii Lucrătorilor la Riscuri Psihosiciale.* București: Institutul Național de Cercetare-Dezvoltare pentru Protecția Muncii „Al. Darabont", 2013.
8. *Riscurile psihosociale la locul de muncă*. București: Comitetul Superior al Inspectorilor de Muncă, 2012.
9. Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială* (vol II), Iași: Polirom, 2007.

Date despre autor:
Luminița ZUBCO, doctorand, Școala Doctorală Științe Sociale, Universitatea de Stat din Moldova.

Prezentat la 27.10.2023

CZU: 159.94:797.561-051 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_40**

PREDISPOZIȚIA SPRE RISC ȘI NEVOIA DE A CĂUTA SENZAȚII TARI LA PARAȘUTIȘTI

Galina PRAVIȚCHI, Olga AXENTII,
Universitatea de Stat din Moldova

Cercetarea predispoziției spre risc și nevoii de a căuta senzații tari la parașutiști reprezintă o tematică actuală deoarece vizează o comunitate și o activitate ce capătă amploare. Fie că este vorba de un salt static line sau un tandem, ori un salt realizat de un sportiv, acesta implică un nivel de risc, care pe de o parte oferă senzații tari, pe de alta, poate fi fatal. Identificarea nivelului de risc al acestor persoane care practică sporturi extreme, ar putea preveni unele situații periculoase sau letale, și ar face posibilă diminuarea riscului și conștientizarea acestuia acolo unde este prea mult. În fluxul de emoții și adrenalină resimțit în căderea liberă, există probabilitatea ca oamenii să-și dorească din ce în ce mai mult astfel de trăiri, să-și forțeze limitele exagerând sau chiar neconștientizând riscul pe care și-l asumă.

Cuvinte-cheie: *risc, senzații tari, flux de emoții, parașutiști.*

THE PREDISPOSITION TO RISK AND THE NEED TO SEEK THRILLS IN PARACHUTISTS

Researching the predisposition to risk and the need to look for strong sensations in parachutists is a current topic because it targets a community and a growing activity. Whether it is a static line jump, or a tandem or a jump made by an athlete, it involves a level of risk, which on the one hand offers strong sensations, on the other, can be fatal. Identifying the level of risk of these people who practice extreme sports, could prevent some dangerous or lethal situations, and would make it possible to reduce the risk and its awareness where it is too much. In the flow of emotions and adrenaline felt in the free fall, there is a probability that people want more and more such feelings, to push their limits by exaggerating or even unaware of the risk they take.

Keywords: *risk, strong sensations, flow of emotions, parachutists.*

Introducere

În limbajul comun, riscul desemnează posibilitatea de a ajunge într-o primejdie, de a avea de înfruntat un pericol. Deci, a-ți asuma riscul înseamnă a-ți pune în primejdie viața, a te expune unui pericol posibil, a participa la o acțiune sau situație nesigură, a acționa la noroc. Se impune așadar clarificarea noțiunilor de risc și pericol, utilizate adesea ca sinonime, dar care din punct de vedere psihologic sunt diferite. Pericolul este un eveniment sau o situație susceptibilă de a antrena pierderi. Riscul este probabilitatea ca un eveniment sau o situație să antreneze consecințe nedorite omului sau mediului în condiții determinate [5]. Conjugând cele două noțiuni, prin prisma accepțiunilor menționate, se poate spune că riscul este probabilitatea ca un pericol să se manifeste în mod concret, altfel spus, să antreneze pierderi, în condiții conjuncturale [3].

După autorul Leigh, comportamentele riscante sunt cele care implică, pe de o parte, o amenințare sau un pericol potențial și, pe de altă parte, oportunitatea de a obține o formă de recompensă [4].

Așadar, definițiile științifice ale riscului fac în general referire la o măsură a probabilității și a gravității efectelor adverse, riscul fiind un calcul a cât de probabil este un incident să apară, iar în cazul în care acesta apare, cât de severe ar fi consecințele. Deși nu există o concordanță deplină între definițiile date de diverși cercetători, cele mai multe accepțiuni coincid cu definițiile din dicționare și se referă la sensul general al riscului, asupra cărora majoritatea cercetătorilor cad de acord: a) consecințele negative sau pierderile; b) valoarea sau semnificația acestor pierderi; c) nesiguranța asociată acestor consecințe sau pierderi [2].

Conceptul de căutare a senzațiilor tari este explicat ca fiind: „O trăsătură definită prin căutarea unor senzații și experiențe variate, noi, complexe și intense și dorința de asumare a riscurilor fizice, sociale, legale și financiare de dragul unei astfel de experiențe” [9].

Personalitatea ar putea fi definită ca o identificare a variabilelor care permit descrierea diferențelor individuale. Mai exact, personalitatea poate fi văzută ca o unitate stabilă și individualizată a unui ansamblu de conduite și descrisă ca o regrupare exhaustivă a invariantelor personale. Ea a fost concepută drept un ansamblu de trăsături sau dimensiuni fundamentale care permit caracterizarea individului. Aceste trăsături latente sunt considerate ca fiind permanente și suficient de largi pentru a permite diferențierea indivizilor [2].

Marele dicționar de psihologie Larousse oferă o definiție cuprinzătoare care ține atât de pozițiile teoretice, cât și de semnificația acordată acestui termen în limbajul comun: caracteristică relativ stabilă a felului de a fi al unei persoane, a modului de a reacționa la situațiile în care se găsește, menționând că în majoritatea cazurilor, termenul nu acoperă aspectele cognitive ale conduitei (inteligența, aptitudini, cunoștințe), ci doar pe cele afective, emoționale, dinamice [1].

Metodologia cercetării

Scopul cercetării rezidă în stabilirea diferențelor de manifestare a predispoziției spre risc, nevoii de a căuta senzații tari și a trăsăturilor de personalitate la subiecții cercetării.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 76 persoane, dintre care 33 reprezintă sportivii parașutiști, 14 reprezintă persoanele care au încercat cel puțin o dată un salt cu parașuta și 29 reprezintă persoanele care nu au încercat niciodată acest sport extrem. Selectarea eșantionului s-a făcut ținându-se cont de apartenența la grupurile menționate anterior. Subiecții implicați în cercetare au vârsta cuprinsă între 19-60 ani.

În vederea realizării scopului propus, am elaborat următoarea ipoteză:

I. Există diferențe de manifestare a predispoziției spre risc, nevoii de a căuta senzații tari și a trăsăturilor de personalitate la subiecții cercetării.

Pentru a verifica ipoteza demersului științific propus, a fost realizată o cercetare cu caracter constatativ. În vederea determinării relației dintre predispoziția spre risc, nevoia de a căuta senzații tari și trăsăturile de personalitate, au fost aplicate următoarele metode psihodiagnostice: *Chestionarul 16 Factori de Personalitate* (după Cattell)*, Chestionarul de diagnosticare a predispoziției spre risc* (după Schubert), *Chestionarul de diagnosticare a nevoii de căutare a senzațiilor tari* (după M. Zuckerman).

Chestionarul de diagnosticare a predispoziției spre risc a fost elaborat de autorul M. Schubert. Tehnica permite aprecierea gradului de pregătire pentru risc, care este înțeles ca o acțiune de noroc în speranța unui deznodământ fericit sau ca un posibil pericol, ca o acțiune efectuată în condiții de incertitudine. Chestionarul este alcătuit din 25 de întrebări, la care sunt propuse spre alegere 5 variante de răspuns. Interpretarea rezultatelor se realizează prin calcularea numărului de puncte și raportarea pe o scară continuă ca abatere de la medie. Răspunsurile pozitive indică o tendință de asumare a riscurilor.

Chestionarul de diagnosticare a nevoii de căutare a senzațiilor tari a fost elaborat de M. Zuckerman. Tehnica este folosită pentru a identifica nivelul de nevoie a unei anumite persoane a diferitor tipuri de senzații, această tehnică poate fi utilizată atât în raport cu adolescenții, cât și cu adulții. Chestionarul cuprinde 16 afirmații perechi, respondentului i se propune să aleagă pentru fiecare item doar una din cele două afirmații, cea care este mai potrivită pentru sine.

Chestionarul 16 Factori de personalitate a fost publicat în anul 1950, fiind realizat de psihologul american R. B. Cattell, acesta măsoară 16 factori primari ai personalității, factori identificați de autor în urma cercetărilor și studiilor experimentale. Autorul, prin intermediul cercetării factoriale, a reușit să dea celor 16 dimensiuni cuprinse un echilibru suficient pentru obținerea unei analize cvasicomplete a personalității. Chestionarul este alcătuit din 187 de întrebări care urmăresc evidențierea a 16 trăsături de personalitate (factori de personalitate de prim ordin), plus patru factori de personalitate de ordinul doi (cordialitate, raționament, stabilitate emoțională, dominație, vivacitate, forța conștiinței, îndrăzneala socială, sensibilitate, vigilență, abstractizare, directivitate, aprehensiune, deschidere spre schimbare, încredere în sine, perfecționism, tensiune, anxietate, extraversiune, rigiditate, independență). Cei 16 factori de personalitate vizați, dispun de un număr inegal de itemi, în funcție de complexitatea și dificultatea de a putea fi surprinși prin modul de formulare al acestora. Altfel spus, anumite trăsături de personalitate, mai complexe și mai dificil de surprins și evidențiat, necesită un număr mai mare de întrebări, adresate din perspective diferite.

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute privind manifestarea predispoziției spre risc la subiecții cercetării sunt prezentate în tabelul ce urmează.

Tabel 1. Manifestarea predispoziției spre risc la subiecții cercetării (valori medii).

Variabila	Subiecții cercetării	Valoarea medie	Abaterea Standard
Predispoziția spre risc	Sportivi Parașutiști	5,56	9,189
	Amatori	3,23	18,231
	Non-sportivi	-6,83	15,529

Analiza comparativă a scorurilor obținute de către subiecții incluși în cercetare, scoate în evidență următoarele deosebiri a valorilor medii: (sportivi parașutiști m=5,56) comparativ cu (amatori m=3,23) și (non-sportivi m=-6,83). Astfel, datele prezentate indică o valoare medie a predispoziției spre risc mai mare pentru grupul de sportivi parașutiști, urmată de grupul de amatori, și cea mai mică valoare fiind atribuită grupului de non-sportivi.

Rezultatele medii obținute la scala Nevoia trăirii senzațiilor tari, după Zuckerman, de către subiecții din grupul de sportivi parașutiști, amatori și non-sportivi sunt prezentate în tabelul următor:

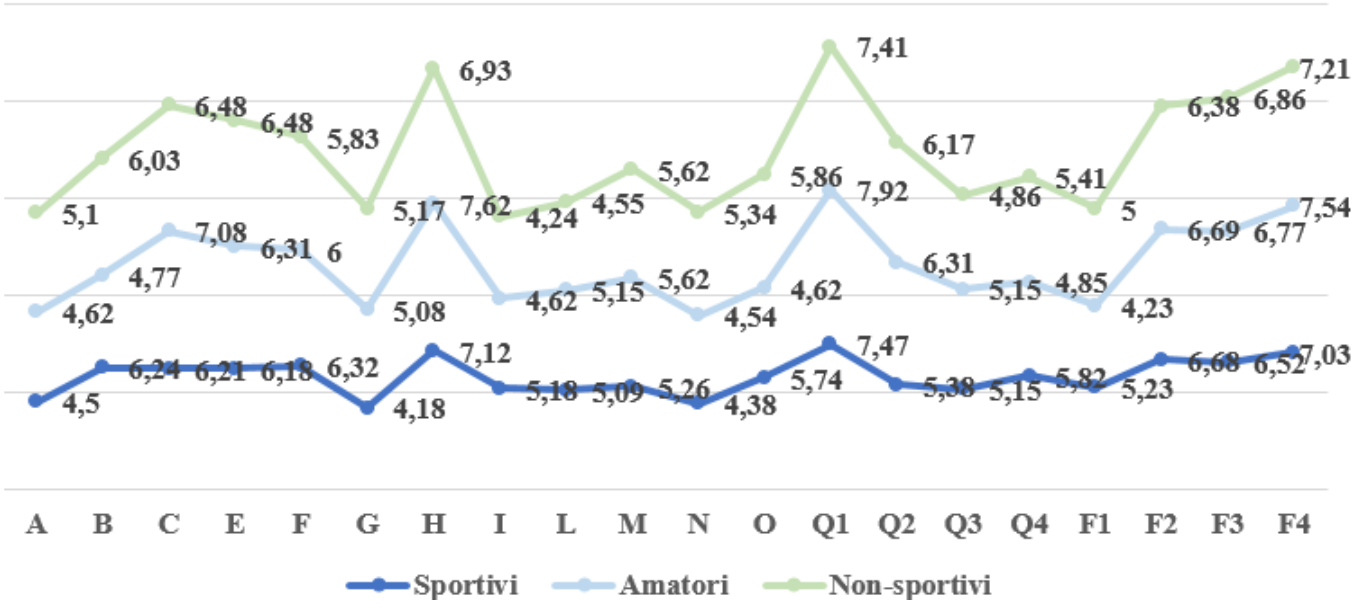
Tabel 2. Manifestarea nevoii de a trăi senzații tari la subiecții cercetării (valori medii)

Variabila	Subiecții cercetării	Valoarea medie	Abaterea Standard
Nevoia de a trăi senzații tari	Sportivi	8,85	2,862
	Amatori	7,54	3,017
	Non-sportivi	6,86	3,032

Analiza comparativă a scorurilor obținute de către subiecții participanți la cercetare scoate în evidență următoarele deosebiri a valorilor medii: (sportivi parașutiști m=8,85), comparativ cu (amatori m=7,54) și (non sportivi m=6,86). Potrivit datelor, observăm că cea mai mare medie pentru manifestarea nevoii de a trăi senzații tari este atribuită grupului de sportivi parașutiști, urmată de o medie în descreștere pentru grupul de amatori, iar cea mai mică medie este atribuită grupului de non-sportivi.

În continuare sunt prezentate valorile medii pentru manifestarea trăsăturilor de personalitate.

Fig. 1. Manifestarea trăsăturilor de personalitate la subiecții cercetării (valori medii).



Conform analizei datelor prezentate în figura 1, observăm că acestea reflectă deosebiri minore între grupuri (sportivi parașutiști, amatori și non-sportivi) ale mediilor manifestării trăsăturilor de personalitate.

Pentru a vedea dacă există diferențe semnificative cu privire la rezultatele obținute de către subiecții incluși în cercetare, pentru manifestarea predispoziției spre risc, am apelat la statistica inferențială optând pentru analiza de varianță ANOVA.

Tabel 3. Semnificaţia diferenţelor intergrupale de manifestare a predispoziției spre risc.

Variabila	F	df	p
Predispoziția spre risc	6,810	2	,002

Prelucrarea statistică a rezultatelor ce reflectă manifestarea predispoziției spre risc indică prezența diferențelor semnificative obținute de subiecții cercetării (F=6,810; p=,002).

O posibilă explicație a rezultatelor obținute poate fi faptul că parașutiștii manifestă o predispoziție mai mare spre risc datorită faptului că particularitatea dată a fost cultivată și dezvoltată în timpul practicării acestui tip de sport, deoarece parașutismul în mediul în care se realizează (înălțime, viteză, parașuta ca singur instrument de manevrare, lipsa contactului/ajutorului terestru etc.) implică în sine riscul ca pe o condiție necesară în realizarea salturilor cu parașuta, iar beneficiile obținute precum starea de flow și adrenalina pot deveni în timp mecanisme de întărire și asumare a riscului.

În studiul său, Csikszentmihalyi a încercat să răspundă la întrebarea de ce oamenii desfășoară în mod voluntar activități cu risc ridicat, introducând noțiunea de – flux, care se află în centrul comportamentului parașutiștilor, și care se referă la starea în care oamenii sunt atât de implicați într-o activitate încât nimic altceva nu pare să conteze; experiența în sine este atât de plăcută încât oamenii o vor face chiar și cu un preț mare, de dragul de a o face [7]. Abordarea autorului Csikszentmihalyi asupra asumării riscurilor, așa cum este văzut în asociere cu conceptul de flux, prezintă riscul ca fiind atrăgător, deoarece oferă indivizilor posibilitatea de a realiza ceva dificil. Activitățile cu risc oferă oportunități pentru o experiență de flux, deoarece sunt solicitante și provocatoare în natură și nu oferă recompense externe oamenilor, ci doar bucurie intrinsecă și fericire. Potrivit lui Csikszentmihalyi, acest lucru face ca asumarea de riscuri să fie în esență o experiență optimă, oferă recompensă propriei persoane, iar astfel de experiențe sunt numite autotelice, care au în sine un scop, în totalitate intern. Prin acest sport riscant, precum parașutismul, persoanele descoperă oportunități de acțiune, echilibru între provocare-abilități, implicare și concentrare profundă, îmbinare a acțiunii și conștientizării, transcendența timpului, pierderea conștiinței de sine și apariția unui sentiment mai puternic de sine la finalizare. Acest lucru subliniază importanța sentimentului de competență și control [6].

În continuare sunt prezentate datele cu privire la semnificația diferențelor intergrupale pentru manifestarea nevoii de a trăi senzații tari.

Tabel 4. Semnificaţia diferenţelor intergrupale de manifestare a nevoii de a trăi senzații tari.

Variabila	F	df	p
Nevoia de a trăi senzații	3,653	2	,031

Conform rezultatelor obținute în urma prelucrării statistice, au fost identificate diferențe semnificative pentru nevoia de a trăi senzații tari la subiecții cercetării (F=3,653; p=,031).

O explorare a literaturii existente despre comportamentul de căutare a senzațiilor tari și de asumare a riscurilor relevă un cadru analitic major al motivației, denumit modelul „predispoziției personalității". Această abordare a luat naștere din primele încercări de a explica asumarea voluntară a riscurilor și susține presupunerea că înclinația de a se angaja în activități riscante definește două tipuri de personalitate polară: oamenii care apreciază și caută experiențe cu risc ridicat și oamenii care se tem și le evită [8].

În urma calculelor statistice, nu au fost identificate diferențe semnificative pentru trăsăturile de personalitate la subiecții cercetării. O posibilă explicație a acestor rezultate ar putea fi reprezentată de eșantionul mic de cercetare. De asemenea, dacă ne raportăm la rezultatele cercetării noastre, putem presupune că nu există diferențe semnificative de manifestare a mediilor trăsăturilor de personalitate în funcție de practicarea

parașutismului, deoarece trăsăturile de personalitate sunt stabile de-a lungul timpului, și fiind deja formate la momentul când o persoană s-a implicat în acest sport extrem ca parașutismul, acestea au rămas neschimbate.

Pe de altă parte, observăm, că nici atribuirea anumitor trăsături nu face ca persoana să adopte sau nu un sport extrem, ceea ce poate fi legat de faptul că există alte variabile care au un impact mai mare decât factorii de personalitate și care necesită a fi cercetate. Or, este nevoie de un studiu longitudinal, care ar presupune evaluarea trăsăturilor de personalitate a acestui grup de persoane în mai multe ocazii, în perioade diferite.

Concluzii

Cercetarea manifestării predispoziției spre risc, nevoii de a căuta senzații tari și trăsăturilor de personalitate la parașutiști poate fi sintetizată în următoarele concluzii:

1. Predispoziția spre risc nu este doar rezultatul unui comportament impulsiv, ci are rădăcini profunde în structura de personalitate a individului. Parașutiștii găsesc în activitățile extrem de intense o modalitate de a satisface nevoia lor de excitație și noutate.

2. Nevoia de a căuta senzații tari în rândul parașutiștilor este condiționată și alimentată nu doar de impulsuri hedoniste sau de căutarea riscului în sine, ci și de dorința de a experimenta stări emoționale intense și de a depăși limitele personale. Acest fenomen nu poate fi redus la o singură explicație, ci este rezultatul unei combinații între trăsăturile individuale de personalitate, motivații interne și influențe externe.

3. Rezultatele obținute demonstrează confirmarea parțială a ipotezei invocate în cercetare, conform căreia există diferențe de manifestare a predispoziției spre risc, nevoii de a căuta senzații tari și a trăsăturilor de personalitate la subiecții cercetării. Astfel, datele experimentale indică diferențe doar în manifestarea predispoziției spre risc a nevoii de a trăi senzații tari la subiecții cercetării. În cadrul cercetării nu au fost identificate diferențe semnificative din punct de vedere statistic pentru manifestarea trăsăturilor de personalitate la subiecții cercetării.

Referințe:

1. BLOCH, H. *Marele dicționar de psihologie Larousse.* București: Editura Trei, 2006, 360 p.
2. HAVÂRNEANU, C., HAVÂRNEANU, G. *Psihologia riscului.* Iași: Polirom, 2015, 339 p.
3. HOHN, M. *Psihologia și circulația rutieră.* Timișoara: Editura științifică, 2002, 80 p.
4. PLATON, C. *Psihologia dimensională a personalității.* Chișinău: Editura CEP USM, 2020, 69 p.
5. КОРНИЛОВА, Т. *Психология риска и принятия решений:* Учеб. пособ. для вузов. Питер: Аспект Пресс, 2003, 286 с.
6. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: Studies in Enjoyment, Public Health Service Grant Report* No. 22883- 02, 1974, 340 p.
7. CSIKSZENTMIHALYI, M. *The concept of flow*. Oxford University Press, 2002, p. 89-105.
8. KLAUSNER, S. *Why man takes chances. American Sociological Review.* Garden City: Anchor Books, 1968, p. 140-145.
9. ZUCKERMAN, M. *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking.* New York: Cambridge University Press, 1994, 459 p.

Date despre autori:

Galina PRAVIȚCHI, doctor în psihologie, lector universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: galina.pravitchi@usm.md
ORCID: 0000-0003-0838-1218

Olga AXENTII, magistru în psihologie, Programul de master Psihologie clinică, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: olgutaaxentii@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9163-4567

Prezentat la 01.12.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: [159.923:159.942]:616.517 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_41**

RELAȚIA DINTRE DIMENSIUNILE FUNDAMENTALE ALE PERSONALITĂȚII ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA PERSOANELE CU PSORIAZIS

Galina PRAVIȚCHI, Victoria CHICU,
Universitatea de Stat din Moldova

Articolul abordează o problemă de actualitate axată pe identificarea relaţiei de interdependenţă dintre dimensiunile fundamentale ale personalităţii și inteligența emoțională la persoanele ce suferă de psoriazis. Psoriazisul, fiind o boală inflamatorie cronică a pielii, nu afectează doar aspectul fizic al individului, ci poate influența și starea sa emoțională și psihologică. Analiza aspectelor psihologice în rândul adulţilor cu afecţiuni dermatologice este un domeniu de cercetare relativ nou care continuă să genereze numeroase controverse, astfel încât această lucrare contribuie la o mai bună înţelegere a legăturii strânse între afecţiunile dermatologice şi componenta psihologică. Având în vedere complexitatea interacţiunii minte–corp, precum şi consecinţele bolilor de piele la nivel individual şi social, se impune o cercetare continuă a fenomenului din perspectiva repercusiunilor psihologice ale acestuia.

Cuvinte-cheie**:** *personalitate, trăsături de personalitate, inteligența emoțională, psoriazis, psihosomatica.*

RELATIONSHIP BETWEEN FUNDAMENTAL PERSONALITY DIMENSIONS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PEOPLE WITH PSORIASIS

This article discusses a current issue focused on identifying the interdependent relationship between fundamental personality dimensions and emotional intelligence in people with psoriasis. Psoriasis, being a chronic inflammatory skin disease, not only affects an individual's physical appearance, but can also influence their emotional and psychological state. The analysis of the psychological aspects among adults with dermatological conditions is a relatively new area of research that continues to generate much controversy, so this paper contributes to a better understanding of the close link between dermatological conditions and the psychological component. Given the complexity of the mind-body interactions and the consequences of skin disease at the individual and societal levels, continued research is needed into the phenomenon from the perspective of its psychological repercussions.

Keywords*: personality, personality traits, emotional intelligence, psoriasis, psychosomatics.*

Introducere

În contextul complex al sănătății mentale și emoționale, relația dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele afectate de psoriazis reprezintă un domeniu emergent de cercetare, cu implicații semnificative în înțelegerea și gestionarea holistică a acestei afecțiuni dermatologice.

Pentru societatea actuală dezorganizarea psihosomatică reprezintă una din principalele probleme medicale şi sociale. Multe dintre boli sunt rezultatul experienţelor de viaţă pe care persoana nu le-a putut procesa din punct de vedere psihic, adunându-se prea multă tensiune emoțională și mintală. Conflictele emoționale pe care persoana nu le poate rezolva au adesea o influență directă asupra funcțiilor vegetative, de aceea o valoare majoră reprezintă conștientizarea și gestionarea emoțiilor.

Aspectele psihosomatice ale tulburărilor dermatologice pot fi considerate drept posibile cauze psihologice și/sau consecințe ale simptomelor. Factorii psihologici pot declanșa, întreține și agrava afecțiunile cutanate. De o importanță deosebită pot fi trăsăturile de personalitate, inteligența emoțională a persoanei, evenimentele critice din viață, stresul sporit și factorii stresori cronici corelați cu factorii genetici și constituționali.

Pielea este revelatoare pentru starea generală de prosperitate sau sănătate a omului. Ea este unul din cele mai importante organe de expresie emoţională, chiar în absenţa oricărei manifestări patologice. Puţine organe reacţionează la stresul emoţional, atât de prompt ca pielea. Reacţiile tegumentului la diferiţi stimuli

fizici sau psihici, sunt extrem de diferite, începând de la roşirea de ruşine sau pălirea de frică, până la unele mai complexe cum ar fi apariţia unor maladii dermatologice ca psoriazisul. Din acest motiv se presupune că există o predispoziţie umană pentru reacţii cutanate [3].

Personalitatea poate fi definită ca o structură de trăsături, de moduri caracteristice de comportament, cunoaştere, reacţie şi simţire. Potrivit lui Allport, o trăsătură de personalitate apare prin repetarea anumitor comportamente în concordanţă cu o motivaţie internă, comportamente ce sunt valorizate prin ele însele (motivaţie intrinsecă) sau prin beneficiile pe care la aduc subiectului (motivaţie extrinsecă). Aceasta permite structurarea unor preferinţe, a unor tendinţe constante de raportare la situaţii, idei, oameni şi de a reacţiona într-un anumit fel în raport cu acestea. Aceste preferinţe, tendinţe, înclinaţii, capătă, în timp, o anumită stabilitate, devenind trăsături definitorii pentru individ. Allport defineşte trăsătura ca „o structură relativ stabilă, având capacitatea de a echivala funcţional stimulii şi de a iniţia forme comportamentale adaptative” [1, p. 146].

După dezvoltarea numeroaselor teorii cu privire la personalitate, cercetătorii au ajuns la un consens cu privire la o teorie generală asupra dimensiunilor fundamentale ale personalității, aceasta fiind modelul personalității descris în 5 factori: extraversiune, agreabilitate, nevrotism, conștiinciozitate și deschidere. Astfel, personalitatea reprezintă un model ierarhic ce se constituie din aceste dimensiuni fundamentale și independente, care pot fi la rândul lor, subdivizate în entități mai mici. Aceste trăsături au valoare predictivă și dispun de o relativă stabilitate în timp.

Tabel 1. Modelul celor cinci factori ai personalității (Goldberg, 1992) [14].

Dimensiune	Caracteristici
Extraversiune	*Polul pozitiv:* vioiciune, comunicativ, jucăuș, expresivitate, spontaneitate, dezinhibiție, nivel energetic, vorbăreț, afirmare, curaj, stimă de sine, sinceritate, umor, ambiție, optimism. *Polul negativ:* distant, liniștit, rezervat, timid, inhibiție, lipsă de agresivitate, pasivitate, pesimism.
Agreabilitate	*Polul pozitiv:* cooperare, amabilitate, empatie, îngăduință, politețe, generozitate, flexibilitate, modestie, moralitate, căldură, realism, naturalețe. *Polul negativ:* conflictual, critică excesivă, autoritarism, impolitețe, cruzime, infatuare, iritabilitate, îngâmfare, încăpățânare, neîncredere, egoism, insensibilitate, șiretenie, prejudecăți, neprietenos, impredictibil, lipsa generozității, înșelăciune.
Conștiinciozitate	*Polul pozitiv:* organizare, eficiență, demn de încredere, precizie, perseverență, precauție, punctualitate, fermitate, demnitate, predictibilitate, cumpătare, convenționalism, logică. *Polul negativ:* dezorganizare, neglijență, inconsistență, neatenție, nechibzuință, fără scop, lene, indecizie, nonconformism.
Stabilitate emoțională (Neurotism scăzut)	*Polul pozitiv:* calm, independență. *Polul negativ:* insecuritate, frică, instabilitate, emoționalitate, invidie, naivitate, caracter băgăreț.
Intelect (Cultură/Deschidere)	*Polul pozitiv:* intelectualitate, profunzime, intuiție, inteligență, creativitate, curiozitate, sofisticat. *Polul negativ:* superficialitate, lipsă de imaginație, lipsa spiritului de observație, prostie.

Personalitatea reprezintă totalitatea valorilor, scopurilor, trăirilor și efectelor pe care le provoacă, în ansamblu, fizicul și intelectul. Schimbările care se produc în procesul interacţiunii cu condiţiile din mediu alcătuiesc dinamica actuală a personalităţii. Pentru a se forma şi a se dezvolta o personalitate armonioasă nu este suficientă doar dobândirea genetică, socială, ci şi corelarea interiorului cu exteriorul, adică gestionarea și conștientizarea emoțiilor raportate la realitate.

Emoția este o stare mentală indusă de unul sau mai mulți stimuli interni sau externi, care determină modificări corporale chimice, răspunsuri comportamentale și o anumită stare. Aceasta este într-o interdependență permanentă cu starea de spirit, temperamentul, personalitatea, dispoziția și motivația persoanei respective.

Din punct de vedere fiziologic, emoțiie sunt, în sine, descarcări electrice, chimice și hormonale ale sistemului nervos uman. Emoțiile influențează – și sunt influențate – de funcționarea principalelor organe, de integritatea sistemelor de apărare și de funcționarea numeroaselor substanțe biologice care contribuie prin circulația lor la reglarea stării fizice a organismului. Când emoțiile sunt reprimate, această inhibare dezarmează apărarea organismului împotriva bolii. Reprimarea – disocierea emoțiilor de conștiință și trimiterea lor în sfera inconștientă – dezorganizează și derutează sistemele fiziologice de apărare, astfel încât mijloacele de apărare nu funcționează normal, devenind mai degrabă distrugătoarele sănătății, decât protectoarele sale [5].

Debutul conceptului de inteligenţă emoţională are rădăcini încă din anii 20 ai secolului XX. Profesorul american E. Thorndike identifică, pe lângă inteligenţa generală, academică, un alt fel de inteligenţă, definind-o ca „inteligenţă socială", care ulterior va fi raportată la inteligenţa emoţională - aceasta fiind capacitatea de a înţelege şi de a acţiona iscusit şi echilibrat în cadrul relaţiilor interumane [11, 18].

Caracterizând conceptul de inteligenţă emoţională, J. D. Mayer şi P. Salovey au abordat inteligenţa emoţională drept totalitate şi unitate a abilităţilor cognitive, emoţionale şi reglatorii ce reflectă coeziunea afectului şi a intelectului în activitate. Autorii consideră că inteligența emoțională implică:

a) abilitatea de a percepe cât mai corect emoţiile şi de a le exprima;

b) abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea;

c) abilitatea de a cunoaşte şi înţelege emoţiile şi de a le regulariza pentru a promova dezvoltarea emoţională şi intelectuală.

Aceiași autori au specificat și au pus în evidenţă mai multe niveluri ale formării inteligenţei emoţionale:

I. Percepţia, evaluarea şi exprimarea emoţiilor. Este primul nivel care include identificarea emoţiilor şi a conţinutului emoţional atât la propria persoană, cât şi la ceilalţi, recunoaşterea emoţiilor în limbaj, comportament, exprimarea şi diferenţierea sentimentelor clare sau confuze, sincere sau false, stabilirea relaţiilor binevoitoare, pline de încredere.

II. Facilitarea emoţională a gândirii. La acest nivel, emoţia influenţează pozitiv gândirea, dând prioritate direcţionării atenţiei asupra informaţiilor importante, asigurând interacţiunea emoţiilor cu procesele cognitive. În acelaşi timp are loc şi facilitarea rezolvării problemelor, explicarea conţinuturilor, luarea în consideraţie a mai multor puncte de vedere, anticiparea modului în care s-ar simţi o persoană în anumite circumstanţe ajutându-l în luarea deciziilor.

III. Înţelegerea şi analiza emoţiilor. Utilizarea cunoştinţelor emoţionale. Nivelul acesta cuprinde cunoaşterea emoţiilor, folosirea conţinuturilor emoţionale, categorisirea lor, stabilirea cauzelor care provoacă diferite stări emoţionale, elaborarea soluţiilor alternative pentru rezolvarea situaţiilor emoţionale variate, interpretarea modalităţilor prin care emoţiile converg spre relaţii interpersonale.

IV. Reglarea emoţiilor pentru a promova creşterea emoţională şi intelectuală - acest nivel include înţelegerea implicaţiilor sociale asupra emoţiilor şi sentimentelor, controlarea, monitorizarea emoţiilor în raport cu sine şi cu ceilalţi, precum şi determinarea stărilor emoţionale, încurajându-le pe cele pozitive şi moderându-le pe cele negative [8, p. 143-144].

J. Segal oferă propria viziune asupra inteligenţei emoţionale, evocând convingerile că autoreglarea şi autocontrolul comportamentului nu vine din reprimarea sentimentelor, ci din trăirea lor afectivă [9, p. 11].

Astfel, după cum afirmă cercetătoarea, inteligenţa emoţională are la bază patru componente esenţiale:

1. *Conştientizarea emoţională* - vizează trăirea în mod autentic a emoţiilor.

2. *Acceptarea emoţiilor* - aprobarea emoţiilor conştientizate, asumarea responsabilităţii propriilor trăiri afective.

3. *Conştientizarea activă* a stărilor afective – conştientizarea stărilor, a cauzelor emoţiei, a realităţii şi a situaţiei, pentru a putea fi echilibrat, a gândi limpede şi a nu fi influenţat de emoţiile trecute.

4. *Empatia* - abilitatea de raportare la sentimentele şi nevoile celorlalţi, fără a renunţa la propria experienţă emoţională [8, p. 145].

Diversitatea opiniilor despre inteligenţa emoţională implică analiza şi sistematizarea acestora pentru a surprinde relevanţa, specificul, aplicativitatea şi frecvenţa inteligenței emoționale în diverse spaţii ştiinţifice. Atestarea numeroaselor cercetări, precum şi un interes aparte pentru acest subiect este condiţionată de nevoia exprimării emoţionalităţii într-o manieră naturală şi adecvată ce ar pune în evidenţă, în mod inteligent conduita socială specific umană.

Psoriazisul este o afecțiune cronică autoimună care constă în accelerarea ciclului de viață al celulelor pielii. Astfel, celulele pielii se înmulțesc de zece ori mai rapid decât în mod normal, fapt care cauzează depunerea lor sub formă de scuame. Această înmulțire este cauzată de substanțele inflamatorii pe care le secretă globulele albe ale sistemului imunitar. Boala începe la coate, genunchi, scalp și se poate răspândi pe arii mari din suprafața pielii. Astfel, pacienții acuză piele uscată, scuame, mâncărime, pete unghiale, dureri articulare. Cu timpul însă, psoriazisul afectează articulațiile, oasele și unghiile. Specialiștii medicali afirmă că o cauză principală nu există, fiind implicați mai mulți factori: genetici, infecțiile virale, stresul, obezitatea, fumatul etc. [10].

Această afecțiune debutează la orice vârstă (mai rar sub 5, sau peste 45), și evoluează în puseuri. Medical este considerată o boală dermică reacţională, în care rolul factorilor neuropsihologici este de mult timp subliniat; simetria erupţiei, datele de anamneză ce dezvăluie frecvenţa traumelor psihice în declanşarea unor puseuri de psoriazis, au fost printre primele fapte de observaţie care au stimulat includerea şi apoi clarificarea factorilor neuropsihologici în etiopatogenia psoriazisului [7].

Pe lângă rolul stării psihologice pentru funcția imună, trăsăturile psihologice stabile pot fi, de asemenea, corelate cu amploarea unui răspuns imun. Aspectele psihosomatice ale tulburărilor dermatologice pot fi considerate drept posibile cauze psihologice și/sau consecințe ale simptomelor. Factorii psihologici pot declanșa, întreține și agrava afecțiunile cutanate.

De o importanță deosebită sunt evenimentele critice din viață, stresul sporit și factorii stresori cronici corelați cu factorii genetici și constituționali. În cazul pacienților cu psoriazis au fost identificate evenimente stresante, care au determinat schimbarea vieții acestor pacienți, stresul psihic determinând o reacție imunologică intensă. Conform celor mai recente cercetări științifice, stresul sever și cronic determină o tulburare a celulelor imune de la nivelul pielii, care apoi secretă cantități sporite de substanțe ce determină inflamația. Această tulburare este cauzată, pe de-o parte, de eliberarea hormonilor de stres în circuitul sangvin, pe de altă parte, de eliberarea de substanțe inflamatorii de la nivelul terminațiilor nervoase ale pielii. Factorul stresor însă diferă de la persoană la persoană și poate proveni din: furie, depresie, presiunea timpului, stres familial sau profesional [6].

Paulley şi Perlse definesc bolile psihosomatice ca fiind acele afecţiuni în care factorii emoţionali sunt un determinant etiologic major, de care pacientul este conştient parţial sau chiar deloc [17, p. 6].

Cercetările amănunţite cu privire la relația dintre minte şi piele au început în secolul al nouăsprezecelea, cu studiile realizate de R. Ader în domeniul psihoneuroimunologiei. În prezent, este cunoscut faptul că activitatea mentală cauzează schimbări electrice în cortexul cerebral, care sunt transportate către talamus şi hipotalamus, unde sunt transformate în substanţe chimice, precum neurotransmiţători, neurohormoni şi neuropeptide. Apoi, prin intermediul circulaţiei sau al nervilor, aceste substanţe ajung la toate celulele corpului, unde sunt decodate şi încep să lucreze, conform mesajului primit [12].

Conexiunea între piele şi creier se poate datora faptului că ambele au aceeaşi origine ectodermă şi sunt afectate de aceiaşi hormoni şi neurotransmiţători [13]. Această proprietate a pielii de a produce aceleaşi substanţe ca şi creierul face ca pielea să fie considerată un creier exterior. Există o buclă permanentă de feedback între piele şi creier, care se manifestă chiar şi în timpul somnului, astfel încât fiziologia pielii este influenţată de gânduri, iar senzaţiile cutanate sunt transmise către creier, interpretate şi recunoscute de minte. Această conexiune nu influenţează doar dezvoltarea fizică a individului, ci are impact şi asupra dezvoltării sale psihologice [12].

Luban-Plozza, Poldinger şi Kroger menţionează că anumite situaţii de stres nespecifice, cum sunt pierderea de obiect reală sau imaginară, sau ameninţarea sănătăţii sau securităţii par să coincidă frecvent cu deteriorarea stării pacientului cu psoriazis. Aceiaşi autori remarcă la unii bolnavi simptome ca anxietatea sau deznădejdea pe de-o parte, iar pe de alta manifestări ale unei activităţi exagerate. Psoriazisul şi alte

boli de piele reprezintă o lipsă de iubire pentru sine şi o respingere a tot ce viaţa îi oferă individului. Psoriazisul ar putea fi şi cauza unui orgoliu nestăpânit, o aroganță accentuată [3].

Conform Marelui dicționar al bolilor și afecțiunilor, persoanele ce au psoriazis sunt caracterizate ca fiind hipersensibile, cu o nevoie mare de iubire şi de afecţiune, care nu este împlinită. Psoriazisul implică existența unei duble separări, de cele mai multe ori, de două persoane diferite sau o dublă separare față de aceeaşi persoană. Frica de a fi rănit susține distanțarea dintre sine și ceilalți. Psoriazisul este o bună modalitate de protecție pentru corp, impotriva oricărei apropieri fizice şi împotriva vulnerabilităţii proprii. Se trăiește un conflict interior, ambivalent între nevoile şi dorința sa de apropiere și frica sa de contact, care face să fie menținută distanţa. Aceste persoane își reprimă atât de mult emoţiile încât trăiesc o angoasă permanentă. Ele își controlează viața până în momentul în care trebuie să facă faţă propriilor sale emoții [4].

În continuare prezentăm modelul biopsihosocial al psoriazisului după Papadopoulos şi Bor. În opinia autorilor, psoriazisul este rezultatul unei interacţiuni dinamice între procesele fiziologice (dezechilibru endrocrin), aspecte psihologice (anxietate, un nivel scăzut al stimei de sine) şi situaţii sociale (sentimente de jenă din cauza leziunilor de psoriazis).

Fig. 1. Modelul biopsihosocial de menținere a psoriazisului (Papadopoulos şi Bor, 1999).



Modelul biopsihosocial de menținere a psoriazisului reliefează structura factorilor psihologici asociați psoriazisului pe baza cărora este interpretată realitatea înconjurătoare de către pacient, ceea ce conduce la consecințe, comportamente dezadaptative cu impact la nivel personal, familial, social și profesional. Acest model arată faptul că psoriazisul este rezultatul unui efect combinat și dinamic dintre procesele fiziologice (dezechilibrele endocrinologice), stările psihice (anxietate, nivel scăzut al stimei de sine) și situațiile sociale care provoacă anumite stări și cogniții disfuncționale (senimente de rușine din cauza leziunilor, credința că nu poate fi la fel de atractiv pentru a putea fi atins, respectiv reducerea contactelor sexuale ș.a.) [16]. Completarea abordării medicale a psoriazisului, prin introducerea unor informaţii privind calitatea vieţii pacienţilor, a modului de raportare la boală şi a reprezentării bolii, a factorilor psihosociali implicaţi, deschide perspectiva aprofundărilor cercetărilor în domeniu şi a preocupărilor psihologice faţă de afecţiunile dermatologice în general.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării rezidă în studierea relației dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis

Eșantionul cercetării a fost constituit din 35 de persoane cu psoriazis, cu vârste cuprinse între 20 – 63 de ani. Subiecții au fost selectați în mod aleatoriu, din diferite categorii socio-economice. Au fost chestionate persoane cu diferite forme de agravare a psoriazisului. La studiu au participat persoanele care au psoriazis pe o perioadă de la 1 an până la 39 de ani.

În vederea realizării scopului propus, am elaborat următoarea ipoteză:

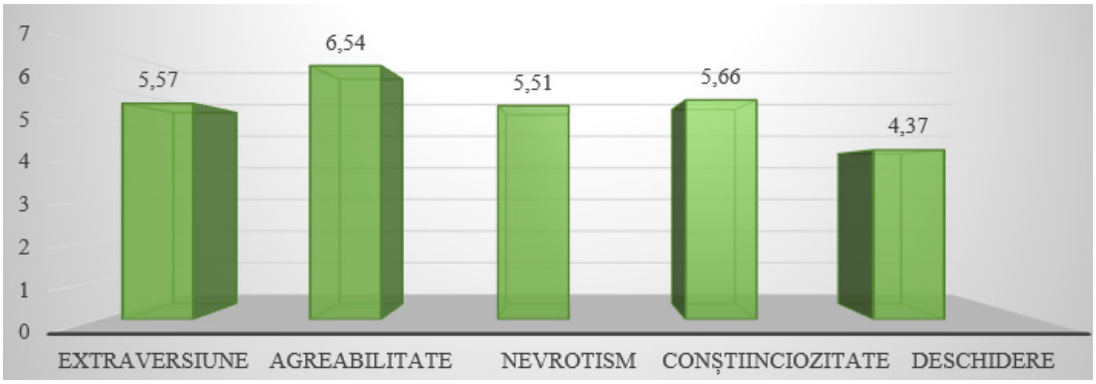
Există o relație între dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis.

Pentru a verifica ipoteza demersului ştiinţific propus, a fost realizată o cercetare cu caracter constatativ. În vederea determinării relației dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la subiecții cercetării, au fost aplicate următoarele metode psihodiagnostice: *Chestionarul Big Five* (forma scurtă) după Constantin T., Macarie A., Gheorghiu A., ș.a. (în acord cu Modelul Big Five după Goldberg), și *Chestionarul INEM* (Inteligență Emoțională) după Constantin T. (în acord cu modelul propus de Salovey și Mayer).

Rezultate și discuții

Rezultatele obținute privind manifestarea dimensiunilor fundamentale ale personalității la persoanele cu psoriazis sunt prezentate în figura 2.

Fig. 2. Valorile medii pentru dimensiunile fundamentale ale personalității la persoanele cu psoriazis.

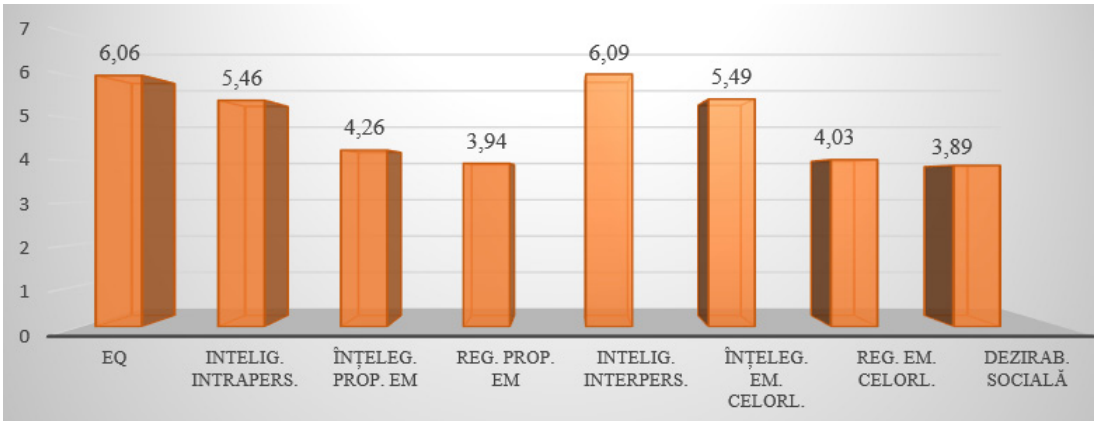


Analiza cantitativă a rezultatelor experimentale obținute de către subiecții cercetării ne permite să remarcăm că cele mai înalte valori medii sunt înregistrate pentru factorul *agreabilitate* (m=6,54).

Presupunem că persoanele cu psoriazis se manifestă ca fiind generoase, amabile, oferind sprijin necondiționat celorlalți și trăind intens sentimente de milă și compasiune, pentru că față de sine simt o lipsă de empatie și înțelegere din partea celorlalți, iar prin agreabilitate încearcă să compenseze și să atragă oamenii din jur. Pacienții cu psoriazis își exprimă adesea sentimentul de rușine și vinovăție și sunt stigmatizați de boală [15]. Deși deseori aceste persoane sunt stigmatizate și evitate de către societate, ei preferă cooperarea și cred în bunele intenții ale celorlalți, ceea ce le face să-și mențină o stare de echilibru pentru o funcționare adecvată. Persoanele cu psoriazis manifestă corectitudine și sinceritate în relațiile cu cei din jur, încercând astfel de a se apropia de ceilalți și de a se simți validați, în pofida comportamentelor mai puțin prietenoase din partea oamenilor.

În continuare, prezentăm ilustrarea grafică privind manifestarea inteligenței emoționale la persoanele cu psoriazis (valorile medii).

Fig. 3. Valorile medii privind manifestarea inteligenței emoționale la persoanele cu psoriazis.



Analizând rezultatele prezentate în figura 3, remarcăm că cele mai înalte valori medii sunt înregistrate pentru factorul *inteligență interpersonală* (m=6,09).

Prin urmare, persoanele cu psoriazis înțeleg mai bine și sunt mai receptive la emoțiile celorlalți, fiindu-le ușor să sesizeze motivele care stau în spatele emoțiilor celorlalți. Ei înțeleg diferența dintre ceea ce simte persoana cu adevărat și emoția pe care o afișează. Presupunem că prin prisma celorlalte persoane ei încearcă să-și oglindească, să-și valideze și să-și prelucreze propriile emoții neconștientizate.

Pentru a stabili natura relaţiilor dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența

emoțională la persoanele cu psoriazis am aplicat coeficientul de corelație (r) Bravais-Pearson Pearson. În cele ce urmează prezentăm indicii coeficientului de corelație Pearson privind identificarea relației dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională.

Tabel 2. Relația dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis.

	Extraversiune	**Agreabilitate**	**Nevrotism**	**Conștiin-ciozitate**	**Deschidere**
Inteligența emoțională	r=0,172 p=0,322	r=0,046 p=0,792	r=-0,278 p=0,106	r=0,246 p=0,154	r=0,334 p=0,050
Inteligența intrapersonală	r=-0,015 p=0,930	r=0,002 p=0,992	r=-0,264 p=0,125	r=0,165 p=0,342	r=0,249 p=0,149
Înțelegerea propriilor emoții	r=-0,112 p=0,523	r=0,097 p=0,578	r=-0,051 p=0,772	r=0,040 p=0,818	r=0,077 p=0,660
Reglarea propriilor emoții	r=-0,040 p=0,822	r=-0,111 p=0,525	r=-0,394 p=0,019	r=0,169 p=0,331	r=0,281 p=0,102
Inteligența interpersonală	r=0,306 p=0,074	r=0,043 p=0,806	r=-0,118 p=0,499	r=0,179 p=0,302	r=0,251 p=0,146
Înțelegerea emoțiilor celorlalți	r=0,010 p=0,956	r=-0,019 p=0,912	r=-0,164 p=0,348	r=0,111 p=0,526	r=-0,067 p=0,703
Reglarea emoțiilor celorlalți	r=0,406 p=0,015	r=0,083 p=0,637	r=-0,250 p=0,147	r=0,128 p=0,462	r=0,285 p=0,097
Dezirabilitate socială	r=0,025 p=0,886	r=0,072 p=0,679	r=0,340 p=0,046	r=-0,040 p=0,820	r=-0,034 p=0,848

Analizând rezultatele prezentate în tabelul 2, evidențiem o corelație semnificativă cu sens pozitiv între *deschidere* și *inteligența emoțională* (r=0,334; p=0,050), *nevrotism* și *dezirabilitate socială* (r=0,340; p=0,046), e*xtraversiune* și *reglarea emoțiilor celorlalți* (r=0,406; p=0,015). De asemenea, există o corelație semnificativă cu sens negativ între factorul *nevrotism* și *reglarea propriilor emoții* (r=-0,394; p=0,019).

Astfel, putem afirma că persoana cu un nivel ridicat de deschidere, ce este curioasă, mereu în căutarea noutății, cultivându-și latura emoțională, acordând mult timp naturii, artei și aspectelor estetice are un nivel de inteligență emoțională mai ridicată, analizându-și și exprimându-și cu ușurință trăirile afective.

Prin urmare, o persoană cu un nivel de nevrotism ridicat, ce are un echilibru emoțional scăzut, fiind deseori îngrijorată și tensionată, tinde să nu-și poată regla propriile emoții și să aibă un nivel ridicat de dezirabilitate socială. Persoana ce se enervează ușor și deseori e tensionată nu este capabilă să-și păstreze starea afectivă pozitivă, să se mobilizeze și să se calmeze cu ușurință. De asemenea, va avea tendința de a exagera modul în care se percepe și se prezintă celorlalți, afișând o fațetă deosebit de pozitivă a personalității sale. Descurajarea, părerea negativă despre sine și frustrările acestor persoane sunt mascate prin laudă, comportamente altruiste și mințire pentru a-și proteja imaginea pozitivă despre sine.

Rezultatele sugerează faptul că o persoană ce manifestă extraversiune ridicată, are atitudine prietenoasă, spunând cu ușurință ceea ce gândește, căutând frecvent prezența celorlalți simte și înțelege felul în care ar putea regla emoțiile celorlalți, fiind receptivă la ceea ce simt ceilalți. Extraversiunea la persoane cu psoriazis le permite empatizarea ușoară, dându-și seama repede când cineva are dificultăți de exprimare a emoțiilor și putând să-i ajute în reglarea acestora.

Astfel, analiza datelor prezentate mai sus ne permite să afirmăm că ipoteza cercetării potrivit căreia există o relație între dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis se confirmă parțial.

Prin urmare, personalitatea este ghidată de reacţiile emoţionale pe care oamenii le resimt într-o situaţie dată. Inteligența emoțională apare ca o funcție activă a personalității, ca o expresie de constituire progresivă a acesteia, evoluând în măsura în care se dezvoltă personalitatea, în strânsă dependenţă cu componentele care o constituie. Conform autorilor de specialitate, toate dificultățile emoționale, toate trăsăturile de caracter negative, manifestate în familie, în viaţă, în relaţiile cu ceilalţi, îşi arată proveniența în deficitul de inteligenţă emoţională [2].

Un nivel scăzut al inteligenţei emoţionale stă la baza multor dificultăţi psihologice, având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a personalității. Insuficiența înțelegerii de sine și a propriilor emoții poate conduce la o tulburare psihosomatică. Adaptarea individului la mediu, controlul emoţional se realizează prin intermediul inteligenţei emoţionale, considerată ca fiind esenţială pentru succesul individual și sănătatea fizică și psihică.

Concluzii

Cercetarea relației dintre dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis poate fi sintetizată în următoarele concluzii:

- Personalitatea este ceea ce caracterizează un individ, iar o trăsătură de personalitate poate fi înţeleasă ca fiind orice pattern de comportament, obişnuit şi de durată, care apare într-o varietate de situaţii în care este pus individul. Trăsăturile de personalitate sunt considerate ca fiind permanente și suficient de largi pentru a permite diferențierea indivizilor.

- Inteligența emoțională reprezintă abilitatea de a recunoaște și a înțelege emoțiile proprii și a celorlalți și capacitatea de a folosi această conștientizare pentru a gestiona eficient comportamentul propriu și relațiile cu ceilalți. Conștientizarea și managementul emoțiilor favorizează dezvoltarea unor perspective și atitudini, care sunt necesare pentru a gestiona eficient conflictele interne ce preîntâmpină apariția bolilor psihosomatice.

- Psoriazisul este considerat o tulburare a sistemului imun care determină pielea să se regenereze mai rapid decât în mod normal. Este o afecţiune cutanată cronică, fiind considerat printre tulburările psihosomatice dermatologice cu manifestare psihogenă.

- Rezultatele experimentului constatativ cu privire la dimensiunile fundamentale ale personalității și inteligența emoțională la persoanele cu psoriazis evidenţiază o legătură de interdependenţă parțială între variabilele incluse în cercetare. Astfel, există o corelație pozitivă între deschidere și inteligența emoțională, nevrotism și dezirabilitate socială, extraversiune și reglarea emoțiilor celorlalți. De asemenea există o corelație semnificativă cu sens negativ între factorul nevrotism și reglarea propriilor emoții. Trăsăturile de personalitate influențează capacitatea persoanei de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu, respectiv ghidează capacitatea de a simți, percepe, înțelege și regla emoțiile proprii și ale celorlalți.

Referințe:

1. ALLPORT, G., W., ODBERT, H. S. *Nume de trăsături: un studiu psiho-lexical*. Monografii psihologice , vol. 47, nr. 1, 1936, p. 171-200.
2. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională.* București: Curtea Veche Publishing, 2001, 424 p.
3. LUBAN-PLOZZA, B., POLDINGER, W., KROGER, F. *Boli psihosomatice în practica medicală*. Bucureşti: Editura Medicală: Basel: Editiones Roche, 2000, 240 p.
4. MARTEL, J. *Marele dicționar al bolilor și afecțiunilor: cauzele subtile ale îmbolnăvirii.* București: Ascendent, 2012, 559 p.
5. MATE, G., *Când corpul spune nu: costul stresului ascuns*. București: Curtea Veche Publishing, 2021, 379 p.
6. MORSCHITZKY, H., SATOR, S. *Când sufletul vorbește prin corp. Să înțelegem și să trătăm tulburările psihosomatice.* București: Editura Trei, 2016, 300 p.
7. PROTOCOLUL CLINIC NAȚIONAL. *Psoriazisul la adult.* Ministerul Sănătății al Republicii Moldova, 2014. 40 p.
8. ROCO, M. *Creativitate şi inteligenţă emoţională.* Iaşi: Polirom, 2004, 248 p.
9. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale*. București: Teora, 2000, 186 p .

10. SOLOVAN, C. S. *Terapii moderne în psoriazis. Viaţa medicală*, 2010, XXII (44), 2.
11. STIVEN, S., J., HOWARD, B., E. *Forţa inteligenţei emoţionale: inteligenţa emoţională şi succesul vostru.* Bucureşti: ALLFA, 2003, 288 p.
12. AZAMBUJA, R. D. *Mind-body integrative treatment of psychodermatoses*. In: *European Medical Journal*, 5, 1, 2017, p. 114-119.
13. BASAVARAJAH, K. H., NAVYA, M. A., RASHMI, R. *Relevance of psychiatry in dermatology: present concepts.* In: *Indian Journal of Psychiatry*, 52, 3, 2010, p. 270-275.
14. GOLDBERG, L., R. *The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. Psychological Assessment,* 1992, 4(1), p. 26-42.
15. HREHOROW, E., SALOMON, J., MATUSIAK, L., REICH, A., SZEPIETOWSKI, J. C. *Patients with psoriasis feel stigmatized. Acta Derm Venereol,* 2012, 92(1), p. 67-72.
16. PAPADOUPOULOS, L., BOR, R. *Psychological Approaches to Dermatology*, Leicester: BPS Books, 1999, 163 p.
17. PAULLEY, J. W., PERLSE, H. E., *Psychological managements for psychosomatic disorders*, Berlin, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1989, 335 p.
18. THORNDIKE, R.,K. *Intelligence and Its Uses. Harper›s Magazine* 1920, vol. 140, p. 227-335.

Date despre autori:
Galina PRAVIȚCHI, doctor în psihologie, lector universitar, Facultatea de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: pravitchi_galina@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-0838-1218

Victoria CHICU, magistru în psihologie, Programul de master *Psihologie clinică*, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: victoriachicu21@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1200-8662

Prezentat la 01.12.2023

CZU: 159.922.8(450+478) **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_42**

AXIOLOGICAL AVAILABILITY AND DESIRABILITY. COMPARATIVE STUDY BETWEEN MOLDOVAN IMMIGRANT ADOLESCENTS IN ITALY AND MOLDOVAN ADOLESCENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Tatiana ROȘCA,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Nowadays, in common parlance, values are the ideals towards which individuals strive and which guide their existence. Despite the variety of disciplines and different theoretical-methodological approaches in which values are addressed, there seems to be a complete agreement between researchers, namely that values facilitate both understanding of human behavior, relationship of humans to society and their social interactions, as well as the comprehension of how they are generated in a certain society and culture, how they spread and change, along with the mechanisms that lead individuals to adopt some of them, rather than others. Thus, through this paper we will try to answer the following questions: „Is there a defined set of values that today's adolescents adhere to?” and „How do values relate to each other in today's young people?”. In this way, we tend to obtain a picture of the psychosocial adaptation of adolescents in the diaspora and in the Republic of Moldova, by assessing the discrepancy between the availability and desirability of life areas.

Keywords: *values, areas of life, discrepancy, desirability, availability, adolescents, diaspora.*

DEZIRABILITATE ȘI DISPONIBILITATE AXIOLOGICĂ. STUDIU COMPARATIV ÎNTRE ADOLESCENȚII MOLDOVENI IMIGRANȚI ÎN ITALIA ȘI ADOLESCENȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

În limbajul comun, valorile înseamnă idealurile către care indivizii tind și care le conduc existența. În ciuda varietăţii disciplinelor şi a diferitor abordări teoretico-metodologice în care sunt abordate valorile, pare să existe un acord complet între cercetători, și anume faptul că valorile facilitează atât înțelegerea comportamentul uman, relația omului cu societatea și interacțiunile sale sociale, cât și comprehensiunea modului în care sunt generate acestea într-o anumită societate și cultură, cum se răspândesc și se schimbă, împreună cu mecanismele care conduc indivizii să adopte unele dintre ele, mai degrabă decât altele. Prin această lucrare vom încerca să răspundem la următoarele întrebări: „Există un set definit de valori la care se alătură adolescenții de azi?” și „Cum se raportează valorile între ele, la tinerii de azi?”, cu intenția de a obține o imagine a adaptării psihosociale a adolescenților din diasporă și din Republica Moldova, prin evaluarea discrepanței dintre disponibilitatea și dezirabilitatea sferelor de viață.

Cuvinte-cheie: *valori, sfere de viață, discrepanță, dezirabilitate, disponibilitate, adolescenți, diasporă.*

Introduction

In the social sciences, values have been and are studied as value systems in their internal relationships. According to some reflections on values, made by some authors such as Harold Laski [5], Margaret Mead [4], Robert Merton [5], Charles Horton Cooley [5], Talcott Parsons [6, pp. 282-300] and Max Weber [10], the essential points of the values are the following:

a) Values are ,,conceptions of what is desirable” as Kluckhohn defines them, they are ,,things that people are interested in and desire” [3, pp. 388-433];

b) Values affect the selection of meaning and direct human behavior;

c) Some values tend to become dominant over others in choices because of certain characteristics;

d) Dominant values within a society tend to be enduring and guarantee a certain stability and social integration.

Consequently, sociological thinking has established two meanings for the concept of value since the first decades of the twentieth century. The first meaning interprets value as an object, to which a certain importance is given and which, for some reason, is invested with a more or less intense emotional charge, while in the second sense, values are seen as an instrument of symbolic evaluation of social action, as an inner guide that individuals follow in their own lives, in order to evaluate their own behavior and that of others [1, pp. 29-41].

Max Weber was the primary contributor to the development of the concept of value as an evaluation criterion and reference term for each act of choice [10]. Weber claimed that values play a key role in the character of a society and its members. Subsequently, he was interested in analyzing not only the norms and values from the point of view of a theory of social order, but he also focused on the effects of choices on the behaviors of individuals. Therefore, „values act as a mediator between behavior and the definition of social identity " [9, pp. 341-360].

One of the most famous definitions of value, as an object to which a certain importance is assigned, is formulated by Thomas and Znaniecki: „Speaking of social value, we refer to a datum which has an empirical content accessible to members of a social group and a meaning that is or may be the object of activity. Whether it's a food product, an instrument, a coin, a poem, a university, a myth, or a scientific theory, these are social values" [2].

As a consequence, Weber's values acquire a normative connotation, having a significant impact on social action and being beliefs related to a sense of duty and a true moral imperative.

Weber [10] highlights two important features of the concept of value: value-related action (not emotional or traditional) and the rationality implemented by the individual in relation to his/her own values, which is different from instrumental rationality in relation to the goal. In this respect, Weber distinguishes four types of action: rational action in relation to a purpose, rational action in relation to a value, affective or emotional action and traditional action. „The rational action in relation to a purpose is that of the engineer who builds a bridge or the economist who pursues the maximum profit, more specifically it is the type of action in which the subject clearly conceives the end and combines the most appropriate means to achieve it. The rational action towards a value is, for example, that of the captain, who sinks with his ship. It is rational not because it pursues a specific purpose, but because the subject acts rationally in the awareness that the abandonment of the ship would be dishonorable, in order to remain faithful to the idea he made about honor. The affective action is immediately dictated by the mood of the subject, such as a fist bump given in response to a challenge and the traditional action is that dictated by habits, beliefs which have become reflections rooted in long-term practice" [8, pp. 550-562].

In addition, values do not exist objectively, they do not belong to the sensitive or transcendent world, but they are the fruit of human decisions, as existence is made up of a series of choices, with the help of which people build a system of reference values.

Accordingly, the social sciences are responsible for comprehending the set of human choices by which individuals have constructed their system of values.

Applied methodology and materials

Our aim with this investigation is to gain an overview of the availability of life areas which have a value for both Moldovan adolescents in the Republic of Moldova and Moldovan adolescents in Italy. This goal will give us both a complex picture, which is related to the problems of some age peculiarities or those related to the circumstances of migration, and a sketch of the young generation in the diaspora with regard to the characteristics imposed by the status of foreigner, as well as the individualization of its influencing mechanisms on the prioritization of adolescent values.

For this reason, we planned to investigate the following aspects:

1. Areas of life with a high and low level of availability;

2. The value of discrepancies between the desirability and availability of life areas.

In order to achieve this goal, the questionnaire on The Value-Accessibility Ratio in Various Life Areas, developed by E. B. Fantalova [11], was administered.

The questionnaire on The Value-Accessibility Ratio in Various Life Areas contains 12 values: An active lifestyle; Health; Interesting jobs; Beauty of nature and art; Love; Material wealth; Presence of good friends; Self-confidence; Knowledge; Independence and freedom of action; Happy family life; Creation.

Values are represented in 2 matrices. Each of these values matches a numerical rating. Thus, the respondents are instructed to select only one numerical rating from each cell. This way, no pair is omitted. Matrix 1 represents the choice of the most important value, while Matrix 2 represents the choice of the most accessible value in the near future. As a result, the choices of the subjects are counted and this allows us to obtain a total score for each value.

The research took place between December, 2018 and October, 2019. As follows, the research sample consisted of 215 adolescents (110, being from Moldova, Chișinău and Florești and 105, being from Italy, Lombardia, Emilia-Romagna, Liguria and Veneto). The adolescents were between 14 and 18 years old.

Results obtained and discussions

The results we obtained after our investigation are shown in the following figures and tables.

Fig. 1. Assessment of life areas with a high level of availability among Moldovan adolescents in the Republic of Moldova.

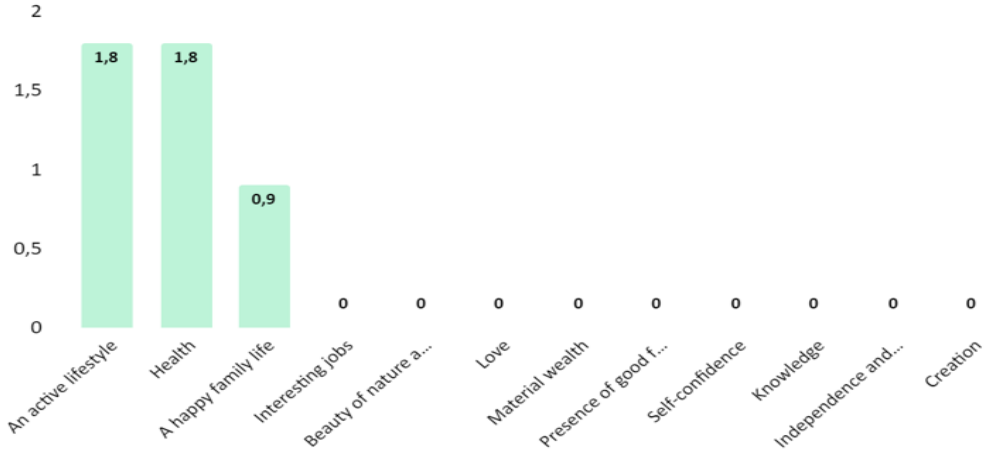
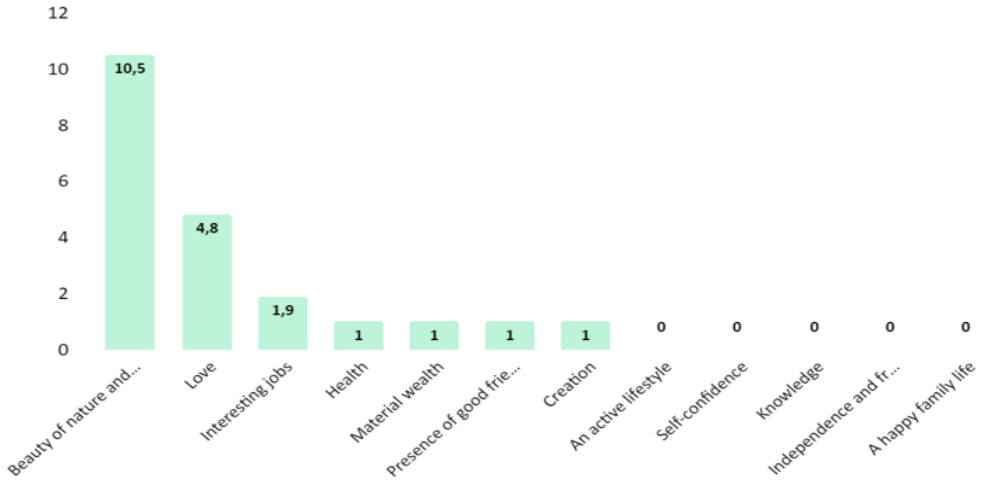


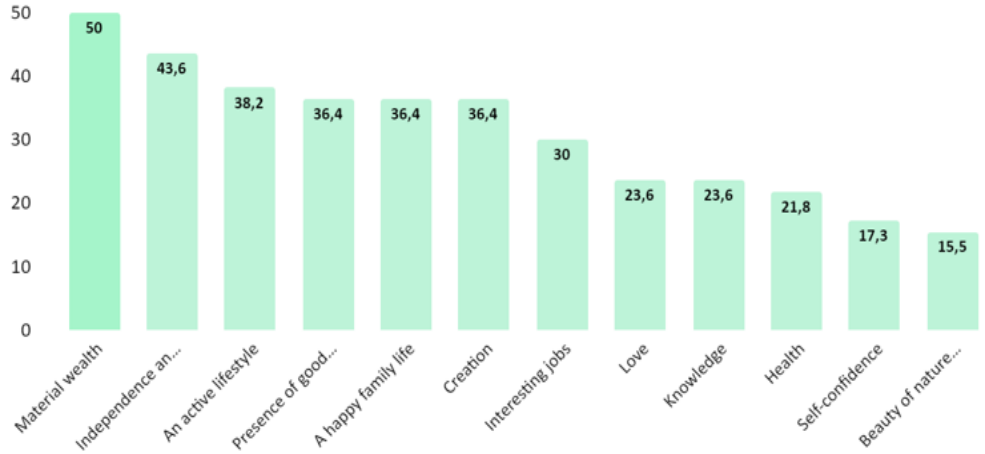
Figure 1. highlights the fact that very few adolescents in the Republic of Moldova consider an active lifestyle, health and happy family life as having a high level of availability in their lives, while other areas of life seem to be labeled as totally unavailable to them. This situation is quite problematic and makes us believe that adolescents feel a state of confusion, which limits their hierarchy of accessible values. We consider that this can be interpreted as an alarm signal, which tells us about the suffering and vulnerability of adolescents, creating conditions for rigidity or complete closure of personal boundaries, which certainly does not favor positive participation in civil life.

Fig. 1.1. Assessment of life areas with a high level of availability among Moldovan immigrant adolescents in Italy.



As shown in Figure 1.1., only 10,5% of immigrant adolescents classify the beauty of nature and art as a life area with a high degree of availability. Then love follows in the 2nd place, interesting service - in the 3rd place and health, material wealth, presence of good friends and creation- in the 4th place. The other areas such as an active lifestyle, self-confidence, knowledge, happy family life and independence and freedom, are rated as totally unavailable to them.

Fig. 2. Assessment of life areas with a low level of availability among Moldovan adolescents in the Republic of Moldova.



According to Figure 2., 50% of Moldovan adolescents in the Republic of Moldova evaluate material wealth as the area of life with the lowest level of availability. Even if 15,5% of young people consider this area less important [12, pp. 65-73], the received results actually tell us about the significance of this sphere of life for adolescents, which is overshadowed by financial dependence on parents, felt in a stressful way and arising from the fact that financial resources represent for young people a way to display their personality and impress their friends. At the same time, we can assume that the inaccessibility of this value in representing the sphere of value in adolescents, in fact, is the reflection of the position of adults who are afraid of becoming unemployed.

Independence and freedom of action is also viewed with a low degree of availability for 43,6% of adolescents, who feel the pressure of different systems, restrictions and social beliefs as invasive components in their lives, thus limiting their desire to experience different facets of their personality, the original ways of dressing, to style, communicate and behave in general, all of which make them feel the bitter taste of „not allowed".

With a minimal level of availability, for 38,2% of adolescents, there is also an active lifestyle, which, as mentioned above, seems to be suppressed by parents' demands to be helped or substituted in some jobs by adolescents, misinterpreting the true meaning of an active lifestyle, so necessary for the harmonious development of the adolescent, because the given area is also related to the physical dimension, the pleasure of experiencing their own capabilities and limits.

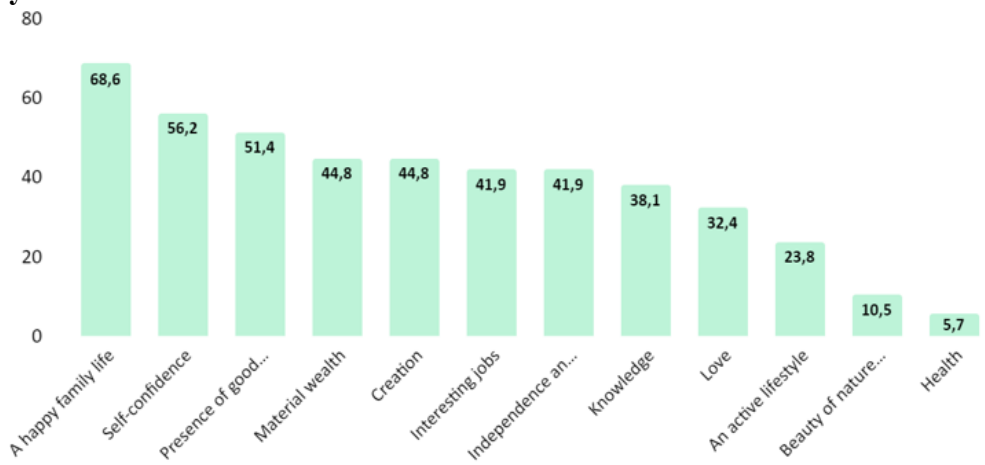
At the same time, adolescents also rated the presence of good friends as a less available area in their life (36,4%), which is probably due to the difficulty of distinguishing between a true and a false friend.

Happy family life is also listed as an unavailable area for 36,4% of young people, which leads us to believe that for adolescents this standard is very well delimited and difficult to hold, because they associate the family with stability, peace of mind, lack of risks, protection, emotional support and understanding of concerns and interests. Creation is also viewed as having a low level of availability by 36,4% of adolescents, leading us to believe that adolescents are probably not supported and valued in their creative activity [12, p. 65-73].

Figure 2.1. reveals that the area with the lowest degree of availability for immigrant adolescents, is happy family life (68,6%). This is explained by the fact that the immigrant family sometimes lives in precarious conditions, so that it becomes impossible to achieve the complete reunification of its members.

Accordingly, even if such situations are transient, they certainly influence the perception of a happy family, as adolescents rather experience the feeling of disappointment, derived from their previous expectations. Another factor influencing the view of a happy family life is that the family of immigrant children often remains the only institution of social support.

Fig. 2.1. Assessment of life areas with a low level of availability among Moldovan immigrant adolescents in Italy.



This is also reflected on self-confidence, evaluated as an area with a low level of availability by 56,2% of adolescents. This choice can be generated by the position of inferiority, accepted as a form of social recognition, as a result of strategies to negotiate the identity of adolescents [7, pp. 172-181], by the status of their parents which is inferior to that of their Italian peers, or by the less harmonious relationship they have with them. In this sense, M. Moro argues that the low level of availability of this area of life for young immigrants can be related to the grief of migration, which is „the psychological state following the symbolic loss of one's social image, which consequently alters the stability of the identity balance” [5].

The presence of good friends is also seen as having a lower degree of availability in life by 51,4% of adolescents, which is surprising, but equally true. We believe that the explanation of this choice comes from the context of migration, where young people tend to choose their friends based on similarities, being dictated primarily by ethnic tendencies, which are connected to the values of family, school and the majority opinion of the host country. For this reason, filtering friends for adolescents is a challenging and deficient task.

Material wealth is also perceived by 44,8% of adolescents as having a low level of availability in their lives. In our opinion, this is related to the unstable work of the parents of many adolescents, being felt as an uncertainty for the future, causing them fear and insecurity.

Similarly, in this category, 44,8% of adolescents ranked the creation as a less available area in their lives, considering it as an unimportant sphere [12, pp. 65-73]. This option is probably supported by the difficulty of access to creative centers, which would be an opportunity for them to develop different skills, thus enriching their integration journey in the host country.

In order to get a clear picture of adolescents' level of adaptation and to identify possible unfavorable adaptive tendencies in case of large discrepancies between the importance and availability of life areas, we set out to assess the discrepancy between the desirability and subjective availability of areas of life.

Data on the mean values between the axiological availability and desirability are reflected in Figures 3 and 3.1.

On the one hand, the negative value indicates that the desirability of the area of life is lower than its availability (in other words the area of life is available, but at the same time, it is seen as unimportant for adolescents). The positive value, on the other hand, indicates that the area of life has a high value for adolescents, but it is only achievable in the future (more simply, this area of life is appreciated by adolescents as very important, but currently it is not available).

Fig. 3. The mean of discrepancies between the desirability and availability of life areas among Moldovan adolescents in the Republic of Moldova.

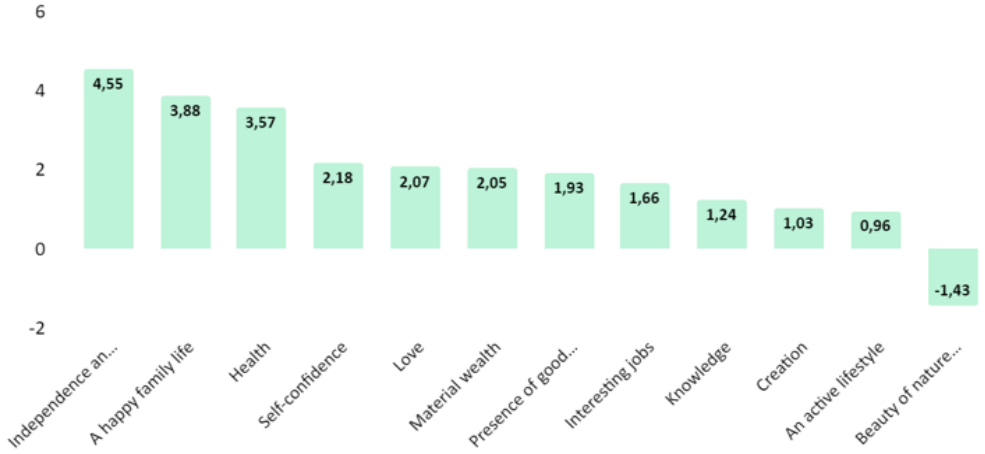


Figure 3. highlights that the beauty of nature and art is rated by adolescents as available but unnecessary for them. Whereas, independence and freedom of action, a happy family life and health, are evaluated as significant but currently unavailable areas of life.

Fig. 3.1. The mean of discrepancies between the desirability and availability of life areas among Moldovan immigrant adolescents in Italy.

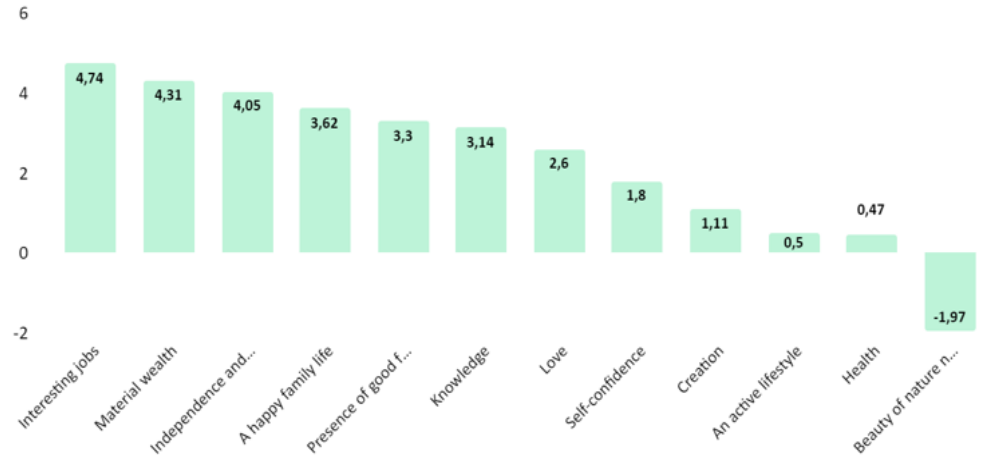


Fig. 3.1. shows us that immigrant adolescents rated the beauty of nature and art as an available but meaningless area. At the same time, interesting jobs, material wealth and independence and freedom of action, were rated as important areas [12, pp. 65-73], but at the moment, being unavailable.

In this context, our objective was to analyze the extent to which values' desirability and availability differ between Moldovan adolescents in the Republic of Moldova and Moldovan adolescents in Italy, both by gender and place of living, by administering the Independent Samples T-Test.

The comparison results show that there are discrepancies in the desirability and availability of life areas for adolescents. Specifically, we observe that Moldovan adolescents in the Republic of Moldova obtained a significantly higher level of discrepancies than Moldovan adolescents in Italy, in the areas of life such as an active lifestyle ($T=2,110$, $p<0,05$) and health ($T=11,443$, $p<0,001$). At the same time, we can remark significant differences in the areas of interesting jobs ($T=-12,462$, $p<0,001$), material wealth ($T=-8,184$, $p<0,001$), presence of good friends ($T=-4,637$, $p<0,001$) and knowledge ($T=-6,546$, $p<0,001$). In this case, Moldovan adolescents in Italy showed significantly larger discrepancies than adolescents in the Republic of Moldova.

No significant differences were found in the following areas of life: beauty of nature and art, love, self-confidence, independence and freedom of action, happy family life and creation. Both groups of adolescents have similar levels of discrepancies here.

Table 1. Comparisons of the discrepancies between axiological availability and desirability among Moldovan adolescents in the Republic of Moldova and Moldovan adolescents in Italy.

Name of the area of life	The mean of Moldovan adolescents in the Republic of Moldova +/- The Standard deviation	The mean of Moldovan adolescents in Italy +/- The Standard deviation	T- Test	Significance of the difference between the means (p)	The significance level
An active lifestyle	0,96 +/- 1,47	0,50 +/- 1,78	2,110	p = 0,036	p < 0,05
Health	3,57 +/- 1,91	0,47 +/- 2,07	11,443	p < 0,001	p < 0,001
Interesting jobs	1,66 +/- 1,60	4,74 +/- 2,01	-12,462	p < 0,001	p < 0,001
Beauty of nature and art	-1,43 +/- 1,68	-1,97 +/- 2,33	1,957	p = 0,052	
Love	2,07 +/- 1,79	2,60 +/- 2,86	-1,611	p = 0,109	
Material wealth	2,05 +/- 2,04	4,31 +/- 2,00	-8,184	p < 0,001	p < 0,001
Presence of good friend	1,93 +/- 1,81	3,30 +/- 2,48	-4,637	p < 0,001	p < 0,001
Self-confidence	2,18 +/- 1,77	1,80 +/- 2,52	1,278	p = 0,203	
Knowledge	1,24 +/- 1,77	3,14 +/- 2,43	-6,546	p < 0,001	p < 0,001
Independence and freedom of action	4,55 +/- 1,52	4,05 +/- 2,20	1,956	p = 0,052	
A happy family life	3,88 +/- 1,99	3,62 +/- 2,05	0,954	p = 0,341	
Creation	1,03 +/- 1,49	1,11 +/- 1,97	-0,364	p = 0,716	

Table 2. Comparisons of the discrepancies between axiological availability and desirability among Moldovan adolescents in Italy, according to gender.

Name of the area of life	The mean of boys +/- The Standard deviation	The mean of girls +/- The Standard deviation	T- Test	Significance of the difference between the means (p)	The significance level
An active lifestyle	0,68 +/- 2,09	0,23 +/- 1,19	1,384	p = 0,169	
Health	0,79 +/- 2,42	0,00 +/- 1,31	2,158	p = 0,033	p < 0,05
Interesting jobs	4,73 +/- 2,11	4,77 +/- 1,89	-0,104	p = 0,917	
Beauty of nature and art	-2,37 +/- 2,36	-1,40 +/- 2,18	-2,150	p = 0,034	p < 0,05
Love	2,45 +/- 2,68	2,81 +/- 3,12	-0,636	p = 0,526	
Material wealth	4,24 +/- 2,16	4,42 +/- 1,79	-0,442	p = 0,659	
Presence of good friends	2,63 +/- 2,39	4,28 +/- 2,29	-3,537	p < 0,001	p < 0,001
Self-confidence	1,23 +/- 2,21	2,63 +/- 2,73	-2,896	p = 0,005	p < 0,01
Knowledge	2,35 +/- 2,18	4,28 +/- 2,34	-4,312	p < 0,001	p < 0,001
Independence and freedom of action	4,05 +/- 2,18	4,05 +/- 2,27	0,004	p = 0,997	
A happy family life	4,16 +/- 2,15	2,84 +/- 1,63	3,410	p ≤ 0,001	p ≤ 0,001
Creation	1,48 +/- 2,07	0,58 +/- 1,71	2,355	p = 0,020	p < 0,05

As outlined in the Table 2, according to gender, the discrepancies between axiological availability and desirability are significantly higher in the case of adolescent boys than in the case of adolescent girls, in the life areas such as health (T=2,158, p<0,05), happy family life (T=3,410, p≤0,001) and creation (T=2,355, p<0,05).

In the case of adolescent girls, significantly larger discrepancies were found in the areas of life such as beauty of nature and art (T=-2,150, p<0,05), presence of good friends (T=-3,537, p<0,001), self-confidence (T=-2,896, p<0,01) and knowledge (T=-4,312, p<0,001), compared to adolescent boys. At the same time, in the case of the other areas of life, such as an active lifestyle, interesting jobs, love, material wealth and independence and freedom of action, no statistically significant differences were perceived with regard to the discrepancies between the axiological availability and desirability among Moldovan adolescents in Italy, by gender.

Table 3. Comparisons of the discrepancies between axiological availability and desirability among Moldovan adolescents in the Republic of Moldova, according to gender.

Name of the area of life	The mean of boys +/- The Standard deviation	The mean of girls +/- The Standard deviation	T-Test	Significance of the difference between the means (p)	The significance level
An active lifestyle	1,33 +/- 1,39	0,73 +/- 1,47	2,109	p = 0,037	p < 0,05
Health	4,00 +/- 1,96	3,30 +/- 1,84	1,899	p = 0,060	
Interesting jobs	0,81 +/- 1,30	2,21 +/- 1,54	-4,918	p < 0,001	p < 0,001
Beauty of nature and life	-1,44 +/- 1,96	-1,42 +/- 1,50	-0,072	p = 0,942	
Love	2,33 +/- 2,00	1,91 +/- 1,64	1,189	p = 0,237	
Material wealth	1,72 +/- 1,79	2,27 +/- 2,17	-1,380	p = 0,171	
Presence of good friends	2,93 +/- 2,01	1,28 +/- 1,34	4,752	p < 0,001	p < 0,001
Self-confidence	1,98 +/- 1,70	2,31 +/- 1,82	-0,972	p = 0,333	
Knowledge	0,84 +/- 1,45	1,49 +/- 1,92	-2,037	p = 0,044	p < 0,05
Independence and freedom of action	4,88 +/- 1,18	4,34 +/- 1,68	1,842	p = 0,068	
A happy family life	3,53 +/- 2,40	4,10 +/- 1,64	-1,363	p = 0,178	
Creation	0,79 +/- 1,63	1,18 +/- 1,38	-1,342	p = 0,182	

As shown in Table 3, according to gender, the discrepancies in the desirability and availability of life areas related to an active lifestyle (T=2,109, p<0,05) and presence of good friends (T= 4,752, p<0,001) are significantly higher for adolescent boys than adolescent girls.

In the case of adolescent girls, we can notice significantly larger discrepancies concerning the areas of interesting jobs (T=-4,918, p<0,001) and knowledge (T=-2,037, p<0,05) than in the case of adolescent boys.

However, no statistically significant differences were detected in relation to the discrepancies between desirability and availability of values in the following areas: health, beauty of nature and art, love, material wealth, self-confidence, knowledge, independence and freedom of action, happy family life and creation.

As indicated in Table 4., the discrepancies between the desirability and availability of areas of life, depending on gender and place of living, differ. Thus, we note that adolescent girls in the Republic of Moldova obtained significantly higher discrepancies than Moldovan adolescent girls in Italy in the following areas: health (T=10,963, p<0,001) and a happy family life (T= 3,957, p<0,001).

In the same context, significantly greater discrepancies are attested in the case of Moldovan adolescent girls living in Italy than in the case of adolescent girls living in the Republic of Moldova in the life areas such as interesting jobs (T=-7,769, p<0,001), material wealth (T=-5,650, p<0,001), presence of good friends (T=-7,766, p<0,001) and knowledge (T=-6,811, p<0,001).

Table 4. Comparisons of the discrepancies between axiological availability and desirability among Moldovan adolescent girls in the Republic of Moldova and Moldovan adolescent girls in Italy.

Name of the area of life	The mean of girls in the Republic of Moldova +/- The Standard deviation	The mean of girls in Italy +/- The Standard deviation	T-Test	Significance of the difference between the means (p)	The significance level
An active lifestyle	0,73 +/- 1,47	0,23 +/- 1,19	1,863	p = 0,065	
Health	3,30 +/- 1,84	0,00 +/- 1,31	10,963	p < 0,001	p < 0,001
Interesting jobs	2,21 +/- 1,54	4,77 +/- 1,89	-7,769	p < 0,001	p < 0,001
Beauty of nature and art	-1,42 +/- 1,50	-1,40 +/- 2,18	-0,059	p = 0,953	
Love	1,91 +/- 1,64	2,81 +/- 3,12	-1,751	p = 0,085	
Material wealth	2,27 +/- 2,17	4,42 +/- 1,79	-5,650	p < 0,001	p < 0,001
Presence of good friends	1,28 +/- 1,34	4,28 +/- 2,29	-7,766	p < 0,001	p < 0,001
Self-Confidence	2,31 +/- 1,82	2,63 +/- 2,73	-0,666	p = 0,508	
Knowledge	1,49 +/- 1,92	4,28 +/- 2,34	-6,811	p < 0,001	p < 0,001
Independence and freedom of action	4,34 +/- 1,68	4,05 +/- 2,27	0,739	p = 0,463	
A happy family life	4,10 +/- 1,64	2,84 +/- 1,63	3,957	p < 0,001	p < 0,001
Creation	1,18 +/- 1,38	0,58 +/- 1,71	1,926	p = 0,058	

Table 4.1. Comparisons of the discrepancies between axiological availability and desirability among Moldovan adolescent boys in the Republic of Moldova and Moldovan adolescent boys in Italy.

Name of area of life	The mean of boys in the Republic of Moldova +/- The Standard deviation	The mean of boys in Italy +/- The Standard deviation	T-Test	Significance of the difference between the means (p)	The significance level
An active lifestyle	1,33 +/- 1,39	0,68 +/- 2,09	1,909	p = 0,059	
Health	4,00 +/- 1,96	0,79 +/- 2,42	7,485	p < 0,001	p < 0,001
Interesting jobs	0,81 +/- 1,30	4,73 +/- 2,11	-11,767	p < 0,001	p < 0,001
Beauty of nature and art	-1,44 +/- 1,96	-2,37 +/- 2,36	2,127	p = 0,036	p < 0,05
Love	2,33 +/- 2,00	2,45 +/- 2,68	-0,262	p = 0,794	
Material wealth	1,72 +/- 1,79	4,24 +/- 2,16	-6,306	p < 0,001	p < 0,001
Presence of good friends	2,93 +/- 2,01	2,63 +/- 2,39	0,677	p = 0,500	
Self-confidence	1,98 +/- 1,70	1,23 +/- 2,21	1,874	p = 0,064	
Knowledge	0,84 +/- 1,45	2,35 +/- 2,18	-4,286	p < 0,001	p < 0,001
Independence and freedom of action	4,88 +/- 1,18	4,05 +/- 2,18	2,533	p = 0,013	p < 0,05
A happy family life	3,53 +/- 2,40	4,16 +/- 2,15	-1,370	p = 0,174	
Creation	0,79 +/- 1,63	1,48 +/- 2,07	-1,918	p = 0,058	

Regarding the other areas of life such as an active way of life, beauty of nature and art, self-confidence, knowledge, independence and freedom of action and creation., no statistically significant differences were observed in terms of the discrepancy between axiological availability and desirability.

Based on the comparisons of axiological availability and desirability by gender and place of living, according to Table 4, we observe that adolescent boys living in the Republic of Moldova obtained significantly higher discrepancies than Moldovan adolescent boys living in Italy in the case of life areas such health (T=7,485, p<0,001), beauty of nature and art (T=2,127, p<0,05) and independence and freedom of action (T=2,533, p<0,05).

In the same way, we note that Moldovan adolescent boys in Italy obtained significantly higher discrepancies than those in the Republic of Moldova in the life areas such as interesting jobs (T=-11,767, p<0,001), material wealth (T=-6,306, p<0,001) and knowledge (T=-4,286, p<0,001).

No statistically significant differences were noted with regard to the discrepancies between the axiological availability and desirability in the case of following life areas: an active lifestyle, love, self-confidence, presence of good friends, happy family life and creation.

Conclusions

1. The assessment of the discrepancy between the desirability and subjective availability of life areas, highlighted the negative value of beauty of nature and art for both Moldovan adolescents living in the Republic of Moldova and Moldovan adolescents living in Italy. This fact tells us about the uselessness of this area for young people, while the independence and freedom of action have a positive value for both groups of adolescents, placing it in the proximal zone of accessibility.

2. The results of the comparisons by gender and place of living, regarding the discrepancies between the desirability and availability of values perceived by adolescents, highlighted the following:

a) Moldovan adolescents in the Republic of Moldova perceive discrepancies between desirability and availability in the areas of life such as an active lifestyle, health and beauty of nature and art, while Moldovan adolescents in Italy perceive statistically significant discrepancies in the areas such as interesting jobs, material jobs, presence of good friends and knowledge;

b) Moldovan adolescent boys in Italy perceive significant discrepancies in the life areas such as happy family life and creation, while Moldovan adolescent girls in Italy perceive significantly larger discrepancies in the areas such as presence of good friends, self-confidence and knowledge;

c) Adolescent boys in the Republic of Moldova perceive significantly larger discrepancies in the life areas such as an active lifestyle, health and presence of good friends, while adolescent girls in the Republic of Moldova perceive a significantly large discrepancy only in the area of interesting jobs;

d) Moldovan adolescent girls in the Republic of Moldova perceive significantly larger discrepancies in the areas of health and happy family life, while Moldovan adolescent girls in Italy perceive larger discrepancies in the spheres interesting jobs, material wealth, presence of good friends and knowledge;

e) Moldovan adolescent boys in the Republic of Moldova perceive significantly larger discrepancies in the life areas such as an active lifestyle, health and self-confidence, while Moldovan adolescent boys in Italy perceive significantly larger discrepancies in the areas such as interesting jobs, material wealth, knowledge and creation.

Therefore, having a picture of the relationship with reality today, in terms of the most significant areas of adolescents' lives, it makes us understand that the characteristics of the socio-cultural context in which adolescents' socialization takes place have a significant impact on their sphere of values. This deserves great consideration in the future when it comes to our diaspora abroad, as well as to adolescents in the Republic of Moldova.

References:

1. CAPANNA, C., VECCHIONE, M., SCHWARTZ, S. H. *La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano.* In: *Bollettino di Psicologia Applicata*, nr. 246, 2005, pp. 29-41.

2. INGLEHART, R. *Cultural Shift in Advanced Industrial Societies*, Princeton: Princeton University Press, 1990. ISBN 9780691022963.
3. KLUCKHOHN, C. *Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification.* In: *Talcott Parsons Toward a General Theory of Action: Theoretical Foundations for Social Sciences*, New York: Harper, 1951, pp. 388-433.
4. MEAD, G. H. *Mind, Self and Society,* Chicago: The University of Chicago Press, 1934. ISBN 0-226-51667-9.
5. MORO, M. R. *Genitori in esilio. Psicopatologia emigrazioni*. Milano: Cortina Raffaello, 2002. EAN 9788870787672.
6. PARSONS, T. *The place of ultimate values in Sociological Theory.* In: *International Journal of Ethics*, nr. 45, 1935, pp.282-300.
7. ROȘCA, T. *Memoria migrației: interviu în profunzime cu adolescenții imigranți din diaspora moldovenească din Italia.* În: *Vector european*, nr. 1, 2021, pp. 172-181. ISSN 2345-1106.
8. SCHWARTZ, S. H., BILSKY, W. *Toward a universal psychological structure of human values*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 53, 1987, pp. 550-562.
9. SCIOLLA, L. *Valori e identità sociale. Perché è ancora importante per la sociologia studiare i valori e i loro mutamenti.* In: *Rassegna Italiana di Sociologia*, nr. 34(3) 1993, pp. 341-360.
10. WEBER, M. *Wirtschaft und Gesellschaft Tübingen*, Mohr, 1922. ISBN 978-3-16-152997-9.
11. ДОСТАНОВА, М. Н., КНОРРЕ, Е. В., КЛИМОВА, Е. А. *Подросток на перекрестке эпох*, М. Генезис, 1997.
12. КАУНЕНКО И., РОШКА Т., *Ценности старших школьников молдаван в Италии и Республике Молдова: кросс-культурный аспек*т. В: *Ecosoen*, nr. 1, 2023, pp. 65-73;
13. ФАНТАЛОВА, Е. Б. *Факторы возникновения внутриличностного конфликта у студенток старших курсов*. В: *Электронный научный журнал, Современные проблемы науки и образования*, nr. 6, 2011.

Data about author:
Tatiana ROSCA, PhD candidate in social psychology, assistant professor, Free International University of Moldova.
E-mail: tatianarosca37@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4318-6610

Presented on 23.10.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 159.9:171 + 316.62 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_43**

DILEME TEORETICE PRIVIND RELAȚIA DINTRE STILURI DE ATAȘAMENT ȘI ASUMAREA COMPORTAMENTELOR RISCANTE

Ștefan POPOV,
Universitatea de Stat din Moldova

Teoria atașamentului oferă un cadru puternic pentru înțelegerea diferențelor individuale care afectează relațiile interpersonale, dar și o serie de rezultate legate de comportamentele riscante în diverse domenii de viață. Cercetările existente la ora actuală privind relația dintre stiluri de atașamente și asumarea riscurilor sunt contradictorii și creează unele confuzii. Pe de o parte, există cercetări și credința obișnuită precum că indivizii cu atașament securizant privesc lumea ca un loc sigur, de unde ne așteptăm că aceste persoane să fie mai capabile să exploreze lumea și să-și asume riscuri, iar pe de altă parte, există o serie de cercetări care evidențiază faptul că persoanele cu atașamente nesigure sunt cele care își asumă mai multe comportamente riscante. Prezentul articol își propune să aducă mai multă claritate conceptuală în înțelegerea și interpretarea rezultatelor contradictorii cu privire la capacitatea indivizilor de a-și asuma riscuri în funcție de stilul de atașament.

Cuvinte-cheie*: teoria atașamentului, teoria sensibilității la risc, teoria istoriei vieții, asumarea riscului, explorare, insecuritatea interpersonală, imprevizibilitate.*

THEORETICAL DILEMMAS REGARDING THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND RISK-TAKING BEHAVIOUR

Attachment theory provides a powerful framework for understanding individual differences that affect interpersonal relationships, as well as a range of outcomes related to risky behaviors in various life domains. Existing research on the relationship between attachment styles and risk-taking is contradictory and confusing. On the one hand, there is research and the common belief that individuals with secure attachments view the world as a safe place, hence we expect these individuals to be more able to explore the world and take risks, and on the other hand, there is a body of research that highlights that individuals with insecure attachments are more likely to take on risky behaviours. The present article aims to bring more conceptual clarity in understanding and interpreting the conflicting findings about individuals' ability to take risks based on attachment style.

Keywords: *attachment theory, risk sensitivity theory, life history theory, risk taking, exploration, interpersonal insecurity, unpredictability*.

Introducere

Au fost aduse dovezi conform cărora sugarii folosesc deja raționamentul probabilistic atunci când integrează cunoștințele existente cu date noi pentru a testa ipotezele despre lume [19]. Aceste raționamente probabilistice sunt încorporate în modele interne de lucru [3]. Modele interne de lucru, un concept propus de Bowlby, se referă la un sistem organizat de comportamente și convingeri care are un rezultat previzibil și servește o funcție biologică identificabilă. O mare parte din cercetările asupra acestor modele se bazează pe ideea că, începând din primul an de viață, indivizii sănătoși din punct de vedere mintal dezvoltă un „script de bază sigur" care oferă un prototip cauzal-temporal al modalităților în care evenimentele legate de atașament se desfășoară la fel, de exemplu, „Când sunt rănit, mă duc la mama mea și primesc îngrijire". Aceste modele interne de lucru îi ajută pe indivizi să prezică și să înțeleagă mediul lor, să se angajeze în comportamente care promovează supraviețuirea, cum ar fi menținerea proximității sociale și să stabilească un sentiment psihologic de securitate. Modelele interne de lucru servesc ca mediator al stilurilor de atașament: atașament securizant și atașamente nesigure (anxios, evitant și dezorganizat) [15].

În contextul relației dintre stilul de atașament și comportament explorator, trebuie să avem în vedere că termenul de explorator implică și asumarea comportamentelor riscante [8], s-a afirmat că indivizii cu atașament sigur sunt mai exploratori, decât indivizii cu atașamente nesigure. Atunci când există o bază sigură, adică îngrijitorul este aproape și disponibil, copilul se simte liber să-și exploreze împrejurimile.

Cu toate acestea, atunci când sistemul de atașament este activat la un nivel înalt (de exemplu, când copilul se simte amenințat), sistemul explorator al copilului este atenuat, își asumă mai puține riscuri să exploreze mediul. Atașamentul sigur reprezintă un „echilibru adecvat” și o tranziție lină între atașament și comportamentele exploratorii, astfel încât sugarii atașați în siguranță demonstrează în mod fiabil o explorare sporită atunci când sunt în prezența figurii atașamentului, atunci când figura atașamentului este absentă, stresul perturbă explorarea. Explorarea obiectelor este astfel înțeleasă ca un comportament care reflectă securitatea atașamentului [11].

Pe de altă parte, există studii care afirmă că persoanele cu atașamente nesigure sunt mai capabile să-și asume riscuri în diverse domenii de viață, ceea ce presupune, de asemenea, un comportament explorator. În cercetarea realizată de către Yuanyuan Jamie Li et al. s-a arătat că indivizii cu atașament nesigur sunt mai predispuși să își asume riscuri în diverse domenii cum ar fi: sănătate, etică, recreațional și relații sociale. Același studiu arată că indivizii nesiguri sunt mai predispuși să își asume riscuri în consumul de produse noi experiențiale [12]. Un studiu similar realizat de către Jingyi Lu et al. [13] a concluzionat același lucru: persoanele cu atașamente nesigure își asumă mai multe riscuri în diverse domenii de viață, decât cele cu atașamente sigure. O altă cercetare realizată în rândul adolescenților, în care a fost evaluată asumarea riscului legat de poziția socială, trafic și folosirea substanțelor, arată că indivizii care au model de sine pozitiv (securizant și evitant) au demonstrat comportament de asumare a riscului mai mic decât persoanele care au model de sine negativ (anxios și dezorganizat) [14].

Aceste cercetări par a fi contradictorii și pot genera confuzii privind relația dintre stilurile de atașament și asumarea riscurilor. În cele ce urmează, vom încerca să aducem mai multă claritate privind aceste aparente contradicții.

Analiza literaturii științifice

Comportament riscant și explorarea. Una dintre sursele generatoare de rezultate contradictorii ale cercetărilor este însăși ambiguitatea și generalitatea conceptului de comportament riscant. Analizând literatura de specialitate, vom identifica totuși un consens al definițiilor privind înțelegerea riscului. Riscul este definit de varianța rezultatului, astfel încât o opțiune cu varianță mare este mai riscantă decât o opțiune cu variație scăzută [13], [18], [6]. Când oamenii spun că trebuie să ia o decizie care implică riscuri, ei spun adesea că decizia implică posibilitatea unei consecințe negative [16]. Atunci când rezultatele acțiunilor potențiale sunt sigure, nu există loc pentru risc, în timp ce „orice concepție a riscului cere să existe incertitudinea cu privire la rezultatele acțiunilor viitoare”. Asumarea riscurilor este definită ca un comportament care pune în pericol bunăstarea sau supraviețuirea [17]. Ceea ce este comun tuturor acestor definiții este că riscul implică imprevizibilitate, varianță mare a potențialelor rezultate și posibile daune personale. Or, aceleași concepte sunt valabile și atunci când vorbim despre explorare. Center for the Developing Adolescent din cadrul UCLA afirmă următoarele: „A fi capabil și dispus să ne asumăm riscuri și să încercăm lucruri noi este o parte a tendinței noastre naturale de a explora lumea în timpul adolescenței. Este un aspect fundamental al învățării care ne ajută să ne extindem abilitățile, să descoperim cine suntem și, în cele din urmă, să părăsim familiaritatea de acasă. Disponibilitatea de a aborda noul și necunoscutul în timpul adolescenței este o calitate importantă care ne ajută să ne adaptăm la lume și să ne pregătim pentru maturitate. Adulții trebuie să susțină politici și programe care oferă oportunități de explorare sănătoasă și de asumare pozitivă a riscurilor pentru toți adolescenții” [5]. Aspecul la care atragem atenția în această descriere este faptul că se menționează „risc pozitiv”, deși, în mod normal, în psihologie, comportamentul riscant este de obicei considerat irațional, patologic și împotriva interesului superior al unui individ din cauza potențialelor rezultate negative asupra sănătății sau a relațiilor sociale (de exemplu, accidente, boli cu transmitere sexuală, stigmatizare socială) [18].

Este adevărat că în literatura actuală există o diferențiere a comportamentului de asumare a riscurilor: asumare de riscuri normative, pozitive- activitate exploratorie sănătoasă și nenormative - comportamente de asumare a riscurilor periculoase. Cu toate acestea, majoritatea cercetărilor s-au concentrat pe studierea riscurilor negative, iar din punct de vedere conceptual se utilizează cel mai frecvent doar conceptul de risc, fără ca acesta să fie clarificat dacă acesta este unul pozitiv sau negativ, ca și cum s-ar înțelege de la sine că

ar fi vorba de riscuri negative, deși autorii pot utiliza același termen de risc atunci când se referă și la riscuri pozitve, fără a specifica acest lucru, în consecință, acest lucru poate genera confuzii și neclarități.

O altă sursă de ambiguitate poate fi și înțelegerea eronată a conceptului de risc pozitiv, prin care se poate înțelege că rezultatele ar fi pozitive, ceea ce nu înseamnă acest lucru. Așa cum am menționat anterior, orice asumare de riscuri poate avea consecințe pozitive și negative și cu cât variația este mai mare, cu atât riscul este mai mare. Prin urmare, asumarea pozitivă a riscurilor nu este un comportament cu rezultate pozitive, ci un comportament riscant dezirabil, adică faptul că persoana își asumă aceste riscuri conștient sau le acceptă pentru că există o recompensă sau satisfacție percepută asociată cu acel comportament [7].

Recent, Duell și Steinberg [4] au oferit o explicație care clarifică caracteristicile asumării riscurilor pozitive și negative. În cazul riscurilor pozitive, individul poate câștiga ceva cu costuri potențiale ușoare ca severitate (nu există nicio amenințare pentru sănătate sau siguranța) și este acceptabil din punct de vedere social. În schimb, asumarea riscurilor negative este considerată periculoasă (cu rezultate negative severe) sau ilegală. S-a constatat că căutarea senzațiilor tari și sensibilitatea la recompensă sunt predictori pentru ambele tipuri de riscuri [9]. În schimb, s-a identificat un factor care este asociat puternic cu asumarea de riscuri negative și anume o sensibilitate scăzută la pedeapsă [10].

O cercetare importantă în acest sens a fost realizată de către Joanna Fryt și Monika Szczygiel [7], care au constatat că oamenii care își asumă riscuri pozitive caută recompense în lumea socială, într-un mod acceptat social. Pe de altă parte, asumarea riscurilor negative, determinată de o sensibilitate scăzută la pedeapsă, este ales de oameni care caută recompense în afara normelor sociale existente și nu sunt descurajați de rezultate negative severe. Rezultatele acestei cercetări poate oferi o explicație satisfăcătoare a faptului că persoanele cu atașament securizant, care au un model pozitiv despre lume și relații sociale, aleg acele genuri de riscuri care sunt acceptate social și recompensa este de natură socială, în timp ce, persoanele cu atașamente nesigur, care au un model negativ despre relații sociale, nu se bazează prea mult în validare și recompensă socială, dar în afara normelor sociale, acele acțiuni cu recompensă imediată, dar cu pericol pentru propria sănătate (abuz de substanțe, sex neprotejat, condus imprudent etc.).

În lumina acestor concretizări, putem afirma că cercetările care analizează relația dintre stiluri de atașament, explorare și asumarea riscurilor arată faptul că indivizii cu stil de atașament securizant sunt mai exploratori, altfel zis, își asumă mai multe riscuri pozitive, iar indivizii cu stil de atașamente nesecurizante își asumă mai multe riscuri negative.

Cu toate acestea, consider că dihotomia dintre riscuri pozitive și negative este una parțial părtinitoare și stabilită de normativele sociale, căci asumarea unui comportament riscant nu poate fi în sine pozitiv sau negativ, întrucât, reieșind din definițiile anterioare, un risc presupune o decizie ce implică o variație largă de rezultate posibile, atât pozitive, cât și negative, dăunătoare sau pierderi și nu specifică natura sau amploarea daunelor. Nu putem stabili cu certitudine dacă anumite stiluri de atașament influențează capacitatea în sine de asumare a riscurilor, cu toate acestea, diferențele în asumarea riscurilor în funcție de stilul de atașament care apar în numeroase cercetări nu pot fi negate. De fapt, am putea afirma că diferența esențială în asumarea riscurilor în funcție de stilurile de atașament nu este mai mică sau mai mare la unii sau la alții, dar diferența este oferită de domeniul din care individul se așteaptă la o recompensă, în cazul persoanelor cu atașament securizant și așteaptă mai curând la recompense sociale, ceea ce îi determină să își asume riscuri acceptate social, iar persoanele cu atașamente nesigure se orientează către ceea ce le poate oferi imediat o recompensă, indiferent de normele sociale, determinând să fie mai impulsivi sau reactivi. În acest sens, consider că există alți doi factori fundamentali care fac diferența în asumarea de riscuri pozitive (atașament securizant) și negative (atașamente nesigure), dar nu și capacitatea în sine de asumare a riscului. Acești doi factori ar fi insecuritatea interpersonală și imprevizibilitatea viitorului.

Insecuritatea interpersonală și asumarea riscului. Așa cum am menționat anterior, de regulă, în psihologie, comportamentul riscant este mai curând asociat cu un comportament irațional, distructiv sau patologic, cu toate acestea, în anumite condiții, totuși, poate fi avantajos ca un individ să se angajeze într-un comportament riscant. Teoria sensibilității la risc prezice că animalele trec de la aversiune la risc la predispoziție la risc în situații de mare nevoie, adică o diferență între starea prezentă a unui individ și starea dorită. Acest model de comportament este cunoscut sub numele de regula bugetului energetic, numit după modelele de decizie

observate la animale ca răspuns la circumstanțele legate de hrană [18]. Să presupunem că o pasăre are nevoie să dobândească 1000 de calorii înaintea nopții pentru a putea supraviețui până în ziua următoare, spre seară reușește să acumuleze 800 de calorii și ar mai avea nevoie de încă 200 de calorii. În aceste condiții putem oferi păsării două plăcuțe alimentare, ambele oferă aceeași remunerare medie de 120 de calorii, doar că în prima plăcuță varianța este mică și este mai sigură de la 110-130 de calorii, iar în a doua plăcuță o variantă mai mare, de la 40 la 200 calorii, ceea ce înseamnă și un risc mai mare. Dacă pasărea ar alege prima plăcuță care oferă un rezultat mai sigur, ea nu v-a ajunge să-și atingă necesitatea de 1000 de calorii și este supusă morții în mod garantat, însă alegând a doua plăcuță, care este mai riscantă, ea totuși are șanse să obțină 200 calorii și să spere la supraviețuire. Dacă pasărea ar fi acumulat în cursul zilei 900 calorii, atunci ea ar fi ales opțiunea sigură, adică prima plăcuță cu mâncare. Acest model a fost observat inițial la animale, dar s-a constatat că același lucru se manifestă și la oameni. În mod normal, niciun individ nu ar prefera riscul, indiferent de stilul de atașament.

S-a constatat că efectul insecurității interpersoanale determină un buget redus de energie și resurse, ceea ce determină un comportament mai riscant. Insecuritatea interpersonală este definită ca măsura în care oamenii se îngrijorează de respingerea interpersonală, o legătură nesigură cu ceilalți, de a nu fi iubit sau protejat, sau de a fi rănit. Afilierea cu ceilalți este o nevoie de bază, atât în evoluția umană, cât și în societatea modernă. O relație apropiată și de sprijin cu ceilalți permite oamenilor să obțină hrană și adăpost, cu alte cuvinte, supraviețuirea și reproducerea. Sentimentul de insecuritate interpersonală cu membrii grupului este perceput ca o pierdere uriașă. Oamenii se confruntă cu posibilitatea eșecului de a obține resurse esențiale (de exemplu, alimente și bani) pentru a realiza obiectivele lor de viață din cauza lipsei de colaborare cu ceilalți. În asemenea circumstanțe, nevoile de resurse pentru supraviețuire cresc, iar teoria sensibilității la risc presupune că asumarea riscurilor este un produs al nevoilor de supraviețuire. De exemplu, oamenii care aveau mare nevoie de bani au preferat o opțiune riscantă (care avea potențialul de a îndeplini nevoia lor) în locul unei opțiuni mai sigure, dar cu un câștig financiar mai mic în raport cu nevoile lor, iar acest lucru este valabil pentru toate domeniile vieții. Experimentarea insecurității interpersonale evocă o mare nevoie de a obține mai multe resurse pentru a asigura succesul în sarcinile de supraviețuire și reproducere, determinând astfel o tendință mai puternică pentru asumarea riscurilor[18]. În aceste condiții, este de așteptat că persoanele cu atașamente nesigure să simtă un sentiment de insecuritate interpersonală și să-și asume mai multe riscuri. Cu toate acestea, tabloul nu este unul complet, întrucât nu știm prea multe despre valența acestor riscuri, fiind unele negative sau pozitive în concepția descrisă anterior și încă nu răspunde complet la întrebarea de ce persoanele cu atașamente nesigure ajung să își asume mai multe riscuri negative, iar acest lucru poate fi clarificat prin cel de-al doilea factor- imprevizibilitatea.

Imprevizibilitatea și asumarea riscului. Imprevizibilitatea a fost adesea trecută cu vederea în contextul înțelegerii comportamentelor riscante. Imprevizibilitatea este o schemă cognitivă care percepe lumea ca fiind una imprevizibilă, instabilă și haotică. Această schemă cognitivă se dezvoltă în copilăria timpurie în cadrul unui mediu instabil și educație inconsecventă. Previzibilitatea poate fi interpretată ca o sursă de „control mental”, în care oamenii cred că anumite rezultate se datorează anumitor comportamente. A avea un anumit control (chiar și control perceput) asupra mediului nostru are avantaje mentale și fizice majore. Abilitatea de a percepe lumea ca previzibilă este înrădăcinată în experiențe și percepții în timpul copilăriei. Teoria atașamentului Bowlby [2] sugerează că consecvența în răspunsurile îngrijitorului la un copil este crucială nu doar pentru că modelează dobândirea anumitor comportamente, ci pentru că aceasta permite copilului să dezvolte un motiv care stă la baza tuturor învățării viitoare. Principala caracteristică a acestui motiv este credința copilului că acțiunile sale afectează mediul său. Atașamentele nesigure sunt o sursă de imprevizibilitate, întrucât acțiunile părinților au fost adesea inconsecvente, instabile, dezorganizate sau haotice, ceea ce determină copilului dezvoltarea unei convingeri că lumea este instabilă și imprevizibilă, iar a gândi strategic pe termen lung nu este o opțiune bună. A gândi și a acționa în termeni de „aici și acum” pare a fi mai rațional pentru persoanele cu schemă a imprevizibilității, deci se concentrează pe costurile și beneficiile prezente. Viitorul este mai puțin important și mai puțin proeminent pentru indivizii cu o schemă de imprevizibilitate, deci importanța costurilor și beneficiilor viitoare scade, în timp ce importanța costurilor imediate, beneficiile cresc. Prin urmare, persoanele cu credințe cronice de imprevizibilitate ar trebui să aibă mai multe șanse să se implice în comportamente riscante care implică beneficii curente în ciuda costurilor viitoare [17].

În cadrul teoriei istoriei vieții (life history theory) a fost dezvoltat un model ce explică relația dintre stiluri de atașament și percepția riscurilor în contextul dezvoltării strategice de adaptare a copiilor la mediul de viață [12]. Cercetările au arătat că copiii care cresc în medii familiale instabile (stiluri de atașamente nesigure) dezvoltă strategii de adaptare orientate pe termen scurt, subestimează riscurile și își asumă mai multe comportamente riscante, cum ar fi relații sexuale neprotejate, condus imprudent, mâncare nesănătoasă etc. Deși aceste comportamente riscante suportă costuri ridicate, inclusiv răni fizice, tulburări fizice și emoționale și speranță de viață scurtă, ele ar putea fi răspunsuri adaptative în sensul creșterii șanselor de împerechere. Indivizii crescuți în medii care variază în mod imprevizibil, cum ar fi răspunsurile inconsecvente din partea părinților, nu sunt capabili să prezică maturizarea viitoare în mod fiabil reieșind din situația lor. Cu alte cuvinte, ei nu sunt capabili să obțină o înțelegere clară a relațiilor cauză-efect și le este dificil să se gândească la potențialele consecințe negative pentru comportamentele lor [17]. Prin urmare, nu este înțelept ca aceștia să investească într-un sens pe termen lung sau să dezvolte strategii de istorie lentă a vieții [1].

În acest context, înțelegem că persoanele cu atașamente nesigure, datorită schemelor cognitive de imprevizibilitate, sunt mai predispuse să-și asume riscuri din contul incapacității de a prevedea consecințe negative pe termen lung, ele fiind focusate pe ceea ce le poate oferi beneficii sau plăceri aici și acum. Mai mult ca atât, nefiind capabili să perceapă viitorul pe termen lung, nu sunt în stare să perceapă potențialele daune, ceea ce îi determină să perceapă că alegerile prezente sunt sigure, unii autori chiar au sugerat că sentimentul subiectiv al acestor persoane este că lumea pare mai sigură, din motivul ignorării viitorului [12].

Concluzii

În urma celor analizate, putem afirma faptul că nu există o relație directă dintre stiluri de atașament și capacitatea de asumare a riscurilor. Atât indivizii cu atașamente sigure, cât și indivizii cu atașamente nesigure sunt capabili să-și asume riscuri. Mai mult ca atât, există predictorii comuni pentru riscuri pozitive și negative, cum ar fi căutarea senzațiilor tari și sensibilitatea la recompensă, doar că în cazul persoanelor cu atașamente securizante, riscurile alese sunt acceptate social și sunt orientate pe termen lung. Aceste riscuri pozitive sunt numite comportamente de explorare. Datorită faptul că acești indivizi au mai multă siguranță interpersonală, ceea ce presupune acces la resurse pentru supraviețuire, dar și previzibilitate, credința că comportamentele lor pot infuența viitorul, sunt mai capabili să evite acele riscuri cu potența distructiv pe termen lung.

În cazul persoanelor cu atașamente nesigure, din sentimentul subiectiv al insecurității interpersonale și al unei convingeri că lumea este imprevizibilă, o imagine negativă despre oameni și societate, pare a fi mult mai rezonabil să-și asume mai multe riscuri pentru a obține beneficii imediate. Aceste persoane par să neglijeze normele sociale, să diminueze valoarea viitorului, respectiv, sunt mai puțin sensibile la pedepse și consecințe severe, ceea ce le permit să-și asume riscuri negative. Dar a spune că aceste persoane sunt mai riscante nu este întru totul corect, întrucât, din experiența și sentimentul subiectiv ale acestor persoane, din cauza ignoranței viitorului și al sensibilității scăzute la pedeapsă, s-ar putea să simtă deciziile asumate ca fiind sigure, datorită focusării pe „aici și acum”, într-un anumit sens, nu pot percepe pericolele sau pur și simplu le ignoră, sunt inconștiente și în asemenea condiții.

In concluzie, nu putem afirma că un stil de atașament este mai capabil sau nu să-și asume riscuri, dar mai curând în ce domenii aleg să-și asume riscuri și sursa recompensei la care se așteaptă, validare socială sau euforia substanțelor.

Referințe:

1. BELSKY, J., SCHLOMER, GL., ELLIS, BJ. *Beyond cumulative risk: distinguishing harshness and unpredictability as determinants of parenting and early life history strategy*. In: *Dev Psychol,* 2012 May, 48(3): 662-73. DOI: 10.1037/a0024454
2. BOWLBY, J. *Attacment and loss,* volume 1, attachment. New York: Basic Books, 1969.
3. CASSIDY, J., JONES, JD., SHAVER, PR. *Contributions of attachment theory and research: a framework for future research, translation, and policy.* In: *Dev Psychopathol,* 2013, Nov 25(4 Pt 2):1415-34. DOI: 10.1017/S0954579413000692

4. DUELL, N., STEINBERG, L. *Positive risk taking in adolescenc*e. In: *Child Development Perspectives,* 2019, 13(1), 48–52. DOI:10.1111/cdep.12310
5. *Exploration & Risk Taking.* Disponibil: https://developingadolescent.semel.ucla.edu/ core-science-of-adolescence/exploration-risk-taking [Accesat la 30.10.2023].
6. FIGNER, B., WEBER, E. U. *Who takes risk, when and why? Determinants of risk- taking.* In: *Current Directions on Psychological Science*, 2011, 20 (4), 211–216. DOI: 10.1177/0963721411415790
7. FRYT, J., SZCZYGIEL, M. *Predictors of Positive and Negative Risk-Taking in Adolescents and Young Adults: Similarities and Differences.* In: *Eur J Psychol,* 2021 Feb 26, 17(1):17-30. DOI: 10.5964/ejop.2169
8. GIACCONE, S.C., MAGNUSSON,M. *Unveiling the role of risk-taking in innovation: antecedents and effects.* In: *R&D Management*. 2022, volume 52, p. 93-107. DOI: 10.1111/radm.12477
9. HANSEN, E. B., BREIVIK, G. *Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents.* In: *Personality and Individual Differences*, 2001, volume 30, Issue 4, 2001, p. 627-640. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00061-1
10. KAHN, R. E., CHIU, P. H., DEATER-DECKARD, K., HOCHGRAF, A. K., KING-CASAS, B., KIM-SPOON, J. *The interaction between punishment sensitivity and effortful control for emerging adults' substance use behaviors.* In: *Substance Use and Misuse,* 2018, volume 53(8), p. 1299–1310. DOI: 10.1080/10826084.2017.1407790
11. LAUREN, G., MALACHOWSKI, N. *Chapter Two - Infants exploring objects: A cascades perspective.* In: *Advances in Child Development and Behavior*, 2023, volume 64, p. 39-68. DOI: 10.1016/bs.acdb.2022.11.001
12. LI, YJ., LU, S., LAN, J., JIANG, F. *Feel Safe to Take More Risks? Insecure Attachment Increases Consumer Risk-Taking Behavior.* In: *Front. Psychol., Sec. Evolutionary Psychology*, 2019, volume 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00874
13. LU, J., ZHANG, Y., LIU, J. *Interpersonal Insecurity and Risk-Taking Propensity Across Domains and Around the Globe.* In: *Evolutionary psychology: an international journal of evolutionary approaches to psychology and behavior*, 2018, volume 16(3). DOI: 10.1177/1474704918795520
14. MORSUNBUL, U. Attachment and Risk Taking: Are They Interrelated? Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/303334549_Attachment_and_Risk_Taking_Are_They_Interrelated. [Accesat la 30.10.2023].
15. PIETROMONACO, P. R., BARRETT, L. F. *The Internal Working Models Concept: What do we Really know about the Self in Relation to Others?* In: *Review of General Psychology, 2000,* volume 4(2), p. 155-175. DOI: 10.1037/1089-2680.4.2.155.
16. *National Research Council (US) Committee on Risk and Decision Making. Risk and Decision Making: Perspectives and Research.* Washington (DC): National Academies Press (US), 1982. *PERSPECTIVES ON RISK AND DECISION MAKING?* Disponibil: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK218911/ [Accesat la 30.10.2023].
17. ROSS, L. T., HILL, E. M. *Childhood unpredictability, schemas for unpredictability, and risk taking.* In: *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 2002, volume 30(5), p. 453–473. DOI: 10.2224/sbp.2002.30.5.453
18. SANDEEP, M., MARTIN, L. L. *You can't always get what you want: The motivational effect of need on risk-sensitive decision-making.* In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 2010, volume 46, issue 4, p. 605-611. DOI: 10.1016/j.jesp.2009.12.009
19. XU, F., KUSHNIR, T. *Infants are rational constructivist learners.* In: *Current Directions in Psychological Science*, volume *22*(1), p. 28-32. DOI: 10.1177/0963721412469396

Date despre autor:
Ştefan POPOV, doctorand, Școala doctorală Științe sociale, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: psiholog@stefanpopov.md
ORCID: 0000-0001-9559-8591

Prezentat la 21.11.2023

STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE
Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2023, nr. 9(169)

CZU: 37.015.3:37.064.1:373.32 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_44**

PARTENERIATUL PSIHOLOG ȘCOLAR-PĂRINTE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ȘCOLARII MICI

Cristina DOLINSCHI,
Universitatea de Stat din Moldova

În societatea contemporană limbajul la școlarii mici este influențat de tendințele tehnologice și digitale, diversitatea culturală și comunicarea online. Înțelegerea specificului lingvistic-comunicațional în perioada școlarității mici este esențială în dezvoltarea limbajului, reprezentând o sursă de cunoaștere și ghidare pentru părinți. Totodată, părinții sunt factori primordiali în adaptarea la această realitate lingvistică variată și în continuă schimbare.

În articolul de față este reflectat specificul limbajului la școlarii mici și importanța dezvoltării acestui proces psihic în asigurarea unui echilibru armonios între funcțiile mentale, succesul școlar și comunicarea eficientă în mediul social al copilului. În acest sens, este necesară colaborarea dintre psihologul școlar și părinte care sunt actanți educaționali direct implicați în dezvoltarea armonioasă a elevului. În articol sunt trasate principalele aspecte legate de parteneriatul părinte-psiholog școlar, fiind oferite recomandări și exemple de jocuri pentru părinți, menite să faciliteze comunicarea dintre copil și părinte, și totodată să dezvolte limbajul copilului.

Cuvinte-cheie: *școlarul mic, dezvoltarea limbajului, activitate de comunicare, psiholog școlar, părinte, vocabular, parteneriat.*

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST-PARENT PARTNERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

In contemporary society, the language of primary schoolchildren is influenced by technological and digital trends, cultural diversity and online communication. Understanding the linguistic-communicative specifics during the early school years is essential in language development, representing a source of knowledge and guidance for parents. At the same time, parents are primary factors in adapting to this varied and constantly changing linguistic reality.

The present article reflects the specificity of language in primary school pupils and the importance of the development of this mental process in ensuring a harmonious balance between mental functions, school success and effective communication in the child's social environment. In this sense, it is necessary to collaborate between the school psychologist and the parent, who are educational agents directly involved in the harmonious development of the student. The article outlines the main aspects related to the parent-school psychologist partnership, providing recommendations and examples of games for parents, aimed at facilitating communication between the child and the parent, and at the same time developing the child's language.

Keywords: *primary school children, language development, communication activity, school psychologist, parent, vocabulary, partnership.*

Introducere

Școlaritatea mică reprezintă perioada marcată de schimbări semnificative și progrese în dezvoltarea psihică a copilului, care este intens solicitat de mediul educațional, iar învățarea devine tipul fundamental de activitate. În acest sens, limbajul reprezintă unul dintre cele mai importante mijloace de activitate și învățare la elevul mic, care în societatea contemporană este influențat de mediul digital și proliferarea tehnologiei. În acest context, școlarii mici sunt expuși la dispozitive electronice și internet într-o măsură fără precedent, care pe de o parte poate crea provocări și dificultăți în înțelegerea și dezvoltarea anumitor particularități lingvistice, pe de altă parte, poate dezvolta abilitățile de comunicare prin resursele accesibile, precum jocuri educative și platforme de învățare online. Este importantă, în acest sens, monitorizarea navigărilor școlarului mic în mediul digital.

Specificul și importanța limbajului în perioada școlarității

Deși la intrarea în școală, copiii dispun de un vocabular relativ bogat de 3000-3500 de cuvinte, iar spre

sfârșitul micii școlarități posedă aproximativ 5000 de cuvinte [1, 2], totuși se remarcă anumite particularități mai puțin dezvoltate în această perioadă [3]:

- utilizarea în comunicare a unui număr mic de adjective și adverbe și absența aproape completă a participiilor și a substantivelor verbale;
- cuvintele abstracte și cele care au un caracter de sinteză nu sunt aproape niciodată folosite;
- școlarii mici întâmpină dificultăți în identificarea și transmiterea verbală a stărilor fizice, emoționale și morale ale oamenilor.

Este evident că în școlaritatea mică se dezvoltă atât limbajul oral, cât și cel scris, iar capacitatea de citit-scris impulsionează progresele lingvistice și comunicaționale ale copilului. Mai mult decât atât, limbajul are o influență semnificativă asupra funcțiilor mentale ale școlarilor mici și anume:

1. Dezvoltarea cognitivă: limbajul este un instrument esențial în dezvoltarea cognitivă a copiilor. Prin limbaj ei pot să-și exprime gândurile, să învețe și **să asimileze cunoștințe, să rez**olve probleme și să dezvolte abilități de gândire critică. De asemenea, copiii pot să formuleze idei și să utilizeze limbajul pentru a discuta despre concepte și pentru a înțelege lumea înconjurătoare.
2. Abilități lingvistice: utilizarea limbajului contribuie la dezvoltarea abilităților lingvistice, precum vocabularul, gramatica și înțelegerea limbajului scris și vorbit. Aceste abilități sunt esențiale pentru succesul școlar. Totodată, limbajul vorbit este adesea baza pentru dezvoltarea abilităților de citire și scriere. Când copiii învață să vorbească și să înțeleagă limbajul, aceasta poate facilita procesul de învățare a cititului și scrisului.
3. Comunicare socială: prin limbaj copiii pot interacționa cu ceilalți, pot dezvolta abilități de comunicare socială și pot învăța să colaboreze și să-și exprime emoțiile.

Reieșind din faptul că limbajul este procesul psihic care influențează nemijlocit dezvoltarea funcțiilor mentale la școlarii mici și asigură adaptarea psihosocială și succesul școlar, considerăm a fi importantă implicarea părinților în dezvoltarea limbajului la elevi și construirea unui parteneriat dintre psihologul școlar și părinte care poate servi drept oportunitate pentru intervenții și recuperări lingvistice.

Aspecte colaborative între psihologul școlar și părinți cu privire la dezvoltarea limbajului la școlarii mici

Există o părere profund greșită în rândul unor părinți precum că limbajul se dezvoltă independent, fără influență și ajutor special din partea adulților. Pe de altă parte, există părinți care neglijează propria implicare în dezvoltarea limbajului la elevi, plasând toată responsabilitatea pe seama altor actanți educaționali. Inițial, psihologul școlar, pentru un rezultat mai eficient este necesar să lucreze în direcția schimbării atitudinale a părinților cu privire la rolul familiei și a participării active a acesteia în formarea și dezvoltarea capacităților lingvistice ale elevilor. De multe ori părinții consideră că școlii îi revine contribuția esențială intervențională și că cadrele din instituțiile de învățământ sunt responsabile în cea mai mare măsură de educarea copiilor. În acest context este necesar de readus în prim plan ideea că părinții reprezintă principalii educatori și formatori în dezvoltarea elevului.

Este important ca părinții să realizeze că neinterferența în procesul de formare a limbajului copiilor implică aproape întotdeauna o întârziere de dezvoltare, iar dezvoltarea intelectuală generală a unei persoane depinde de capacitățile lingvistic-comunicaționale. Dacă ne referim la școlaritatea mică, putem menționa că în această perioadă pot apărea unele erori de pronunție și scriere care deseori sunt ușoare și tranzitorii, dar în același timp la vârsta școlară mică se pot depista tulburări de limbaj mult mai serioase, precum disgrafia, dislexia, dislalia etc.

Reieșind din activitățile pe care le realizează psihologul școlar, există unele sarcini care țin nemijlocit de implicarea părinților și în general a familiei în dezvoltarea limbajului la elevi:

- implicarea activă a părinţilor în dezvoltarea și corectarea limbajului la copii: părinții servesc drept model în dezvoltarea limbajului, iar o exprimare corectă și coerentă a adulților poate servi drept exemplu pentru copil. Totodată, părinții trebuie să înțeleagă repercusiunile negative pe care le are repetarea de către adult a unor cuvinte schimonosite ale copilului. Familia pentru un copil reprezintă sursa primară de experiență socială.
- iniţierea și abilitarea părinţilor în utilizarea proceselor educative adecvate vârstei şi particularităţilor individuale ale copiilor în dezvoltarea limbajului: deseori părinții din lipsa de informare corectă și din necunoașterea particularităților de vârstă ale copiilor pot utiliza resurse care pot împiedica dezvoltarea limbajului, pot demotiva copilul de a se implica în activități sau pur și simplu nu produc rezultatul dorit.

- conştientizarea de către părinţi a importanţei pe care o are limbajul - necorectarea de timpuriu a tulburărilor de limbaj duce la eşec şcolar, teama de a vorbi, dificultăţi de integrare în colectiv.
- consolidarea deprinderilor şi priceperilor de exprimare corectă.
- asigurarea unui climat favorabil în familie, menit să favorizeze dezvoltarea limbajului:

În domeniul lingvistic-comunicațional scopul interacțiunii dintre psihologul școlar și părinți constă în crearea unor condiții favorabile de dezvoltare a activității verbale a școlarului mic în mediul educațional și în cel casnic. Obiectivele pe care le urmărește psihologul școlar țin de următoarele aspecte: creșterea nivelului de conștientizare cu privire la implicarea parentală în dezvoltarea capacităților lingvistice și creșterea responsabilității parentale, precum și creșterea potențialului educațional al familiei, prin extinderea cunoștințelor psihologice și pedagogice ale părinților.

Pentru ca parteneriatul dintre psihologul școlar și părinte să fie eficient este necesar ca psihologul să țină cont de anumite aspecte. În primul rând este necesară motivarea pozitivă a părinților pentru a se implica activ în dezvoltarea limbajului la copil. Motivarea părinților este un proces continuu care implică comunicare deschisă, implicare activă și recunoașterea eforturilor acestora. Când părinții simt că sunt parteneri activi în dezvoltarea copiilor lor, sunt mai predispuși să sprijine și să încurajeze dezvoltarea limbajului.

Prezentăm în continuare câteva strategii de motivare a părinților în sens pozitiv:

- Comunicare deschisă și clară: comunicarea cu părinții despre importanța dezvoltării la școlarii mici. Oferirea informațiilor clare și concise cu privire la modul în care un limbaj dezvoltat poate influența succesul școlar și social al copiilor lor. De asemenea, pot fi furnizate informații cu privire la specificul dezvoltării limbajului în dependență de vârsta copilului.
- Folosirea exemplelor concrete pentru a ilustra modul în care suportul lor în dezvoltarea limbajului poate face diferența.
- Încurajarea părinților de a se implica activ în dezvoltarea limbajului, iar în acest sens sunt binevenite sugestiile cu privire la anumite activități menite să dezvolte capacitățile lingvistice și comunicaționale ale copilului, de exemplu citirea cărților, desfășurarea de conversații interactive și jocurile care stimulează vorbirea.
- Oferirea feedbackului pozitiv părinților cu privire la eforturile și progresele copiilor în dezvoltarea limbajului. Aprecierea și încurajarea pot motiva părinții să continue implicarea în acest context.
- Deschiderea la întrebări și discuții a psihologului școlar poate facilita colaborarea dintre specialist și părinți.
- Dezvoltarea și menținerea unei relații de egalitate dintre psiholog și părinte: exercitarea controlului și acțiunile evaluative ale psihologului școlar pot descuraja părinții în interacțiunile cu acesta. Libertatea de alegere în care părintele să-și manifeste inițiativa, reprezintă o condiție necesară pentru comunicarea de succes dintre părinte și psiholog.

De asemenea, este important ca psihologul școlar să țină cont de interesele părinților și experiența de viață a acestora, axându-se totodată pe punctele forte ale familiei.

Formele de activitate a psihologului școlar în lucrul cu părinții în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la elevi se referă la activități realizate la nivel de grup și individual.

Fig. 1. Formele de activitate ale psihologului școlar cu părinții privind dezvoltarea limbajului la școlarii mici.

Activități de grup	Ore de psihoprofilaxie ce vizează dimensiunea lingvistic-comunicațională Lecții cu conținut psihologic depre limbajul elevilor Ședințe, seminare, traininguri și workshopuri cu părinții pentru dezvoltarea limbajului la elevi Recomandări privind limbajul elevilor în dependență de vârstă
Activități individuale	Ședințe de consiliere individuală cu părinții Îndrumarea către alți specialiști în cazul tulburărilor de limbaj: logopezi, neurologi etc.

Modalități de dezvoltare a limbajului la școlarii mici prin implicarea părinților

Există mai multe dimensiuni lingvistice și comunicaționale în care implicarea părintelui ar contribui la înregistrarea unor progrese în dezvoltarea limbajului la elevi: dezvoltarea auzului fonematic, dezvoltarea abilităților gramaticale, dezvoltarea vocabularului și a capacităților de comunicare.

Propunem în continuare câteva exerciții pe care le-ar putea utiliza părintele pentru a dezvolta limbajul la școlarul mic:

Jocul „Numește cuvinte”

Scop: dezvoltarea auzului fonematic

Descriere: Părintele îi propune copilului să denumească cât mai multe cuvinte care încep cu sunetul „A”, care se termină cu sunetul „P”, care au în mijloc sunetul „C”.

Resurse: -

Jocul „Cuvinte confuze”

Scop: dezvoltarea auzului fonematic

Descriere: Se pregătește o listă de cuvinte în care ordinea literelor este încurcată (de exemplu, „iverast” în loc de „revista”). Sarcina copilului este să compună cât mai repede cuvintele corecte și să le scrie vizavi de cele confuze.

Resurse: lista cu cuvinte confuze, pix

Jocul „Aplauze”

Scop: dezvoltarea auzului fonematic

Descriere: Părintele va numi cuvintele și îndată ce copilul va auzi un cuvânt ce începe cu sunetul „S” va bate din palme. Opțional: copilul trebuie să „prindă” sunetul cu care se termină cuvântul sau sunetul din mijlocul cuvântului.

Resurse: -

Jocul „Cine? Ce?”

Scop: dezvoltarea abilităților gramaticale

Descriere: Părintele îi propune copilului să alcătuiască propoziții care să răspundă la următoarele întrebări:

Cine? Ce face? Ce? (Cățelușul bea lapte)

Cine? Ce face? Ce? Cum? (Copilul recită o poezie frumos)

Schemele pentru alcătuirea propozițiilor pot fi diferite.

Resurse: -

Jocul „Corect sau greșit?”

Scop: dezvoltarea abilităților gramaticale

Descriere: Părintele îi propune copilului să identifice dacă propozițiile sunt formulate corect și să explice răspunsul.

De exemplu: Mama pune cana sub masă. Prietenul meu locuiește pe aceeași casă cu mine.

Resurse: -

Jocul de cuvinte

Scop: dezvoltarea vocabularului

Descriere: Părintele îi propune copilului să numească cât mai multe cuvinte care desemnează fructe, flori, obiecte rotunde, obiecte de culoare roșie etc. Se poate desfășura ca concurs.

Resurse: -

Dezvoltarea limbajului trebuie luată în considerare nu numai în sfera lingvistică (dezvoltarea abilităților fonematice, lexicale, gramaticale), ci și în sfera modelării comunicării între semeni și a comunicării dintre

copil și adult (ca stăpânire a abilităților de comunicare), care este importantă pentru formarea nu numai a unei culturi lingvistice, ci și a culturii comunicaționale.

Unul dintre aspectele esențiale în care se poate implica părintele în dezvoltarea limbajului la elevi se referă la comunicarea dialogică, care este cea mai folosită formă de comunicare la elevi, ajutându-i să cunoască despre lumea înconjurătoare și să acumuleze experiență prin comunicarea cu colegii, semenii și profesorii. Această formă de comunicare devine extrem de importantă în contextul unei digitalizări intense și a utilizării exagerate a gadgeturilor, plasând copilul într-o lume virtuală diferită la nivel comunicațional de lumea reală.

Pentru a îmbunătăți activitatea de comunicare dialogică a copilului este necesar ca părinții să inițieze conversații interactive cu copilul, încurajându-i să-și exprime gândurile și sentimentele. De exemplu, copiii pot fi întrebați despre ziua petrecută, iar părintele trebuie să asculte cu atenție și să răspundă la întrebări. Este evident că lectura reprezintă una dintre cele mai bune modalități de dezvoltare a limbajului, dar pentru dezvoltarea comunicațională este binevenit ca după citirea împreună cu copilul, părintele să discute despre povești, personaje și evenimentele din cărți pentru a stimula imaginația și dezvolta vocabularul. De asemenea, se încurajează folosirea unui limbaj bogat și variat în interacțiunile cu copilul. De exemplu, părintele ar putea să înlocuiască cuvintele simple cu cuvinte mai complexe pentru a extinde vocabularul. Implicarea copilului în jocuri cu cuvinte precum ghicitori, cuvinte încrucișate nu doar dezvoltă limbajul și capacitatea de comunicare, ci și îl fac pe copil să se distreze în timp ce învață.

Concluzie

Părinții joacă un rol vital în dezvoltarea limbajului la școlarii mici prin intermediul interacțiunilor lor zilnice, iar ghidarea acestora de către psihologul școlar facilitează înregistrarea succeselor la nivel lingvistic-comunicațional al copiilor prin activitățile de informare a părinților, prin sugestiile și recomandările oferite părinților, prin monitorizarea progresului elevilor în ceea ce privește limbajul și susținerea emoțională atât copilului, cât și părinților în cazul în care dezvoltarea limbajului devine o provocare.

Referințe:

1. MOCANU, V.; TARNOVSCHI, A.; DOLINSCHI, C. *Psihologia vârstelor: Suport de curs pentru studenți:* (Ciclul I, licență, pentru alte programe de studii). Chișinău: CEP USM, 2020, 159 p. ISBN 978-9975-152-35-8.
2. RACU, I. *Psihologia copilului: Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive.* Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011, 172 p. ISBN 978-9975-9872-7-1.
3. ХАЛИЗЕВА, М. *Характеристика речевого развития младших школьников,* 2015. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-rechevogo-razvitiya-mladshih-shkolnikov [Accesat la 10.10.2023].

Notă: *Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului „Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane”.* Cifrul: 20.80009.1606.10.

Date despre autor:
Cristina DOLINSCHI, doctorand, 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

Prezentat la 30.10.2023

CZU: 159.9.072.59:616.89-008.441.2 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_45**

STRATEGII PSIHOTERAPEUTICE DE DIMINUARE A FOBIEI DENTARE

Romica BRÂNCOVEANU,
Universitatea de Stat din Moldova

Fobia dentară ar trebui considerată o provocare socială, fiind o problemă de sănătate publică dentară, deoarece aproximativ 5-15 % din populația adultă la nivel global raportează anxietate dentară severă sau fobie dentară. Fobia dentară are consecințe severe atât pentru sănătatea dentară, cât și pentru cea generală, având interferențe în funcționarea profesională și socială a persoanelor cu fobie dentară. Prin urmare, gestionarea la timp și eficientă a fobiei dentare este esențială pentru îmbunătățirea sănătății orale și a calității vieții persoanelor care se confruntă cu acest tip de fobie. În acest articol sunt prezentate diferite strategii și tehnici de diminuare a fobiei dentare prin prisma a trei abordări terapeutice: abordarea cognitiv-comportamentală, abordarea psihanalitică și abordarea experiențială.

Cuvinte-cheie*: fobie dentară, sănătate dentară, pacient dentofobic, comportament de evitare, terapia cognitiv-comportamentală, managementul fobiei dentare.*

PSYCHOTHERAPEUTIC STRATEGIES TO REDUCE DENTAL PHOBIA

Dental phobia should be considered a social challenge, as it is a dental public health problem, since about 5-15% of the adult population globally report severe dental anxiety or dental phobia. Dental phobia has severe consequences for both dental and general health, interfering with the professional and social functioning of people with dental phobia. Therefore, timely and effective management of dental phobia is essential for improving oral health and quality of life for people with dental phobia. In this article, different strategies and techniques for alleviating dental phobia are presented through three therapeutic approaches: the cognitive-behavioural approach, the psychoanalytic approach and the experiential approach.

Keywords: *dental phobia, dental health, dentophobic patient, avoidance behaviour, cognitive behavioural therapy, dental phobia management.*

Introducere

Frica copleșitoare și irațională de stomatologie, medic stomatolog sau intervențiile acestuia, asociată cu sentimente devastatoare de hipertensiune, teroare, trepidație și neliniște este denumită fobie dentară și a fost diagnosticată în cadrul fobiilor specifice conform *Manualului de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale (DSM)-V* și *Clasificării statistice internaționale a bolilor și a problemelor de sănătate conexe (ICD)-10*. Mai nou, conform DSM- V, evitarea situației sau a obiectului nu este strict necesară fobiei, dar poate fi înlocuită cu „rezistență în condiții de suferință extremă” [1, 2, 4, 6,]. Prin urmare, persoanele cu fobie dentară, nu sunt neapărat cele care evită în totalitate contextul stomatologic, ceea ce îi face pe unii autori să folosească cu prudență termenul de „fobie dentară”.

Persoanele cu fobie dentară evocă diferite răspunsuri fizice, cognitive, emoționale și comportamentale. Formularea unor terapii acceptabile, bazate pe dovezi, pentru astfel de pacienți este esențială, în caz contrar aceștia pot reprezenta o sursă considerabilă de stres pentru medicul dentist [4]. Acești pacienți trebuie să fie identificați cât mai curând posibil și preocupările lor trebuie abordate cu multă atenție și empatie. Interacțiunea inițială dintre medicul dentist și pacient poate dezvălui prezența anxietății, a fricii sau a fobiei. În astfel de situații, evaluarea subiectivă prin interviuri, și autoevaluarea fricii și a anxietății, precum și evaluarea obiectivă cu ajutorul testelor psihometrice, pot îmbunătăți foarte mult diagnosticul și pot permite clasificarea acestor persoane ca fiind ușor, moderat sau foarte anxioase/dentofobe [9, 11, 17].

În linii mari, fobia dentară poate fi gestionată prin intervenții psihoterapeutice, intervenții farmacologice sau o combinație a ambelor, în funcție de nivelul anxietății dentare, de caracteristicile pacientului și de situațiile clinice. Intervențiile psihoterapeutice sunt orientate fie pe plan comportamental, fie pe plan cognitiv. Din punct de vedere farmacologic, acești pacienți pot fi gestionați folosind fie sedarea, fie anestezia

generală. Terapiile de modificare a comportamentului au ca scop schimbarea comportamentelor inacceptabile prin învățare și implică relaxarea musculară și respirația de relaxare, împreună cu imagini ghidate și monitorizarea fiziologică prin biofeedback, hipnoză, distragerea atenției, întărire pozitivă, semnalizare de oprire și tratamente bazate pe expunere, cum ar fi desensibilizarea sistematică, „tell-show-do» și modelarea. Strategiile cognitive au ca scop modificarea și restructurarea conținutului cogniților negative și sporirea controlului asupra gândurilor negative [3, 4, 9, 11, 23, 25].

Terapia cognitiv-comportamentală este o combinație de terapie comportamentală și terapie cognitivă și este, în prezent, cel mai acceptat și de succes tratament psihologic pentru anxietate și fobie. În anumite situații, în care pacientul nu este capabil să răspundă și să coopereze bine la intervențiile psihoterapeutice, nu este dispus să se supună acestor tipuri de tratament, trebuie căutate alte tipuri de terapii, și anume terapii farmacologice, cum ar fi sedarea sau anestezia generală.

Material și metode

Această lucrare analizează 25 de studii de tratament randomizate, care vizează diminuarea sau tratamentul fobiei dentare la adulți, publicate în reviste de specialitate între anii 1994 și 2023.

A fost efectuată o căutare în bazele de date Medline, PubMed, PsycINFO și Google Scholar utilizând următorii termeni de căutare și combinațiile lor: dental fear, dental anxiety, phobia, odontophobia, dentopfobia, stomatophobia, behavioral therapy, cognitive therapy, psychotherapeutic intervention și management of dental phobia. Titlurile și rezumatele împreună cu articolele relevante citate în listele de referințe, au fost analizate în conformitate cu următoarele criterii de includere:

1. publicate în limba română, engleză;
2. publicate într-o revistă de specialitate.

Tehnici psihoterapeutice de management a fobiei dentare

Etiologia fobiei dentare este multifactorială și, prin urmare, nu există doar o singură terapie pentru gestionarea acesteia. În linii mari, fobia dentară poate fi gestionată prin intervenții psihoterapeutice, intervenții farmacologice sau o combinație a ambelor, în funcție de expertiza și experiența medicului dentist, de gradul de fobie dentară, de caracteristicile pacientului și de situațiile clinice. Intervențiile psihoterapeutice sunt orientate fie pe plan comportamental, fie pe plan cognitiv, iar recent, utilizarea terapiei cognitiv-comportamentale s-a dovedit a fi foarte reușită în gestionarea persoanelor extrem de anxioase și fobice.

Tehnici de relaxare

Răspunsul de relaxare este opusul răspunsului la stres și, atunci când este practicat în mod regulat, nu numai că reduce nivelul de stres și de anxietate, dar permite persoanei să facă față simptomelor de anxietate. Acest lucru poate fi realizat atât prin respirație profundă, cât și prin relaxare musculară. Odată ce o persoană este relaxată din punct de vedere fizic, este imposibil să fie în același timp stresată din punct de vedere psihologic. Stimulii provocatori de anxietate dau naștere la tensiune fizică, care, la rândul ei, crește percepția anxietății persoanei. Au fost propuse mai multe tehnici de relaxare, cum ar fi tehnica de relaxare aplicată a lui Ost, relaxarea musculară progresivă a lui Jacobsen, relaxarea funcțională, tehnica de relaxare rapidă, relaxarea autogenă și răspunsul la relaxare. Medicii stomatologi trebuie să se familiarizeze cu aceste tehnici și, dacă este necesar, să urmeze o pregătire specială înainte de a le putea pune în practică. Odată ce pacientul este identificat ca fiind anxios, aceste tehnici pot fi predate chiar înainte ca acesta să se așeze pe scaunul dentar [3, 9, 22, 23].

Imagistică ghidată

Imaginile ghidate au fost definite ca fiind o visare cu ochii deschiși, dirijată și deliberată, care utilizează toate simțurile pentru a crea o stare de relaxare concentrată și un sentiment de bunăstare fizică și emoțională. Este un exercițiu minte-corp, în care pacienții sunt învățați să dezvolte o imagine mentală a unei experiențe plăcute, liniștite, care le ghidează conștient atenția pentru a obține relaxarea, reducând astfel anxietatea. În general, există trei etape ale imaginii ghidate: relaxare, vizualizare și sugestie pozitivă. Imaginea poate fi un loc plăcut, cum ar fi marea, munții, o pădure sau un loc sigur, și ar trebui să fie atrăgătoare și personalizată pentru fiecare pacient. Pacienților li se poate permite să își aleagă propria imagine mentală sau pot fi ghidați

cu ajutorul unor scenarii de către medicul dentist. Aceștia sunt instruiți să creeze un scenariu plin de detalii specifice, concrete, împreună cu sunetul, mirosul și culorile scenei. Această tehnică produce o relaxare minunată și liniștitoare în tot corpul. Poate fi folosită împreună cu tehnici de relaxare și terapii cognitiv-comportamentale. Este relativ ușor de învățat, de predat și de utilizat în practică. Poate fi efectuată de către un medic dentist instruit în mod adecvat sau cu ajutorul înregistrărilor audio și poate fi efectuată zilnic sau la nevoie de către pacient [3].

Hipnoterapie

Fenomenologia hipnozei poate fi considerată ca rezultat al activității introspective: permite pacientului să-și îmbunătățească controlul asupra minții și corpului său, principalele efecte fiind analgezia hipnotică și reducerea anxietății [18].

Hipnoza clinică, deși criticată și neînțeleasă, a fost utilizată cu succes în medicină și stomatologie (Moore, 2022; Choy, 2007; Wannemuehler, 2011; Appukuttan, 2016). Termenul „hipnoză” denumește o interacțiune între o persoană - „hipnotizatorul” - și o altă persoană sau alte persoane - „subiecții». În această interacțiune, hipnotizatorul încearcă să influențeze percepțiile, sentimentele, gândirea și comportamentul subiecților, cerându-le să se concentreze asupra unor idei și imagini care pot evocă efectele dorite. Comunicările verbale pe care hipnotizatorul le folosește pentru a obține aceste efecte sunt denumite „sugestii». Sugestiile diferă de tipurile de instrucțiuni obișnuite prin faptul că implică faptul că un răspuns „reușit» este experimentat de subiect ca având o calitate de involuntaritate sau de lipsă de efort. Tehnicile au componente pre și post-sugestie. Componenta de presugestie implică concentrarea atenției prin utilizarea imaginilor, distragerea atenției sau relaxarea și este similară altor tehnici de relaxare. Subiecții se concentrează pe relaxare și ignoră în mod pasiv gândurile intruzive. Componenta postsugestie implică utilizarea continuă a noului comportament după terminarea hipnozei. Indivizii variază foarte mult în ceea ce privește susceptibilitatea și sugestibilitatea hipnotică, deși motivele acestor diferențe sunt incomplet înțelese [13, 15, 16, 18, 22, 23, 25]. Prin urmare, această metodă este indicată și în tratamentul fobiei dentare (Appukuttan, 2016), fiind una ieftină și având un risc foarte scăzut de efecte secundare. Tehnica trebuie evitată în cazul persoanelor cu probleme de sănătate mintală, tulburări de personalitate și tulburări neurodegenerative. Stomatologii au nevoie de o pregătire specială înainte de a putea practica hipnoterapia.

Distragerea atenției

Distragerea atenției este o tehnică utilă de distragere a atenției pacientului de la ceea ce poate fi perceput ca o procedură neplăcută. Acest lucru permite diminuarea percepției de neplăcere și diminuarea comportamentului negativ sau comportamentului de evitare. Acordarea unei scurte pauze pacientului în timpul unei proceduri stresante poate fi o utilizare eficientă a distragerii atenției înainte de a lua în considerare tehnici mai avansate de ghidare a comportamentului. Mai multe opțiuni tehnologice sunt disponibile pentru distragerea atenției atât vizuală, cât și auditivă, cum ar fi muzica de fundal, televizoarele, jocurile pe calculator și ochelarii video pentru vizionarea de filme. S-a demonstrat că muzica plăcută și liniștită influențează undele cerebrale umane, ducând la o relaxare profundă și atenuând durerea și anxietatea. Distragerea atenției prin muzică este o tehnică neinvazivă în care pacientul ascultă muzică terapeutică în timpul unei proceduri stresante. Se crede că efectul este o combinație de relaxare și distragere a atenției care, la rândul său, reduce activitatea sistemelor nervos neuroendocrin și simpatic. A avut succes atât la pacienții copii, cât și la cei adulți (Davies et al.,2011). Terapia prin muzică poate fi activă sau pasivă. Prima implică un meloterapeut cu comunicare interactivă, în timp ce cea de-a doua presupune ascultarea pasivă a muzicii preînregistrate [1, 2, 3, 9, 11].

Îmbunătățirea controlului

Pierderea controlului asupra procedurii de tratament este o cauză semnificativă a anxietății și, prin urmare, asigurarea controlului este foarte importantă. Spunându-i pacientului la ce să se aștepte și ce măsuri sunt luate pentru a-i insufla siguranța, se va contribui la un tratament cât mai confortabil posibil. Percepția controlului poate fi asigurată prin oferirea de informații și prin control comportamental. Controlul informațional poate fi realizat prin tehnicile tell-show-do (spune-și-arată) și prin modelare. Tell-show-do este o tehnică de modelare a comportamentului care reduce incertitudinea și crește predictibilitatea în me-

diul clinic stomatologic. Această tehnică poate fi utilizată atât pentru pacienții pediatrici, cât și pentru cei adulți. Ea implică explicații verbale ale procedurilor în fraze adecvate nivelului de dezvoltare al pacientului (tell); demonstrații pentru pacient ale aspectelor vizuale, auditive, olfactive și tactile ale procedurii într-un cadru atent definit, neamenințător (show); și apoi, fără a se abate de la explicație și demonstrație, finalizarea procedurii (do). Tehnica „tell-show-do" este utilizată cu abilități de comunicare (verbală și nonverbală) și cu întărire pozitivă [3, 4, 9, 11, 17].

Indivizii învață multe lucruri despre mediul în care trăiesc prin observarea consecințelor comportamentului altor persoane. Modelarea este o tehnică utilizată pentru a atenua anxietatea. Aceasta poate fi realizată prin observarea unei proceduri dentare, fie prin vizionarea unui model înregistrat video care demonstrează un comportament cooperant adecvat în mediul stomatologic, fie prin observarea unei proceduri dentare reale de succes. Acest lucru ar putea reduce anxietatea datorată „fricii de necunoscut» și demonstrează pacientului anxios care este considerat un comportament adecvat în mediul stomatologic și la ce se poate aștepta în următoarea ședință de tratament. Atunci când se stabilește un program, ar trebui să se aibă grijă de următoarele detalii: modelul ar trebui să fie apropiat de vârsta pacientului și ar trebui să fie arătat intrând și ieșind din cabinet pentru a demonstra că tratamentul nu are efecte de durată, iar medicul dentist ar trebui să fie prezentat ca fiind o persoană grijulie și empatică, care laudă pacientul.

Controlul comportamental implică oferirea șansei pacientului de a simți că deține controlul asupra procedurii de tratament. Un semnal poate fi la fel de simplu ca o mână ridicată pentru a notifica medicului stomatolog că pacientul ar dori să oprească procedura. Semnalele specifice pot fi stabilite înainte de începerea tratamentului. De exemplu, semnalarea dentistului pentru a opri procedura prin comunicarea nonverbală „ridic mâna stângă și tu te oprești". La modul practic, este demonstrat că această tehnică sporește sentimentul de control al pacienților de orice vîrstă și redă încrederea în dentist. Medicul dentist ar trebui să oprească procedura așa cum s-a convenit anterior; dacă nu face acest lucru, se va încălca relația de încredere. Pacienților li se pot oferi, de asemenea, oglinzi pentru a urmări procedura, astfel încât să simtă că dețin controlul [3].

Desensibilizare sistematică sau terapie de expunere

Tehnica lui Wolpe, cunoscută sub numele de desensibilizare sistematică, se bazează pe relaxare și a jucat un rol foarte important în evoluția terapiei comportamentale în anii 1960 și 1970 [3]. Procedura de tratament se desfășoară în mai multe ședințe. Utilizarea desensibilizării sistematice implică trei seturi de activități. Se încurajează pacienții să discute despre starea lor de frică și anxietate, pentru a construi o ierarhie a situațiilor dentare temute, de la cele mai puțin anxioase la cele mai puternic anxioase. Se învață pacientul diferite tehnici de relaxare, pentru a alege cea mai compatibilă și eficientă. În mare parte a cazurilor sunt utilizate și tehnici de relaxare musculară. Ultimul pas este de a expune treptat pacientul la aceste situații din ierarhie, de la cele mai puțin anxioase la cele mai puternic anxioase. Atunci când este dificil de expus pacientul direct la mediul stomatologic, poate fi oportună instruirea pacienților pentru a practica desensibilizarea sistematică imaginară, în care pacienții sunt încurajați să își imagineze că intră în clinica stomatologică, că pot sta pe scaunul stomatologic și, în cele din urmă, că pot primi tratament dentar. Terapia de inundare sau de implozie este o formă intensivă de terapie de expunere in vivo pentru tratarea fobiilor. Pacientul este confruntat cu stimulii de care se teme pentru o durată repetată și prelungită până când experimentează o reducere a nivelului de anxietate. Utilizarea acestei tehnici necesită mai multă prudență, din cauza efectelor adverse și a dovezilor limitate expuse în literatura de specialitate [1, 2, 3, 4, 9, 11, 17].

Consolidarea pozitivă

Întărirea pozitivă este o tehnică eficientă de recompensare a comportamentelor dorite și, astfel, întărește repetarea acestor comportamente. Reforțările includ modularea pozitivă a vocii, expresia facială, laudele verbale și demonstrațiile fizice adecvate de afecțiune din partea tuturor membrilor echipei stomatologice. Acestea ar trebui să fie individualizate, oferite frecvent și variate în timp [3, 9, 11].

Metoda interviului motivațional

Metoda interviului motivațional este o abordare consultativă sistematică a problemelor pacientului, care vizează formarea motivației pacientului de a-și schimba comportamentul, pe baza identificării motivațiilor sale de acțiune și a exercitării unei influențe eficiente asupra dinamicii intern-motivaționale a comporta-

mentului pacientului. Strategia medicului atunci când utilizează această metodă presupune să nu dicteze reguli, ci să mobilizeze dinamica motivațională internă a pacientului. Abordările metodei se bazează pe următoarele prevederi privind natura motivației: motivația este multidimensională, dinamică și instabilă, interactivă; motivația este cheia schimbării care poate fi transformată în cursul tratamentului. Stilul de lucru al medicului și al întregului personal medical influențează puternic motivația pacientului [3, 9].

Terapia cognitivă

Gândurile și emoțiile unei persoane nu sunt separate; mai degrabă, ele se suprapun, iar comportamentul depinde de gândurile sale. Gândurile și așteptările declanșează diferite sentimente și reacții fiziologice. Pacienții anxioși au cel mai adesea așteptări și convingeri nepotrivite cu privire la tratamentul stomatologic. Modificarea acestor cogniții negative este un mijloc de reducere a anxietății. Strategiile de tratament cognitiv au ca scop modificarea și restructurarea conținutului cogniților negative și sporirea controlului asupra gândurilor negative. Concentrarea pacientului este îndepărtată de la grijile sale legate de situația temută prin utilizarea diferitelor tehnici cognitive, cum ar fi încurajarea, modificarea așteptărilor, distragerea atenției, imaginile ghidate, concentrarea atenției și oprirea gândurilor.

Terapia cognitiv-comportamentală este o combinație de terapie comportamentală și terapie cognitivă. Este astăzi cel mai acceptat tratament psihologic pentru anxietatea legată de anumite situații și fobii specifice. Ea presupune învățarea de a schimba gândurile (cogniții) și acțiunile (comportamentele) distorsionate negativ. Practic, se învață noi abilități de gestionare a simptomelor de anxietate pe parcursul mai multor ședințe cu terapeutul. Este structurată, centrată pe probleme, orientată spre obiective, învață strategii și abilități dovedite și, în cele din urmă, subliniază importanța unei relații terapeutice bune și de colaborare între terapeut și pacient. Tratamentul prin terapie cognitiv-comportamentală conține, în general, psihoeducație, expunere graduală, restructurare cognitivă, experimente comportamentale și relaxare, precum și antrenament pentru autoafirmare. Antrenamentul de autoafirmare are ca scop îmbunătățirea abilităților de comunicare ale pacienților dentofobi în ceea ce privește opiniile, sentimentele și nevoile personale în timpul tratamentului stomatologic. Rapoartele de caz, recenziile sistematice și meta-analizele indică faptul că terapia cognitiv comportamentală este eficientă în reducerea anxietății și fobiei dentare [1, 2, 3, 4, 19, 22, 23]. Stomatologii au nevoie de o pregătire specială pentru a integra această terapie în practică.

Terapia prin expunere la realitatea virtuală

În ultimul timp, din ce în ce mai mult, terapia prin realitatea virtuală, ca tehnologie emergentă, își are aplicabilitatea practică în tratamentul fobiilor și altor tulburări de anxietate, unde se folosește dispozitivul de imersiune vizuală care generează un mediu creat artificial, pentru a oferi pacientului o experiență simulată. În timpul terapiei prin expunere la realitatea virtuală, pacienții sunt asistați să se confrunte sistematic cu obiectele și situațiile care le provoacă fobia, într-un mediu virtual bine controlat, generat de un computer, până când se produce atenuarea sau dispariția fobiei [5, 6, 7, 8, 20, 21]. Dovezile preliminare sugerează că terapia prin expunere la realitatea virtuală poate fi benefică și pentru persoanele care suferă de fobie dentară [5, 6, 7, 8, 20, 21].

Prin urmare, terapia prin expunere la realitatea virtuală este o abordare cognitiv-comportamentală relativ nouă, care a fost aplicată cu succes pentru a trata unele subtipuri specifice de fobii. Mai mult ca atât, terapia prin expunere la realitatea virtuală se realizează într-un mediu virtual generat pe calculator care facilitează expunerea țintită la stimuli care induc frica. Unul dintre cele mai mari beneficii ale terapiei prin expunere la realitatea virtuală este faptul că clienții se confruntă cu omologii generați pe calculator ai stimulilor lor înfricoșători într-o manieră graduală și controlată, sub forma unei instruiri și practici de către un terapeut. Unii cercetători au raportat că terapia prin expunere la realitatea virtuală este o metodă mai bună și mai eficientă decât terapia de expunere în vivo în cazul tratamentelor tulburărilor de anxietate [6, 8, 20]. Ședințele de terapie virtuală pentru orice fobie specifică, inclusiv și pentru fobia dentară, durează în medie între 40-45 de minute, iar în funcție de nivelul fobiei inițiale, pacientul poate avea nevoie de la 10 până la 12 ședințe [5, 7, 20].

Tehnica EDMR

Desensibilizarea și reprocesarea prin mișcări oculare (EMDR) este o psihoterapie consacrată care utilizează stimularea repetitivă, bilaterală, cum ar fi mișcările sacadate ale ochilor, pentru a trata simptomele

asociate cu experiențele traumatice. O mare parte din atenția acordată EMDR s-a concentrat asupra utilizării sale în tratarea tulburării de stres posttraumatic (PTSD), ceea ce a dus la includerea sa în mai multe ghiduri de tratament. Cu toate acestea, există dovezi emergente care sugerează un rol promițător pentru EMDR în gestionarea unei game largi de alte afecțiuni mentale și fizice. Studiile de înaltă calitate demonstrează eficacitatea EMDR în gestionarea unor afecțiuni precum tulburările de anxietate, tulburarea obsesiv-compulsivă, tulburarea depresivă majoră și durerea cronică. Studii preliminare au investigat, de asemenea, utilizarea sa în afecțiuni precum tulburarea bipolară, tulburările alimentare, abuzul de substanțe, tulburările psihotice și tulburările de somn [12, 14].

O serie de experimente (Joungh, 2002; Doering, 2013) cu un singur caz a fost utilizată pentru a evalua aplicarea metodei de Desensibilizare și Reprocesare prin Mișcări Oculare (EMDR) în cazul fobiei dentare induse de traume. În acest caz EMDR presupune selectarea și procesarea ulterioară a unei serii de amintiri importante din punct de vedere strategic ale unor experiențe de învățare negative anterioare cu referință la contextul stomatologic. În urma a două până la trei ședințe de tratament EMDR, trei dintre cei patru pacienți au demonstrat o reducere substanțială a anxietății auto-raportate și evaluate de observatori, o credibilitate redusă a convingerilor disfuncționale privind tratamentul dentar și schimbări semnificative de comportament. Aceste rezultate au fost menținute la șase săptămâni de urmărire. În toate cele patru cazuri, diagnosticul clinic prezent la pretratament nu era prezent la nivel clinic la post-tratament. Toți pacienții au fost supuși efectiv tratamentului dentar de care se temeau cel mai mult în termen de trei săptămâni de la tratamentul EMDR. Constatările susțin ideea că EMDR poate fi o alternativă eficientă de tratament pentru afecțiunile fobice cu etiologie legată de trauma [14].

Terapia psihanalitică

Viziunea psihanalitică asupra fobiilor derivă din două concepte psihodinamice fundamentale: conflictul psihologic și procesele mentale inconștiente. Studii de aplicare a terapiei psihanalitice asupra pacienților cu fobie dentară în literatura de specialitate nu au fost găsite, dar reieșind din cercetările făcute asupra altor fobii specific (Compton, 2017), putem conchide despre posibila eficacitate a acesteia și asupra pacienților dentofobi. Terapia psihanalitică ar fi o alternativă terapiei cognitiv-comportamentale în cazul că aceasta nu se soldează cu succes. Abordarea psihanalitică afirmă că fobiile și anxietatea care apar pe parcursul vieții, trebuie privite ca manifestări de suprafață ale unui amestec complex de procese subiacente [10].

Concluzie

Anxietatea și fobia dentară pot avea un impact negativ asupra calității vieții unei persoane și, prin urmare, este imperios necesar să se identifice și să se atenueze aceste obstacole semnificative pentru a deschide calea către o mai bună sănătate orală și bunăstarea generală a individului. Este de datoria și responsabilitatea medicului stomatolog de a oferi îngrijire dentară excelentă și acestor pacienți cu „nevoi speciale". Gestionarea acestor pacienți ar trebui să fie o parte integrantă a practicii clinice, deoarece un număr impunător al populației suferă de fobie dentară. Terapia ar trebui să fie personalizată pentru fiecare individ în parte, în urma unei evaluări adecvate, și ar trebui să se bazeze pe gradul de anxietate, intelectul, vârsta, cooperarea și situația clinică a pacientului. Medicul dentist ar trebui să comunice cu pacientul și să identifice sursa fricii și a anxietății acestuia, cu utilizarea adjuvantă a diferitor instrumente psihometrice pentru a permite clasificarea ca fiind ușoară, moderată sau extremă/dentofobică.

În prezent, sunt utilizate multiple strategii psihoterapeutice pentru a calma dimensiunile emoționale, cognitive, comportamentale și fiziologice ale pacienților cu fobie dentară. Aceste terapii sunt eficiente pe termen lung, cu efecte pozitive asupra pacienților, permițându-le acestora să apeleze la asistență stomatologică standardizată. Pacienții extrem de anxioși sau fobici necesită cel mai frecvent abordări de management combinate. Toate tratamentele de succes se vor baza pe cooperarea dintre dentist și pacient și, prin urmare, un pacient relaxat va duce, în mod evident, la o atmosferă mai puțin stresantă pentru echipa stomatologică și la rezultate mai bune ale tratamentului. Scopul acestei analize a fost de a examina în mod cuprinzător rezultatele tratamentelor bazate pe dovezi pentru fobia dentară la adulți. În baza studiilor clinice făcute, cel mai solid tratament pentru fobia dentară pare a fi terapia cognitiv- comportamentală, majoritatea studiilor considerând-o mai eficientă cu o rată de răspuns de 80-90%.

Referințe:

1. AGDAL, M. et al. *Oral health and oral treatment needs in patients fulfilling the DSM-IV criteria for dental phobia: Possible influence on the outcome of cognitive behavioural therapy.* In: *Acta Odont.Scand.*, 2008. https://doi.org/10.1080/00016350701793714
2. ANDREW, M. *Biofeedback Therapy în the Treatment Of Dental Anxiety and Dental Phobia.* In: *Dental Clinics of North America,* 1998, nr. 32, p.735-744. https://doi.org/10.1016/s0011-8532(22)00306-8
3. APPUKUTTAN, DP. S*trategies to manage patients with dental anxiety and dental phobia: Literature review.* In: *Clin Cosmet Investig Dent*. 2016; 8:35-50. [PubMed ID: 27022303] [PubMed Central ID: PMC4790493]. https://doi.org/10.2147/CCIDE.S63626. ISSN: 1179-1357.
4. ARMFIELD, JM. *The extent and nature of dental fear and phobia în Australia.* In: *Aust Dent J*. 2010; 55(4): 368-377. [PubMed ID: 21174906].
5. ALSINA, J. *The role of presence in the level of anxiety experienced in clinical virtual environments,* 2011, 27(1), 504-512. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.09.018
6. BOTELLA, C. *Virtual reality in the treatment of claustrophobic fear,* 2010, 31(3), 583-595. http:// dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(00)80032-5
7. BORSJE, C. *Are VR headsets effective în reducing dental anxiety?* In: *Ned Tijdschr Tandheelkd,* 2022 Nov;129(11):491-493. DOI: 10.5177/ntvt.2022.11.22041
8. CARL, E. et al. *Virtual reality exposure therapy for anxiety and related disorders: A meta-analysis of randomised controlled trials*. In: *J Anxiety Disord*. 2019;61:27-36. [PubMed ID: 30287083]. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2018.08.003
9. CHOY,Y. Et al. *Treatment of specific phobia în adults*. In: *Clinical Psychology Review,* 2007, vol. 24, Iss. 3, p. 266-286. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.10.002 [Google Scholar]
10. COMPTON, A. *The psychoanalytic view of phobias*. In: *The Psychoanalytic Quarterly,* 2017. p. 206-229. https://doi.org/10.1080/21674086.1992.11927342
11. DAVIES, J. G. et al. *A joint approach to treating dental phobia: a re-evaluation of a collaboration between community dental services and specialist psychotherapy services ten years on.* In: *BDJ*, 2011. https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2011.674
12. DE JONGH, A. *Efficacy of eye movement desensitisation and reprocessing în the treatment of specific phobias: Four single-case studies on dental phobia.* In: *Journal of Clinical Psychology*, 2002 [PubMed].
13. DI CLEMENTI, J. D. et al. *Hypnosability, absorption and negatives cognitions as predictors of dental anxiety: Two pilot studies.* In: *Journ. Am. Dent. Assoc.*, 2007, 138, p. 1242-1248 [Google Scholar].
14. DOERING, ST. et al. *Efficacy of a trauma-focused treatment approach for dental phobia: a randomized clinical trial.* In: *Oral Sci*., 2013. https://doi.org/10.1111/eos.12090
15. FABIAN, T. K. FABIAN,G. *Stres of life, stress of death: Anxiety în dentistry from the viewpoint of hypnotherapy.* In: *Acad. Sci.* 1998, p. 495-500 [CrossRef].
16. HALSBAND, U. WOLF, T. G. *Functional changes în brain activity after hypnosis în patients with dental phobia.* In: *J. Physiol,* Paris, 2015, p. 131-142 [Google Scholar], [PubMed].
17. HOFFMANN, B. et al. *Management strategies for adult patients with dental anxiety în dental clinic: A systematic review.* In: *Australian Dental Journal,* 2022. https://doi.org/10.1111/adj.12926
18. HOLDEVICI, I. et al. *Using Eriksonian hypnosis techniques at patients with dental problems.* In: *Procedia Soc. Behav. Sci*, 2011. ISSN 2956-2962.
19. KANI, E. et al. *Characteristics of patients attending for cognitive behavioural therapy at one UK specialist unit for dental phobia and outcomes of treatment.* In: *BDJ,* 2015, 219, p. 501-506. https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2015.890
20. MAJIDI, E. *Effects of Virtual Reality Exposure Therapy on Dentophobia în Clients of Dental Offices în Isfahan, Tehran and Shahrekord (Iran).* In: *Iran J Psychiatry Behav Sci.* 2021; 15(4) [Google Scholar].
21. MAPLES-KELLER, JL. et al. *The use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders.* In: *Harv Rev Psychiatry*. 2017;25(3):103-13 [PubMed ID: 28475502]. https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000138
22. MOORE, R. et al. *A 3-year comparison of dental anxiety treatment outcomes: Hypnosis, group therapy and individual desensitisation vs. no specialist treatment.* In: *Eur. J. Oral Sci,* 2002, p. 287-295 [Google Scholar].

23. WANNEMUEHLER, A. et al. *A practice- based comparison of brief cognitive behavioural treatment, two kinds of hypnosis and general anaesthesia în dental phobia.* In: *Psychother. Psychosom.*, 2011, 80, p. 159-165 [Google Scholar].
24. WILLUMSEN, T. et al. *A comparison of cognitive therapy, applied relaxation, and nitrous oxide sedation în the treatment of dental fear.* In: *Acta. Odontol. Scand.*, 2001, 59, p. 290-296 [PubMed].
25. WOLF, T. G. *Efficacy of Hypnosis on Dental Anxiety and Phobia: A systematic Review and Meta- Analysis.* In: *Brain Sciences*, 2022. Vol. 12, Iss. 5 https://doi.org/10.3390/brainsci12050521

Date despre autor:
Romica BRÂNCOVEANU, doctorand, Școala doctorală Științe Sociale, Universitatea de Stat din Moldova.
E-mail: romicaziliscu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1531-0867

Prezentat la 15.09.2023

CZU: 159.923-053.9 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_46**

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE ELDERLY: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Marina SLAVINSKI,
State University of Moldova

The article analyses approaches to the definition of psychological well-being of an individual and its peculiarities in old age. The relevance of the problem is due to the growing interest in the positive side of human functioning and the wide spread of terms that reveal the psychological aspects of human well-being. Within the framework of the empirical study the features of manifestation of subjective psychological well-being in old age are studied. The results of the study of psychological well-being in three age periods in old age are presented, gender peculiarities are considered, and the results are described in terms of the level of education and family status of respondents.

Keywords: *personality, psychological well-being, subjective well-being, old age.*

BUNĂSTAREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANELOR ÎN VÂRSTĂ: REZULTATELE UNUI STUDIU EMPIRIC

Articolul analizează abordările privind definirea bunăstării psihologice a individului și particularitățile acesteia la bătrânețe. Relevanța problemei se datorează interesului tot mai mare față de latura pozitivă a funcționării umane și răspândirii pe scară largă a termenilor care relevă aspectele psihologice ale bunăstării umane. În cadrul studiului empiric sunt studiate trăsăturile de manifestare a bunăstării psihologice subiective la bătrânețe. Sunt prezentate rezultatele studiului bunăstării psihologice în trei perioade de vârstă la bătrânețe, sunt luate în considerare particularitățile de gen, iar rezultatele sunt descrise în funcție de nivelul de educație și statutul familial al respondenților.

Cuvinte-cheie: *personalitate, bunăstare psihologică, bunăstare subiectivă, bătrânețe.*

Introduction

Psychology is increasingly developing concepts that characterise the human being in terms of his or her integrity and functionality. Based on the philosophical heritage, as well as on medical models, scientists offer concepts of personality maturity, psychological well-being, mental health, and happiness. Due to the multifaceted nature of the content of these concepts, researchers in search of their main content characteristics focus on different aspects and features of their manifestation in different age groups.

At the present stage, the large-scale ageing of the world population causes the need to revise the concepts, including psychological ones, characterising old age and old age in general. According to forecasts, between 2015 and 2050, the share of people over 60 in the world population is expected to almost double from 12% to 22%. In addition, every year we are witnessing an increase in life expectancy as a result of economic development and scientific progress. At the same time, the opportunities for older people in many spheres of activity are also increasing, which affects the psychological component of a person. It is also worth noting that for a long time old age and old age both in society and in scientific literature were interpreted mainly from the position of deficit (deterioration of general health, the emergence of diseases, cognitive dysfunction, etc.). However, today, due to the general trend of ageing of the world's population, there is a need to study the factors affecting the quality of life of an elderly person, providing him/her not only physically comfortable, but also psychologically comfortable old age.

Today, more and more specialists raise questions about active old age, and WHO in the world report on ageing in 2002 and 2015 [23, 24] defines the term healthy ageing as a process of developing and maintaining functional capacity that ensures well-being in old age. Thus, research on the psychological well-being of older people becomes an actual and important problem of psychology.

The theoretical framework

The term „psychological well-being" (psychological well being) is widely recognised in modern psychology. At present, there are several concepts, the authors of which aim to reveal and describe the phenomenon of psychological well-being. In the psychoanalytic tradition, psychological well-being was achieved through the satisfaction of the individual's needs through sublimation. S. Freud [13] identified psychological health with the absence of neuroses. C. Jung [16], in turn, introduced the concept of individuation, speaking about the formation of integrity and individuality of personality. A. Adler [18] recognised a person as healthy and prosperous if he/she is able to establish and maintain social relationships. In the works of K. Horney [14] psychological well-being is determined by the absence of expressed defence mechanisms in the personality.

Proponents of the humanistic approach considered psychological well-being in the context of development and personal growth. Thus, A. Maslow [8, 9] introduced the concept of self-actualisation leading to the achievement of identity. C. Rogers [10] defined a psychologically healthy person through congruence, self-knowledge and realisation of the need for actualisation, calling such people fully functioning. E. Deci & R. Ryan [20], developing the theory of self-determination, introduced three needs, the degree of realisation of which determines the well-being of an individual: autonomy, competence and sense of community.

The systematic study of the problem of psychological well-being, started by N. Bradburn [19] back in the 1960s, still remains a relevant subject of research due to the fact that the list of factors affecting psychological well-being is constantly expanding and acquiring a complex character. N.Bradburn believed that psychological well-being is comparable to life satisfaction. He considered psychological well-being as a ratio (balance) of two types of affect - positive and negative. If positive affect dominates over negative affect, a person feels satisfied, i.e. has a high level of psychological well-being, in the opposite case a person feels unhappy and dissatisfied, i.e. has a low level of psychological well-being. The results obtained by N. Bradburn [19], as well as the data of other researchers, for example, C. Reynolds [21], M. Seligman [11] have shown that psychological well-being is determined primarily by a person's experience and the degree of expression of negative and positive effects.

Modern researchers P. P. Fesenko [12], T. D. Shevelenkova [15] consider psychological well-being as a holistic experience expressed in the subjective feeling of happiness, satisfaction with oneself and one's own life, as well as related to basic human values and needs.

Moldovan authors T. Turchină, C. Platon, Z. Bolea [5], in their works emphasise the importance of psychological well-being in assessing the quality of human life, pointing out that the experience of psychological well-being is the basis of an individual's lifestyle and is realised in the feeling of happiness that a person feels when looking back at his/her life experience. A. Sîrbu, A. Potâng, T. Tulbure [3] also consider psychological well-being of a person in the context of the individual's quality of life, emphasising its importance in the definition of this concept. S.Rusnac [2] points out the significance of psychological well-being in a person's professional life, in her works she notes that people of retirement age, who continue to work, show a higher level of psychological well-being and labour satisfaction than their middle-aged colleagues. S. Tolstaia [4] in her studies of self-actualisation of housewives and working middle-aged women, points out that employment in professional activities has a positive effect on a woman's sense of subjective well-being. N.Balode, I. Grecu-Stăvilă [1] in her study raises the issue of the relationship between psychological well-being and the awareness and demonstration of sexuality.

A significant contribution to the research on psychological well-being was made by C. Ryff [22]. Analysing the literature, she summarised and identified six main components of psychological well-being: self-acceptance, positive relationships with others, autonomy, environmental management, purpose in life, and personal growth.

A person with high autonomy is able to be independent, he is not afraid to oppose his opinion to the opinion of the majority, he can afford unconventional thinking and behaviour, he evaluates himself based on his own preferences. Lack of sufficient autonomy leads to conformism, excessive dependence on the opinion of others.

Environmental management implies the presence of qualities that determine the successful mastery of

various activities, the ability to achieve the desired, to overcome difficulties on the way to the realisation of their own goals, in case of lack of this characteristic there is a feeling of their own powerlessness, incompetence, there is an inability to change or improve something in order to achieve the desired.

Personal growth involves the desire to develop, learn and accept new things, as well as a sense of one's own progress. If personal growth is not possible for some reason, the consequence is a feeling of boredom, stagnation, lack of faith in one's ability to change, to learn new skills, and decreased interest in life.

Positive relations with others - in this case it means the ability to empathise, the ability to be open for communication, and the presence of skills that help to establish and maintain contacts with other people, in addition, this characteristic includes the desire to be flexible in interaction with others, the ability to come to a compromise. The absence of this quality indicates loneliness, inability to establish and maintain trusting relationships, unwillingness to seek compromise, isolation.

The presence of life goals generates a sense of meaningfulness of existence, the value of what was in the past, is happening in the present and will happen in the future. Lack of goals in life leads to a sense of meaninglessness, boredom, and ennui. Self-acceptance reflects a positive self-assessment of oneself and one's life as a whole, realising and accepting not only one's positive qualities but also one's shortcomings. The opposite of self-acceptance is the feeling of dissatisfaction with oneself, characterised by the rejection of certain qualities of one's personality, dissatisfaction with one's past [22, 15].

C. Ryff [22] notes that the highlighted components of psychological well-being correlate with various structural elements of theories, which in one way or another deal with the positive functioning of personality.

Thus, the study of psychological well-being in old age seems relevant to us.

The *purpose* of the work is to study the features of psychological well-being in old age.

As a *hypothesis* of the experiment we put forward the assumption that there are differences in the manifestation of the level of psychological well-being in older people depending on gender, age, level of education and family status.

Sample and Methods

The study was conducted at Ela (Israeli Centre for Psychological Assistance in Life Crises) within the Psychological Assistance for Former Victims of National Socialism department and the Ministry of Labour and Social Welfare through the City Social Service, Senior Citizens Department, namely in clubs for the elderly and pensioners. The Israeli Ministry of Labour and Social Welfare has a special service for elderly Israelis. There were 202 participants in the study of which 107 (53%) were women and 95 (47%) were men.

The age of the respondents ranged from 60 to 90 years, the average age of the sample was 73.1 years; the average age of the women was 73.6 years and the average age of the men was 71.9 years. To observe changes in the dynamics of the phenomena we studied, we divided the respondents into 3 age groups. In the first group of 60-69 years old, the total number of respondents was 68, including 38 women or 55.8% of the total number of respondents in this age group and 30 men or 44.2%. In the second group 70-79 years, the total number of respondents was 68 out of which 32 females or 47 per cent of the total number of respondents in this age group and 36 males or 53 per cent. In the third age group 80+ years the total number of respondents was 66 of which 37 females or 56% of the number of respondents in this age group and 29 males or 44%.

The marital status of the respondents varied: married/married - 115 persons or 57 per cent of the total number of respondents, with 47 married women or 23.3 per cent of the total number of respondents and 68 married men or 33.7 per cent; widower/widow - 61 persons or 30.2 per cent of the total number of respondents, with 44 women or 21.8 per cent of the total number of respondents and 17 men or 8.4 per cent; divorced/divorced - 26 persons or 12.8 per cent of the total number of respondents, with 11 men or 5.4 per cent and 15 women or 7.4 per cent of the total number of respondents.

The education of the respondents was as follows: higher education - 114 persons or 56.4 per cent of the total number of respondents, of which 76 women or 37.6 per cent of the total number and 38 men or 18.8 per cent; secondary education - 88 persons or 43.6 per cent of the total number of respondents, of which 31 women or 15.3 per cent of the total number and 57 men or 28.3 per cent.

As a research method we used the C. Ryff *Psychological Well-Being Scale* adapted by N. N. Lepeshinsky [7]. The questionnaire allows measuring the subjective and objective side of psychological well-being.

Within the framework of the eudemonistic approach, based on earlier studies by M. Yadov [17], C. Ryff developed a multidimensional model of psychological well-being. For C. Ryff, well-being implies the realisation of a wide range of psychological capabilities. According to C. Ryff's theory, PB consists of 6 components: positive relationships with others, autonomy, personal growth, goals in life, self-acceptance, and environmental management (competence).

The Psychological Well-Being Scales questionnaire, a theoretically based instrument that is designed to measure the expression of the main components of psychological well-being. Currently, the multidimensional model of C. Ryff is accepted by many researchers, and the methodology of measuring psychological well-being developed by her is actively used in the research practice of many countries. This methodology measures actual psychological well-being, as opposed to potential well-being, the concept of which is derived from the humanistic paradigm, but is not operationalised by any questionnaire at present.

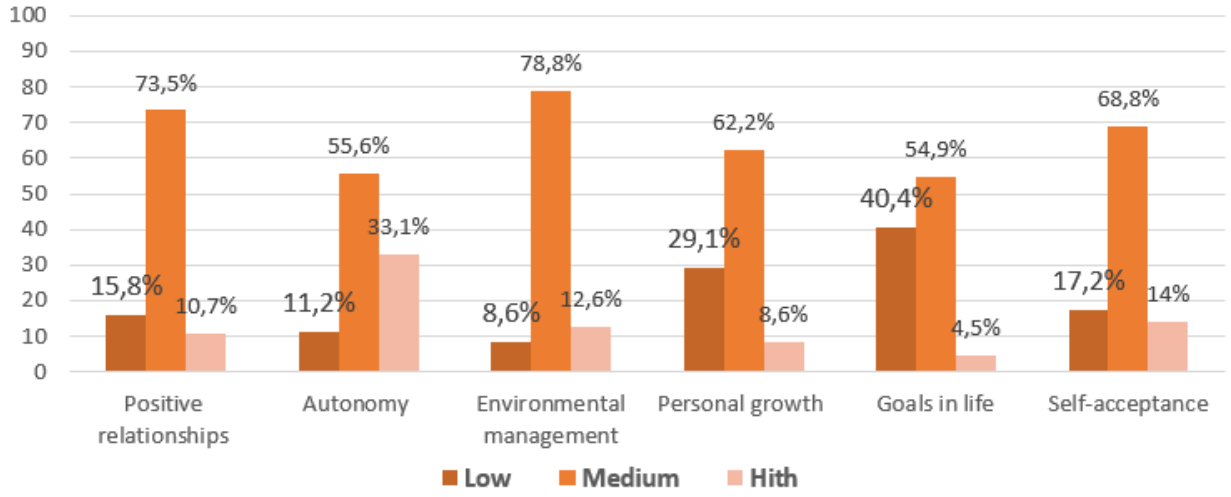
The obtained data were processed using statistical methods of research - descriptive statistics (determination of mean, standard deviation, percentages), as well as inductive statistics (determination of differences between groups of data using Student's T-criterion, determination of differences between groups using one-factor analysis of variance ANOVA). SPSS version 20.0 computer programmes and Microsoft Excel package were used for statistical data processing.

Results of the study and discussion

According to the results of the calculation of the integral index, the psychological well-being of the elderly in our sample 71.5% of respondents are at an average level, 17.9% at a low level and 10.6% at a high level of psychological well-being. The obtained results indicate that the representatives of this age category have an average level of psychological well-being. More than 70% of respondents are at the average level of psychological well-being. The average level of well-being implies a positive attitude both to one's personality and a trusting, open attitude to the world, its orderliness and laws. Constructive attitude to problems, seeing them as opportunities rather than threats, is accompanied by aspiration to self-determination and priority of internal standards. A constructive attitude to one's own past and future is characteristic. The individual is involved in interpersonal relationships. Personal growth is felt and realised through the prism of close, trusting relations with others.

Let us consider the percentage ratio by levels of expression of psychological well-being scales in the total sample of respondents. The results are clearly presented in Figure 1.

Fig. 1. Ratio of the expression of psychological well-being scales in the total sample in %.



Analysing the presented histogram it can be noted that in old age the average level of well-being on all scales prevails. However, it can be noted that 40.4% of respondents have a low level on the Goals in Life

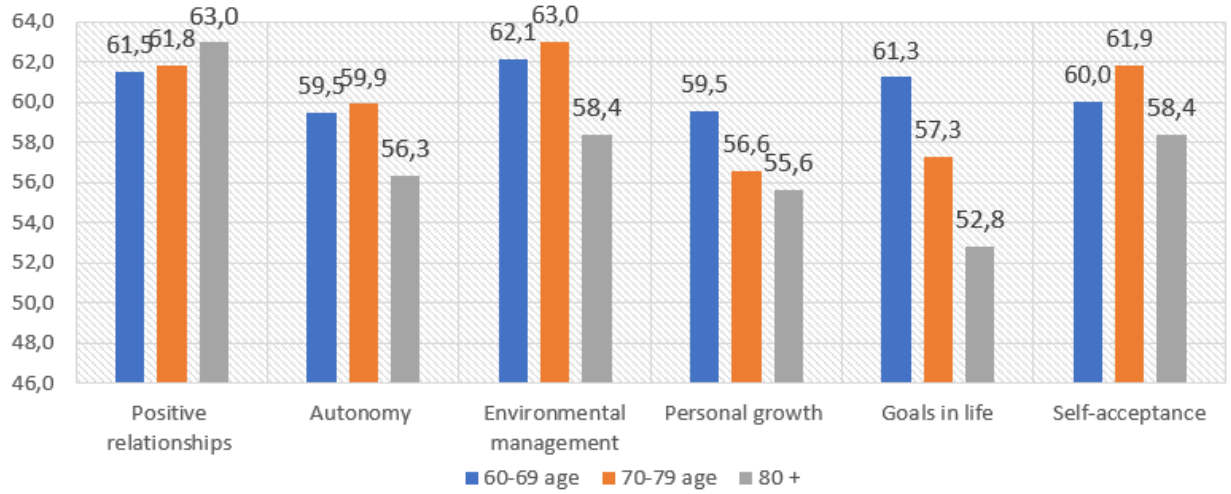
scale, which indicates that older people experience a sense of meaninglessness of their lives, do not see the prospects of their lives in the future and try not to plan their future. At the same time, only 4.5 per cent of older people who participated in the study have a sense of meaningfulness of existence, the value of what was in the past, is happening in the present and will happen in the future. Also, almost a third of respondents (29.1%) demonstrate a low level on the Personal Growth scale, believing that personal growth is impossible for them for some reason. This in turn can lead to a feeling of boredom, stagnation, lack of faith in their abilities to change, master new skills, and decreased interest in life. And only 8.6 per cent of older people show a desire to develop, learn and perceive new things, and feel their own progress.

However, according to the results of our study, one third of the sample (33.1%) retain high autonomy, i.e. they are able to be independent, are not afraid to oppose their opinion to the opinion of the majority, can afford unconventional thinking and behaviour, and evaluate themselves based on their own preferences. At the same time, 11.2% demonstrate a lack of sufficient autonomy, which leads to conformism, excessive dependence on the opinion of others.

The comparative analysis of the peculiarities of psychological well-being in elderly people depending on biological and social factors has shown the following.

Let us turn to the results of the analysis of this phenomenon depending on the age group of respondents: 60-69 years, 70-79 years and 80+. Figure 2. shows the correlation of average indicators on the scales of the Psychological well-being questionnaire in respondents in the three age groups.

Fig. 2. Average scores on psychological well-being scales in three age subgroups in %.



It can be noted that a significant decrease with age occurs on the scale „Goals in life”, in the age group 80 and older the indicators on this scale are significantly lower than in the first two groups, with a gradual decrease in goals with age. Also significant results are noted on the scale „Management of the environment”, but it can be seen that the decrease in indicators is not evenly, but on the contrary, by the age of 80, older people sharply begin to feel that they are losing control over their environment. This may be due to the cessation of professional activity, deterioration of health and the inability to do without help due to these changes. It should be noted that positive attitudes are characterised by a high level in all age subgroups. It should also be noted that with age there is also a decrease in the level of self-acceptance, which is also associated with the fact that it is difficult for a person to accept the fact of his/her own ageing and the associated fact of limitation of the usual way of life.

Analysing the data obtained as a result of the calculation in Table 2.13, it can be noted that statistically significant differences in psychological well-being among older people of different age subgroups (the first subgroup of 60-69 years, the second subgroup of 70-79 years and the third subgroup of 80+) are observed on the scale „Environment management” (at p=0.016), „Goals in life” (at p=0.000), as well as on the general level (integral indicator) of psychological well-being (at p=0.031). Thus, older adults in the older age subgroup are less likely to manage the environment than older adults in other age subgroups.

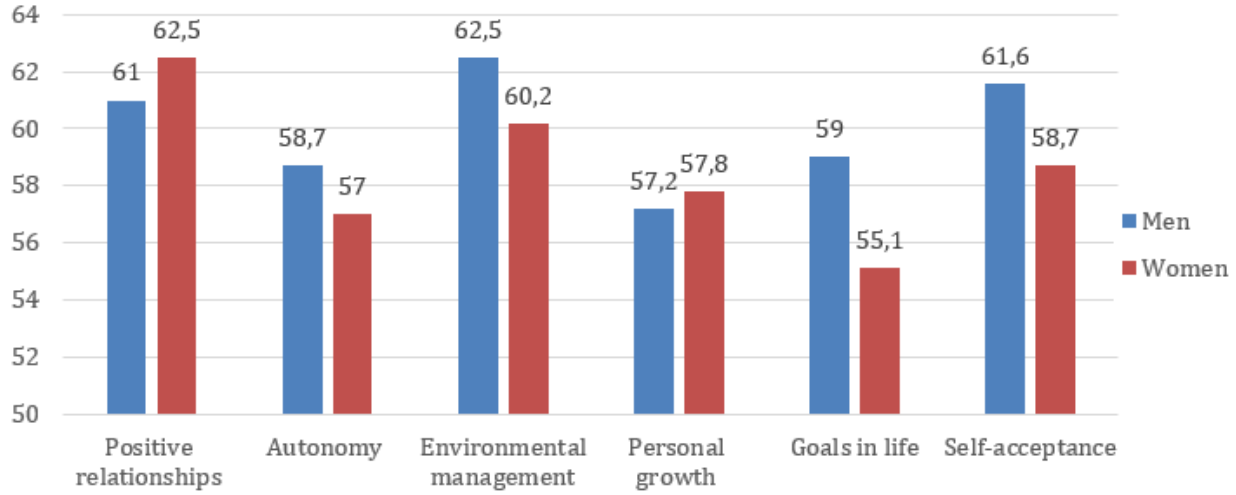
In addition, this age subgroup shows a sharp decrease in life goals and a lower overall level of psychological well-being. In older age groups, the integral index of psychological well-being is shifted to the left, approaching a low level; on the contrary, in the representatives of the first group (60-69), the integral index moves to the right edge, i.e. to higher values of the parameter.

It can be noted that a significant decrease with age occurs on the scale „Goals in life", in the age group 80 and older the indicators on this scale are significantly lower than in the first two groups, with a gradual decrease in goals with age. Also significant results are noted on the scale „Management of the environment", but it can be seen that the decrease in indicators is not evenly, but on the contrary, by the age of 80, older people sharply begin to feel that they are losing control over their environment. This may be due to the cessation of professional activity, deterioration of health and the inability to do without help due to these changes. It should be noted that positive attitudes are characterised by a high level in all age subgroups. It should also be noted that with age there is also a decrease in the level of self-acceptance, which is also associated with the fact that it is difficult for a person to accept the fact of his/her own ageing and the associated fact of limitation of the usual way of life.

Let us analyse the data obtained as a result of diagnostics of psychological well-being in men and women. The results of the integrative indicator of psychological well-being allow us to conclude that the level of psychological well-being in men and women does not differ, while the factors contributing to well-being in men and women may differ.

Analysing the average indicators for the integral indicator of psychological well-being (figure 3), we can note that women have a slightly lower overall level than men, however, these differences are not significant, we can only point to a general trend. At the same time, it is important to note that women have a greater spread of data, i.e. greater variability in answers. Thus, in our sample there are women with high and low levels of psychological well-being, while in the group of men the indicators are concentrated in the area of the average level.

Fig. 3. Mean values of psychological well-being scales in men and women in %.

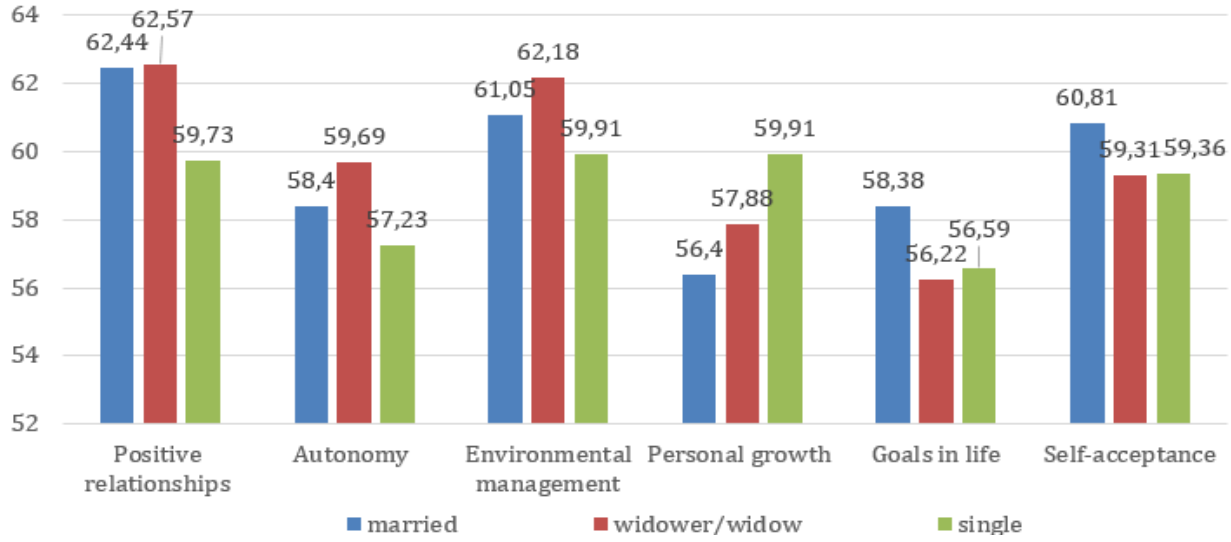


Analysing the mean scores on the scales of the psychological well-being questionnaire, it can be noted that older women tend to have a higher tendency to establish positive relationships than older men. However, older men tend to show a higher level of Autonomy, Environmental Management and Self-Acceptance compared to older women. However, according to the results of statistical processing of the data, the obtained results indicate that there are significant differences between men and women only on the scale „Goals in life" ($t=2.369$ at $p=0.034$): men have a higher index on this scale in contrast to women. Perhaps, women associate their goals in life to a greater extent with children and their life or work. They are characterised by high involvement in children's life, feel their demand, which contributes to a harmonious life. They feel a positive emotional attitude and are generally satisfied with the quality of their life. No significant differences were found on the other scales of the questionnaire.

At the next stage, we proceeded to test the assumption that marital status has an impact on the psychological well-being of the individual in old age.

The data are presented in Figure 4.

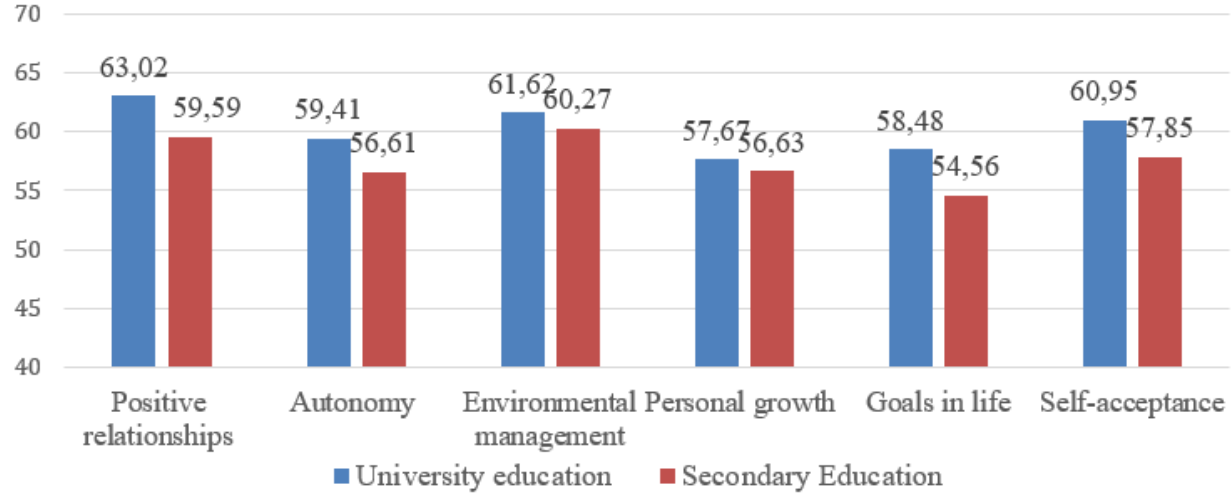
Fig. 4. Mean values of psychological well-being scales depending on the marital status in %.



According to the results of applying the non-parametric Student's difference criterion, the significance of differences between the groups of elderly people living alone, living in a complete family and living with spouses in terms of the general level of psychological well-being, as well as its components, is not confirmed. In general, we failed to find a connection between marital status, the presence of close family relations and indicators of psychological well-being of the elderly person.

Further we analysed the results obtained by the Psychological Well-Being Scale methodology depending on the level of education. The average indicators are presented in Figure 5.

Fig. 5. Mean values on the scales of psychological well-being depending on the level of education of respondents in %.



The results presented in the histogram allow us to conclude that the level of psychological well-being among older people differs depending on their level of education. Thus, we can notice that respondents with University education have a differently higher level of psychological well-being on all scales than those with only secondary education.

Analysing the results of T-criterion calculation on psychological well-being of elderly people depending on their level of education we can note that elderly people with University education more often show posi-

tive attitude (t=2,021 at p=0,045), they have more pronounced goals in life (t=2,140 at p=0,034) and higher level of psychological well-being (t=2,210 at p=0,029) in contrast to elderly people with Secondary education. Thus, older people with University education are more competent in managing their own lives, are able to formulate goals and find the meaning of life in different manifestations. They are characterised by high meaningfulness of behaviour, planning of actions and forecasting of their consequences. They feel positive emotional mood and are generally satisfied with the quality of their life. So, we can say that the level of education is indeed a significant criterion in the formation of psychological well-being of a person in old age.

We realise that the data obtained by our statistical analysis are approximate and should be tested on a larger sample of subjects. Further study of this issue is necessary, taking into account the expansion of the empirical research object and methodological apparatus.

Conclusion

The controlling experiment was aimed at investigating the peculiarities of psychological well-being of elderly people taking into account their age, family status and gender. The obtained results of the study allow us to draw the following conclusions:

1. The average level of psychological well-being prevails in the elderly, expressed in a positive attitude both to one's personality and a trusting, open attitude to the world, its orderliness and laws. However, elderly people of the older age subgroup (80+) are less inclined to manage the environment, experience a sense of meaninglessness of their lives, do not see the prospects of their lives in the future and try not to plan their future.

2. The level of psychological well-being does not differ between men and women, while the factors contributing to well-being may differ between men and women, with women showing a greater tendency to establish positive relationships and older men showing a tendency for higher levels of autonomy, environmental management and self-acceptance.

3. The significance of marital status and the presence of close family relationships in shaping the psychological well-being of the elderly has not been proven.

4. Older people with higher education more often show a positive attitude to life, they have more pronounced goals in life and a higher level of psychological well-being in contrast to older people with an average level of education.

References:

1. BALODE, N., GRECU-STĂVILĂ, I. *Conştientizarea propriei sexualităţi ca factor determinant al stării subiective de bine*. În*: Preocupări contemporane ale ştiinţelor socio-umane.* Ediția 11, 3-4 decembrie 2020, Chişinău. Chişinău, 2019: „Print-Caro" SRL, 2021, pp. 109-119. ISBN 978-9975-3471-4-3.
2. RUSNAC, S. *Condiții profesionale pentru realizarea stării de bine psihologic: abordare teoretico - conceptuală și experimentală.* În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. 4 mai 2018, Iași, România. România*, Iaşi: Pan Europe, 2018, pp. 89-106. ISBN 978-973-8483-84-2.
3. SÎRBU, A., POTÂNG, A., TULBURE, T. *Considerente psihosociale privind calitatea vieţii.* În: *Studia Universitatis. Seria „Ştiinţe ale educaţiei*", 2012, nr. 1, p. 119-124. ISSN 1857-2103.
4. TOLSTAIA, S. *Unele aspecte a confortului psihologic la femeile casnice***.** În: *Studia Universitatis, seria Ştiinţe ale Educaţiei*, 2009, nr. 9(29). p. 190-194. (0,39 c.a.). ISSN 1857-2103.
5. TURCHINA, T., PLATON, C., BOLEA, Z. *Starea subiectivă de bine – semnificaţii şi implicaţii*. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei),* 2012, nr. 5(55), pp. 115-118. ISSN 1857-2103.
6. КУДРИН, А., ГУРВИЧ, Е. *Старение населения и угроза бюджетного кризиса.*В: *Вопросы экономики,* 2012, 3:52-79 DOI: 10.32609/0042-8736-2012-3-52-79
7. ЛЕПЕШИНСКИЙ, Н. Н. *Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.* В: *Психологический журнал*, 2007, № 3(15), p. 24-27. Доступно: http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.15/article.3.html
8. МАСЛОУ, А. Г. *Дальние пределы человеческой психики* / Перев. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999, 432 с. ISBN 5-8071-0018-2.

9. МАСЛОУ, А. *Новые рубежи человеческой природы* / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999, 425 с. ISBN 5-89357-027-8.
10. РОДЖЕРС, К. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М. Из.: Институт общегуманитарных исследований, *Современная психология. Теория и практика*, 2016, 258 с. ISBN 978-5-88230-349-4.
11. СЕЛИГМАН, М. *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни* / Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2006, 368 с. ISBN 5-91250-026-8.
12. ФЕСЕНКО, П. П. *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности*: М., 2005, 206 с. Доступно: https://www.dissercat.com/content/osmyslennost-zhizni-i-psikhologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti
13. ФРЕЙД, З. *Очерки по психологии сексуальности*, 2023. Москва: Азбука, p. 224. ISBN 978-5-389-08700-2.
14. ХОРНИ, К. *Невротическая личность нашего времени*, 2009, 208 с. ISBN 978-5-8291-1134-2.
15. ШЕВЕЛЕНКОВА, Т. Д., ФЕСЕНКО, П. П. *Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования).* В: *Психологическая диагностика*, 2005, № 3, p. 95-129. ДРНТ 15.81 ББК 88.4.
16. ЮНГ, К. Г. *Либидо, его метаморфозы и символы*. СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1994, 416 с. ISBN 5-85084-003-7.
17. ЯДОВА, М. А. *Успешное старение: Социологические и социогеронтологические концепции:* сб. научн. тр. / отв. ред. Евсеева Я. В. РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. Психологии, Москва, 2020, 230 с. ISBN 978-5-248-00951-0.
18. ADLER, A. *To understand the nature of man.* St. Petersburg: Academic project, 1997, 256 p. ISBN 5-7331-0107-5.
19. BRADBURN, N. *The Structure of Psychological Well-Being,* Publisher Nova Science Publishers, 2010, 262 p. ISBN-1616681802,
20. DECI, Edward L., RYAN, Richard M. (ed.). *The Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, 2004, 431-443 p. ISBN 1-58046-156-5.
21. REYNOLDS, CF., CUIJPERS, P., BEEKMAN, ATF. *Preventing depression: a global priority.* In: *J. Jama* 307(10), 2012, 1033-1034. DOI:10.1001/jama.2012.271
22. RYFF, C. D. *Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia*. In: *Psychother Psychosom*. 2014;83(1):10-28. DOI: 10.1159/000353263
23. World Health Organization, (2002). *Active aging: A policy framework*. WHO, Geneva. Retrieved at: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
24. World Health Organization, (2015). *WHO world report on Ageing and Health*. WHO, Geneva. DOI: 10.13140/RG.2.1.5058.8245

Date despre autor:
Marina SLAVINSKI, PhD student, Doctoral School of Social Sciences, State University of Moldova.
E-mail: marinaslavinski@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4340-9848

Presented on 01.12.2023

CZU: 37.064.3:316.624.3:159.922.8 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_47**

ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (обзор)

***Елена АНДРЕЕВСКАЯ*,**
Молдавский Государственный Университет

В статье описывается социально-психологический феномен, характеризующий регулярное, длительное негативное воздействие в детском коллективе. Это явление называется „буллинг» и наиболее распространено в подростковом возрасте. Результаты теоретического анализа характеризуют данное явление и определяют его причины, направлены на выявление позиции подростка в ситуации буллинга, формирование межличностных отношений в группе сверстников, а также проявлений тревожности, агрессивности, значимых связей между позициями, которые подростки занимают в ситуации буллинга, и их личностные характеристики.

Ключевые слова: *насилие, агрессия, буллер, подростки, конфликтное поведение, агрессия, психологическое насилие.*

THE PROBLEM OF VIOLENCE OF A TEENAGER IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (review)

The article describes a socio-psychological phenomenon that characterizes the regular, long-term negative impact, bullying in the children's collective. This phenomenon is called „bullying" and is most common in adolescence. The results of the theoretical analysis characterize this phenomenon and determine its causes, are aimed at identifying the position of a teenager in a bullying situation, the formation of interpersonal relationships in a peer group, as well as manifestations of anxiety, aggressiveness, significant connections between the positions that teenagers occupy in a bullying situation and their personal characteristics.

Keywords*: violence, aggression, bullying, teenagers, conflict behavior, psychological violence.*

Безопасность образовательной среды является приоритетом современной образовательной организации. Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, а также для организации психологического сопровождения обучающихся, необходимо учитывать психологические особенности участников буллинга, которые проявляются в чертах характера, способах поведения в стрессовых ситуациях.

Обзор литературы

Школьный буллинг на сегодняшний день – распространенное явление во многих зарубежных странах (США, Япония, Дания, Финляндия и др.). Согласно российскому исследованию буллинга в школе, которое проводилось в 2010 году, 22% мальчиков и 21% девочек становятся жертвами травли уже в одиннадцатилетнем возрасте. Для пятнадцатилетних подростков эти показатели составляют, соответственно, 13% и 12% [48]. Не являются исключением и образовательные организации Молдовы.

Согласно опросу, проведенному Еленой Лосый, тема насилия среди подростков в Молдове также актуальна и представляет угрозы для нормального формирования подростков в образовательном учреждении. Согласно исследованиям, проведенным как в сельской, так и в городской местности, было зафиксировано следующее: в среднем около 40% мальчиков в сельской местности и около 60% в городской местности проявляют акты насилия по отношению к сверстникам. Выражение эмоций в агрессивной вербальной форме в виде крика, угроз, обзывании, присваивания ярлыков, свойственно для 66,66% девочек 8-го класса и 40% мальчиков этого же возраста, среди 5-х класса показатели ниже и равны 33,34% среди девочек в сельского местности и 26,67% в городской. Физическое и вербальное насилие являются самыми встречаемыми формами насилия и агрессии среди подростков [1]. Мише-

нью словесной перепалки или физического насилия среди подростков чаще являются дети, которые по каким-то параметрам не соответствуют лидерам класса. Такие «козлы отпущения» становятся предметом насмешек, издевки и получают порой неизлечимые психологические травмы. Как было отмечено выше, именно такого рода травмы могут стать более опасными для ребенка.

Многие зарубежные авторы определяют буллинг как длительное систематическое физическое или психологическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть длительному напряжению человека, который не в состоянии защититься в фактической ситуации [9].

Ряд исследователей относят к буллингу воздействие одного человека на другого, при котором более сильный ударяет, пинает, угрожает, запирает в помещении, шлет враждебные письма, а также не разговаривает со слабым. Также буллинг характеризуется как устойчивый вид взаимодействия агрессора и жертвы. Буллинг может совершаться индивидуально или группой, при этом «обидчик» испытывает удовлетворенность от обесценивания «жертвы». Буллингом можно назвать поведение, при котором ученики неоднократно подвергаются оскорблениям, когда у них отбираются личные вещи [8].

Буллинг, или школьная травля, по мнению Д. Лэйна и Е. Роланда, представляет собой процесс длительного физического или психологического насилия от индивида или группы к другому индивиду, не способному защититься в данной ситуации [9].

В определении буллинга И. С. Бердышев характеризует его сознательным, продолжительным по времени насилием, которое не носит характер самозащиты и исходит от одного или нескольких людей [2].

Национальная ассоциация школьных работников США определяет буллинг как динамические и повторяющиеся модели вербального или невербального поведения, производимые одним или несколькими участниками образовательного процесса по отношению к другому, стремясь нанести вред намеренно [4].

Обобщая имеющиеся определения данного понятия, можно констатировать, что буллингом является негативное поведение одного человека по отношению к другому, которое проявляется регулярно и включает придирки разного характера, зачастую необоснованные, негативные оценки работы, либо отказ от оценки вообще, стремление изолировать человека от остальных, распуская «злые» слухи и сплетни.

Исходя из вышеперечисленных определений, можно выделить главные черты буллинга. К ним относятся агрессивное и негативное поведение, которое проявляется в унижениях, сплетнях, интригах, угрозах, избиении.

Буллинг – явление регулярное, он носит длительный и систематический характер. Участники буллинга не равны по силе и власти, чаще всего жертвами становятся дети младше агрессора и те, кто ниже по социометрическому статусу в классе. Поведение агрессора в буллинге носит умышленный характер, обусловлено стремлением к повышению своего авторитета в классе, школе.

В интернет пространстве существует ограниченное количество ресурсов, способных оказать помощь людям, пострадавшим от буллинга. Примером такого ресурса стал сайт Bully OnLine, разработанный Т. Фалд [9]. Еще менее представлены государственные и частные структуры, оказывающие поддержку людям, испытывающим психологическое или физической давление, травлю.

Занимаясь изучением буллинга, Е. В. Гребенкин выделил группы факторов, определяющих причины подобного поведения. Персональный фактор включает такие причины как низкий уровень воспитания, неадекватная заниженная самооценка, высокая импульсивность, злоупотребление алкогольными и наркотическими веществами, продолжительное не контролируемое увлечение компьютерными играми, недостаточное чувство самосохранения. Поведенческий фактор заключается в поведении, создающем неудобства для окружающих, вандализме, времени, проведенном без цели, непосещении школы, низкой успеваемости по предметам, ранним началом половой жизни, ранней судимости. Культ насилия в обществе, влияние телепередач и Интернета, низкий социально-экономический статус семьи, смена опекунов, насилие в семье, наличие друзей с девиантным поведением относятся к социальному фактору [5].

В науке так же выделяют семейный фактор, к которому относятся материнская депривация (недостаточность или отсутствие любви в грудном возрасте), особенности семьи (неполные семьи, негативное отношение к жизни у матери, авторитарные семьи, конфликтные семьи), неуспеваемость ребенка в учебной деятельности, агрессивное информационное поле. Фактор школьной среды включает отсутствие разнообразия школ, напряженные взаимоотношения педагогов и учеников, равнодушие учителей по отношению к ученикам [3].

О. А. Мальцева считает, что проявлению буллинга способствует жестокое отношение к детям в семье, неудовлетворение потребностей ребенка. Она также обращает внимание на то, что учащиеся подвергаются насилию не только со стороны сверстников, учащихся старших классов, но и со стороны учителей. Автор изучила и выделила признаки буллинга у педагогов. К ним относятся угрозы в адрес учащихся, изоляция одного ученика от других, предъявление требований, которые не соответствуют возрасту обучающегося, унижение достоинства и оскорбления, выводящие из душевного равновесия, необоснованная критика, постоянное негативное отношение к ученику, проявляющееся публично [12].

Таким образом, можно отметить, что буллинг проявляется не только в детских взаимоотношениях, но также и в системе отношений «учитель/взрослый – ребенок». Ученые, изучавшие буллинг, выделили виды, в которых он может проявляться.

Д. Лэйн указывал, что буллинг может проявляться в физических воздействиях (разовое или повторное умышленное действие в отношении другого человека, совершенное помимо воли и желания жертвы) и психологических (умышленное нанесение вреда психологическому здоровью человека) [11].

Другую классификацию буллинга предложил И. С. Бердышев, определив такие его виды, как словесный (присваивание кличек жертвам, различного рода оскорбления, унижения), поведенческий (вымогательство, шантаж, преследование, похищение личных вещей жертвы) и физический (избиения, нанесение телесных повреждений) [2].

С. Т. Мерцалова, классифицируя буллинг по способу проявления, выделила физический (применение физической силы), эмоциональный (вызывание напряжения и унижения жертвы), вербальный (причинение вреда словесно), психический (действия, причиняющие вред психическому здоровью жертвы) и сексуальный буллинг (изнасилование жертвы) [13].

В настоящее время в отечественной психологии выделяют пять видов буллинга.

Первый – *эмоциональное насилие*, для которого характерным является вызывание у жертвы эмоционального напряжения, унижение и снижение самооценки. К такому виду относятся различные насмешки, необъективные оценки, присвоение кличек и другое.

Второй вид буллинга – *физическое насилие*, которое характеризуется применением физической силы по отношению к жертве, с целью нанесения травмы. Физическое насилие включает в себя избиения, шлепки, порчу имущества [11].

К третьему виду буллинга в отечественной классификации относится *сексуальное насилие*, которое определяется как использование ребенка для удовлетворения сексуальных потребностей.

Экономическое насилие – еще один вид буллинга. Характерным для данного вида является контролирование жертвы при помощи денег.

Последним видом выделяют *кибербуллинг*, получение угрожающих и оскорбляющих сообщений по электронной почте [14].

Необходимость изменения ситуации с буллингом требует всестороннего изучения данной проблемы.

Однако исследователи отмечают трудности в выявлении участников этого процесса, т. к. недостаточно стандартизированных диагностических инструментов для диагностики как конкретного типа буллинга, так и позиций участников в ситуации буллинга. Вызывает научный интерес взаимосвязь позиций подростков в буллинге и их личностных характеристик [16].

Проблема широко распространена, как в Соединенных Штатах, так и во всем мире, о чем свидетельствует значительная коллекция международных исследований - в первую очередь из Австралии, Канады, Великобритании, Японии и Скандинавия, например [21].

В США репрезентативная выборка из более чем 15 600 учащихся шестых классов показала, что почти 30 процентов учеников принимали умеренное или частичное участие в издевательствах в школе, при этом 13 процентов участвовали как хулиганы, 11 процентов как жертвы, а 6% —как хулиганы и жертвы [47]. Эти выводы свидетельствуют о том, что более 16 миллионов учащихся в США в той или иной степени вовлечены в издевательства.

Обсуждая травлю сверстников, учащиеся, как правило, делятся на хулиганов, жертв, агрессоров-жертв и свидетелей [5]. Запугивание в школе затрагивает хулиганов, жертв и прохожих, которые становятся свидетелями издевательств в разных аспектах. Жертвы буллинга сталкиваются с такими проблемами, как тревога, чувство гнева и отчаяния, несчастье, остракизм и одиночество [9, 11]. Наряду с такими возможностями, как дисциплинарные меры и исключение из академической жизни, дети, проявляющие агрессивное поведение в школьные годы, имеют высокий риск того, что их опыт негативно повлияет на их взрослую жизнь и перенесет свое поведение во взрослую жизнь. Лонгитюдные исследования показали, что дети и подростки, проявляющие агрессивное поведение в школе, во взрослом возрасте вовлекаются в акты насилия, имеют импульсивное поведение, ведут неудачную жизнь на более низкой должности и имеют проблемы со злоупотреблением психоактивными веществами [7, 6]. Эти результаты сделали меры по предотвращению и уменьшению издевательств более важными.

Исследования, изучающие причины агрессивного поведения в школе, показали, что личные характеристики учащихся, отношение родителей, семейные отношения, школьная атмосфера, отношение учителей, дружеские отношения и культурные факторы могут оказывать влияние на предмет [11, 12]. По этой причине можно сказать, что исследования по снижению издевательств в школах имеют разные фокусы. В то время как некоторые исследования охватывают мероприятия в отношении всей школьной системы, некоторые исследования проводились путем определения отдельных групп и работы над ними.

Наиболее заметной в науке работой о долгосрочной перспективе влияния буллинга на здоровье является лонгитюдное исследование, проведенное английскими учеными на большой выборке взрослых (около 1500 человек), вовлеченных в период их детства в школьные годы в процесс травли в качестве жертв, а также агрессоров [22]. Взрослые, которые были жертвами издевательств в детстве, или те, которые поочередно ведут себя то как жертвы, то как агрессоры, демонстрируют во взрослом возрасте наличие различных психических расстройств: они имеют суицидальные мысли (в основном мужчины), агорафобию (женщины), а также депрессию, панические расстройства и генерализованное тревожное расстройство (встречается у обоих полов).

По данным D. Olweus & S. P. Limber, буллингу подвергаются 10% школьников мира, что составляет лишь небольшой процент психического и физического насилия среди детей. Жертвами буллинга в среднем становятся 17,5 % мальчиков и 16 % девочек. В среднем учащиеся подвергаются буллингу 2-3 раза в месяц независимо от того, в каком социальном положении они находятся и какой статус в социальном обществе имеют. Инициаторами травли являются всего 7 % девочек и 12 % мальчиков [22].

Подростки-жертвы буллинга**.** Жертвой школьной травли может стать любой ребенок, который по какой-то причине оказывается чуть в более слабой позиции, невыгодной ситуации и т.п. Чаще всего жертвами буллинга становятся дети, которые чем-то отличаются от своих одноклассников: привычками, особой внешностью, успехами в учебе, социальным и материальным положениям, особенностями развития или характера. Также объектами травли могут стать дети, принадлежащие к этническому, национальному или религиозному меньшинству [18]. Бывает и так, что учитель сам выделяет в коллективе неугодного ученика и, унижая его публично, задает нормы допустимого поведения для школьников.

По мнению О. Л. Глазман, жертвы имеют низкий социометрический статус в школьном коллективе, они зависимы и находятся в более слабой позиции. При высоком уровне притязаний у «жертв» низкий уровень самооценки, что вызывает у них недовольство собой и неприятие себя. Они тревожны, конфликтны и имеют низкий уровень коммуникативной компетентности [4].

Исследование В. Р. Петросянц подтверждает, что у «жертв» низкий уровень самоуважения, они напряжены, тревожны, эмоционально неустойчивы. У жертв травли высокий уровень неприятия других, снижен уровень интернальности и коммуникативной компетентности. У них высокий уровень дезадаптивности [16].

В исследованиях В. Ю. Лаптевой показано, что дети-жертвы стремятся компенсировать свою виктимность путем усиления доминантности, что обуславливает их опережающую враждебность в отношении других детей. Типичным механизмом защиты для них является проекция, наполненная враждебностью [10].

В своих исследованиях А. А. Нестерова отмечает, что дети – жертвы буллинга более подозрительны к окружающим, источником чего, возможно, являются неуспешные социальные взаимоотношения в семье и в школе [14].

Негативизм у этих детей проявляется в меньшей степени, они не склонны противостоять большинству и отстаивать свои права [16].

За рубежом проведено большое количество исследований жертв буллинга. «Жертвы» обычно в этих исследованиях предстают как слабые, тревожные, тихие, чувствительные и застенчивые дети [21].

Зарубежные исследователи также подтверждают, что жертвы имеют низкий уровень самооценки, самоуважения и интроверсии. Исследования показывают, что жертва не обязательно провоцирует агрессию, повод для травли может возникнуть по любому поводу – просто жертвы не способны защитить себя от травли [22].

Можно отметить ряд исследований, посвященный особенностями межличностных отношений жертв буллинга в рамках школьного взаимодействия. Как правило, у «жертв» мало друзей среди одноклассников, часто они даже не включены ни в одну социальную сеть или группу с одноклассниками в сети интернет [19]. Отмечено, что в социальных сетях они лишь общаются с такими же одиночками, как и они сами. Подобная социальная изоляция имеет для этих детей печальные последствия, включая развитие эмоциональных психических расстройств, желание отомстить и проявлять агрессию в ответ.

Некоторые исследования показывают, что родителей детей-жертв отличаются гиперопекой, чрезмерным контролем, которые способствуют виктимизации их детей [20]. Семья не вполне выполняет социализирующую функцию в отношении таких детей – их не учат взаимодействовать и самостоятельно разрешать проблемы и конфликты [19].

Объекты агрессии (т.е. жертвы) также подразделяются на основе их реакции на издевательства. Теоретики развития проводят различие между пассивными жертвами и провокационными жертвами. Пассивные жертвы определяются как тревожные и неуверенные в себе дети, которые склонны избегать конфликтов и воздерживаться от защиты, когда над ними издеваются. Они часто физически слабее своих сверстников, замкнуты, лишены напористости и пассивно реагируют на просьбы других. Жертвы-провокаторы, с другой стороны, часто пытаются защитить себя и могут спровоцировать хулиганов на то, чтобы они стали их жертвами, выходя из себя, раздражая и дразня других детей, включая хулигана. Их часто характеризуют как импульсивных, чрезмерно реактивных и неспособных регулировать свои эмоции.

Когда преследование сверстников становится хроническим опытом, как пассивные, так и провокационные жертвы сталкиваются с растущим неприятием со стороны своих сверстников. Поскольку жертвам травли часто не хватает поддержки со стороны других сверстников, и они проводят большую часть своего времени в одиночестве, эмоциональное воздействие их статуса и опыта в группе сверстников, вероятно, усваивается. Кроме того, во многих исследованиях задокументирована одновременная связь между виктимизацией и трудностями интернализации, в частности тревогой, депрессией, одиночеством и низкой самооценкой. В целом, депрессия и одиночество имеют более сильную связь со статусом жертвы, чем тревожность и низкая самооценка. Большое количество исследований изучало взаимосвязь между виктимизацией и психологической дезадаптацией в один и тот же момент времени, но гораздо меньше известно о том, как эта связь сохраняется с течением времени.

Также мало известно о том, предшествуют ли эти психологические трудности опыту домогательств со стороны сверстников или следуют за ними, хотя некоторые предварительные данные свидетельствуют о том, что тревожные/замкнутые дети становятся легкой мишенью для издевательств. Более того, издевательства еще больше усугубляют это беспокойство и дополнительно приводят к низкой самооценке и депрессии. Помимо психологических трудностей, жертвы буллинга, как и сами хулиганы, демонстрируют проблемы в школе. Их опыт виктимизации в школе, по-видимому, приводит к поведению избегания, о чем свидетельствуют пропуски занятий в школе, вероятно, вызванные страхом и отсутствием чувства безопасности в школьной среде. Жертвы также, как правило, плохо справляются с академическими задачами. хотя некоторые предварительные данные свидетельствуют о том, что тревожные/замкнутые дети становятся легкой мишенью для издевательств. Более того, издевательства еще больше усугубляют это беспокойство и дополнительно приводят к низкой самооценке и депрессии.

Подростковый возраст – это период интенсивного становления и развития самосознания, это важный период формирования стратегий адаптации, межличностных отношений, моделей взаимодействия с другими людьми. Для большинства подростков актуален поиск разных видов своей идентичности (социальной, этнической, религиозной и пр.). В течение этого возрастного периода подростки более открыты для «примерки» различных моделей поведения, чтобы узнать, кто они такие. В попытке найти свою идентичность и выяснить, кто они такие, подростки, скорее всего, будут проходить цикл через ряд разных типов и форм идентичностей, чтобы найти ту, которая подходит им лучше всего.

Развитие и поддержание идентичности в подростковом возрасте является сложной задачей из-за множества факторов, таких как семейная жизнь, окружающая среда и социальный статус [21]. Любое внешнее воздействие на ребенка подросткового возраста, так или иначе, оставляет свой отпечаток на его личности. Факт насилия способствует тому, что у подростка начинается запуск механизмов виктимизации личности, что в результате выступает в виде негативных последствий на всю его жизнь. Благодаря этому факту организация безопасности в школе играет важную роль сегодня [22].

Антисоциальный тип развития личности доминирует у тех субъектов, кто в школе был буллером [8]. Психологические последствия буллинга очень серьезны и, порой, имеют трагический исход. Выявлено, что жертвы буллинга перестают ходить в школы, ненавидят уроки и своих одноклассников, хуже начинают учиться и т.п. Также виктимизация после буллинга может быть связана с тяжелыми эмоциональными переживаниями, страданиями, депрессией, тревогой и с появлением суицидальных мыслей и намерений у детей-жертв буллинга [15].

Подростки, которые стали жертвами виктимизации, могут также проявлять нежелательные поведенческие симптомы. Например, если раньше подросток не вел себя агрессивно по отношению к другим, то впоследствии может повторять в отношении других людей акты агрессии и унижения, которые испытывал на себе сам. Опыт травматизации в школьные годы может привести к депрессивным состояниям подростка. Депрессия может быть связана с множеством форм виктимизации, в том числе и сексуальной виктимизацией, преступлениями насильственного характера, виктимизацией со стороны сверстников и насилия в семье [17].

Издевательства (травля) влечет за собой эмоциональные расстройства – подростки могут чувствовать себя одинокими, несчастными и запуганными. Это может заставить их чувствовать себя дискомфортно и думать, что с ними что-то не так. Дети могут потерять уверенность и не захотеть больше ходить в школу. Издевательства сами по себе очень унизительны и болезненны для подростков, у которых только формируется мироощущение [18].

Также негативно издевательства отражаются и на свидетелях травли. Свидетели боятся, что они могут стать следующей жертвой. Даже если они не подходят на роль жертвы, они избегают участия в травле, чтобы защитить себя, так как не знают, что делать в таких случаях [10]. У агрессоров, по результатам исследований, больше шансов быть вовлеченными в агрессию, сексуальное домогательство и преступное поведение во взрослой жизни [6]. Стресс и беспокойство, вызванные бул-

лингом, может затруднить обучение детей. Это проявляется в трудностях концентрации внимания и уменьшает их ресурсы фокусироваться на предмете и учебе, что влияет на их способность запоминать вещи, которые они узнают в школе.

Дети- жертвы буллинга часто чувствуют себя нежелательными, беспомощными, уязвимыми и запуганными (когда физически слабее агрессора). Заметным долгосрочным эффектом буллинга является эмоциональный ущерб. Жертвам свойственна отрешенность, чувствительность, замкнутость, склонность уклоняться от конфликтов, различные проявления психосоматических симптомов, повышенный уровень тревожности, неуверенность в себе. У них снижена учебная мотивация, развиваются различные проблемы с общением. Впоследствии могут проявляться в дальнейшем взрослении такие симптомы и качества, как: низкая самооценка, сокращение возможностей трудоустройства, остаточные чувства враждебности и/или склонности к мести, недоверие к другим людям, избегание или страхи вступления в новые социальные группы, социальная изоляция, алкоголизм и/или наркомания, проблемы с законом, бытовое насилие [19].

Если ребенок постоянно вынужден испытывать болезненные или травматические события, то он не может контролировать свои чувства и поведение, что приводит их к ощущению собственной беспомощности и даже может привести к поведению, которое называется «выученная беспомощность». Дети, страдающие от «выученной беспомощности», твердо верят в то, что нет ничего, что можно было бы сделать, чтобы изменить их страшную ситуацию, даже если представляется возможность исправить эту ситуацию, уйти от нее. Выученная беспомощность может привести к нескольким психологическим расстройствам, включая тревожные расстройства, депрессию и фобии. Существует прямое влияние общей виктимизации на негативное настроение у подростков [18].

Буллинг нельзя рассматривать как безобидное явление, неизбежную часть взросления подростка, так как приведенные выше исследования показывают, что помимо краткосрочных последствий, травля имеет пролонгированное воздействие на личность человека.

Жертвы буллинга подвергаются риску нарушения физического и психического здоровья. В результате этого опыта у подростков может быть снижен уровень психологического благополучия и социальной успешности в зрелые годы.

Для агрессоров тоже последствия очевидны, особенно если их агрессия осталась безнаказанной, так как это рождает ощущение вседозволенности. Свидетели и нейтральные наблюдатели претерпевают процесс вторичной травматизации – их эмоциональная сфера и устойчивость страдает, так как они постоянно опасаются стать «жертвой», виктимизируясь и живя в страхе и тревоге. Таким образом, необходимо учитывать весь спектр предикторов и последствий, связанных с виктимизацией подростка в ситуации буллинга.

Итак, можно выделить три особенности проявления буллинга:

1. Буллинг является длительным конфликтом, поскольку из обычного конфликта можно выйти, а при буллинге происходит систематичное давление на ребенка, которое может длиться на протяжении нескольких учебных лет или до самого окончания школы (ВУЗа, колледжа).

2. Буллинг всегда направлен намеренно, он подкрепляется целью, которая содержится во внутреннем агрессивном состоянии буллера (инициатора буллинга).

3. Главными составляющими в провокации при буллинге являются беспомощность ребенка в данной ситуации и власть буллера [8].

Заключение

Можно констатировать, что феномен буллинга наиболее остро распространен именно в подростковой среде. Это связано с тем, что проявление агрессии является неотъемлемым фактором процесса взросления. Многие исследователи отмечают, что проблема буллинга является достаточно сложной в том смысле, что последствия не всегда очевидны и могут быть не заметны сразу, однако они оказывают сильнейшее отрицательное влияние на всех участников данного процесса. Проблема буллинга оставляет неизгладимый след на протяжении всей жизни подростка, а его последствия

могут иногда обнаружиться по истечении длительного времени. Предрасположенность подростков к роли агрессора или жертвы напрямую зависит от внутреннего потенциала личности.

Безусловно, проблема требует более глубокого исследования, рассмотрения от частного к общему, психосоматические и невротические расстройства у школьников часто связаны не только с негативными взаимоотношениями между учителем и школьником и сверстников между собой но и с личностью родителей, играющих значимую роль в формировании личности ребенка, его реакции на буллинг и педагогическое насилие, а также в развитии стрессовых расстройств.

Литература:

1. АДЭСКЭЛИЦЭ З.; ЖОСАНУ, И.; МОЛДОВАНУ, Т.; ЕПОЯН. *Предотвращение насилия в образовательном учреждении.* Методическое пособие /А. Кишинэу, 2017.
2. БЕРДЫШЕВ И. С., НЕЧАЕВА М. Г. *Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики.* Практическое пособие / Под редакцией главного врача ГУЗ ЦВЛ «Детская психиатрия» Л. П. Рубинной. СПб.: Нева, 2005.
3. БЕРКОВИЧ Л. *Агрессия: причины, последствия, контроль*. СПб.: Нева, 2002, 248 с.
4. ГЛАЗМАН О. Л. *Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена,* 2009, № 105, с. 159-165.
5. ГРЕБЕНКИН Е. В. *Профилактика агрессии и насилия в школе.* Р-н/Д.: Феникс, 2006, 157 с.
6. ГРЕБЕНЬ Н. Ф. *Психологические тесты для профессионалов.* Минск: Современная школа, 2007, 496 с.
7. ДЕРМАНОВА И. Б. *Диагностики эмоционально-нравственного развития.* СПб.: «Речь», 2002, с. 124-126.
8. ИЛЬИН Е. П. *Психология агрессивного поведения.* СПб.: Питер, 2014, 368 с.
9. КОН И. С. *Что такое буллинг и как с ним бороться?* // *Семья и школа*, 2006, № 1, с. 15.
10. ЛАПТЕВА В. Ю. *Структура психологической защищенности подростков от насилия в образовательной среде* / В. Ю. Лаптева // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – СПб., 2010, № 121, с. 60-63.
11. ЛЕЙН Д., МИЛЛЕР Э. *Детская и подростковая психотерапия*. М., 2001, 448 с.
12. МАЛЬЦЕВА О. А. *Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления // Тюменский государственный университет*, 2009, № 7, с. 51-54.
13. МЕРЦАЛОВА Т. А. *Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии?* // *Директор школы,* 2008, № 3, с. 25-32.
14. НЕСТЕРОВА А. А. *Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников* / А. А. Нестерова А. А., Т. Г. Гришина // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2018, № 3, с. 97-114.
15. НОРКИНА Е. Г. *Методика на выявление «Буллинг-структуры»* // *Таврический научный обозреватель,* 2016, № 3, с. 171-174.
16. ПЕТРОСЯНЦ В. Р. *Психологические характеристики старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость* / В. Р. Петросянц. – СПб., 2011, 210.
17. ПОНОМАРЕВА Е. А. *Буллинг как социально-педагогическая проблема взаимоотношений в подростковой среде: профилактика, преодоление и предотвращение* // *Социальная безопасность семьи и детства*. Кемерово: Презент, 2014, 254 с.
18. САМОЙЛЕНКО Ю. С. *Сущность и особенности гендерного подхода к профилактике буллинга среди подростков* // *Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования:* Сб. науч. тр. Новосибирск, 2011, с. 15-19.
19. СКОРОБОГАТОВА Ю. В., ЕРЕМЕНКО А. О. *Профилактика буллинга в подростковом возрасте средствами социально-психологического тренинга* // *Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции* (14-15 ноября 2018 г., г. Минск) / отв. ред. Л. А. Пергаменщик. Минск: БГПУ, 2018, с. 411-417.
20. СТОЛЯРЕНКО Л. Д. *Основы психологии: Практикум* / Ростов н/Д.: Феникс, 2001, 279 с.
21. RIGBI K. *Bullying in schools and what to do about it. Melbourne: The Australian Council for Educational Research,* 1996, 346 p.

22. OLWEUS D., & LIMBER, S. P. (2010). *Bullying in school: Evaluation and dis semination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry,* 80(1), 124–134. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Данные об авторе:
Елена АНДРЕЕВСКАЯ, докторант, докторская школа социальных и образовательных наук, государственный университет Молдовы.
E-mail: elena42545@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3929-108X

Представлено 05.12.2023

CZU: 159.922:37.018.1-056.26 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_48**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ДЦП

Ольга ИЕВЛЕВА, Светлана ЖЕЛЯЗКОВА,

Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ

Materialul prezentat conține o revizuire teoretică a literaturii științifice și metodologice privind problema studierii personalității unui copil cu paralizie cerebrală. Se definește rolul relațiilor copil-părinte în dezvoltarea mentală și socială a copiilor, sunt prezentate trăsăturile caracteristice ale personalității copiilor cu paralizie cerebrală, se acordă o atenție extinsă influenței stilului parental și a interacțiunii părinților cu un copil asupra formării personalității copilului.

Cuvinte-cheie: *copilărie, părinți, relații copil-părinte, paralizie cerebrală, familie, reabilitare, strategia de educație parentală.*

THE ROLE OF ART THERAPY PRACTICES IN THE ACTIVITY OF A TEACHER WITH PARENTS OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

The presented material contains a theoretical review of the scientific and methodological literature on the issue of studying the personality of a child with cerebral palsy. The role of child-parent relations in the mental and social development of children is defined, the characteristic features of the personality of children with cerebral palsy are presented, extensive attention is paid to the influence of parenting style and the interaction of parents with a child on the formation of the child's personality.

Keywords: *childhood, parents, child-parent relations, cerebral palsy, family, rehabilitation, parenting strategy.*

Одним из важных факторов, влияющих на социализацию детей, является семья. Именно в семейной среде формируются психика, характер, отношение к труду, моральные и духовные ценности ребенка. Семья всегда была и остается основной средой развития его личности, являясь фундаментом для дальнейшего воспитания и психологической поддержки. Семья выступает как необходимый фактор для социализации ребенка, как один из важнейших социальных институтов.

В настоящее время детско-родительские отношения, как фактор социального благополучия детей в семье, приобретают особую важность, так как являются одной из главных задач государственной политики по сохранению здоровья нации. Каждый ребенок нуждается в заботливом внимании семьи, на что указывали Г. В. Валеева [3], А. Я. Варга [4], М. И. Розенова, Т. М. Харламова [14] и другие исследователи.

Тем не менее, каждая семья в определенный период сталкивается с множеством проблем по организации воспитания и обучения ребенка. Количество этих вопросов значительно возрастает в случае, если в семье воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с детским церебральным параличом (далее – ДЦП). В таких случаях семье часто требуется непрерывное внимание специалистов, таких как педагоги, психологи, логопеды, дефектологи, реабилитологи.

Семья представляет собой основную социальную группу, состоящую из людей, объединенных общим бытом, моральной ответственностью и социальной значимостью. Ее роль в физическом и духовном развитии общества является неотъемлемой.

Семья – это первое общественное единство, которое играет важную роль в развитии личности ребенка. Внутри семьи у детей формируются речевые навыки, осуществляется познавательное развитие. Дети учатся понимать и передавать свои чувства и эмоции, определять их у других людей. В семейных условиях формируется эмоционально-волевая сфера, закладываются коммуникативные навыки. Родители и близкие родственники разного возраста, психологическими характеристиками

и потребностями играют важную роль в жизни детей, воспитывающихся в семье, причем, каждый член семьи оказывает особенное влияние [10].

По мнению Л. С. Выготского [5], переживания ребенка и весь ход его психического развития определяется особенностями семейного воспитания. Л. С. Выготский [5], а также Л. И. Божович [2] указывали на существующую зависимость между положением ребенка в семье, переживанием им семейной ситуации и тем, какое все это имеет значение для формирования его личности. Ребенок, взрослея в семейном кругу, выбирает определенные способы поведения, ориентируясь на родителей. Таким образом, семья оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка. Тем не менее, не только семейная обстановка и личность родных влияют на все стороны развития детей, но и сами дети оказывают влияние на отношения родных друг к другу, на уклад и традиции семьи, семейный образ жизни, что, в свою очередь, отражается на детско-родительских отношениях.

Детско-родительские отношения – это взаимодействие между родителями и их детьми, которое включает в себя эмоциональные, психологические, физические и социальные аспекты. Эти отношения формируются и развиваются в процессе воспитания и роста ребенка, особенностей образа жизни и традиций всей семьи. Современные исследователи рассматривают детско-родительские отношения, будь то конструктивные или деструктивные, через понимание роли взрослого. Взрослый может выступать в качестве родителя или другого значимого взрослого, который для ребенка является развивающей средой и субъектом обучения различным видам деятельности [4].

Особенности здоровья ребенка оказывают существенное влияние на детско-родительские отношения, причем, одним из факторов такого влияния является течение заболевания, особенности образа жизни ребенка и степень вовлечения родителей в максимально возможную социализацию детей.

ДЦП (детский церебральный паралич) – это группа хронических двигательных нарушений, вызванных повреждением мозга. ДЦП проявляется в нарушениях координации движений, мышечной слабости и спастичности (повышенного мышечного напряжения) [8].

И. И. Мамайчук отмечает, что основным клиническим симптомом при ДЦП является нарушение двигательных функций, кроме этого, у детей с ДЦП имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта. У некоторых детей наблюдаются судорожные синдромы. Повреждение мозга, которое является основной причиной ДЦП, может произойти до, во время или после рождения ребенка. Кроме того, ДЦП может быть вызвано различными факторами, такими как гипоксия ребенка при рождении, инфекции во время беременности матери, генетические нарушения, преждевременность или осложнения родов. Симптомы и степень выраженности ДЦП могут существенно различаться у разных детей. У некоторых детей нарушения могут быть легкими, а у других – тяжелыми, сопровождающимися серьезными нарушениями двигательной функции и инвалидностью [8].

Семьи, воспитывающие детей с детским церебральным параличом могут столкнуться с рядом особых проблем и сложностей, что во многом связано с психолого-педагогическими характеристиками детей с ДЦП, материальной обеспеченности семьи, отношений между супругами и т.п. Так, дети с ДЦП имеют свои уникальные психолого-педагогические особенности, которые могут отличаться в зависимости от степени и типа паралича, тем не менее, у всех отмечаются ограничения в двигательных навыках: трудности контроля мышц, координации движений и равновесия. В зависимости от вида ДЦП, дети могут иметь спастичность (повышенное мышечное напряжение), атетоз (непроизвольные движения) или атаксию (нарушения координации). Кроме того, у многих детей с ДЦП отмечаются нарушения речевого и интеллектуального развития, нарушения эмоциональной сферы. Дети могут испытывать трудности в усвоении и обработке информации, а также в решении творческих задач. Несмотря на то, что у многих детей рассматриваемой категории сохранный интеллект, тем не менее, практически все они испытывают трудности организации социального взаимодействия и эмоциональной адаптации. Все дети имеют ограниченные двигательные возможности разной выраженности, требуют постоянного ухода и поддержки, в том числе, использование специальной медицинской техники, регулярные физические терапии, а также посещение врачей и специалистов для мониторинга состояния и коррекции проблем. Соответственно, семейная поддержка

играет ключевую роль в развитии детей с ДЦП. Родители и члены семьи должны быть вовлечены в образовательные и реабилитационные процессы, а также в создании безбарьерной и поддерживающей среды для ребенка.

Следует выделить следующие особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП, а также факторы, влияющие на данные отношения.

Финансовые бремя. Лечение, реабилитация и уход за ребенком с ДЦП могут быть дорогостоящими. Родители могут столкнуться с финансовыми трудностями, связанными с оплатой медицинских услуг, приобретением специального оборудования и адаптированной мебели, а также с дополнительными затратами на транспортировку и уход. Постоянная нехватка денег может приводить к существенным стрессам родителей, что может негативно отражаться на взаимоотношениях с ребенком [6].

Психологические и эмоциональные вызовы. Воспитание ребенка с ДЦП может быть физически и эмоционально напряженным для родителей. Они могут испытывать чувство тревожности, усталости, беспокойства и горя по поводу здоровья и будущего своего ребенка. Также возникает нагрузка на отношения внутри семьи, семейную динамику и баланс между уходом за ребенком с ДЦП и другими семейными обязанностями. В состоянии стресса родители могут обвинять ребенка в проблемах семьи. В некоторых случаях, выразив негатив, родители, чаще, матери, испытывают чувство вины, пытаются задаривать ребенка подарками, разрешать те действия, которые ранее запрещали или контролировали.

Социальная изоляция. Родители могут столкнуться с проблемами социальной изоляции и ограничениями в общении из-за потребности в постоянном уходе за ребенком. У них может быть ограничен доступ к общественным местам и мероприятиям из-за отсутствия доступности и адаптированной инфраструктуры. Многие родители вынуждены постоянно находиться рядом с ребенком, что мешает их профессиональной реализации. В некоторых случаях родители могут открыто выражать свое недовольство при ребенке. Исследования Н. Ф. Михайловой и А. В. Щукина показали, что наиболее частыми причинами стрессов у матерей, воспитывающих детей с ДЦП, является переживания из-за сегодняшнего или будущего положения их ребенка и трудности, связанные с дальнейшим воспитанием и образованием ребёнка. У отцов стрессорами являлись также переживания о будущем детей и о недостаточном количестве внимания уделяемого ими ребенку [12].

Недостаток информации и поддержки. Родители могут испытывать трудности в получении достоверной информации о ДЦП, доступных ресурсах, услугах и программе поддержки. Многие родители пытаются найти всю доступную им информацию, но испытывают сложности ее обработки, часто делают неверные выводы, соответственно, используют ошибочные методы взаимодействия с ребенком.

Супружеские отношения. Ребенок может стать невольным свидетелем нарушений супружеских отношений родителей. Возникающие конфликты могут быть связаны с различиями во взглядах на воспитание, разделении обязанностей, финансовых проблемах и ограниченном времени на себя и на отношения в паре. Многие дети с ДЦП способны тонко чувствовать чувство вины родителей и манипулировать этим. Сложности, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ДЦП, могут приводить к социальной изоляции и отчуждению от внешнего мира и самой семьи одного из родителей. Родители могут чувствовать себя отрезанными от поддержки и понимания окружающих, включая супруга или супругу, что может приводить к чувству одиночества и разобщенности в паре. Чувство неудовлетворенности может открыто или скрыто проявляться в адрес ребенка, нарушая отношения.

Уход за ребенком с ДЦП может требовать дополнительного времени, энергии и ресурсов. В результате один из супругов может столкнуться с увеличением ответственности по уходу за ребенком, в то время как у другого супруга может возникнуть чувство запущенности или недооцененности. Это может привести к неравновесию в распределении ролей и нагрузки, что может повлиять на супружеские отношения, а также на детско-родительские отношения. Исследования Н. Ф. Михайловой и А. В. Щукина показали, что отцы, воспитывающие детей с ДЦП, в большей степени склонны преувеличивать тяжесть болезни ребенка, поэтому стараются ограничивать его активность.

Однако, матери в большей степени проявляли эмоциональную нестабильность по отношению к детям, что указывает на большую включенность матерей в процесс развития детей, нежели отцов [12].

Важнейшим фактором специфики детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП является чувство вины. Родители могут чувствовать вину из-за мысли, что они в чем-то не справились или не сделали достаточно для предотвращения нарушений развития у своего ребенка. Они могут винить себя за генетические факторы, свои привычки во время зачатия и беременности или любые другие действия или решения, которые они считают ошибочными. Матери и отцы могут ощущать вину, если им кажется, что они не могут обеспечить ребенку все необходимое или не в состоянии удовлетворить его потребности наравне с другими детьми. Они также могут ощущать вину из-за осуждения или несоответствия ожиданиям общества. Они могут беспокоиться о том, что другие люди считают их ответственными за ОВЗ своего ребенка или судят их за то, что они не справляются должным образом. Чувство вины часто приводят к попустительскому стилю общения с ребенком: заласкиванию, снижению требований, задариванию подарками и т.п. И. Ю. Левченко и В. В, Ткачева отмечают, что в таких семьях также процветает созависимость, жерственность членов семьи, заниженный уровень требовательности [7].

В свою очередь, такое отношение родителей к ребенку с ДЦП может привести к появлению манипулятивного поведения. Например, дети могут использовать свои особенности или ограничения для привлечения внимания родителей или окружающих. Например, они могут усиленно демонстрировать свою болезненность или трудности, чтобы получить больше внимания и заботы. Также они могут вызывать чувство вины у родителей, демонстрировать чрезмерную ослабленность, чтобы избежать выполнения определенных обязанностей или ответственности. Они могут притворяться более беспомощными или неспособными, чтобы родители взяли на себя больше ответственности. Кроме того, дети с ДЦП могут использовать свои эмоции и реакции (капризы, слезы, агрессию) на определенные ситуации, чтобы получить желаемое. Дети могут использовать свое состояние, чтобы вызвать у родителей чувство вины и стимулировать их к дополнительной заботе или компенсации [12].

К появлению манипулятивного поведения, а также чувства вины, брошенности, одиночества детей могут привести ошибки воспитания со стороны родителей. Например, если матери и отцы стремятся привести ребенка к нормам ребенка, не имеющего нарушений, не учитывая его индивидуальности. В попытке обеспечить ребенка с ДЦП всем необходимым, родители могут перекомпенсировать его потребности и предоставлять избыток внимания и ресурсов. Особенно данная проблема возрастает с течением взросления ребенка. Исследования А. С. Суроегиной и соавторов показали, что в период, когда ребенок вступает в подростковый возраст, в большинстве семей сохраняется характер опеки и покровительства, когда родители стремятся самостоятельно продолжать принимать за ребенка любые решения. Такое отношение приводит к напряжению в отношениях с подростком, желающим развивать навыки самостоятельности, что создает зависимость и ограничивает саморазвитие подростка [13].

Различные точки зрения на особенности взаимодействия с ребенком со стороны отцов, матерей, прародителей также оказывают влияние на детско-родительские отношения. Т. А. Араканцева утверждает, что в семьях, порой, отмечается целый ряд различий, определяемых представлениями родителей о том, какими должны быть мальчики и какими должны быть девочки. Кроме того, родители могут не уделять достаточно времени и внимания своему ребенку с ДЦП из-за занятости, физической и эмоциональной усталости или непонимания его потребностей. Это может привести к ощущению отверженности и недостатку поддержки у ребенка. Стоит также отметить, что существенной помощи требуют дети с ДЦП, воспитывающиеся в условиях неблагополучия [1].

Однако, важно отметить, что детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей ДЦП не всегда связаны только с трудностями и нагрузками. Родители также могут испытывать глубокую любовь, гордость и радость за своего ребенка. Они могут развивать особую связь с ним, осознавая его уникальность и стойкость в преодолении трудностей.

Таким образом, можно отметить, что все семьи, воспитывающие детей с ДЦП, нуждаются в квалифицированной помощи специалистов, прежде всего, для установления благоприятных дет-

ско-родительских отношений. Сложности взаимодействия детей и родителей всегда сказываются на общей атмосфере в семье и на взаимоотношениях супругов и близких родственников. Несмотря на широкое внимание исследователей на проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП, регулярное изучение проблем отношений в таких семьях будет способствовать разработке актуальных программ поддержки и сопровождения данных семей.

Литература:

1. АРАКАНЦЕВА, Т. А. *Гендерные аспекты детско-родительских отношений*. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006, 61 с.
2. БОЖОВИЧ, Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – СПб.: Питер, 2009, 400 с.
3. ВАЛЕЕВА, Г. В. *Гармонизация детско-родительских отношений*. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016, 250 с.
4. ВАРГА, А. Я. *Введение в системную семейную психотерапию*. – М.: Когито-центр, 2011, 184 с.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Основы дефектологии*. – СПб.: Лань, 2003, 654 с.
6. КОВШОВА, О. С. *Клинико-психологическое сопровождение детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Вестник Московского университета.* Серия 14: Психология, 2020, № 4, с. 204-220.
7. ЛЕВЧЕНКО, И. Ю. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.* – М.: Просвещение, 2008, 239 с.
8. МАМАЙЧУК, И. И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии.* – СПб.: Речь, 2006, 400 с.
9. МАРКОВСКАЯ, И. М. *Психология детско-родительских отношений. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию,* Южно-Уральский гос. ун-т, Фак. психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007, 91.
10. МАСТЮКОВА, Е. М. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2003, 408 с.
11. МЕЩЕРЯКОВА, Э. И. *Учет отношения родителей к заболеванию ребенка ДЦП в психологическом сопровождении семьи*. Нац. исследовательский Томский гос. ун-т. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2016, 163 с.
12. МИХАЙЛОВА, Н. Ф. *Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом. Проблемы современного педагогического образования,* 2016, № 53-8, с. 208-214.
13. СУРОЕГИНА, А. Ю. *Адаптация родителей к разным типам хронического инвалидизирующего заболевания ребенка (последствиям спинальной травмы и детского церебрального паралича в подростковом и юношеском возрасте). Консультативная психология и психотерапи*я, 2015, № 1(84), с. 195.
14. ХАРЛАМОВА, Т. М. *Психология детско-родительских отношени*й. – М.: Флинта, 2014, 29 с.

Данные об авторе:
Ольга ИЕВЛЕВА, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ.
Tel.: +37378790121
E-mail: oievleva18@gmail.com
ORCID: 0009-0004-7735-7961

Светлана ЖЕЛЯЗКОВА, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ.
E-mail: swetlanajeleascova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0719-1052

Представлено 24.07.2023

CZU: 159.922:37.018.1-056.26 **https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_49**

РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ, В СЕМЬЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДЦП

Ольга ИЕВЛЕВА,

Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ

Статья посвящена исследованию роли арт-терапевтических практик в улучшении взаимодействия родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом со своими детьми. Основное внимание в работе автор акцентирует на том, что арт-терапия является эффективным методом работы с родителями детей с ДЦП, которая позволяет выразить эмоции и чувства через творчество. В статье рассматривается влияние арт-терапевтических практик в педагогическом взаимодействии педагога и родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом. В материале представлены результаты реализации педагогической деятельности по преодолению нарушений детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП; уделено внимание включению практик арт-терапии в совместную деятельность специалистов и родителей. Результаты исследования подтверждают эффективность использования арт-терапии в преодолении нарушений детско-родительских отношений при воспитании детей с ДЦП. Арт-терапевтические практики могут помочь педагогам снизить райдер родительских ожиданий, помочь родителям экологично принять особенности своих детей и в целом стабилизировать эмоциональный фон в семье. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке специальной педагогики и специальной психологии. Статья будет интересна специалистам в области специальной педагогики, специальной психологии.

Ключевые слова: *детство, детско-родительские отношения, детский церебральный паралич, семья, педагогическое сопровождение, арт-терапия, художественные практики.*

THE ROLE OF ART THERAPEUTIC PRACTICES IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER AND PARENTS EDUCING CHILDREN WITH ICP

The article is devoted to the study of the role of art therapeutic practices in improving the interaction of parents raising children with cerebral palsy with their children. The author focuses his work on the fact that art therapy is an effective method of working with parents of children with cerebral palsy, which allows them to express emotions and feelings through creativity. The article examines the influence of art therapeutic practices in the pedagogical interaction between a teacher and parents raising children with cerebral palsy. The material presents the results of the implementation of pedagogical activities to overcome violations of parent-child relationships in families raising children with cerebral palsy; Attention is paid to the inclusion of art therapy practices in the joint activities of specialists and parents. The results of the study confirm the effectiveness of the use of art therapy in overcoming violations of parent-child relationships when raising children with cerebral palsy. Art therapeutic practices can help teachers reduce parental expectations, help parents accept the characteristics of their children in an environmentally friendly manner, and generally stabilize the emotional background in the family. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of special pedagogy and special psychology. The article will be of interest to specialists in the field of special pedagogy and special psychology.

Keywords: *childhood, child-parent relations, cerebral palsy, family, pedagogical support, art therapy, artistic practices.*

Современная система обучения и воспитания детей, имеющих различные патологии развития, в том числе детский церебральный паралич (далее – ДЦП), гарантирует обеспечение максимально возможной социализации детей в обществе. Тем не менее, для того, чтобы достичь полноценного личностного, познавательного и коммуникативного развития важно обратить внимание в каких

условиях воспитывается каждый конкретный ребенок, каковы детско-родительские отношения в данной семье.

Родители являются наиболее близкими людьми для ребенка. Семья формирует личность ребенка, влияет на его интеллектуальное и социально-эмоциональное развитие, поэтому важно активно вовлекать родителей в различные формы сотрудничества и взаимодействия со специалистами для достижения максимально высоких результатов социализации детей. Особенно важна родительская забота детям с ДЦП. Тем не менее, существует насущная необходимость оказания психолого-педагогической помощи самим родителям. Многие специалисты упускают из виду значимое психоэмоциональное состояние родителей, воспитывающих детей-инвалидов, поэтому в организации взаимодействия специалиста и семьи, воспитывающей ребенка с ДЦП, важно разделять цели, направленные на совершенствование обучения и социализации детей, а также цели поддержки самих родителей. Целью такой коррекции выступает не только стабилизация их эмоционального фона, но и снижения райдера ожиданий в отношении своих детей. Исследования Е. С. Дьячковой, И. В. Карпенковой, Е. М. Мастюковой и других авторов показали, что семья особого ребенка переживает постоянное психологическое травмирование, которое субъективно ощущается как непрекращающееся. Многие семьи сталкиваются с социальной изоляцией, отчуждением и сокращением или полным отсутствием социальных контактов. Значительное количество родителей не умеет оказывать поддержку друг другу и своему ребенку. У них недостаточно компетенции в психолого-педагогических вопросах [3; 4; 6].

Использование педагогами арт-практик позволяет обеспечить возможность родителям, воспитывающим детей с ДЦП, творческую среду для выражения эмоциональной стороны своей личности. Арт-практики используются в тех случаях, когда родитель не может четко выразить в общении с педагогом причины, негативно отражающиеся на воспитании ребенка с ДЦП, установлении благоприятной обстановки в семье, поддерживании положительных детско-родительских отношений. Кроме того, посредством знакомства родителей с арт-практиками, существует возможность повышения эффективности взаимодействия родителя и детей, супругов между собой. Мероприятия помогают родителям развивать более глубокое понимание своих детей, их потребностей и способностей, а также находить творческие подходы к решению проблем и развитию навыков собственной коммуникации с окружающим миром.

Л. Н. Азарова, Л. Н. Антилогова, К. В. Новикова и другие авторы отмечают, что одной из важных задач использования арт-терапевтических практик во взаимодействии педагога и родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, является увеличение эмоциональных ресурсов родителей, повышения качества их жизни, формирования основных компонентов родительства и улучшения компетентности. Различные направления арт-терапии, такие как изотерапия, музыкотерапия, песочная терапия и другие широко описываются авторами в контексте психологической помощи родителям детей с ДЦП. Все методы арт-терапии многофункциональны и могут быть применены для различных задач, начиная от социально-психологической адаптации до развития потенциала личности, предоставляя возможность выражения своего психического состояния через различные формы творческой деятельности у взрослых [1; 2; 8].

В период с октября 2021 года по октябрь 2022 года на базе Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения №2 «Образовательная школа – детский сад для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата» г. Тирасполь была проведена коррекционно-формирующая работа, направленная на совершенствование взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с ДЦП, по преодолению нарушений детско-родительских отношений. В исследовании принимали участие 15 семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ДЦП. При подготовке программы коррекционной работы использовались рекомендации В. Н. Никитина, К. В. Новиковой, И. А. Смирновой и других авторов [7-11].

Были решены следующие задачи:

1. Улучшение взаимоотношений между детьми и родителями.
2. Обучение родителей стратегиям поведения в ситуациях конфликта.

3. Повышение уровня психолого-педагогической грамотности родителей.

4. Сокращение негативного воздействия конфликтов между родителями и детьми на семейное благополучие.

5. Поддержка социального развития детей.

6. Установление эффективного взаимодействия между специалистами, родителями и детьми, укрепление авторитета родителей в глазах их детей.

7. Развитие семейного сотрудничества, эмпатии и коммуникативных навыков у детей и их родителей.

При педагогическом взаимодействии педагогов и родителей, воспитывавших детей с детским церебральным параличом были реализованы следующие принципы и условия, которые способствовали эффективному и гармоничному сотрудничеству:

Индивидуальный подход. Учитывались уникальные потребности каждого ребенка с ДЦП, а также имеющиеся проблемы каждого родителя. Были разработаны и реализованы групповые и индивидуальные планы и стратегии работы с каждым членом семьи, учитывая потребности и трудности.

Взаимное уважение и доверие. В рамках сотрудничества были установлены отношения, основанные на взаимном уважении и доверии между педагогами и родителями. Родители признавались главными экспертами в отношении своих детей, при разработке направлений педагогической работы учитывались их мнение и опыт. В процессе сотрудничества поддерживался открытый и честный диалог, где каждая сторона могла выразить свои вопросы, опасения и предложения.

Коммуникация и сотрудничество. В рамках реализации формирующей работы обеспечивалась регулярная и прозрачная коммуникация между педагогами и родителями. Специалисты и члены семьи регулярно обменивались информацией о прогрессе ребенка, его потребностях и успехах; о личных достижениях, изменениях в настроении, эмоциях родителей, особенностях взаимодействия с ребенком.

Обучение и поддержка родителей. Родителям были представлены необходимые знания и навыки для улучшения детско-родительских отношений, стратегий взаимодействия с ребенком с ДЦП.

Позитивная атмосфера и поддержка. Была создана поддерживающая и стимулирующая атмосфера взаимодействия.

Основой реализации формирующей работы являлось использование арт-практик. Основные этапы формирующей работы были следующими:

Этап 1. Организация психолого-педагогической работы с родителями

Было осуществлено выявление и решение внутренних психологических проблем родителей по установлению благоприятных детско-родительских отношений. Определены основные направления работы по устранению факторов, влияющих на снижение качества данных отношений. Осуществлялась работа по формированию адекватного эмоционального состояния родителей. Были реализованы следующие арт-практики:

Рисование и живопись: родителям предлагалось выразить свои эмоции и переживания через рисунки или живопись. Это позволяло им осознать и проявить свои чувства, а также снять напряжение и стресс.

Творческое письмо. Родителям также предлагалось писать письма своим детям, близким, родным, самим себе и несуществующим людям, где они выражали свои проблемы, переживания, выражали свою любовь, поддержку и благодарность.

Коллажи и картины из разных материалов. Родители создавали коллажи или композиции из разных материалов, символизирующие их семью и отношения с ребенком. Это помогало им более четко определить причины имеющихся трудностей взаимодействия с детьми, визуализировать свои мечты, надежды и ценности.

Музыкальная терапия**.** Упражнения и творческие игры под музыку способствовали релаксации, снижению стресса и созданию положительного настроения.

Этап 2. Повышение психолого-педагогической культуры родителей

В рамках данного этапа осуществлялось ознакомление родителей с особенностями детей с ДЦП. Им была представлена обширная информация о социально-психологических особенностях детей и

подростков с ДЦП, о проблемах взаимодействия ребенка с окружающим миром и социумом. Родители также обучались технологиям разрешения конфликтов, работе с капризами, агрессией, манипулятивным поведением детей.

Родителям предлагалось нарисовать свои эмоции, связанные с воспитанием ребенка с ОВЗ, в период положительных отношений, а также в ситуациях конфликтов; нарисовать себя в данный период, схематически отразить различные виды конфликтных ситуаций. Это помогало им осознать и выразить свои чувства, что способствовало лучшему пониманию собственных эмоциональных реакций и эффективному решению конфликтных ситуаций.

Были реализованы ролевые театрализованные игры, в которых родители в разных образах проигрывали различные сценарии конфликтных ситуаций с детьми. Совместное с педагогами обсуждение позволяло им понять, какие стратегии поведения работают лучше, и найти более эффективные подходы к разрешению конфликтов. Использование музыки и звуковых инструментов помогало родителям выразить свои эмоции и создать спокойную и гармоничную атмосферу. Музыкальные практики также способствовали снятию напряжения и развитию способов общения через музыку.

Этап 3. Организация эффективного взаимодействия в системе специалисты-родители-дети, укрепление авторитета родителей в глазах детей

На данном этапе осуществлялось установление эффективной совместной работы специалистов с семьей, были определены наиболее оптимальные способы взаимодействия. Также осуществлялось повышение осознания родителями положительного влияния совместной работы со специалистами.

Помимо арт-практик, уже описанных выше, педагоги и родители использовали новые технологии цифрового искусства, такие как специальные программы для рисования и творчества. Оценивая возможную помощь друг другу и варианты взаимодействия педагоги и родители создавали цифровые коллажи, иллюстрации или анимации, которые отражали их сотрудничество. Это помогало им расширить спектр выражения и общения, а также создать позитивный опыт взаимодействия. Педагоги, родители и дети приняли участие в совместном творческом процессе, используя новые арт-технологии, такие как интерактивные проекции или мультимедийные презентации. Была создана коллективная картина с использованием теней и проекций, где каждый участник вносил свой вклад. Это способствовало укреплению связи между педагогами, родителями и детьми, а также созданию общего опыта и достижений. Рисование, работа с пластилином, глиной, тестом, кляксография и ниткография применялись в заданиях, где детям семьям предлагалось наблюдать за собой, членами семьи, педагогами, а также отображать: эмоциональные состояния других людей, фантазии и рисовать мир, в котором они хотели бы жить, прогнозировать развития событий в жизни семьи и другие задания. В процессе организации совместной работы педагогов и родителей в рамках реализации творческих дел осуществлялась работа над выявлением основных источников проблем детско-родительских отношений, обучение способам преодоления конфликтных ситуаций. В рамках этих методик родителям предлагалось рисовать свои эмоции, связанные с ситуациями, где их дети применяли манипуляции и осуществлялось обсуждение возможных способов взаимодействия с детьми в момент негативного поведения. Ролевые игры также использовались, чтобы родители могли испытать на себе механизмы манипуляций и искать эффективные способы реагирования. Родители, совместно с педагогами, вели творческий дневник, где они могли записывать свои мысли, эмоции и ситуации, связанные с манипуляциями детей. Кроме того, были организованы групповые сессии арт-терапии, где родители могли делиться своими опытами и стратегиями с другими родителями, сталкивающимися с подобными ситуациями. Все эти мероприятия были проведены с целью стабилизации эмоционального фона в семье, снижению родительского райдера по отношению к детям и принятию особенностей своих детей.

Эффективность реализуемых направлений была доказана при вторичной диагностике детско-родительских отношений.

В рамках статьи представим некоторые полученные результаты по тесту-опроснику родительского отношения ОРО (В. В. Столин) [12].

Наглядно средние баллы, полученные при оценке родительского отношения к детям представлены на (рис .№ 1), (рис. № 2).

(рис. № 1)



(рис. № 2)



Результаты контрольного эксперимента наглядно показывают, что у родителей снизился райдер родительских ожиданий, и они, после апробации программы, принимают детей с нейроматорными нарушениями такими, какие они есть.

Более высокие баллы по шкале принятие-отвержение в сторону принятия (от 24-26 баллов в разных возрастных группах) в контрольном эксперименте говорят о том, что у родителей выражено положительное отношение к ребенку. Отмечаются более высокие баллы по шкале кооперация (от 3,8 до 5,2 – в констатирующем эксперименте до 6,4-7,2 баллов в разных возрастных группах - в контрольном) демонстрируют что родители поощряют самостоятельность и инициативу, стараются чаще сотрудничать с ребенком в разных видах деятельности, активно общаться с ребенком.

Контрольные высокие баллы по шкале симбиоз (рост от 2,0-4,2 в констатирующем до 6,2 баллов в контрольном), позволяют сделать вывод о том, что родители не поддерживают, а, наоборот, стараются приуменьшить психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему.

Значительное снижение баллов по этой же шкале «Маленький неудачник» (от 4,4-6,6 в констатирующем эксперименте от 2 до 2,2 баллов в контрольном), напротив, свидетельствуют о том, что неудачи детей с нейромоторными нарушениями родители считают временными, преодолимыми и продолжают верить в своих детей.

В целом, результаты, показанные родителями дошкольников с нейромоторными нарушениями свидетельствуют о том, что, в связи со все возрастающими трудностями общения и взаимодействия со своими детьми, родители на констатирующем этапе исследования показывали снижение уровня принятия и взаимодействия с ребенком, о чем свидетельствуют данные показанные в диаграмме 3.5, однако после проведения работы по специальной программе в рамках формирующего эксперимента, общая возрастная тенденция меняется на противоположную, растет степень принятия своего особого ребенка и формируется уникальный для семьи стиль общения и взаимодействия с целью социализации ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод об актуальности использования арт-практик в работе педагога с родителями, воспитывающими детей с ДЦП. Включение данных практик в процесс сотруд-

ничества семьи и специалистов способствует созданию поддерживающей и вдохновляющей среды, где родители могут раскрыть свой потенциал, развивать навыки родительства, скорректировать отношения с ребенком, а также укреплять связи со специалистами, научиться более точно выражать потребности в поддержке.

Литература:

1. АЗАРОВА, Л. Н. *Использование методов арт-терапии в работе с детско-родительскими отношениями* / Л. Н. Азарова, Г. В. Максакова // *Известия института педагогики и психологии образования*, 2019, № 1, с. 42-47.
2. Антилогова, Л. Н. *Коррекция деструктивных детско-родительских отношений* / Л. Н. Антилогова, Е. И. Ждакаева // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2018, № 4(21), с. 101-104.
3. ДЬЯЧКОВА, Е. С. *Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью* / Е. С. Дьячкова, Т. В. Баяндина // *Медицинская психология в России*, 2021, т. 13, № 3, с. 8.
4. КАРПЕНКОВА, И. В. *Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития*. Из опыта работы / И. В. Карпенкова – М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017, 116 с.
5. КОПЫТИН А. И. *Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса* / А. И. Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014, 208 с.
6. МАСЮКОВА, Е. М. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии* / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвитина. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2003, 408 с.
7. НИКИТИН, В. Н. *Арт-терапия*. – М.: Когито-центр, 2014, 328 с.
8. НОВИКОВА, К. В. *Арт-терапевтические техники в психологической коррекции детско-родительских отношений замещающих семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолог,* 2020, № 6, с. 10-23.
9. НОВИКОВА, К. В. *Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста и возможности ее оптимизации посредством арт-технологий. Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения,* Хабаровск, 2020, с. 309-314.
10. СМИРНОВА, И. А. *Наш особенный ребенок: Книга для родителей ребенка с ДЦП.* – Спб.: Каро, 2007, 176 с.
11. СМИРНОВА И. А. *Специальное образование дошкольников с ДЦП*. – Спб.: Каро, 2013, 160 с.
12. СТОЛИН, В. В. *Самосознание личности* / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, 284 с.
13. ЧЕРМИЛОВА, И. А. *Методы арт-терапии в практике сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Наука о человеке: гуманитарные исследования*, 2021, т. 15, № 4, с. 141-148.

Данные об авторе:
Ольга ИЕВЛЕВА, Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. И. Крянгэ.
Tel.: +37378790121
E-mail: oievleva18@gmail.com
ORCID: 0009-0004-7735-7961

Представлено 12.09.2023

CZU: 37.013.83(048)

EDUCAȚIA ADULȚILOR CA ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ
Însemnări despre volumul: Vladimir Guțu, ANDRAGOGIE, 2023, Editura Universității de Stat din Modova, Chișinău, 280 pagini, ISBN 978-9975-62-580-7.

În nota de introducere suntem avertizați că „Este prima încercare în Republica Moldova de a stabili fundamentele teoretice și metodologice de învățare și educație a adulților". Amintindu-ni-se că termenul cu rădăcini grecești, că a fost adus în pedagogie cu acest scop, în anul 1833, de A. Kapp, profesorul Vladimir Guțu stabilește că: „Obiectul andragogiei este: 1) teoria, metodologia, tehnologia educației adulților; 2) procesul de învățare și educație al adulților" (Cuvânt înainte).

În ce ne privește, adăugăm că: ne aflăm în fața unui volum pe care îl putem citi din cel puțin trei perspective:

- ca preocupare pentru o cât mai bună definire a educației adulților, pe care autorul o înțelege ca disciplină de sine stătătoare, ca *andragogie* (Etimologic gr: *andr-* + *-agogie*) adică *știință și practică a educației adulților*;
- ca lucrare monografică – beneficiind de toate atributele caracteristice și de o consemnare corespunzătoare în pagina de gardă;
- ca un veritabil manual pentru toate nivelele academice.

Orice analiză asupra lucrării nu va putea să se delimiteze de vreuna dintre aceste trei dimensiuni acoperitoare pe tot parcursul celor aproape 300 de pagini tehnoredactate, astfel încât să atragă atenția și să ofere mnemotehnici, tehnici de memorare, acelora interesați să rețină cât mai mult. Exact aceste atitudini ale autorului și editorului ne-au obligat să folosim expresia „veritabil manual" și să fim tentați să gândim însăși prezentarea.

Spre a ne favoriza o asemenea înțelegere, autorul precizează că își va structura cartea „după modelul pedagogiei generale: andragogie generală, teoria andragogică a învățării, teoria andragogică a educației etc." (p. 12).

Fiind mult prea obișnuit să ofere „produse" utile școlii de toate nivelele, autorul va spori nu doar cunoașterea și înțelegerea domeniului educației adulților, ci motivarea acestora din diversele unghiuri de analiză - a filosofiei și practicii educației, în general, și a educației adulților, în special, dar și a principalelor curente și orientări privind psihologia educației, a învățării pe durata întregii vieți.

Dacă, inițial, am dorit să ne lămurim ce fel de lucrare avem în față, al doilea pas important este să aflăm, care ar fi posibilitatea de a o citi eficient? Mai ales, că - așa cum am sugerat - ne aflăm în fața unui manual academic. În consecință, pornim de la premisa că nici studenții, care au mai parcurs cursuri despre învățare, instrucție, educație, psihologie, pedagogie, sociologie, nici profesorii sau absolvenții oricăror facultăți nu sunt străini de ceea ce vor afla sistematizat după rigorile asumate de autor.

Cu o asemenea recunoaștere a fundamentelor de pornire a lecturii, vom propune un mod mai rar utilizabil în recenzări de acest fel. Credem că, în virtutea noilor deprinderi și dorințe de a citi repede orice, acțiune aflată mereu între altele „mai urgente", în volumul „Andragogie", profesorul Vladimir Guțu ne dă și soluția: posibilitatea de parcurgere numai a „figurilor" și „tabelelor"! Prin ele obținem nu doar minisinteze ale lucrării, ci imaginea condensată a unei vaste literaturi despre care am știut anterior sau aflăm în acest context. Mai mult, pe această cale, suntem orientați spre surse generoase întru sporirea cunoștințelor sau a nevoii de mai multă înțelegere a conceptelor și posibilităților de utilizare a acestora în activitățile didactice ori sociale.

Convins că nimic nu merită făcut dacă nu devine și folositor, prin lista acestor tabele și figuri – unele indicând și sursa de origine – primim și o prezentare a *cuvintelor-cheie*, pe care dacă o vom folosi, ajungem la și mai multe lucrări. Cartea devine instrument, o cale ce duce la altele necesare.

Spre a ilustra cum reperele propuse pot fi de folos, preluăm câteva exemple, care, în fapt, sunt și o altă variantă de cuprins:

Fig.1.1. Andragogia în sistemul științelor educației (p. 16);

Fig.1.2. Andragogia în sistemul științelor despre om (p. 18);

Fig.1.4. Determinismul factorilor: comportament, caracteristicile personale, mediu (p. 33);

Fig.2.2. Funcţiile specifice ale educaţiei (p. 54);
Tabelul 2.1. Principiile procesului andragogic (p. 64);
Fig.3.1. Caracteristicile adultului care învaţă (p. 78);
Fig.3.2. Factorii motivării adulţilor pentru învăţare (p. 95);
Tabelul 3.5. Instrumentarul de identificare a nevoilor de învăţare şi educaţie a adulţilor în raport cu categoria acestora (p. 106);
Tabelul 4.1. Unele particularităţi ale Curriculumului pentru învăţarea şi educaţia adulţilor în raport cu forma şi modalităţile de manifestare (p. 114).

Ne oprim aici, în fața unui capitol, care se instituie ca mărturie clară a scopului dat cărții de către autor: să aibă o cât mai amplă folosință deci, definește, inclusiv particularitățile unui CURRICULUMUL PENTRU ÎNVĂŢAREA ŞI EDUCAŢIA ADULŢILOR și oferă elementele lui structurale. Nimic nu mai e de adăugat, ne rămâne șansa utilizării oricărui detaliu în activitatea didactică. Reamintim că întreaga lucrare are particularitatea, deja amintită, se pornește de la elemente de pedagogie generală, dar se poate face și drumul înapoi, de la „andragogie” la oricare altă pedagogie – preluând experiențe, nuanțări cu potențial de generalizare.

Revenind la figuri și tabele, ca puncte de orientare a lecturii, avem dovezi și în sensul reciprocei complementarități:

Tabelul 5.1. Investigarea competenţelor şi nevoilor de formare (p. 159);
Fig.6.5. Tehnologii andragogice vs strategii şi metode andragogice (p. 199);
Tabelul 7.1. Tipuri de profesori – cu precizarea similitudinii dintre formatorii de adulți și profesori *(p. 233);*
Tabelul 7.2. Pedagogul ideal (p. 234);

Dacă prezentarea realizată nu este suficient de convingătoare în ideea că volumul este un manual excelent pentru studenți, masteranzi, doctoranzi, dar și pentru profesorii lor – așa cum stă bine unei lucrări de acest fel – atunci mai adăugăm un detaliu: fiecare capitol are teme de lucru, probleme de rezolvat. Aceste sarcini devin prilej de evaluare, autoevaluare, perfecționare, sinteze, puncte de pornire, surse activităților didactice, de la orice nivel și pentru, aproape, orice temă.

Cum vorbirea despre o carte nu credem că are „încheiere”, ne vom limita a mai spune doar că: volumul „Andragogie” este, în egală măsură, imaginea necesară pentru a înțelege tema, cât și un strălucit prilej de întâlnire cu autorul ale cărui lucrări au alcătuit, recent (cu prilejul aniversării a 70 de ani), un volum numai prin titlurile lor, ale cărui contribuții se regăsesc pe verticala și orizontala sistemului de învățământ al ultimilor peste 30 de ani din Republica Moldova și cu o recunoaștere ce trece dincolo de cititorii de limbă română.

Așadar, parcurgem o lucrare bogată în analize, sinteze, teze, întâlniri tematice și biografice, cu resurse pentru a îmbogăți și stimula neastâmpărul cercetătorului, al studenților de la orice nivel, al profesorilor, al formatorilor din orice domeniu și pentru orice vârstă.

Laurenţiu ŞOITU,
doctor în filozofie, doctor în ştiinţe ale educaţiei,
Profesor Universitar Emerit al Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi,
Doctor Honoris Causa al Universităţii de Stat din Moldova

CZU: 061:378.4(478):374

Retrospectivă asupra Conferinței Internaționale de Educație a Adulților
cu genericul
EDUCATIA PENTRU PACE ȘI DEZVOLTARE DURABILĂ
desfășurată în 9-11 noiembrie 2023 la Universitatea de Stat din Moldova



În zilele de 9-11 noiembrie 2023, la Universitatea de Stat din Moldova și-a desfășurat lucrările cea de-a VI-a Conferință Internațională de Educație a Adulților cu genericul EDUCAȚIA PENTRU PACE ȘI DEZVOLTARE DURABILĂ, eveniment organizat în parteneriat cu Universitățile din Consorțiul UNIVERSITARIA, cu IACEHOF – International Adult and Continuing Education Hall of Fame, Outreach University, Oklahoma, USA, cu DVV International Bonn, RFG (Asociația Germană pentru Educaţia Adulţilor) și AO „DVV International Moldova", cu Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine. Coparticipanți la acest eveniment au fost Universitățile de Stat din Republica Moldova, precum și Universitatea din Oradea (România), Universitatea Sofya din Tokyo (Japonia).



Tematica conferinței este generată de mai mulți factori și provocări care pe larg au fost dezbătute la diferite foruri internaționale și, în primul rând, la Summit-ul ONU pentru Transformarea Educației 2022 (viitorul educației) și la Summit-ul OECD privind Politicile Educaționale în anul 2022. În acest context, rămâne actuală și prioritară paradigma educației pe parcursul întregii vieți.



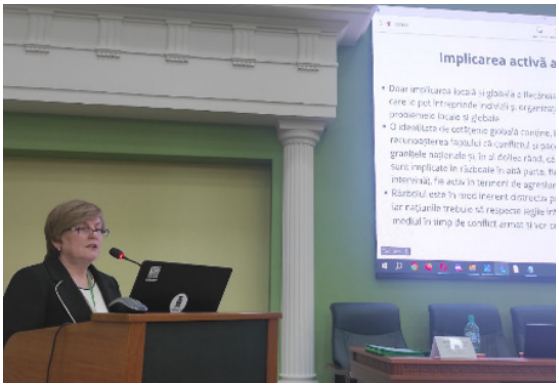
La eveniment au participat cca 250 persoane, dintre care cetățeni ai altor state: SUA, Japonia, România, Ukraina, Germania, Serbia, Slovenia, Scoția, Ungaria, Israel, Republica Nigeria, Tanzania, Cameron.



Acest eveniment internațional a demarat prin deschiderea oficială în Sala Senatului Universității de Stat din Moldova și cuvântul de bun venit a dnei ***Otilia DANDARA***, vice-rector, prorector pentru activitatea didactică a Universității de Stat din Moldova. Cu mesaje de salut au intervenit: ***Valentina CHICU***, Consilier al Președintei Republicii Moldova, ***Valentina OLARU***, Secretar de stat al Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova, ***Laurențiu ȘOITU***, președintele Conferinței, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iași (România), ***Heribert HINZEN***, DVV International, Bon (Germania), ***Eva FARCAS***, președintă a Bordului International Adult and Continuing Education Hall of Fame (Ungaria), ***Constantin RUSNAC***, Secretar general al Comisiei Naţionale a Republicii Moldova pentru UNESCO, ***Tudorel TOADER***, Rector al Universității „Alexandru Iona Cuza", Iași (România), ***Lucian CIOLAN***, Vicerector al Universității din București (România), ***Adrian OPRE***, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (România), ***Claudia-Vasilica BORCA***, Universitatea de Vest din Timișoara (România) și ***Yaroslav SYVOKHOP***, director al Institutului de Educație Postuniversitară a Adulților din Zakarpattia, Ujhorod (Ucraina).



Comunicările în Plen ale celor 20 de Keynote Speaker a CIEA 2023 din 9-11 noiembrie au provocat un interes major și discuții cu privire la experiențele și strategiile educației adulților în țările lor în contextul educației pentru pace și a dezvoltării durabile:



Otilia DANDARA, Universitatea de Stat din Moldova, titlul comunicării: „Peace and sustainability: context and outcome of educational phenomenon”;

Heribert HINZEN, DVV International, Bon (Germania), titlul comunicării: „Global Recommendations on Peace and education for sustainable development – experiences and perspectives for adult and lifelong learning”;

Lucian CIOLAN, Universitatea din București (România), titlul comunicării: „Innovative pedagogies in higher education. Structural and digital transformations for lifelong learning”;

Ciprian FARTUȘNIC, Institutul de Științe ale Educației, București (Romania), titlul comunicării: „Revizuirea recomandării 1974 privind educația pentru înțelegere internațională, cooperare și pace: o experiență din interior”;



Hideki MARUYAMA, Universitatea Sofia (Japonia), titlul comunicării: „Non-formal education for sustainable futures”;

Paolo FEDERIGHI, Universitatea din Florența (Italia), titlul comunicării: „Adult and continuing education as active defence against the New learning warfare”;

Ekkehard NUISSL von REIN, Institutul German pentru Educația Adulților, Bonn (Germania), titlul comunicării: „Narratives in political education”;



Anna REHO, Institutul de Educație Postuniversitară a Adulților din Zakarpattia, Ujhorod (Ucraina), titlul comunicării: „Specific features of adult education in zakarpattia under martial law”;



Wilhelm DANCĂ, Academia Română, București (Romania), titlul comunicării: „Several Remarks on How to Build a Sustainable Peace Today”;

Valentina CHICU, Consilier al Președintei Republicii Moldova, titlul comunicării: „The factors that determine the quality of adult learning education”;



Arne CARLSEN, Institutul UNESCO pentru Învățare Permanentă (Danemarca), titlul comunicării: „Epistemology of adult education”;

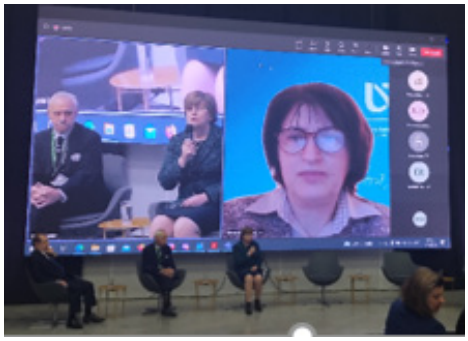
Eva FARCAS, International Adult and Continuing Education Hall of Fame (Ungaria), titlul comunicării: „Leveraging individual learning accounts and micro-credentials to enhance adult learning participation”;

Romiță IUCU, Universitatea din București (România), titlul comunicării: „Micro-credentials – the new philosophy for reshaping the adult education curriculum design”;

Adrian OPRE, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (România), titlul comunicării: „School counselling in the digital era: focused sel programs”;



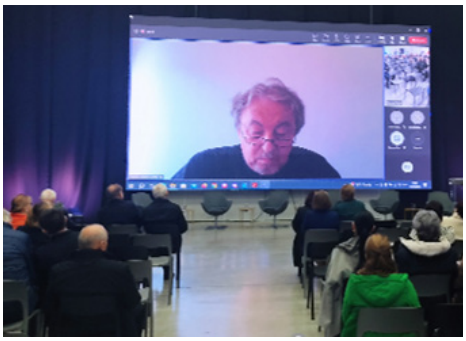
Lidia-Simona SAVA, Universitatea de Vest din Timișoara (România), titlul comunicării: „The impact of the Memorandum on Lifelong Learning for sustainable developments in adult education”;



Liliana ROMANIUC, Asociația Română de Literație (România), titlul comunicării: „Preparing our students for a more inclusive and sustainable world. Pisa global competence framework”;



Francesca TORLONE, Universitatea din Florența (Italia), titlul comunicării: „Virtual mobility and virtual exchange for intercultural awareness in time of war”;



Nicolae DASCĂLU, Patriarhia Română (România), titlul comunicării: „Sunday Liturgy, lesson of inner and social peace”;

Sturla BJERKAKER, Asociația Norvegiană pentru Învățarea Adulților (Norway), titlul comunicării: „Learning in older age - from andragogy to geragogy”;



Laurențiu ȘOITU, Președintele Conferinței, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași (România) , titlul comunicării: „Adult education is permanent and for everyone”.

Comunicările în ateliere de lucru din 9 și 10 noiembrie:

Topic I. Politici și strategii ale educației pentru pace și înțelegere internațională (moderat de: ***Helibert HINZEN***, Germania, ***Adela SCUTARU-GUȚU***, Republica Moldova, ***Maia ȘEVCIU***C, Republica Moldova, ***Francesca TARLONE***, Italia).

Topic II. Învățare și competențe pentru viață, muncă și dezvoltare durabilă (moderat de: ***Viorica GORAȘ-POSTICĂ***, Republica Moldova, ***Lucian CIOLAN***, România, ***Viorica REABOI-PETRACHI***, Republica Moldova, ***Claudia-Vasilica BORCA***, România, ***Cosmina LUNGOCI***, România).

Topic III. Instruirea și educația nonformală în contextul învățării pe tot parcursul vieții (moderat de: ***Maia ȘEVCIUC***, Republica Moldova, ***Adrian OPRE***, România, ***Francesca TARLONE***, Italia).

Topic IV. Învățarea și educația adulților: transformare digitală (moderat de: ***Anatol GREMALSCHI***, Republica Moldova, ***Liliana ROMANIUC***, România).

Topic V. Interdisciplinaritate (moderat de: ***Valentina BODRUG-LUNGU***, Republica Moldova, ***Ana REHO***, Ucraina, ***Valentin-Cosmin BLÎNDUL***, România, ***Marta Iuliana VICOL***, România) au evidențiat un șir de probleme în domeniul educației în general și a educației adulților în special: locul și rolul educației adulților la etapa contemporană și în condițiile actuale a diverselor crize; reactualizarea politicilor în domeniul educației adulților, reconceptualizarea formării continue a specialiștilor și, în special, a cadrelor didactice și manageriale; finanțarea educației adulților etc.

În a treia zi a CIEA 2023 ***Laurețiu ȘOITU***, președintele Conferinței, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași (România), Doctor Honoris Cauza al Universității de Stat din Moldova a supus atenției participanților conferinței lecția publică cu titlul „Five communication situations and their effects for education”.





Conferința Internațională de Educație a Adulților din 11 noiembrie 2023, moderată de ***Otilia DANDARA***, vice-rector, prorector pentru activitatea didactică a Universității de Stat din Moldova a fost încheiată cu lansarea monografiei ANDRAGOGIE, autor – jubiliarul zilei dl ***Vladimir GUȚU***, doctor în științe pedagogice, profesor universitar, expert internațional în domeniul educației și decan al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială a Universității de Stat din Moldova.

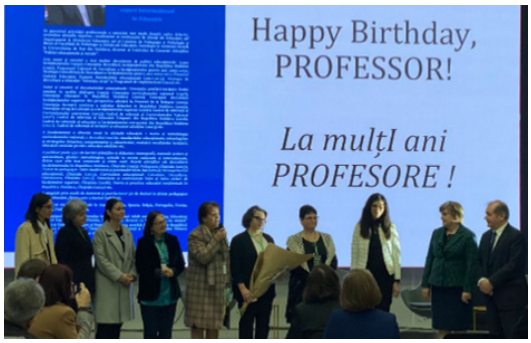


În acest context, cu mesaje de felicitare a intervenit: ***Igor ȘAROV***, rector al Universității de Stat din Moldova; decanii Facultăților Universității de Stat din Moldova, colegii din cadrul Departamentelor academice ale Facultății; reprezentanți ai Ministerului Educației și Cercetării, oaspeții prezenți la eveniment, precum și discipolii – doctoranzii dlui profesor ***Vladimir GUȚU***.

Menționăm participarea activă în lucrările conferinței a colegilor din diferite universități din România și alte state, precum și implicarea activă a reprezentanților AO „DVV International Moldova“, în persoana dnei ***Adela SPĂTARU-GUȚU***.

Problemele abordate, precum și rezultatele conferinței vor fi publicate sub formă de articole în Journal of Educational Sciences, revistă de categoria A, editată de Universitatea de Vest din Timișoara (România) și într-o culegere a materialelor CIEA 2023 (editată de Universitatea de Stat din Moldova.





Acest eveniment științific a fost organizat în cadrul Programului de Stat 2020-2023 „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova”, cifrul 20.80009.0807.23.

Carolina ȚURCANU,
doctor, conferențiar cercetător,
șef al Centrului de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”



CUPRINS **SUMMARY**

Științe ale educației ***Education sciences***

Claudiu-Iulian GEORGESCU
MANAGEMENTUL INOVAȚIILOR ÎN EDUCAȚIE: CONCEPT ȘI PARTICULARITĂȚI — 3 — MANAGEMENT OF INNOVATIONS IN EDUCATION: CONCEPT AND PARTICULARS

Mirela PANDELICA, Otilia DANDARA
SINELE CREATIV, EFECTE ASUPRA ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTARE ȘI IMPLICIT A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA ELEVII ADOLESCENȚI — 10 — THE CREATIVE SELF, THE EFFECTS ON TEST ANXIETY AND ALSO OF THE LEARNING MOTIVATION AT HIGHTSCHOOL STUDENTS

Mirela PANDELICA
EGALITATEA DE ȘANSE, IMPLICAȚIILE ÎN DEZVOLTAREA SENTIMENTULUI AUTOEFICACITĂȚII ȘI IMPLICIT A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII — 17 — EQUAL OPPORTUNITY, IMPLICATIONS IN DEVELOPING FEELING OF SELF-EFFICACY AND IMPLIED LEARNING MOTIVATION

Mădălina MIȘCALENCU, Vladimir GUȚU
FORMAREA CADRELOR DIDACTICE LA NIVEL NAȚIONAL: PROBLEME ȘI UNELE SOLUȚII — 23 — TRAINING OF TEACHERS AT THE NATIONAL LEVEL: PROBLEMS AND SOME SOLUTIONS

Mădălina MIȘCALENCU
FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL EUROPEAN: MODELE ȘI PARTICULARITĂȚI — 30 — CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION AT THE EUROPEAN LEVEL: MODELS AND PARTICULARS

Nadejda BUTNARI, Nina BÎRNAZ
MEDIU DE ÎNVĂȚARE POZITIV – IMPERATIV ÎN INSTRUIREA ADULȚILOR — 35 — POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT – IMPERATIVE IN ADULT EDUCATION

Nadejda BUTNARI
FEEDBACK-UL CONSTRUCTIV – FACTOR DE EFICIENTIZARE A PROCESULUI DE INSTRUIRE LA ADULȚI — 42 — CONSTRUCTIVE FEEDBACK – EFFICIENCY FACTOR OF THE ADULT TRAINING PROCESS

Irina SÎRBU, Maia ȘEVCIUC
PROIECTUL DE CERCETARE CA METODĂ DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI INVESTIGAȚIONALE LA ELEVI DIN PERSPECTIVĂ INTERDISCIPLINARĂ — 47 — THE RESEARCH PROJECT AS A METHOD FOR DEVELOPING INVESTIGATIVE COMPETENCE IN STUDENTS, AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Florin CHEIA, Vladimir GUȚU
ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE: CONCEPT ȘI METODE — 53 — CURRICULUM ADAPTATION FOR THE INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS: CONCEPT AND METHODS

Florin CHEIA
ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES. INTERVENȚII A ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN — 60 — ORGANIZING AND IMPLEMENTING THE INDIVIDUALIZED TRAINING OF STUDENTS WITH SEN. PEDAGOGICAL MARKERS OF SUPPORT TEACHER INTERVENTION

Florentina CIULEI
DEZVOLTAREA PERSONALĂ. STRATEGIE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL — 66 — PERSONAL DEVELOPMENT. EDUCATIONAL MANAGEMENT STRATEGY

Viorica MELECA, Maia ŞEVCIUC
COMPETENȚELE ȘI PERSONALITATEA MANAGERULUI ETIC — 74 — COMPETENCES AND PERSONALITY OF THE ETHICAL MANAGER

Angela DIMITRIU, Nina BÎRNAZ
CADRU METODOLOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE PRAGMATICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC ISCED 4 — 82 — METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING PRAGMATIC COMMUNICATION COMPETENCE IN ENGLISH TO STUDENTS FROM VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION ISCED 4

Olga DICUSARĂ
ALFABETIZAREA CULTURALĂ, PREMISĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE — 93 — CULTURAL LITERACY, PREMISED IN THE TRAINING OF INTERCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE TEACHERS

Nadejda CAZACIOC, Veronica ROTARI
Eduard COROPCEANU
PROMOVAREA INSTRUIRII PRIN CERCETARE ÎN CURRICULUM LA CHIMIE ÎN BAZA CONCEPTULUI STEAM — 100 — PROMOTING TRAINING BY RESEARCH IN CHEMISTRY CURRICULUM ON THE BASIS OF THE STEAM CONCEPT

Maia ŞEVCIUC, Viorica REABOI-PETRACHI
STRATEGII SPECIFICE ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI NONFORMALE A ADULȚILOR — 108 — STRATEGIES SPECIFIC TO LEARNING AND NONFORMAL EDUCATION OF ADULTS

Mihail CALALB, Viorel DABIJA
STRATEGII CONSTRUCTIVISTE DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE ÎNVĂȚARE PE TOT PARCURSUL VIEȚII — 115 — CONSTRUCTIVIST STRATEGIES FORFORMING LIFELONG LEARNING COMPETENCIES

Dionisie COTRUȚA
DIFERENȚE ÎN PERCEPȚIA IMAGINII CADRULUI DIDACTIC UNIVERSITAR ÎNTRE CADRELE DIDACTICE ȘI STUDENȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR — 125 — DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF THE IMAGE OF UNIVER SITY TEACHERS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Veronica CLICHICI
MODELE DE ASIGURARE A EDUCAȚIEI NONFORMALE ÎN CONTEXTUL VALORIFICĂRII TIMPULUI LIBER AL ELEVILOR — 130 — MODELS FOR ASSURANCE OF NONFORMAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF VALUATION OF STUDENTS' FREE TIME

Ramona-Elena ROTARU, Vladimir GUȚU
STIMULAREA CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARII DE VÂRSTĂ MICĂ — 141 — STIMULATING CREATIVITY IN YOUNG SCHOOL CHILDREN

Ana-Maria BEŞU, Ecaterina ZUBENSCHI
TEORII DE COMPORTAMENT PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ 149 THEORIES OF PROSOCIAL BEHAVIOUR IN YOUNG SCHOOL-AGE STUDENTS

Daniela Mioara PETREA, Vladimir GUŢU
ROLUL MANAGERULUI ÎN SOLUŢIONAREA CONFLICTELOR ÎN INSTITUŢIA ŞCOLARĂ 155 THE ROLE OF THE MANAGER IN RESOLVINGCONFLICTS IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Daniela Mioara PETREA
PARTICULARITĂŢILE APARIŢIEI ŞI MANIFESTĂRII CONFLICTELOR ÎN INSTITUŢIILE DE EDUCAŢIE TIMPURIE 160 THE PARTICULARITIES OF THE APPEARANCE AND MANIFESTATION OF CONFLICTS IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

Ioana-Corina GEORGESCU
PREVENIREA ŞI DIMINUAREA COMPORTAMENTULUI AGRESIV DE TIP BULLIYNG: CADRUL TEORETIC ŞI PRAXIOLOGIC 165 PREVENTING AND REDUCING AGGRESSIVE BULLYING BEHAVIOR: THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL FRAMEWORK

Oana-Mălina STOIAN, Tatiana REPIDA
ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA MOTIVAŢIEI PENTRU ÎNVĂŢARE 171 THE ROLE OF THE TEACHING STAFF IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR LEARNING

Alina Ionela AVRAM
DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂŢARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE 176 DEVELOPING THE INTEREST FOR LEARNING THROUGH INTERDISCIPLINARYNESS IN PRIMARY CLASS STUDENTS

Violeta BULAT, Stefan ELSING
DEPĂŞIREA DIFERENŢELOR CULTURALE ÎN EVALUAREA PROIECTELOR DE DEZVOLTARE ŞI COOPERARE INTERNAŢIONALĂ 183 BRIDGING CULTURAL DIFFERENCES IN PROJECT EVALUATIONS IN DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL COOPERATION CONTEXT

Daniela COROIANU
VALORILE NAŢIONALE ŞI TRADIŢIONALE CA PROCES ŞI PRODUS ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII UMANE 189 NATIONAL AND TRADITIONAL VALUES AS PROCESS AND PRODUCT IN THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN PERSONALITY

Cristina Florentina TĂNĂSESCU
EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII ŞI ORGANIZĂRII ÎN INTERCULTURALITATE, MULTICULTURALITATE ŞI PLURICULTURALITATE 194 MAKING COMMUNICATION AND ORGANISATION MORE EFFECTIVE IN INTERCULTURALITY, MULTICULTURALITY AND PLURICULTURALITY

Nicolae BRAGARENCO, Corneliu RUSU
PREDAREA MODULELOR PE PROBE DE SPORT ÎN CADRUL DISCIPLINEI EDUCAŢIE FIZICĂ DIN UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA. DEMERSURI METODOLOGICE 199 TEACHING MODULES ON SPORTS TESTS WITHIN THE PHYSICAL EDUCATION DISCIPLINE FROM THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA. METHODOLOGICAL APPROACHES

Andrian CIUMAC
PREDAREA ÎN CALITATE DE COMPONENTĂ ÎNSEMNATĂ A INSTRUIRII INTERACTIVE A FUNCȚIONARILOR PUBLICI CU STATUT SPECIAL ȘI A CARABINIERILOR DIN CADRUL MINISTERULUI AFACERI LOR INTERNE — 205 — TEACHING AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE INTERACTIVE TRAINING OF PUBLIC OFFICERS WITH SPECIAL STATUS AND CARABINEERS WITHIN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Ilana DAHAN
EVOLUȚIA ZIARULUI ȘCOLAR ÎN ISRAEL ÎN PERIOADA 1948-1980: CONCEPT ȘI PRODUS — 212 — THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL NEWSPAPER IN ISRAEL BETWEEN 1948–1980: CONCEPT AND PRODUCT

Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU, Natalia TOMA
ANDRAGOGIC CONCEPT AND TOOL OF LEARNING AND EDUCATION OF ADULTS — 218 — CONCEPTUL ȘI INSTRUMENTUL ANDRAGOGIC DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCAȚIE A ADULȚILOR

Vasillica-Carina BANU
CURRICULUMUL LA DECIZIA ȘCOLII - UN FACTOR DE PROGRES ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR — 227 — THE CURRICULUM AT THE DECISION OF THE SCHOOL - A FACTOR OF PROGRESS IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS

Atena Luminița ILIE
ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ — 232 — EFFECTIVE CONFLICT MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Светлана ТУРЧАК
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ — 245 — UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES FOR IMPLEMENTING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

Psihologie — ***Psychology***

Igor RACU
STUDIUL EXPERIMENTAL AL EMPATIEI ȘI INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA CADRELE DIDACTICE — 254 — EXPERIMENTAL STUDY OF EMPATHY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS

Viorica MOCANU
EXPLORAREA FRICII DIN PERSPECTIVĂ PSIHODRAMATICĂ — 263 — EXPLORING FEAR FROM A PSYCHODRAMATIC PERSPECTIVE

Luminița ZUBCO
STUDIU DE CAZ PRIVIND IMPLEMENTAREA UNUI PROGRAM DE GESTIONARE A RISCURILOR PSIHOSOCIALE ÎN MEDIUL ORGANIZAȚIONAL — 269 — CASE STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF A PSYCHOSOCIAL RISK MANAGEMENT PROGRAM IN THE ORGANIZATIONAL ENVIRONMENT

Galina PRAVIȚCHI, Olga AXENTII
PREDISPOZIȚIA SPRE RISC ȘI NEVOIA DE A CĂUTA SENZAȚII TARI LA PARAȘUTIȘTI — 275 — THE PREDISPOSITION TO RISK AND THE NEED TO SEEK THRILLS IN PARACHUTISTS

Galina PRAVIȚCHI, Victoria CHICU
RELAȚIA DINTRE DIMENSIUNILE FUNDAMENTALE ALE PERSONALITĂȚII ȘI INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ LA PERSOANELE CU PSORIAZIS — 280 — RELATIONSHIP BETWEEN FUNDAMENTAL PERSONALITY DIMENSIONS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PEOPLE WITH PSORIASIS

Tatiana ROȘCA
DEZIRABILITATE ȘI DISPONIBILITATE AXIOLOGICĂ. STUDIU COMPARATIV ÎNTRE ADOLESCENȚII MOLDOVENI IMIGRANȚI ÎN ITALIA ȘI ADOLESCENȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA — 289 — AXIOLOGICAL AVAILABILITY AND DESIRABILITY. COMPARATIVE STUDY BETWEEN MOLDOVAN IMMIGRANT ADOLESCENTS IN ITALY AND MOLDOVAN ADOLESCENTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Ștefan POPOV
DILEME TEORETICE PRIVIND RELAȚIA DINTRE STILURI DE ATAȘAMENT ȘI ASUMAREA COMPORTAMENTELOR RISCANTE — 300 — THEORETICAL DILEMMAS REGARDING THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT STYLES AND RISK-TAKING BEHAVIOUR

Cristina DOLINSCHI
PARTENERIATUL PSIHOLOG ȘCOLAR-PĂRINTE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ȘCOLARII MICI — 306 — THE SCHOOL PSYCHOLOGIST-PARENT PARTNERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

Romica BRÂNCOVEANU
STRATEGII PSIHOTERAPEUTICE DE DIMINUARE A FOBIEI DENTARE — 311 — PSYCHOTHERAPEUTIC STRATEGIES TO REDUCE DENTAL PHOBIA

Marina SLAVINSKI
BUNĂSTAREA PSIHOLOGICĂ A PERSOANELOR ÎN VÂRSTĂ: REZULTATELE UNUI STUDIU EMPIRIC — 319 — PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE ELDERLY: RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY

Елена АНДРЕЕВСКАЯ
ПРОБЛЕМА НАСИЛИЯ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (обзор) — 328 — THE PROBLEM OF VIOLENCE OF A TEENAGER IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (review)

Ольга ИЕВЛЕВА, Светлана ЖЕЛЯЗКОВА
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ДЦП — 337 — THE ROLE OF ART THERAPY PRACTICES IN THE ACTIVITY OF A TEACHER WITH PARENTS OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Ольга ИЕВЛЕВА
РОЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРАКТИК В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ, В СЕМЬЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДЦП
342 THE ROLE OF ART THERAPEUTIC PRACTICES IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER AND PARENTS EDUCING CHILDREN WITH ICP

Recenzii ***Reviews***

Laurenţiu ŞOITU
EDUCAȚIA ADULȚILOR CA ȘTIINȚĂ ȘI PRACTICĂ
Însemnări despre volumul:
Vladimir Guțu, ANDRAGOGIE, 2023, Editura Universității de Stat din Modova, Chișinău, 280 pagini, ISBN 978-9975-62-580-7.
348 ADULT EDUCATION AS SCIENCE AND PRACTICE
Book review:
Vladimir Gutu, ANDRAGOGIE, 2023, Modova State University Publishing House, Chisinau, 280 pages, ISBN 978-9975-62-580-7.

Manisfestări culturale ***Cultural events***

Carolina ŢURCANU
Retrospectivă asupra Conferinței Internaționale de Educație a Adulților cu genericul EDUCATIA PENTRU PACE ȘI DEZVOLTARE DURABILĂ desfășurată în 9-11 noiembrie 2023 la Universitatea de Stat din Moldova
350 Retrospective on the International Adult Education Conference entitled EDUCATION FOR PEACE AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT held on 9-11 November 2023 at the State University of Moldova

Adresa redacţiei:
str. A. Mateevici, 60
MD 2009, Chişinău, 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. Chişinău, MD 2009