

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

**ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR:  
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

**1 - 2 octombrie**

**Volumul 2**

**CHIȘINĂU, 2022**

**Comitetul științific:**

**Eduard COROPCEANU** – **președinte**, profesor universitar, doctor, rector, UST, Chișinău, Republica Moldova  
**Alexandra BARBĂNEAGRĂ**, conferențiar universitar, doctor, rector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Cezar Ionuț SPÎNU**, profesor universitar, doctor, rector, Universitatea din Craiova, România  
**Olga GHERLOVAN**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Diana ANTOCI**, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Angela GLOBA**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Ludmila ARMAȘU**, conferențiar universitar, doctor, prorector, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Liubomir CHIRIAC**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Norbert G. PICUȚA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia  
**Natalia TERENCEVA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Națională Pedagogică Dragomanov, Kiev, Ucraina  
**Andrey DAVIDENKO**, profesor universitar, doctor habilitat, Institutul Regional de Formare Continuă „K.D.Ușinski” din Cernigov, Ucraina  
**Maia BOROZAN**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Victoria COJOCARU**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Dan-Octavian RUSU**, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România  
**Svitlana KUZIKOVA**, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică de Stat „A.S. Makarenko”, Sumy, Ucraina  
**Viorica ANDRIȚCHI**, profesor universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Adrian GHICOV**, conferențiar universitar, doctor habilitat, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Valeriu BORDAN**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**Comitetul de organizare:**

**Maria PAVEL** – **președinte**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Andrei BRAICOV**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Nicolae ALUCHI**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Ion MIRONOV**, conferențiar universitar, doctor, decan, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Anatol IONAȘ**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Tamara MUNTEANU**, lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Ion ARSENE**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Silvia MÎSLIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Silvia GOLUBIȚCHI**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Viorel BOCANCEA**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Elena SOCHIRĂ**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Nina GARȘTEA**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Tatiana LAȘCU**, asistent universitar, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Larisa NOROC**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Natalia PROCOP**, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova  
**Lilia CONSTANTINOV**, asistent universitar, doctorandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE  
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR****DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CARTII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

“**Învățământul superior: tradiții, valori, perspective**”, **conferință științifică internațională (2022 ; Chișinău)**. Conferința științifică internațională "Învățământul superior: tradiții, valori, perspective", 1-2 octombrie / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Maria Pavel (președinte) [et al.] – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-46-669-1.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 2. – 2022. – 270 p. : fig., tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet., Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău. – Texte, rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-671-4 (PDF).

082=135.1=111=161.1

Î-59

Copyright ©Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

## CUPRINS

<b>Secția Științe Sociale și Economice</b> .....	7
ANTOCI Diana. FORMAREA VALORILOR ÎN CADRUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE DIN PERSPECTIVA TRADIȚIILOR NAȚIONALE .....	7
BÎTCA Lucia. IDENTITATEA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE EVOLUȚIEI TRANSFORMĂRII SOCIALE .....	13
BULAT Ana. STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN CLASELE PRIMARE A CONȚINUTURILOR REFERITOARE LA SĂRBĂTORILE CALENDARISTICE DIN COMUNITATE ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIA MORAL-SPIRITUALĂ” .....	20
CEBANU Lilia, GUDIMA-Ciobanu Aurelia. RESURSE ȘI OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE A CARIEREI PROFESIONALE .....	27
CODREANU Aliona. MODALITĂȚI DE FORMARE A COMPETENȚEI DIGITALE ÎN CLASELE PRIMARE.....	35
COLȚA Silvia. SPECIFICUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN CLASELE PRIMARE .....	39
CRĂCIUN Anca Ștefania. COMPETENȚE DE LEADERSHIP ÎN ABORDAREA EDUCAȚIONALĂ A ELEVILOR VULNERABILI.....	43
GOLUBIȚCHI Silvia. EVALUAREA PRODUSELOR ȘCOLARE PRIN TIC .....	48
JELESCU Petru, TELEUCĂ Marcel. ТЕОРИЯ РЕЗУЛЬТАТЫ.....	53
LUNGU Viorelia. EFECTELE DEZVOLTĂRII TEHNOLOGICE ASUPRA PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI.....	59
MANEA Adriana Denisa, COJOCARI-LUCHIAN Snejana. MODALITĂȚI DE ORGANIZARE A MANAGEMENTULUI GRUPEI DE COPII PENTRU ACTIVITĂȚILE DIN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE.....	66
MÎSLIȚCHI Valentina. COMUNICAREA PEDAGOGICĂ: ASPECTE DEFINITORII .....	73
MUNTEANU Tamara. ELEMENTE DE CONSTRUCȚIE A COMUNICĂRII ÎN TREAPTA PRIMARĂ.....	82

NOUR Alexandra. ROLUL JOCURILOR LOGICO-MATEMATICE ÎN DEZVOLTAREA PARTICULARITĂȚILOR GÂNDIRII LA ȘCOLARII MICI....	87
OVCERENCO Nadejda. PREVENIREA FENOMENULUI DISCRIMINĂRII PERSONALITĂȚII UMANE DUPĂ CRITERIUL DE GEN DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI TINERILOR PENTRU PARENTALITATE .....	93
PANICO Vasile. NOUȚATEA, VALOAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI PRACTICĂ ÎN CERCETĂRILE PEDAGOGICE .....	99
PLOSCUȚANU Gabriela. CREATIVITATE ÎN EDUCAȚIE .....	107
POSTĂN Liliana. REFLECȚII ASUPRA FORMĂRII PROFESIONALE A SPECIALIȘTILOR/SPECIALISTELOR ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE ȘI A PERSONALULUI: INTERSECTORIALITATE, MANAGEMENT ȘI ANDRAGOGIE.....	112
RAILEAN Elena. PROBLEMATICA MANAGEMENTULUI TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE SPECIFICE MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE REAL-VIRTUALE .....	119
SANDU-GROSU Svetlana. COMPLETAREA VOCABULARULUI ACTIV ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE ELEVILOR. ACTIVITĂȚI ȘI OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE .....	126
SARANCIUC-GORDEA Liliana, LUPAȘCU-CONSTANTIN Mariana. DEZVOLTAREA REFLECȚIEI PEDAGOGICE LA CADRELE DIDACTICE – NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	134
SECRIERU Angela. REALIZAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE PRIN ACTIVITĂȚI INTEGRATE ÎN TREAPTA PRIMARĂ .....	141
STRATAN Victoria. PERSONALITATEA EVALUATORULUI.....	147
TOMA Mariana. COMPETENȚA METACOGNITIVĂ: COMPONENTE ȘI CARACTERISTICI .....	152
BEȘU Ana-Maria. FORMAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	158
CARABET Natalia. ASPECTE PRACTICE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ .....	162
CHIRTEȘ Codruța. PROVOCĂRI ALE EDUCAȚIEI CONTABILE PREUNIVERSITARE ÎN ERA DIGITALIZĂRII.....	168

COȘCODAN Diana, MOȘANU-ȘUPAC Lora. STAREA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR ÎN PERIOADA ADAPTĂRII LA TREAPTA GIMNAZIALĂ .....	173
CUCEREAVÎI Elena, RUSU Elena. VALENȚE RELEVANTE ALE COMPETENȚEI SOCIOEMOȚIONALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL .....	178
CUCEREAVÎI Elena, RUSU Elena. CONSIDERENTE SEMNIFICATIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIOEMOȚIONALE A STUDENȚILOR PEDAGOGI.....	183
DVORNICHENKO Larysa. PERSONALITY OF CONSULTANT DURING THE WAR: CHALLENGES AND EXPECTATIONS.....	188
ENACHE Beatrice-Ionela. ACTIVITATEA DE VOLUNTARIAT ÎN CONTEXTUL AFIRMĂRII PERSONALE .....	192
GLOBU Nelea. TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII PERSONALE .....	197
MÎSLIȚCHI Valentina, MUNTEAN Marina. CONTEXTE RELEVANTE EVALUĂRII ȘI DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	205
POPESCU Marin, COTORCEA Cristian. IMPACTUL FACTORILOR STRESORI ASUPRA SUCCESULUI ȘCOLAR ÎN RÂNDURILE ADOLESCENȚILOR .....	214
PUKHNO Svitlana. FEATURES OF THE CONFLICTOLOGICAL CULTURE FORMATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS STUDENTS IN THE PROCESS OF THE DISCIPLINE “PSYCHOLOGY” STUDYING .....	218
RACU Iulia, STANCIU Mirela. STUDIUL AGRESIVITĂȚII LA ELEVII DIN LICEU .....	224
ROȘCA Tatiana. AMPRENTA PSIHOLGICĂ A MODEI ASUPRA PROCESELOR DE INCLUZIUNE ȘI EXCLUDERE SOCIALĂ. CAZUL ADOLESCENȚILOR IMIGRANȚI MOLDOVENI DIN ITALIA .....	229
ȘCHIOPU Lucia. COMUNICAREA MANAGERIALĂ – FACTOR DE MOTIVARE A CAPITALULUI UMAN ÎN MEDIUL UNIVERSITAR .....	238
SIMION Simion Dănuț. CONDIȚII ALE COPILULUI ÎN ANSAMBLUL RELAȚIILOR CONSENSUALE NON-MONOGAME .....	243
USYK Dmytro. DEVELOPMENT FEATURES OF SELF-ESTEEM IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE .....	250

VERTEL Anton. QUATERNARY IN ANALYTICAL PSYCHOLOGY BY C.G. JUNG .....	255
YERMAKOVA Nataliia. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS' MANIFESTATIONS AMONG EDUCATORS .....	259
ЖЕЛЯСКОВА Светлана. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	266

## SECȚIA ȘTIINȚE SOCIALE ȘI ECONOMICE

CZU: 37.013.42/.43+164.032:[159.923+159.955]

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p7-12

### FORMAREA VALORILOR ÎN CADRUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE DIN PERSPECTIVA TRADIȚIILOR NAȚIONALE

**ANTOCI Diana,**

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie specială, Universitatea Pedagogică de Stat

„Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0002-7018-6651, e-mail: antoci.diana@upsc.md

**Rezumat.** *Prezentul articol abordează problema formării și promovării valorilor în cadrul educației interculturale reieșind din specificul culturii și tradițiilor naționale. Conținutul lucrării identifică pozițiile științifice privind particularitățile mediului educațional; evidențiază componentele structurale ale valorilor și specificul metodologic de formare a valorilor; stabilește impactul produs asupra ființei umane în contextul educației interculturale; scoate în evidență necesitatea realizării educației interculturale prin raportare la cultura și tradiții naționale care asigură identitatea personalității.*

**Cuvinte-cheie:** *valoare, cultură, educație interculturală, tradiții, identitate, personalitate.*

**Abstract.** *This article addresses the issue of forming and promoting values within intercultural education based on the specifics of national culture and traditions. The content of the paper identifies the scientific positions regarding the particularities of the educational environment; highlights the structural components of values and the methodological specificity of values formation; establishes the impact produced on the human being in the context of intercultural education; emphasizes the need to achieve intercultural education by reporting to national culture and traditions that ensure the identity of the personality.*

**Keywords:** *value, culture, intercultural education, traditions, identity, personality.*

#### Introducere

Formarea și dezvoltarea valorilor se produce prin educație care se axează pe multiple valori existente și identificate de societate, organizate în sistem ierarhic determinat de realitate și prioritățile ființei umane. Educația interculturală reprezintă una din dimensiuni eficiente pentru formarea valorilor și, devenind tot mai actuală, se extinde spre mai multe țări și treptat constituie o componentă a educației contemporane. Educația interculturală este necesară reieșind din multitudinea culturilor existente, fluxul informațional, mobilitatea și migrația populației din mai multe țări etc., dar, în același timp, această este specifică pentru fiecare țară, religie, norme culturale. Procesul de formare a valorilor necesită cunoașterea procedurii de constituire a valorilor

din perspectiva științifică reprezentând acțiuni de lungă durată și fiind realizat în mediul socio-cultural specific pentru fiecare țară și popor.

Constatăm prezența diverselor interpretări ale conceptului de valoare reieșind din domeniul științific în care este examinat acest termen, scopul studiilor realizate, aderarea cercetătorului la o paradigma științifică etc., prin urmare, observăm, că abordările științifice existente nu dispun de o poziție teoretico-metodologică complexă și fundamentată. Sistemul de educație în prezent necesită reexaminarea politicilor educaționale în vederea formării valorilor la personalitatea în devenire din perspectiva tradițiilor naționale ale țării.

### **Analiza pozițiilor teoretico-științifice**

Procesul de formare a valorilor prin acțiuni educaționale necesită clarificarea acestui concept, delimitarea de la celelalte noțiuni, stabilirea conținuturilor structurale, identificarea metodologiei etc. Analiza pozițiilor științifice existente ne permite să remarcăm includerea valorilor în componența competențelor. Finalitățile educaționale sunt foarte exact expuse în art. 11 al Codului Educației RM [5], unde în punctul (1) se nominalizează „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viață socială și economică” și, corespunzător, în punctul (2) sunt enumerate competențe-cheie necesare de a fi formate. Deci, educația are ca scop principal formarea și dezvoltarea sistemului de competențe și valori. Astfel, conceptul de valoare, comparativ cu cel de competențe, necesită o abordare și examinare separată, care va evidenția specificul și va determina metodologia formării în procesul instructiv-educativ.

În Glosarul Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică publicat de Consiliul Europei [7], valorile sunt prezentate prin „convingeri generale despre scopurile dezirabile” care urmează a fi atinse de subiect. Snežana Samardžić-Marković realizând o generalizare la Cadrul de referință [4, p.9] împarte 20 de competențe în 4 categorii: valori, atitudini, abilități și cunoștințe. Remarcăm, că în ordinea consecutivă a elementelor stipulate valorile se plasează în partea de sus.

Valorile nu pot fi incluse în componența structurală a competențelor. Din perspectiva teoretică faptul existenței relației dintre valori și competențe este evident și necesită a fi studiat suplimentar. Este important să ținem cont de următoarele: valoarea nu poate fi egalată cu competență și nu poate fi partea componentă a structurii interne a competenței.

Astfel, valorile constituie o *organizare psihică fundamentală în vederea stabilirii direcției, identificării căilor eficiente de urmat în anumite circumstanțe, organizată cognitiv în puncte de vedere, pentru însușirea unor fapte, idei, fenomene, corelate cu cerințele sociale și idealurile generate de acestea, care susțin deciziile luate în diverse situații/ probleme, prin formarea*



*atitudinii mai potrivite, adecvate care dă preț unui obiect/ acțiuni exprimate prin comportamente* [2]. Această definiție este formulată din perspectiva structurii interne prin racordarea la specificul obiectelor, faptelor, subiectelor cu orientare spre necesitățile sociale și principiile generale ce conturează viața personalității.

Formarea valorilor începe în familie, aceasta fiind primul și cel mai important mediu social pentru asigurarea climatului afectiv, monitorizarea comportamentelor, familiarizarea cu limba maternă, tradiții naționale, norme etice elementare etc., care fundamentează personalitatea în devenire și o susține în identificarea personală. După urmează comunitatea, constituită din vecini, prieteni, grupuri de interes, cadre didactice etc., care largesc orizonturile copilului prin implicarea în multiple activități comune, participarea în diverse evenimente sociale, îndeplinirea obligațiilor etc., care contribuie la autoafirmare și întărirea propriei identități.

Mediul *este determinat* de S. Cristea [6, p. 302] ca un factor modelator *care permite „relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni înslituționalizate formal (școala) și nonformal (activități extradidactice, activități extrașcolare)”*.

Totodată, prin mediul educațional se asigură procesul de socializare și culturalizare a ființei umane. În viziunea lui N. Silistraru & G. Bostan [8, p. 64]. apropierea copilului de cultură, integrarea culturii în viața actuală și viitoare a copilului încep de la cea mai fragedă vârstă și continuă toată viața. În familie, în instituțiile de învățământ și în viața socială copilul însușește valorile culturale, le transformă în bunuri proprii, învață să-și rânduiască viața conform acestora.

Viața într-o societate mai largă la nivel de țară oferă mai multe oportunități, dar, totodată, aduce multe confruntări, care reduc zona de confort și întăresc subiectul ca personalitate, capabilă să ia decizii, să identifice direcțiile principale pentru o viață prosperă. După urmează viața unei persoane adulte, dezvoltarea căreia continue.

Societatea contemporană este foarte mobilă, atrăgătoare prin oferte, dispune de varii tehnologii pentru comunicare liberă și rapidă, deplasare fără limite în distanță, ceea ce contribuie la cunoașterea variilor culturi, schimb de cunoștințe, experiențe, modelarea personalității, comunității și societății. Are loc procesul de internaționalizare caracteristic și pentru sistemul de educație care oferă multiple valori din spectrul celor fundamentale, universale, culturale, naționale etc.

Educația interculturală se extinde asupra unor conținuturi precum: toleranța, complexitatea valorilor, valorizarea specificului spiritual al valorilor locale atașându-le la valorile generale ale umanității, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, drepturilor omului, egalității de șanse, dialogului intercultural, promovării identității și cetățeniei. Educația interculturală necesită a fi desfășurată prin prisma specificului cultural și național al poporului, tradițiilor, țării în care se realizează, prin evidențierea valorilor specifice națiunii în cauză.

Educația interculturală determină producerea unor schimbări în sistemul de personalitate prin modelarea unor viziuni, poziții deja instaurate de mediul educațional familial, grupul social de apartenență, prin urmare, schimbarea comportamentelor, experimentarea unor noi emoții, dispoziții, actualizarea atitudinilor, reșezarea experiențelor, cunoștințelor pentru conturarea convingerilor, inițiind o explozie axiologică pentru constituirea și restructurarea valorilor personale și stimulând o altă sistematizare ierarhică a acestora.

Este apreciabil faptul păstrării verticalității tradiționalismului, exprimat în Codul Educației al Republicii Moldova [5] în art. 75. Misiunea învățământului superior, punctul (2), subpunctul (d) care sună în felul următor: „*păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale*”, ceea ce nu contestă existența pluriculturalității, educației interculturale, dar, totodată, asigură păstrarea și promovarea identității culturale naționale prin valori spirituale deosebite încorporate în tradiții naționale metamoderne. Art.135. reflectă obligațiile personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere printre care este și cea de „*promovare a valorilor morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori*” (subpunctul e).

Conturarea valorilor în fiecare perioadă din ontogeneză are specificul său și este influențată de particularitățile individuale, sociale, culturale și istorice. Procesul de interiorizare a valorilor are un caracter individualizat, dar procesul de exteriorizare a valorilor are deja caracter personalizat.

În viziunea lui C.W. Graves [apud 3, pp. 68-69] natura ființei umane reprezintă un sistem deschis care se află în continuă evoluție. Prin cercetările realizate savantul a concluzionat că formarea sistemului uman are loc prin salturi cuantice de la o stare staționară la alta și a considerat că psihologia ființei umane mature constituie un proces emergent care oscilează în spirală, este „marcat de subordonarea progresivă a sistemelor de comportament mai vechi, de ordin inferior, către sisteme mai noi, de ordin superior, ca schimbare de probleme existențiale a omului” [*ibidem*]. Așadar, pe măsură ce condițiile existenței se modifică, ființa umană manifestă tendințe către schimbare, care se desfășoară succesiv, prin deplasare de la o etapă la altă, atingând stări de echilibru dinamic. Concentrându-se pe o stare/nivel de existență, subiectul are o psihologie specifică acestei stări, corespunzător, acesteia îi sunt adecvate: sentimentele, motivațiile, etica, valorile, activitatea neurologică, sistemele de învățare, sistemele de credință, concepțiile de management, viziunea asupra lumii etc. Subiectul poate schimba niveluri de existență spre cele mai complexe, atunci când condițiile de viață se modifică. C. Graves este de părerea, că o persoană poate să se oprească la un anumit nivel sau o combinație de niveluri. Într-o anumită situație problematică, el / ea va recurge la unul sau la altul dintre sistemele de coping disponibile.

Formarea valorilor se desfășoară treptat și are loc în fiecare perioadă de vârstă, dar conturarea definitivă se constată la vârsta tinereții. Constituirea valorilor inițiază prin interiorizarea

comportamentelor manifestate de alte persoane în cadrul grupurilor, diverselor evenimente în mediul social. De copii comportamentele sunt preluate, imitate, observate, interiorizate în baza aprobării sau dezaprobării adulților, prin urmare, interiorizate grație procesului de socializare și după exteriorizate dând o altă continuitate sau stopare.

Socializarea reprezintă efortul individului de a-și însuși comportamentele pe care le observă la ceilalți oameni, pentru a constitui partea componentă a grupului și a fi acceptat, îndeplinind rolul acordat și preluat, și ocupând statutul oferit. Spre deosebire de interiorizare, socializarea constituie un proces ce se derulează în sens invers, de la individ spre societate. Prin interiorizarea acestor comportamente „normale”, individul devine ființă socială, respectiv o ființă morală, cum o numește și E. Durkheim [apud 1].

Dacă comportamentele exteriorizate sunt acceptate de membrii mediului social din care face parte subiectul, experimentarea acestora continuă și constituie temelie pentru dezvoltarea unor atitudini și convingeri ce la fel se formează în baza experiențelor și cunoștințelor acumulate din copilărie și pe parcursul vieții, formând în paralel atitudini care corelează cu convingeri și se manifestă în varii situații. Conținuturi și modelări noi duc la crearea noi vectori conturarea spiralată a valorilor. În finalitate aceste comportamente, atitudini, convingeri duc la formarea și dezvoltarea treptată a valorilor în cadrul personalității. Conturarea valorilor din perspectiva verticalității și lateralității conținuturilor acestora depinde de cunoștințele, experiențele și trăirile afective încercate de personalitate. După formarea valorilor în structura personalității acțiunea ierarhizării și influenței asupra exteriorizării convingerilor, atitudinilor, dispozițiilor și comportamentelor deja este inversă: sub egida valorilor sunt manifestate convingerile, atitudinile, trăirile afective și comportamentele. Acest model de formare a valorilor este important să fie cunoscut și respectat în cadrul educației interculturale luând în considerare specificul tradițiilor națiunii în cauză.

## **Concluzii**

Realizarea educației interculturale este importantă în contextul procesului de internaționalizare și mobilitate în creștere. Dar rămâne să nu fie neglijată educația axiologică prin prisma tradițiilor naționale, ci din contra să fie cea fundamentală în oricare tip de educație, ceea ce va permite respectarea și promovarea identității naționale a personalității în cauză.

Abordarea valorilor în cadrul sistemului de educație este generată de tendința națională și internațională de a forma o personalitate autonomă capabilă să manifeste independentă în opinie, acțiune, „deschisă spre dialogul intercultural în contextul valorilor naționale și internaționale asumate” [5]. Formarea sistematizată a valorilor prin monitorizarea și dezvoltarea comportamentului, a cunoașterii, a stărilor afective, a atitudinilor, a convingerilor subiectului implicat în procesul educațional va asigura evoluția progresivă a personalității în contextul

tradițiilor și valorilor naționale ale țării. Valorile au o importanță majoră în sfera personalității care are un impact asupra calității vieții într-un context social, economic, politic etc. și necesită o abordare științifică metodologic definitivată în vederea evaluării și formării.

### **Bibliografie:**

1. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori*: suport de curs. Red. șt.: Valentina Botnari. Univ. de Stat din Tiraspol, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Pulsul Pieței”), 2018.
2. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor*. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2020.
3. BUTTERS, A.M. A brief history of Spiral Dynamics. In: *Approaching Religion*. November 2015, Vol. 5, No. 2, pp. 67-78. [citat 12.09.2020]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/312033145\\_A\\_Brief\\_History\\_of\\_Spiral\\_Dynamics](https://www.researchgate.net/publication/312033145_A_Brief_History_of_Spiral_Dynamics)
4. *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Consiliul Europei (CRCCD). 2018. Volumul 1. <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>
5. *Codul Educației al Republicii Moldova (CERM) nr. 152 din 17.07.2014* In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634).
6. CRISTEA, S. Educația prin valori și pentru valori. In: *Revista Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională. Februarie, 2006. Nr. 1 (35), pp. 54-56.
7. *Glosarul Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Consiliul Europei. 2018. URL: <https://ccd.intercultural.ro/glosar/>
8. SILISTRARU, N., BOSTAN, G. Educational environment – training factor of the preschool as valorisation subject. In: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*, 2019, Nr. 11 (2), pp. 60-68.

## IDENTITATEA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONDIȚIILE EVOLUȚIEI TRANSFORMĂRII SOCIALE

**BÎTCA Lucia,**

drd. psihologie socială, master în psihologie clinică și consiliere psihologică

Chișinău, Republica Moldova, ORCID: 0000-0002-2801-4039; e-mail:

luciabitca@gmail.com

**Rezumat.** *Actualele exigențe, determinate de schimbările rapide ale societății, care se exercită asupra cadrelor didactice, constituie surse ale dezbatelor legate de politicile educaționale în contextul eficientizării procesului de formare a cadrelor didactice ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări. Calificarea la nivel superior, bazată pe definirea standardelor de calitate și competențelor subsumate, corect și unitar definite și creșterea motivației profesionale a membrilor profesiei didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații eficiente. Prin urmare, autopromovarea cadrului didactic este vitală pentru a ieși în evidență față de concurența abundentă.*

**Cuvinte-cheie:** *identitatea profesională, autopromovare, construcție socială, managementul impresiei, prezentare personală, creșterea profesională, autoeficiența.*

**Abstract.** *The current demands, determined by the rapid changes of society, which are exerted on teachers, constitute sources of debates related to educational policies in the context of the efficiency of the teacher training process as key actors in the strategies to stimulate the social and economic development of any country. Higher level qualification, based on the definition of quality standards and subsumed competences, correctly and unitarily defined and increasing the professional motivation of the members of the teaching profession are fundamental for ensuring an effective education. Therefore, teacher self-promotion is vital to stand out from the abundant competition.*

**Keywords:** *professional identity, self-promotion, social construction, impression management, personal presentation, professional growth, self-efficacy.*

În epoca tehnologizării intense a societății postmoderniste, cadrele didactice își păstrează statutul de mentori ai tinerei generații. Nevoia de a avea cadre didactice de calificare înaltă este mai actuală ca niciodată, iar calitatea și competența profesională se cer a fi cultivate încă din faza incipientă a activității didactice. Profesorii debutanți își încep cariera didactică cu mult entuziasm și cu mari așteptări de la ei înșiși și de la sistemul educațional, convinși că prin ideile și influența lor pot face o schimbare în societate [2; 17]. Cu cât mai mari sunt așteptările lor, cu atât mai mare este decepția, dat fiind faptul că, imediat după angajare, li se cere să demonstreze rezultate didactice impresionante, asemeni profesorilor cu experiență, înainte ca identitatea lor profesională să se fi format [7; 15]. Conflictul dintre convingerile, optimismul și entuziasmul lor pe de-o parte, și

realitatea din domeniu, pe de altă parte, provoacă o stare de tensiune, de epuizare emoțională și de frustrare, care conduc la istovirea lor, chiar la începutul carierei didactice, și la o rată de abandon de până la 50% în primii cinci ani de activitate [14]. Atât dificultățile de adaptare la sistemul educațional, precum și dificultățile pedagogice epuizează profesorii debutanți, astfel încât mulți dintre ei nu rezistă presiunilor și abandonează cariera didactică în primii ani de activitate [10].

Referindu-se la dificultățile profesorilor debutanți la începutul carierei didactice, cercetătorul I. Friedman descrie așteptările acestora sub trei aspecte: *social, organizațional și psihologic* [11]. Sub *aspect social*, profesorii debutanți speră ca managerii instituției să manifeste o atitudine pozitivă, față de ei, să le acorde sprijinul necesar și să fie acceptați ca lideri de către discipolii lor; sub *aspect organizatoric*, ei se așteaptă la o cultură organizațională clară și favorabilă activității didactice, reglementări transparente, colaborare și consecvență; sub *aspect psihologic*, profesorii debutanți sunt în așteptarea unui climat favorabil *autorealizării, dezvoltării profesionale și stimei de sine*.

Fiecare dintre noi, în timpul unui dialog social, sau chiar în lipsa acestuia, ne angajăm în *prezentarea de sine*. Vrem să ne asigurăm că ne arătăm într-un mod care nu numai că ne face să arătăm bine, dar ne face să ne simțim bine cu noi înșine [12]. Importante în elaborarea și comunicarea unei anumite imagini de sine sunt și *stilurile de autoprezentare*, care ar putea fi disociate în stiluri conștiente și ofensive, respectiv inconștiente și defensive [16].

Principala modalitate ce derivă din aceste rezultate sunt faptul însăși cultura școlii ca organizație de învățământ ce contribuie la dezvoltarea cadrelor didactice ca identitate profesională în manieră continuă prin intermediul comunităților de învățare, precum și abordarea învățării pe parcursul vieții începând cu stagiile de instruire inițiale urmând parcursul condițiilor evoluției transformării sociale.

*Identitatea* este o parte integrantă a psihologiei personalității, fiind definită ca un sistem complex de trăsături psihologice, care influențează tiparele de comportament caracteristice individului în situații diferite și pe parcursul timpului [16]. O trecere în revistă a literaturii de specialitate face lumină asupra conceptelor de identitate, în general, și identitate profesională, în particular. Tabelul 1. prezintă o sinteză a teoriilor despre personalitate și ideile pe care le promovează.

Tabelul 1. Teorii ale dezvoltării personalității

Autori	Teorii
<b>S. Freud</b>	Personalitatea umană integrează trei componente: (1) Sinele (id)- partea inconștientă a personalității, care există de la naștere, implică trebuințele fundamentale (foame, sete), pulsionile sexuale și tendințele agresive. (2) Eul (ego) este acea parte a personalității care este în contact cu realitatea și încearcă să satisfacă dorințele

	<p>sinelui, luând în considerare și situația externă. Eul funcționează pe baza principiului realității și reprezintă viața psihică conștientă și subconștientă. (3) Supraeul este inconștient ca și Sinele și are rolul de a aprecia faptele ca fiind bune sau rele. Supraeul se formează prin interiorizarea normelor morale și a sistemului de valori caracteristice familiei [3, p.149], [14].</p>
<b>G. Alport</b>	<p>Conform teoriei cercetătorului G. Alport, trăsăturile sunt baza personalității și sursa de unicitate a unui individ. Trăsăturile corelează și unifică reacțiile individuale și diversitatea de stimuli, modelând comportamentul și servind, astfel, ca variabile mediatore [3, p. 19]. G. Alport a identificat trei tipuri de trăsături: (1) trăsături cardinale, în jurul căreia o persoană își organizează viața; (2) trăsături centrale, caracteristicile generale ale persoanei; (3) trăsături secundare, caracteristicile specifice care anticipă comportamentul persoanei.</p>
<b>C. Jung</b>	<p>Teoria lui C. Jung privind tipurile de personalitate prezintă diferite modele de comportament și atitudine. Potrivit lui Jung, există două atitudini ce se exclud reciproc – extraversiune și introversiune. Fiecare persoană pare a fi energizată fie de lumea exterioară (extrovertire) sau de lumea interioară (introversiune).</p>
<b>A. Adler</b>	<p>A. Adler consideră că sentimentele de inferioritate reprezintă un model de bază al comportamentului uman. Sentimentul de inferioritate este specific tuturor oamenilor și nu reprezintă un semn de slăbiciune. Dezvoltarea și progresul ființei umane are la bază tendința de a compensa o inferioritate reală sau imaginară [3, p. 699].</p>
<b>E.Erikson</b>	<p>Cercetătorul E. Erikson considera că fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de evenimente, conflicte și activități specifice pe care copilul și, mai târziu, adolescentul, adultul trebuie să le parcurgă și să le soluționeze adecvat pentru fiecare vârstă sau etapă specifică. Personalitatea individului este un produs al modului cum au fost soluționate aceste crize sau conflicte. De aceea, aceste stadii de dezvoltare au mai fost numite și crize de dezvoltare (ieșirea din criză se poate face în mod pozitiv sau negativ). Individul care va fi incapabil să facă față crizei într-un mod acceptabil va avea probleme în parcurgerea următoarelor stadii, iar dezvoltarea ulterioară va avea de suferit.</p>
<b>J. White</b>	<p>J. White a continuat dezvoltarea psihologiei sinelui și a fost primul care a subliniat conceptul de „competență” ca motiv central în dorința omului de a se simți eficient pentru a face față mediului și a-l influența. El s-a referit la competență ca bază a motivației și a subliniat faptul că nevoia de competență nu provine din privare sau din încercarea de a atenua sentimentele de anxietate sau frică, ci dintr-un impuls către sentimente pozitive de creștere, care sunt create printr-o acțiune eficientă [3, p.165]. J. White a folosit teoria psihanalitică behavioristă, care accentuează că oamenii sunt motivați intern și competența este, prin urmare, un concept motivațional, parte integrantă a bunăstării mintale și a funcționării umane.</p>
<b>P. Lecky</b>	<p>P. Lecky definește persoana umană ca un continuum de concepte unice aranjate într-o manieră ierarhică, în jurul unui grup de concepte legate de autoconsistență. El a propus o structură asociată individului, care menține și modifică structura</p>

	conceptelor. Persoana manifestă opoziție față de evenimentele de mediu, interpersonale sau psihologice, care sunt percepute ca fiind incompatibile cu conceptele de autoconsistență. Asimilarea implică reconcilierea dintre contradicțiile de percepție și conceptele noi sau existente, ceea ce duce la transpoziția conceptelor. Condițiile care permit asimilarea sunt preferabile condițiilor care se opun, deoarece ele permit soluționarea incoerenței și dezvoltarea capacității de adaptare a personalității.
<b>E. Deci și R. Ryan</b>	Teoria autodeterminării susține că omul are trei nevoi psihologice: competența, autonomia și interconectarea. Aceste nevoi psihologice, pe măsura evoluției speciei umane (cea care face azi saltul de la Homo Sapiens la Homo Empathicus), devin tot mai puternice, adevărate forțe de edificare a vieții omului și de structurare a comunităților lui. Suntem cu toții motivați intrinsec: de pasiune, de dorința de a evolua și a ne interconecta într-un mod care să ne pună în valoare [8].

Noțiunea de *identitate profesională* a cadrului didactic face referință la două aspecte interconexe [9]. Primul se referă la modul în care un profesor se percepe în calitate de cadru didactic și ține de aspectul psihologic - identificarea profesorului cu munca sa, modul în care percepe trăsăturile, aptitudinile, valorile sale profesionale și interacțiunea cu discipolii, colegii, managerii și alte persoane pe care le întâlnește în activitatea sa; al doilea se raportează la modul în care profesorul este perceput de alții în calitate de cadru didactic: de către elevi, colegi, părinți, și societate în general, și ține de aspectul profesional- imaginea sa profesională și aprecierea socială în calitate de profesionist.

Cadrul noii gândiri cu privire la consolidarea identității profesionale a cadrelor didactice prin creșterea profesională indică învățarea pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea profesională constantă ca fiind o modalitate propice și adecvată pentru realizarea acesteia. Acest spațiu ar trebui să cuprindă toți factorii care afectează percepția identității profesionale. Un cadru de re-gândire cu referire la creșterea profesională care contribuie la consolidarea percepției profesorilor asupra identității lor profesionale este benefic pentru sprijinirea profesorilor și poate avea un puternic impact în cadrul școlii. Impactul se referă la percepția profesorilor cu privire la *autoeficiență* și *identitate profesională*.

În spațiul social, formarea impresiei pozitive joacă un rol important, iar identitatea profesională a cadrului didactică necesită a fi percepută într-o lumină admirativă. Când un individ apare în prezența altora, vor exista întotdeauna motive ca acesta să-și mobilizeze resursele spre a le crea celorlalți o impresie cât mai bună [4]. Comunicând, indivizii selectează informația despre ei înșiși, transmitând celorlalți doar informația relevantă situației în dependență de tipul de relație cu celălalt, de scopurile individului și de tipul audienței.



*Autopromovarea* este strategia care presupune etalarea abilităților de către indivizi în așa mod, încât să fie percepuți ca fiind competenți. Acestea pot fi realizate prin revendicarea responsabilității pentru evenimente cotate pozitiv sau a unor evenimente care sunt prezentate mult mai favorabil decât sunt în realitate pentru care un individ se face responsabil [4].

Studiile din ultimele decenii s-au axat pe studiul relației dintre machiavelism și autoprezentare [13], a relației dintre factorii de personalitate și înclinația spre monitorizare de sine [19], evidențiindu-se faptul că persoanele înclinate spre autopromovare de sine sunt prietenoase, amabile și extravertite, oricând fac cunoștință cu cineva și sunt înclinate spre autodezvăluiri [9]. Individul poate promova imagini că este competent prin utilizarea unor enunțuri specifice de autopromovare, asumarea rezultatelor pozitive, valorificarea sau depășirea obstacolelor – toate în ansamblu fiind subcategorii ale autopromovării.

Conceptul de *autopromovare* a fost introdus de M. Snyder și a devenit cel mai cunoscut concept din domeniul diferențelor individuale în ceea ce privește *managementul impresiei* [22]. Indivizii caracterizați într-o mare măsură de acest parametru au o sensibilitate crescută la indicii din situație care semnaleză oportunitatea unui comportament și au abilitatea de a folosi acești indici pentru a-și regla *autoprezentarea* [22]. Potrivit lui M. Snyder, astfel de indivizi sunt participanți sociali foarte eficienți, care știu să-și adapteze comportamentul la expectanțele sociale, dar care dau dovadă de inconsistență comportamentală trans-situatională.

Teoria evaluării reflectate, denumită și „*oglinza care te reflectă*” sau „*cunoașterea prin reflectare*”, afirmă că reacțiile și evaluările celorlalți constituie un set de informații pe care oamenii îl folosesc pentru a se cunoaște pe sine. De aceea, dacă cei din jur tratează o persoană într-o manieră respectuoasă, aceasta va ajunge să se autoevalueze în mod pozitiv. Astfel, cu cât mai multe cogniții pozitive vom adăuga despre propria persoană, cu atât mai mult ne va crește stima de sine [21].

Înainte de 1980, autoprezentarea a fost asociată cu încercarea de a maximiza aprobarea socială și foloasele materiale ale individului. În cercetările contemporane, motivele considerate ca aflându-se la baza ei pot fi invocate pentru a explica orice comportament social. Ideea că indivizii caută să-și amplifice stima de sine este inclusă în multe teorii asupra comportamentului social. Ea a fost în mod frecvent citată ca un motiv fundamental ce marchează conținutul *autoprezentării*. Iluziile de auto-glorificare nu numai că facilitează bună-dispoziție și confortul psihic al indivizilor, dar determină adaptarea psihologică și sănătatea mentală [4]. Indivizii încearcă să prezinte partenerilor de interacțiune eurile lor ideale sau eurile posibile preferate în legătură cu menținerea și întărirea *stimei de sine* ca principală motivație pentru autopromovare [2].

B.R. Schlenker și M.R. Leary (1982) au sugerat că anxietatea socială apare atunci când persona este motivată să creeze o anumită impresie celorlalți, dar se îndoiește că poate s-o facă [19]. În aceste condiții, persoana devine conștientă de sine: ea acționează depunând mult efort, în mod

foarte elaborat, dar are sentimentul inferiorității. Anxietatea socială este asociată cu răspunsuri nervoase, dificultăți de comunicare, tendința de a ocoli participarea socială, un stil de autoprezentare protectiv [20]. Toate acestea creează o impresie proastă și determină respingerea persoanei. Performanța indivizilor anxioși este slabă din cauza preocupării excesive de a face o impresie bună. Cei ce sunt foarte preocupați de felul în care sunt evaluați de alții au o foarte slabă participare la interacțiunile sociale.

Mai mult, cunoașterea subtilităților comunicării oferă un sentiment puternic de încredere și forță personală, căci prin utilizarea cât mai completă a modalităților de transmitere și recepționare a informației reușim să ne facem mai bine înțeleși, să fim mai convingători și mai persuasivi în relații cu alții, să „*ne vindem eficient imaginea*” [18]. Managementul impresiei joacă, astfel, un rol extrem de important în cadrul procesului de autoprezentare [4], reprezentând acel control sistematic al informațiilor despre propriul eu în vederea obținerii de beneficii (sociale, psihologice sau materiale) în cadrul interacțiunilor sociale [12].

Autopromovarea cadrului didactic semnifică și utilizarea unor instrumente precum rețelele sociale, marketing-ul și branding-ul pentru a vă face serviciile, expertiza, interesele, abilitățile, punctele forte și talentele să fie ușor cunoscute potențialilor clienți noi. Strategiile eficiente de autopromovare se referă la găsirea echilibrului între a demonstra abilitățile și a le expune [19]. Astfel, dezvoltarea profesională, eficacitatea creșterii profesionale și contribuția personală, precum și motivația cadrelor didactice de a învăța în schemele de creștere profesională, ar fi menită să influențeze consolidarea identității profesionale și în același timp, preluarea celor mai bune practici dezvoltate pentru asigurarea continuității în procesul de creare, implementare și modernizare a abilităților interpersonale și intrapersonale care joacă un rol cheie în dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale.

### **Bibliografie:**

1. ALDERFER, C.P. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. In: *Organizational Behaviour and Human Performance*, May 1969, v 4, no 2, p. 142-175.
2. BARTELL, C. A. The challenges facing beginning teachers. In: *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2005. p. 1-19.
3. BATE-MAROM, R. et al. *Personality: Theory and research: An Introduction, terms and definitions, dynamical theories*. Israel: Open University, 1992
4. BÎTCA, L., RUSNAC, S. Comunicarea nonverbală ca o condiție de bază a managementului impresiei. In: *Revista științifică EcoSoEn. ULIM*, Nr.4, ISSN 2587-344X, 2019; pp.167-186. (Categorie B).
5. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*, Chișinău, 2007, 268 p.

6. COJOCARU-BOROZAN, M. Metodologia cercetării culturii emoționale, Chișinău, 2012, 208p.
7. DAUWALDER, J. P. *Quality in educational and vocational guidance at the beginning of the 21st century: Some introductory statements*. In: J. P. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Eds.), *Quality development in vocational counselling and training*. Zürich, Switzerland: SVB, 2003. pp. 22-25.
8. DECI, E. L., RYAN, R. M. Self-determination theory. In: P. Van Lange, A. W. Kruglanski, and E. T. Higgins (Eds.) *Handbook of theories of social psychology*. LA: Sage, 2012. p. 416-437.
9. FAIRSTEIN, E., SILISTRARU, N., BUREA, S., In: *Mentoratul ca factor esențial în dezvoltarea identității profesionale a unui cadru didactic tânăr*, Simpozion Internațional Ediția a VI-a, Responsabilitate publică în educație, 2014, p.233-238.
10. FOX, A., WILSON, E. Support our networking and help us belong. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, no 15, p. 701-718.
11. FRIEDMAN, I. The novice teacher's organizational expectations. In: *Megamot 2005*, nr 44, p. 162-173.
12. JONES, E.E., PITTMAN, T.S., JONES, E.S. *Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation*. In: Suls, J., Ed., *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 1, Erlbaum, Hillsdale, 1982. pp. 231-262.
13. LEARY, M.R. *Self-presentation: Impression management and interpersonal behavior*. In: Madison, WI: Brown & Benchmark, 1995.
14. LEARY, M.R., ROBERTSON, R.B., BARNES, B.D., MILLER, R.S. *Self-presentations of small group leaders as a function of role requirements and leadership orientation*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986. pp. 742–748.
15. PATRICK, F. et al. The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers. In: *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2010, no 36, p. 277-289.
16. RODGERS, C., SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge, 2008. p. 732-746.
17. ROTS, I., KELCHTERMANS, G., AELTERMAN, A. Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. In: *Teaching and Teacher Education*, 2012, no. 28, p. 1-10.
18. RUSNAC, S.; BÎTCA, L.; KHORY, Joh; MELENTIEVA, A.; MUSIENCO, N.; STROGOTEAN, S.; ZMUNCILA, L. *Psihologia socială despre problemele secolului XXI*. In:

Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective. Chișinău: Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 2017, pp. 6-31. ISBN 978-9975-3168-4-2.

19. SCHLENKER, B.R., LEARY, M. *Social anxiety and self presentation: A conceptualization and model*. In: Psychological Bulletin, 1982, Nr. 92, pp. 641-669.
20. SCHLENKER, B.R. *Self-presentation: Managing the impression of consistency when reality interferes with self-enhancement*. In: Journal of Personality and Social Psychology, 32, 1975. pp. 1030 –1037.
21. SCHNEIDER, D.J. *Tactical self-representations toward a broader conception*. In: J. Tedeschi (Eds.), *Impression Management Theory and Social Psychological Research*, New York: Academic Press, 1981, pp. 23-40.
22. SNYDER, M. *Self-monitoring of expressive behavior*. In: Journal of Personality and Social Psychology, Nr. 30, 1974. pp. 37.

CZU: 37.016:37.013.42/.43+37.042.2:373.3

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p20-26

## **STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN CLASELE PRIMARE A CONȚINUTURILOR REFERITOARE LA SĂRBĂTORILE CALENDARISTICE DIN COMUNITATE ÎN CADRUL DISCIPLINEI „EDUCAȚIA MORAL-SPIRITUALĂ”**

**BULAT Ana,**

asistent universitar,

Catedra Pedagogia Învățământului Primar, UPS „I. Creangă”,

ORCID: 0000-0002-5723-0195, e-mail: ana.bulat@upsc.md

**Rezumat.** *Articolul dat prefigurează abordările teoretico-metodologice, legislative și normative naționale, cu referire la valorificarea strategiilor didactice constructive în cadrul disciplinei școlare Educația moral-spirituală, cl. I-IV.*

**Cuvinte-cheie:** *competențe sociale, competențe social-morale, paradigmă constructivistă, strategii didactice de învățare, nivel de școlaritate primar, disciplina curriculară Educația moral-spirituală.*

**Abstract.** *This article foreshadows the national theoretical, methodological, legislative and normative approaches, with reference to the capitalization of constructive didactic strategies within the school discipline "Moral spiritual education" cl. I-IV.*

**Keywords:** *social competences, social-moral competences, constructivist paradigm, didactic learning strategies, primary schooling level, curricular discipline on "Moral-spiritual education".*

După E. Păun (1999) elevii la vârsta școlară mică achiziționează deprinderi de relaționare constructivă cu cei de-o seamă și adulții, spirit de întraajutorare, deprinderi de autocontrol și conformarea la împrejurări, ei își extind tematicile de comunicare cu ceilalți etc. Toate aceste achiziții favorizează dezvoltarea *competenței sociale* în această perioadă, punând temelia pentru etapa următoare de dezvoltare. Autorul susține că prin prisma perspectivei pedagogice de formare a *competenței social-morale* cadrul didactic trebuie să-și proiecteze și să valorifice procesul de predare-învățare-evaluare pornind de la scopul *paradigmei constructiviste* de „a-i învăța pe elevi să învețe și nu a-i învăța pentru a-i învăța” prin:

- îmbinarea mijloacelor tradiționale cu cele inovative în cadrul lecției în funcție de obiectivele lecției și de a le adapta la caracteristicile psiho-individuale ale elevilor săi;

- acordarea preferinței tehnicilor și metodelor de explorare/cercetare prin oferirea dreptului la tratament echitabil, prin dezvoltarea încrederii în propria identitate și a capacității de a dezvolta noi identități, oferirea situațiilor de a participa la luarea deciziilor, asigurarea accesului egal la informații și la bunurile globale [1, p. 114].

Actualul curriculum (2018) cu referire la proiectarea strategiilor didactice vizează o serie de perceptive:

- asigurarea accesului egal la educație a tuturor copiilor, promovând individualizarea și diferențierea în procesul educațional;

- centrarea pe elev și nu pe conținuturile de învățare, acestea constituind mijloc de realizare a finalităților;

- unitatea abordării psiho- și sociocentriste: fiecare copil este valoros prin unicitatea sa și prin aceasta conferă valoare societății, totodată însușirea valorilor societății susține valoarea personalității copilului [2, p. 198].

De asemenea, curriculumul accentuează faptul că orientarea generală privind strategiile didactice este determinată de accentul pus pe învățare, iar predarea și evaluarea se orientează pentru activizarea învățării în premisa respectării particularităților de vârstă ale elevilor. În sensul dat strategiile vor fi orientate de paradigmele:

- învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe – învățarea în grup, prin cooperare, prin reciprocitate, în contextul alternării formelor de organizare;

- învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism) care subliniază importanța învățării autonome, a implicării în situații deschise de formare și comunicare, a managementului cunoașterii;

- a învățării ca autoexplorare și autodescoperire (reflecție sau metacogniție) [ibidem, p. 198].

Astfel, din perspectiva dată, acest deziderat este valid și în cadrul disciplinei școlare *Educația moral-spirituală* (EMS în continuare) în cl. I-IV care solicită învățătorului abilități de elaborare a strategiilor didactice constructiviste.

EMS este o disciplină prin studierea căreia se intenționează atingerea unor obiective și competențe specifice, iar finalitățile generale ar fi următoarele: formarea la elevi a unui sistem de atitudini, valori și comportamente axate pe: consolidarea interesului pentru învățare și autoeducare; conștientizarea valorilor spirituale și etice vehiculate prin educația morală dar și spirituală; înțelegerea semnificației educației morale – și a creației spirituale, în general – în conturarea identității naționale și a integrării acestora în universal; formarea unui profil civic și moral, premisă a inserției active în social; structurarea unui sistem axiologic deschis, interiorizarea valorilor democratice, ale toleranței și ale dialogului intercultural [3, p.4].

Unul din scopurile principale ale EMS rezidă în formarea elevului pentru înțelegerea și respectarea obiceiurilor, tradițiilor și sărbătorilor naționale. Exercițiile de recunoaștere și *descriere în cuvinte proprii a tradițiilor sărbătorilor calendaristice din comunitate* fac parte din activitățile de învățare/evaluare recomandate de **curriculumul național pentru învățământul primar**.

Astfel, **la nivel de curriculum**, *competența specifică 1* vizează: „Recunoașterea valorilor moral-spirituale în diferite contexte de viață, demonstrând atitudine pozitivă și responsabilitate față de sine și cei din jur” prin abilități dezvoltate la *unitatea de competență 3.1*. „Descrierea în cuvinte proprii a sărbătorilor calendaristice din comunitate”; valorificată prin următoarele *activități de învățare și produse școlare recomandate*:

- discuții dirijate; jocuri cooperative; situații-problemă cu sprijin în imagini, texte, exemple din viața comunității; vizite în centre comunitare;
- mesajul oral; descrierea sărbătorilor calendaristice [2, p.90- 93].

**Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar la disciplina Educația moral-spirituală** menționează că în cadrul orelor de EMS se va urmări formarea unor comportamente legate de inițierea în valorile moral-spirituale, tradițiile naționale, stabilirea relațiilor interpersonale pozitive.

În cadrul lecțiilor de EMS un rol deosebit îi revine dezvoltării unei metodologii centrate pe elev, utilizării strategiilor didactice centrate pe învățare, în cadrul căroră elevul este partener în învățare, aceasta realizându-se prin cooperare și prin valorificarea elementelor de ordin calitativ (valori, atitudini).

În continuare, la direcția abordată, propun unele detalii praxiologice de vizualizare a *strategiilor didactice* de predare-învățare centrate pe elev, recomandate de „Ghidul metodologic” la EMS pentru clasa a II-a, evidențiindu-le prin organizatorul tabelar propus mai jos [4, p. 8-20]:

Exemplul	Explozia stelară	Metoda cadranelor
Povestirea morală	Copacul ideilor	Diagrama Venn Euler
Studiu de caz	Cvintetul	Graficul T
Brainstorming	Ciorchinele	Pălăriile gânditoare

Astfel putem stabili că toate aceste metode acționează, așadar, în limitele unei permisivități interrelaționale și constatăm astfel că o bună parte din aceste metode pot fi utilizate și adaptate pentru predarea-învățarea conținuturilor referitoare la sărbătorile calendaristice din comunitate.

Detaliem în continuare câteva sugestii metodologice de valorificare a strategiilor didactice de predare-învățare a conținuturilor referitoare la sărbătorile calendaristice din comunitate aplicabile la disciplina EMS în clasa a II-a.

Propunem în continuare un exemplu de aplicarea a *tehnicii clustering* în cadrul lecției de EMS clasa a II-a:

➤ ***Tehnica clustering***

**Subiectul lecției: „Sărbătorile din localitatea noastră”**

**Resurse materiale:** Tablă și cretă sau foi de poster și markere.

**Forme de organizare:** frontal.

**Etapa lecției „Evocare”:** La tablă, din timp, învățătorul desenează un clustering. În mijloc se notează: „Sărbători din localitatea noastră”. Se solicită elevilor prin brainstorming, să enumere sărbătorile din localitate pe care le cunosc deja. Învățătorul, scrie, pe tablă în locurile rezervate, denumirile sărbătorilor pe care le spun elevii. În timpul desfășurării acestei activități, cadrul didactic poate veni cu unele sugestii în cazul în care elevii întâmpină dificultăți sau cu unele corectări. La final învățătorul poate veni și cu completări în cazul în care elevii nu au reușit să genereze suficiente idei pentru completare.

Aplicarea metodei respective contribuie la structurarea informațiilor și oferă elevilor o viziune de ansamblu asupra conceptului de sărbători calendaristice naționale și religioase din comunitate.

➤ ***Diagrama Venn-Euler***

**Subiectul lecției: „Sărbătorile din localitatea noastră”**

**Resurse materiale:** Tablă și cretă sau foi de poster și markere.

**Forma de lucru:** frontal, în perechi sau în grup.

**Etapa lecției „Realizarea sensului”:** La pasul „*Informează-te*” se propune elevilor următorul conținut informațional: „Sărbătoarea este o zi deosebită de celelalte zile calendaristice, și care se repetă în mod ciclic (anual). Cu această ocazie pot avea loc dansuri, mâncăruri festive, spectacole, întreceri sportive.

Aceste sărbători pot fi de natură:

- *religioasă* – în care se marchează tradițional evenimentele în conformitate cu regulile cultului religios pe care îl împărtășește familia. Acestea au diferite rituale.

- *naționale* – când se sărbătorește aniversarea unor evenimente din trecutul unui popor, sau unele evenimente specifice, tradiționale poporului respectiv.

De asemenea mai cunoaștem și sărbători *familiale* așa ca: aniversări onomastice, sau a zilei de naștere, sărbători cu ocazia botezului, nunții. Și sărbători *internaționale* ca: ziua muncii, ziua copilului sau ziua femeii”.

La pasul „*Prelucrează informația!*” în etapa dată a lecției poate fi aplicată metoda „*Diagrama Venn-Euler*”, forma de lucru: în grup/în perechi (la discreția cadrului didactic și în dependență de contingentul de elevi): Învățătorul va repartiza grupurilor de elevi câte o fișă cu Diagrama Venn care conține: două semicercuri care se intersectează. Deasupra primului semicerc se notează: *Sărbători calendaristice religioase*, deasupra celui de-al doilea semicerc: *Sărbători calendaristice naționale*, iar în intersecție: tradiții comune ambelor tipuri de sărbători. (Adaptat după ghid metodologic, EMS clasa a II-a [4, p.14]). Se comunică instrucțiunile și timpul alocat realizării sarcinii. Din timp poate fi desenată și la tablă o diagramă similară cu cea propusă spre completare elevilor. După finisarea timpului rezervat începe verificarea frontală a activității. Fiecare echipă comunică rezultatele elaborate. Învățătoarea completează diagrama de la tablă în baza răspunsurilor comunicate de elevi, obținându-se astfel o diagramă comună, în felul acesta și elevii mai lenți își pot face unele completări.

Aplicarea metodei *Diagrama Venn* va contribui la sistematizarea informațiilor cunoscute, dar și diferențierea informațiilor noi. Îi ajută pe elevi să înțeleagă și să diferențieze sărbătorile calendaristice religioase de cele naționale.

#### ➤ *Metoda Cadrelor*

**Subiectul lecției:** „*Sărbătorile din localitatea noastră*”

**Resurse materiale:** Fișe cu cadranele și sarcinile, pixuri.

**Forma de lucru:** în perechi.

**Etapa lecției „Reflecție”:** La pasul „*Comunică și decide*”. Învățătorul va repartiza fiecărei perechi câte o fișă de lucru care va conține cadranele și sarcinile pentru fiecare din cadrane. Va anunța regulile de lucru în perechi și timpul oferit pentru realizarea sarcinii respective. La final, se va realiza frontal verificarea sarcinilor de lucru și se va oferi feed-back constructiv pentru fiecare sarcină.

Aplicarea metodei *Cadrelor* contribuie la consolidarea și sintetizarea informațiilor asimilate în cadrul lecției. Îi ajută pe elevi să facă schimb de idei referitoare la tradițiile și obiceiurile



sărbătorilor Crăciunul și Paștele, să-și dezvolte gândirea creativă și să memoreze datele sărbătorilor calendaristice din comunitate.

➤ ***Asocieri libere***

**Subiectul lecției: „Primăvara și sărbătorile ei”**

**Resurse materiale:** Tablă, cretă, fișe, pixuri.

**Forma de lucru:** individual/frontal.

**Etapa lecției „Evocare”:** La pasul „*Implică-te*”.

Învățătorul va repartiza fiecărui elev câte o fișă de lucru și anunță sarcina: „Notați denumirile sărbătorilor de primăvară pe care le cunoașteți”. Elevii vor nota toate sărbătorile pe care le cunosc. Se verifică frontal și se notează la tablă fiecare răspuns nou. La final învățătorul vine cu completări, numind sărbători mai puțin cunoscute de către elevi așa ca: Ziua Pământului – 22 aprilie; Floriile – data depinde de începutul postului mare și Învierea Domnului; Ziua internațională a muncii – 1 mai; Ziua Familiei – 15 mai;

➤ ***Explozia stelară***

**Subiectul lecției: „Primăvara și sărbătorile ei”**

**Resurse materiale:** Tablă, cretă.

**Forma de lucru:** frontal, în perechi.

**Etapa lecției „Realizarea sensului”:** La pasul „*Prelucrează informația!*”. Forma de lucru: în perechi. Învățătoarea expune la tablă o planșă cu o stea. La fiecare colț al stelei sunt notate întrebările: „De ce?”, „Cum?”, „Când?”, „Cine?”, „Unde?”. Se solicită elevilor, în perechi, timp de 3-5 minute să discute și să formuleze împreună întrebări referitoare la tradițiile, obiceiurile și specificul sărbătorilor de primăvară care încep cu cuvintele expuse pe planșă. După expirarea timpului preconizat se solicită elevilor să adreseze câte o întrebare, dintre cele elaborate, colegilor de clasă.

Aplicarea metodei respective îi încurajează pe elevi să-și exprime propriile opinii și contribuie la dezvoltarea abilităților de a descrie în cuvinte proprii sărbătorile calendaristice din comunitate.

➤ ***Metoda RAI (Răspunde-Aruncă-Întrebă)***

**Subiectul lecției: „Primăvara și sărbătorile ei”**

**Resurse:** Minge.

**Etapa lecției „Realizarea sensului”:** La pasul „*Prelucrează informația!*”. Forma de lucru: frontal. Se solicită elevilor să formuleze întrebări despre tradițiile specifice sărbătorilor de primăvară care se respectă în familiile lor și prin aruncarea mingii unui coleg din clasă să adreseze întrebarea. Elevul care prinde minge dacă nu cunoaște răspunsul, acesta va fi oferit de către elevul care a adresat întrebarea.

Exemple de întrebări:

- Ce tradiții specifice sărbătorii 8 Martie se respectă în familia ta?
- Care sunt tradițiile preferate de tine în legătură cu sărbătoarea „Învierea Domnului”?
- Ce acțiuni sunt întreprinse în localitatea noastră în legătură cu „Ziua Pământului”?
- Care este simbolul specific sărbătorii „1 Martie”?

Aplicarea acestei metode contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală, capacităților de a formula întrebări și de a găsi cel mai potrivit răspuns. Antrenați în această activitate cu mingea, chiar și cei mai timizi elevi se simt încurajați, comunică cu ușurință și participă cu plăcere la activitate.

Identificarea unei strategii ține de modalitatea în care învățătorul abordează o problemă didactică, concepând și realizând acțiunea de rezolvare a ei. Aceasta presupune o reflecție asupra datelor problemei, luarea unei decizii privind calea de urmat, stabilirea experiențelor de învățare solicitate de obiectivele didactice urmărite. Dacă cadrul didactic va ține cont de structura și cerințele de alegere a unei strategii, didactice atunci și finalitățile activității de instruire vor avea rezultate.

### **Bibliografie:**

1. PĂUN, E. Școala. O abordare sociopedagogică. București: Editura Polirom. 1999. ISBN: 973-683-220-1
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MEC, 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
3. Educația moral-spirituală. Clasele I-IV. Ghidul învățătorului. Chișinău, 2016. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia\\_moral-spiritala\\_clasele\\_i-iv\\_ghidul\\_invatatorului.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_moral-spiritala_clasele_i-iv_ghidul_invatatorului.pdf)
4. NICULCEA, T., CARA, A., VARTIC, A. Educația moral-spirituală. Clasa a II-a. Ghid metodologic. Chișinău, 2019, Elaborat conform Curriculumului disciplinar în vigoare și aprobat prin Ordinul Ministrului nr. 1381 din 30.10.2019. Disponibil: [https://educatieonline.md/Files/Manuals/2/II\\_Ghidul%20profesorului,%20Educatia%20moral%20spirituala%20cl.2%20\(a.%202019,%20in%20limba%20romana\).pdf](https://educatieonline.md/Files/Manuals/2/II_Ghidul%20profesorului,%20Educatia%20moral%20spirituala%20cl.2%20(a.%202019,%20in%20limba%20romana).pdf)

## RESURSE ȘI OPORTUNITĂȚI DE DEZVOLTARE A CARIEREI PROFESIONALE

**CEBANU Lilia,**

dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Catedra Pedagogie

Preșcolară Educație Fizică și Dans,

ORCID: 0000-0003-4278-8927, e-mail: cebanu.lilia@upsc.md

**GUDIMA-CIOBANU Aurelia,**

IPLT Budești, ORCID: 0000-0002-1467-5338, e-mail: gudimaaurica5@gmail.com

**Rezumat.** *Prezentul articol reflectă aspectele teoretice și bune practici în dezvoltarea carierei profesionale a cadrelor didactice. Este redat conceptul de carieră din diverse puncte de vedere, descrise oportunități de dezvoltare a carierei pentru promovarea valorilor de avansare în carieră determinate prin activități experimentale cu cadrele didactice.*

**Cuvinte-cheie:** *carieră, dezvoltarea carierei, management, organizație, oportunități, valori, comunicare, proces de dezvoltare a carierei.*

**Abstract.** *This article reflects the theoretical aspects and good practices in the professional career development of teachers. The concept of career is presented from various points of view, describing career development opportunities to promote career advancement values determined by experimental activities with teachers.*

**Keywords:** *career, career development, management, organization, opportunities, values, communication, career development process.*

Fiecare dintre noi în momentul în care își îndreaptă atenția către un domeniu, dorind să practice o anumită meserie, se gândește implicit și la carieră. Aceasta este privită ca propria sa dezvoltare profesională raportată la nivelul întregii sale vieți active. Pe lângă evoluția individuală, cariera poate fi privită sub trei aspecte: *economic, sociologic și psihologic.*

Sub aspect *economic*, *cariera* reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană.

*Sociologic*, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza celui care va urma. Sub aspect *psihologic*, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ [9].

*Conceptul de carieră* are numeroase înțelesuri, neexistând până în prezent un concept oficial unanim acceptat, care să întrunească consensul specialităților, în literatura de specialitate fiind

cunoscute diferite formulări sau numeroase opinii. În general, *înțelesul popular al conceptului de carieră* este asociat cu ideea de mișcare ascendentă sau de avansare a unei persoane într-un domeniu de activitate dorit, cu scopul de a obține mai mulți bani, mai multă responsabilitate sau de a dobândi mai mult prestigiu și mai multă putere [ 6, p. 521].

O carieră se referă la situații diferite pentru oameni diferiți. Este posibil ca un individ să gândească cariera ca fiind o serie de posturi diferite în organizații diferite, în timp ce un alt individ vede cariera sa similar cu o ocupație.

*Tradițional*, conceptul de carieră este asociat doar cu aceia care dețin roluri manageriale sau ocupă posturi bine plătite.

Treptat însă conceptul de carieră a dobândit o accepțiune mult mai largă și o aplicabilitate tot mai globală. Astfel, devenind deosebit de complex, conceptul de carieră are în vedere atât întregul personal al organizației, cât și dezvoltarea în cadrul postului deținut sau chiar în cadrul altor ocupații, deoarece capacitatea unei persoane de a face față unor noi servicii sau unor responsabilități mai mari crește pe măsura ce timpul trece și acumulează experiență.

Prin urmare, dezvoltarea carierei nu este o problemă de sine stătătoare, ci trebuie privită în contextual vieții și dezvoltării de ansamblu a unei persoane și nu numai în calitatea de angajat.

Astfel, în continuare propunem un studiu cercetat în baza unui experiment în urma cărora s-au determinat valorile de avansare în carieră în opinia cadrelor didactice prezentate în tabelele 1, 2 și prezentarea grafică în figurile 1, 2, 3, 4.

Tabelul 1. Valori de avansare în carieră în opinia eșantionului experimental, etapa preexperiment (33 subiecți)

<b>Nivel</b>	<b>Valorizarea abilităților proprii</b>	<b>Realizare</b>	<b>Responsabilitate</b>	<b>Varietatea/diversitatea sarcinilor</b>	<b>Implicare activă</b>	<b>Avansare</b>
Înalt	15%	45%	18%	12%	15%	15%
Mediu	48%	24%	48%	33%	36%	52%
Scăzut	36%	30%	33%	55%	48%	33%

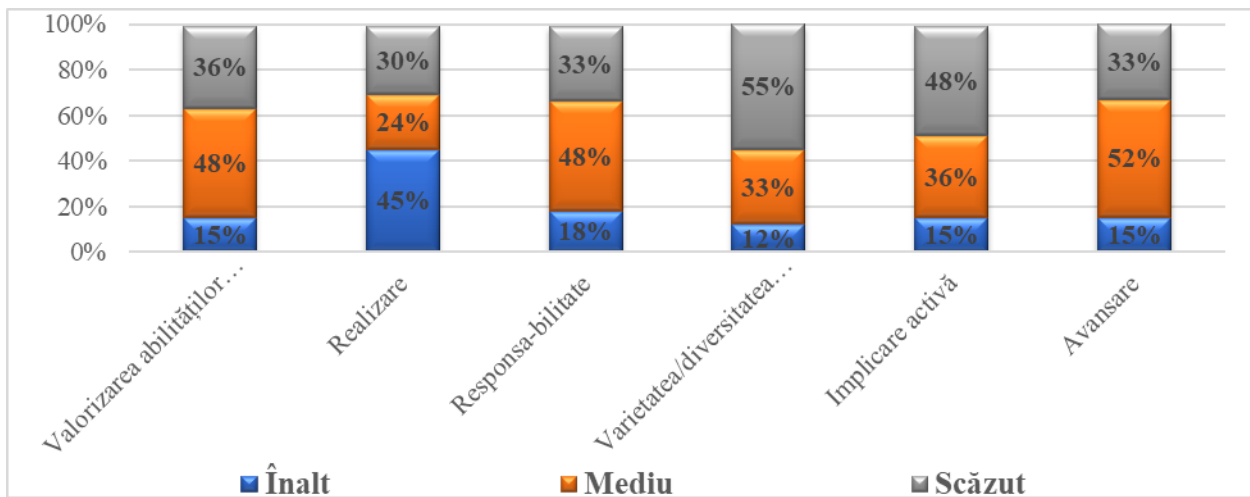


Figura 1. Prezentarea grafică a valorilor de avansare în carieră în opinia subiecților eșantionului experimental

Tabelul 2. Valori de avansare în carieră în opinia eșantionului de control, etapa preexperiment (32 subiecți)

Nivele	Valorizarea abilităților proprii	Realizare	Responsa-bilitate	Varietatea/diversitatea sarcinilor	Implicare activă	Avansare
Înalt	7/22%	9/28%	10/31%	4/13%	6/19%	8/25%
Mediu	9/28%	11/34%	12/38%	16/50%	10/31%	12/38%
Scăzut	16/50%	12/38%	11/34%	12/38%	16/50%	12/38%

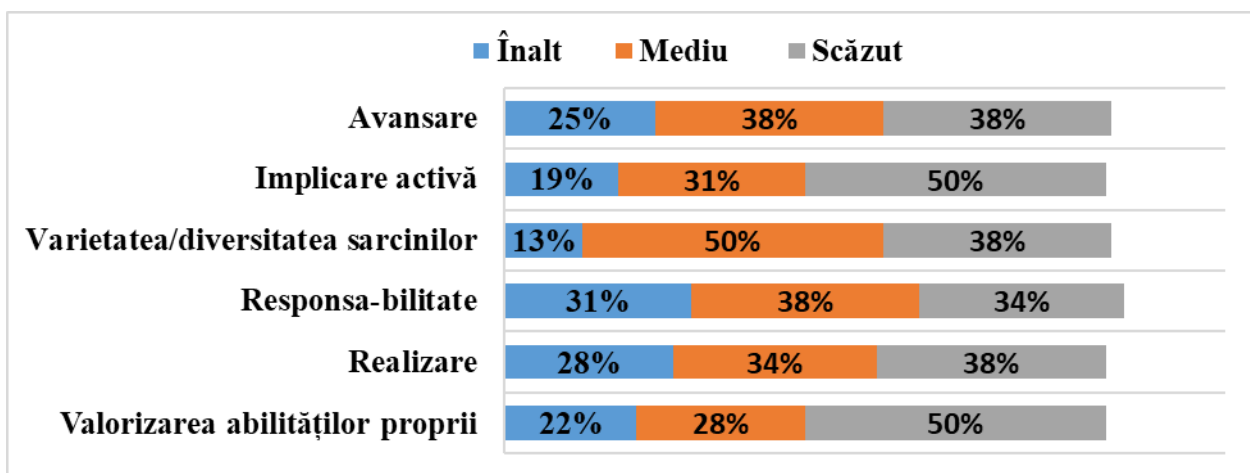


Figura 2. Prezentarea grafică a valorilor de avansare în carieră în opinia subiecților eșantionului de control

Datele preexperimentale constatate eșantionului experimental ne demonstrează un raport de 12%-45% a valorilor la nivel înalt, 24%-52% nivel mediu și nivelul scăzut 33%-55%. În cazul eșantionului de control deducem raportul de 13%-28% la nivel înalt; 28%-50% nivel mediu și 34%-50% nivel scăzut.

Așadar, alături de interese, valorile sunt grile prin care citim și interpretăm oportunitățile de carieră.

Pentru dezvoltarea valorilor de avansare în carieră propunem în continuare un șir de acțiuni de bune practice desfășurate cu cadrele didactice ale eșantionului experimental cu *scopul de comparare a rezultatelor pre și postexperimentale*:

#### **- *Atragerea unor talente mai bune***

Atunci când există oportunități de creștere în carieră, există o atracție a celor mai bune talente. Această oportunitate de a învăța și de a crește în cadrul organizației, îi ajută pe potențialii candidați să facă alegeri înțelepte pentru cariera lor. Mai multe talente care se alătură organizației contribuie la o funcționare mai bună și eficientă, ceea ce duce la obținerea rezultatelor dorite, poate chiar într-un timp mai scurt.

#### **- *Productivitate mai mare***

Dezvoltarea carierei oferită în organizație contribuie la perfecționarea fiecărui angajat în ceea ce privește personalitatea, abilitățile tehnice sau non-tehnice și multe altele. Atunci când angajații sunt calificați în domeniu, aceștia își pot oferi inteligența și eforturile pentru atingerea obiectivelor dorite de managementul instituției. Acest efort suplimentar din partea fiecărui angajat este rezultatul conștientizării dezvoltării carierei în cadrul instituției, ducând la o productivitate crescută.

#### **- *Satisfacția profesională a angajaților***

Cu cât organizația are mai mult profit datorită dezvoltării angajaților, cu atât mai mult dă înapoi angajaților în termeni de salariu și beneficii extra. Satisfacția la locul de muncă pentru orice angajat se bazează pe modul în care angajatul se simte cu privire la volumul de muncă și beneficiile primite înapoi. Sarcinile pe care le au de îndeplinit în activitatea lor par distractive ? odată ce angajații dau dovadă de pasiune și interes la locul de muncă pentru învățarea și creșterea personală, contribuind în același timp la creșterea nivelului managerial și la creșterea companiei.

#### **- *Mai multe oportunități de creștere***

Dezvoltarea carierei are ca rezultat o creștere vizibilă a angajatului, fie că este vorba de abilități sau personalitate. Ei ajung să se exploreze profund și să-și înțeleagă abilitățile în diferite domenii, ceea ce îi ajută să lucreze eficient.

Oportunitățile de creștere sunt întotdeauna disponibile pentru cei dornici să învețe și să se dezvolte singuri, atât personal, cât și profesional. Putem încorpora noi abilități optând pentru unele programe de învățare online. Este crucial să dezvoltăm abilități care ne pot ajuta să menținem relații

mai bune la locul de muncă, pentru care este recomandabil să ne înscriem la cursuri de dezvoltare personală sau să lucrăm individual cu un coach. Aceste contribuții la auto-îmbunătățire ne pot ajuta să recunoaștem oportunitățile de creștere.

### **- Relațiile din interiorul organizației**

Mediul de lucru orientat spre dezvoltare și învățare aduce pozitivitate, un sentiment de dăruire, determinare și echilibru accelerat al muncii în cadrul organizației. Acest lucru promovează o relație sănătoasă și comunicarea între angajați. Aceasta conduce la o mai bună funcționare a organizației la fiecare nivel, cu o mai bună comunicare a ideilor, rezultând în succesul pozitiv al organizației.

O bună comunicare contribuie la formarea unor relații eficiente la locul de muncă. Abilitatea de a comunica în mediul profesional are o influență bună asupra imaginii fiecăruia. Acesta este motivul pentru care o bună comunicare este, de asemenea, considerată una dintre cele mai importante abilitățile de dezvoltare a personalității [7].

O altă oportunitate o reprezintă *autocunoașterea*, care joacă un rol decisiv în alegerea/dezvoltarea carierei profesionale. Aceasta presupune formarea conceptului de sine care nu este altceva decât totalitatea ideilor și sentimentelor pe care o persoană le are despre ea însăși. El implică două componente de bază, respectiv: *imaginea de sine și stima de sine*. Conștientizarea a „CINE SUNT EU” și a „CEEĂ CE POT SĂ FAC EU” sunt elemente componente ale imaginii de sine, care influențează atât percepția noastră asupra lumii, cât și percepția asupra propriilor comportamente. Așadar, imaginea de sine face referire la concepțiile/părerile pe care le avem asupra punctelor noastre tari și a limitelor sau considerăm că le avem. În schimb stima de sine se formează prin modul în care ne autoapreciem, evaluăm, în raport cu propriile noastre așteptări și/sau așteptările celorlalți. Auto-evaluarea este un proces prin care se încearcă identificarea a:

- *ceea ce contează cel mai mult pentru tine, respectiv valorile personale;*
- *ceea ce îți face plăcere să realizezi/studiezi, respectiv interesele*
- *ceea ce ești capabil să faci bine, respectiv aptitudinile.*

Așadar, procesul de autocunoaștere nu este unul simplu, ci este o adevărată provocare pentru cel care îl inițiază. Acesta implică o analiză atentă a activităților tale de zi cu zi, a timpului petrecut realizând aceste sarcini, a gradului de implicare în realizarea lor și a satisfacției avute la finalizării acestora.

Cu toții ne dorim un loc de muncă ofertant, bine plătit și mai ales o carieră de succes. Cum se face însă, că unii reușesc, lăsând impresia că totul a venit de la sine, iar alții eșuează în mod frecvent? Iată și răspunsul: Strategia de MARKETING PERSONAL – ca o altă *oportunitate de dezvoltare a carierei*.

Cheia succesului într-o carieră constă în modalitatea în care reușim să ne realizăm

BRANDUL PERSONAL, felul în care reușim să ne conturăm propria imagine, ca fiind de un real interes pentru potențialii angajatori. *Așadar gândește-ți brandul ca pe un produs, pe care dorești să-l promovezi și să-l vinzi în fața reprezentanților organizațiilor vizate de către tine!*

Orice produs, chiar și cele mai bune, nu ar reuși să intre pe piață fără o strategie puternică de marketing. Prin urmare același lucru trebuie să-l facem atunci când dorim să intrăm și să ne menținem pe piața muncii având un plan strategic și instrumente cheie în marketingul personal, prezentate ca idee în tabelul 3.

Tabelul 3. Idei strategice și instrumente cheie în marketingul personal

Idei/plan strategic de marketing personal	Instrumente cheie în marketingul personal
Scopul și obiectivele personale; Analiza personală SWOT; Analiza calităților și defectelor în raport cu cariera personală; Alternative strategice de bază ale carierei; Obiectivul de bază al carierei; Curriculumul Vitae etc.	Scrisoarea de motivație/intenție  CV-ul  Prezentarea la interviul de angajare  Scrisoarea de mulțumire etc.

O altă oportunitate de analiză a procesului de dezvoltare a carierei este prin *Metoda IKIGAI*, prezentată în figura 3.



Figura 3. Procesul de dezvoltare a carierei prin Metoda IKIGAI [8]

Metoda IKIGAI este un concept japonez, care atribuie un sens valorii în viața pe care o trăim zi de zi și care s-ar traduce prin "fericirea de a fi mereu ocupat". Cu alte cuvinte, IKIGAI este un model care ne ajută să redescoperim scopul în viață sau motivele pentru care avem anumite trăiri, fie că este vorba de viața personală sau ne referim la activitatea profesională.



**Cele 10 legi ale IKIGAI-ului** aplicate în carieră / piața profesională:

1. *Fii mereu activ, chiar și în pauzele de relaxare (hobby-urile te pot salva);*
2. *Privește lucrurile cu calm, indiferent de gravitate, situație / context;*
3. *Nu te întinde mult cu pauzele de masă, gustări (fumat);*
4. *Înconjoară-te de profesioniști și colegi bine pregătiți;*
5. *Fii în formă pentru următoarea ta avansare;*
6. *Zâmbește – zâmbetul te face mai încrezător, productiv și este molipsitor;*
7. *Reconectează-te la natură – ia-ți laptopul și termină treaba pe o bancă, în parc;*
8. *Fii recunoscător pentru oportunitatea de a-ți îmbogăți experiența;*
9. *Trăiește clipa: „Cine ești AZI? Ce faci ACUM? și Ce ai în prezent?”;*
10. *Urmează-ți IKIGAI-ul – niciodată nu este prea târziu.*

În baza aspectelor formative desfășurate cu cadrele didactice constatăm următoarele rezultate postexperimentale prezentate în figurile 4, 5.

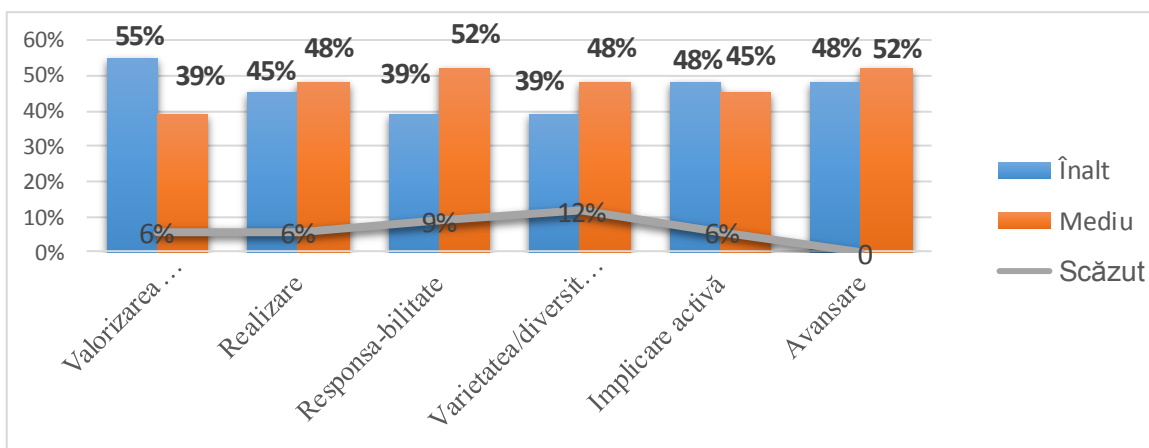


Figura 4. Prezentarea grafică a valorilor de avansare în carieră în opinia eșantionului experimental la etapa postexperiment

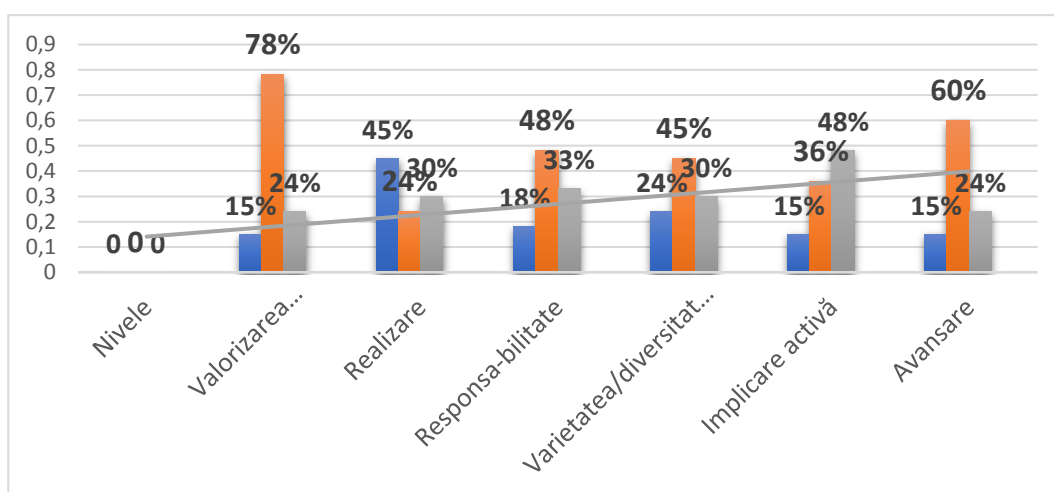


Figura 5. Prezentarea grafică a valorilor de avansare în carieră în opinia eșantionului de control la etapa postexperiment

Datele postexperimentale constatate ne demonstrează în cadrul eșantionului experimental o avansare în carieră la nivel înalt de 48%, nivel mediu 52%; în cazul eșantionului de control constatăm 15% la nivel înalt, 60% nivel mediu și 25% nivel scăzut.

Deci, VALORILE fac parte din categoria aspectelor relevante cu impact asupra deciziei de carieră și mai târziu a satisfacției locului de muncă. Ele reprezintă convingerile de bază după care oamenii își ghidează conduitele, considerându-le a fi extrem de importante în relațiile cu alte persoane, în mediul profesional și în viață în general.

*Indiferent de metodele utilizate dezvoltarea sau menținerea carierei* sunt o continuare firească a stabilizării, fiecare individ, prin natura umană având dorința de autodepășire, de obținere a unor beneficii morale și materiale reprezintă o perioadă de creșteri continue în statut și influență în organizație, sau o perioadă petrecută în cel mai înalt nivel de responsabilitate și statut.

## **Concluzie**

Managementul carierei trebuie văzut prin prisma intereselor organizațiilor și ale angajaților. În această idee, managementul carierei are în vedere atât procesul de planificare a carierei care vizează modul de avansare a angajaților în cadrul unei instituții/organizații conform necesităților acesteia, performanțele angajaților, potențialul acestora și preferințele lor, cât și asigurarea succesiunii manageriale cu menirea de a asigura pe cât posibil organizația că va dispune de persoanele de care are nevoie pentru a-și atinge obiectivele prin diverse surse și instrumente de dezvoltare.

## **Bibliografie:**

1. COJOCARU, V., VLADU, M. *Competențele decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. 177 p.
2. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Management educațional*. Editura Cartea Moldovei, 2013. 272 p. ISBN:978-9975-60-061-3.
3. JIGĂU, M. ( coord.) *Consilierea carierei*. Compendiu de metode și tehnici. București: Ed. Afir, 2006.
4. LEMENI, G., MICLEA, M. (coord) *Consiliere și orientare*. Cluj: Ed. ASCR, 2004.
5. LEVENSON, L., MICLEA, M., OPREA, A. *Orientare în carieră. Ghid pentru profesori*. București: Editura Atelier Didactic, 2007. 85 p.
6. IVANCEVICH, J. M., GLUECK, W. F. *Foundations of Personnel/Human Resource Management*, Texas: Business Publications Inc., 1986.
7. <https://viitorulmeu.ro/blog/solutii-pentru-companii/importanta-dezvoltarii-carierii-angajatilor-in-succesul-managerial>
8. <https://conceptahr.ro/ro/dezvoltarea-carierii-prin-metoda-ikigai/>
9. <https://www.umfcv.ro/ccop-managementul-carierii>

## MODALITĂȚI DE FORMARE A COMPETENȚEI DIGITALE ÎN CLASELE PRIMARE

**CODREANU Aliona,**

profesor de clasele primare, grad didactic superior

Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes” mun. Chișinău

OECD: 0000-0001-5770-5560, e-mail: alionacodreanu77@gmail.com

**Rezumat.** *În condițiile societății actuale, tehnologiile informaționale au pătruns rapid și în sistemul educațional. Utilizarea acestor tehnologii contribuie și la dezvoltarea competenței digitale a elevilor din clasele primare. În acest articol vom prezenta unele platforme educaționale, care au fost utilizate în clasele primare pentru crearea unor medii de învățare motivante pentru elevi.*

**Cuvinte cheie:** *competențe digitale, tehnologii informaționale, platforme educaționale, elevi de vârstă școlară mică.*

**Abstract.** *In the conditions of today's society, information technologies have quickly penetrated the educational system as well. The use of these technologies contributes to the development of the digital competence of primary school students. In this article we will present some educational platforms that have been used in primary classes to create motivating learning environments for students.*

**Keywords:** *digital skills, information technologies, educational platforms, students of young school age.*

Învățământul primar reprezintă fundamentul sistemului de învățământ, prin care se formează elevilor de vârstă școlară mică abilitățile de bază, cum ar fi cititul, scrisul și aritmetica. În această etapă elevul nu numai că asimilează cunoștințe, dar începe să fie independent, să învețe și își consolideze sănătatea și caracteristicile emoționale.

Astăzi, asistăm la dezvoltarea acestor calități ale elevilor prin introducerea tehnologiilor informaționale în mediul educațional, care au devenit o parte integrantă și acceptată a vieții de zi cu zi. Utilizarea acestora au rolul de a îmbunătăți procesul de predare - învățare - evaluare la diferite discipline școlare din sistemul de învățământ

Cercetările din domeniu subliniază faptul că tehnologiile informaționale au un impact asupra dezvoltării personalității elevilor prin procesul de cunoaștere în mod individual și creează condiții benefice pentru menținerea interesului pentru cercetare și descoperire. Anume aplicarea tehnologiilor informaționale reprezintă oportunități nelimitate de individualizare și diferențiere a procesului de învățare.

În Curriculum Național: Învățământul Primar identificăm formarea și dezvoltarea competențelor digitale, care începe din clasa 1-a și continuă pe întreaga durată a învățământului

general. Conform concepției noului curriculum, alfabetizarea digitală propriu-zisă se efectuează în cadrul Modulului “Educația digitală” din componența disciplinei școlare “Educația tehnologică” (clasele a 1-a – a 4-a) [2, p.13].

*Competențele digitale* sunt ansambluri de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, care pot fi mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării datelor cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor [4, p.3].

Competențele digitale cuprind următoarele elemente:

*Cunoștințe* – înțelegerea și cunoașterea naturii, a rolului și a oportunităților tehnologiilor informaționale în contexte cotidiene: în viața personală, socială, profesională. Include aplicațiile principale de tipul: procesor word, foi de calcul, baze de date, stocarea și gestionarea informațiilor; înțelegerea oportunităților și a riscurilor potențiale ale internetului și ale comunicării prin mediul electronic (e-mail, rețea) în contexte de: muncă, petrecerea timpului liber, schimbul de experiențe, colaborarea în rețea, învățare, cercetare; înțelegerea modului prin care tehnologiile informaționale sprijină creativitatea și inovația, conștientizarea aspectelor care țin de validitatea și autenticitatea informațiilor disponibile precum și de principiile legale și etice implicate de folosirea interactivă.

*Abilități* – abilitatea de a căuta, colecta și procesa informația și a o folosi într-o manieră critică și sistematică, apreciind relevanța acesteia, diferențind între real și virtual și recunoscând legăturile dintre acestea; abilități de a folosi instrumente digitale pentru a produce, prezenta și înțelege informații complexe; abilitatea de a accesa, căuta și folosi servicii bazate pe internet; folosirea tehnologiilor informaționale pentru sprijinirea gândirii critice, a creativității și a inovației.

*Atitudini* – atitudine critică și reflexivă față de informația disponibilă, responsabilitate în folosirea mijloacelor interactive, interes pentru implicarea în comunități și rețele pentru scopuri culturale, sociale și/ sau profesionale.

Tehnologiile informaționale oferă elevilor oportunități de:

- navigare în Internet;
- accesare a paginilor Web;
- căutare a datelor în baza cuvintelor-cheie distincte;
- descărcare și stocare a datelor din mediile virtuale;
- acces la resurse de informații;
- muncă independentă,
- achiziționare și consolidare a creativității, aptitudinilor și abilităților;
- permit implementarea de noi forme și metode de predare-învățare-evaluare [3].

În procesul de învățare, au loc mari schimbări în dezvoltarea gândirii și a imaginației ca bază a proceselor cognitive pentru succesul învățării. Pe parcursul lecțiilor au fost create prezentări și proiecte, folosind produse de pe calculator, precum și Internet.

*Manualele digitale sunt o* resursă educațională modernă ca rezultat al imaginației, inițiativelor, experimentelor și promovărilor, cercetării și dezvoltării noilor tehnologii în educație în procesele sistemului de învățământ. Manualul digital reprezintă o abordare nouă în implementarea componentei tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de predare-învățare-evaluare și de aceea nu este formatul pdf. Pot fi utilizate chiar din clasa I și oferă o varietate de materiale vizuale și audio interesante. Imaginile luminoase, temele captivante îi ajută pe elevi să devină mai interesați în limba lor maternă, oferă învățare sub formă de jocuri și oferă oportunități ample pentru autocontrol și reflecție de învățare.

*Padlet* este o aplicație online care permite elevilor să-și exprime cu ușurință opiniile pe un subiect comun pe un „avizier” virtual. Peretele este, de fapt, o pagină web unde elevii publică scurte mesaje, conținând text, imagini, clipuri video etc.. Cu ajutorul platformei Padlet elevii sunt motivați să lucreze împreună ca o echipă. În clasele primare l-am folosit la subiectul „Genul substantivului” și elevii au scris exemple, au plasat imagini, clipuri video (fenomene ale naturii). Acest exercițiu s-a transformat într-o sesiune de dezbateri, în care elevii au fost puși în situația de a pune în valoare argumente pentru subiectul dat.

*StoryJumper* este o aplicație care permite crearea de cărți de povești electronice (e-story books). Platforma permite mai multor elevi să colaboreze și să contribuie la crearea aceleiași povești. Elevii care colaborează la realizarea unei asemenea povești pot comunica în timp real prin intermediul unui apel video; acest aspect face platforma să fie excelentă munca în echipă. Le-am propus elevilor să elaboreze o povestire foto în baza poveștii „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă.

*Platforma Learningapps* este o aplicație Web 2.0 concepută pentru a sprijini procesele de învățare și predare prin module interactive, care pot fi integrate direct în conținuturi de învățare, dar pot fi și concepute online de utilizatorii înșiși sau pot fi modificate. Aceste module (denumite Apps) nu conțin acest motiv un cadru special sau un scenariu concret de învățare, ci se limitează exclusiv la partea interactivă. Aceste activități pot fi plasate pe Facebook, expediate prin email sau incorporate pe blog. Elevii au elaborat cu plăcere fișe de lucru și activități interactive Learningapps pentru a recapitula materialul studiat, pentru a lucra în echipe sau pentru a se pregăti pentru un test sumativ.

*Canva* este o platformă de design grafic, utilizată pentru a crea grafică, prezentări, postere, documente și alt conținut vizual. Această aplicație de editare are mai multe funcții: editor de fotografii, producător de videoclipuri și creator de logo-uri și permite crearea de produse: cărți de

vizită, pliante, postere, etc., folosind șabloane concepute profesional. Elevii au creat un poster pentru tema „În lumea poveștilor moderne”.

*Kahoot* este un instrument de învățare care permite profesorilor și elevilor să creeze jocuri distractive și dinamice pentru testarea cunoștințelor predate/învățate. Acest tip de instrument este foarte cunoscut datorită dinamicii pe care reușește să o declanșeze într-o sală de clasă. (<https://kahoot.com>). Am creat acest instrument la lecția de limba română la tema „Ortografia cuvintelor sa/s-a, la/l-a”.

*Mentimeter* este o aplicație care permite interacționarea cu clasa de elevi. Este un instrument pentru sondaje prin care se solicită răspunsul la întrebare, elevii răspund folosind un telefon mobil sau orice alt dispozitiv conectat la internet. După prezentarea întrebării în partea de sus a ecranului va fi vizibil un cod. Elevii vor accesa pagina aplicației și vor introduce codul afișat în spațiul destinat acestuia, această acțiune fiind precedată de răspunderea întrebării pe dispozitivul propriu și afișarea rezultatului pe ecranul cu întrebarea. Am utilizat acest instrument la tema „Agenda de lectură a cărților citite”, exprimându-se plăcerea lecturii în baza textului lecturat.

*Google Classroom* este una dintre platformele pentru lucrul online cu elevii. Aceasta oferă posibilitatea atât profesorilor, cât și elevilor, să încarce materiale, să posteze diverse anunțuri și, special, pentru profesori, să aprecieze lucrările elaborate de elevi și încarce aici. Pentru utilizarea Google Classroom a fost nevoie de conturi Google pentru toți utilizatorii. Platforma digitală Google Classroom oferă elevilor acces instantaneu la toate materialele încărcate de către profesor este ușor de utilizat, profesorul creând o clasă digitală virtuală, după care își invită elevii prin intermediul unei invitații digitale trimise prin serviciului de e-mail Gmail. Are o interfață disponibilă și în limba română, poate fi utilizată atât de pe computer, cât și de pe un dispozitiv mobil cu sistem Android. Se comunică cu elevii în timp real. Învățătorul încarcă documente, manual, foto, fișe, test de evaluare și elevii accesează în orice moment. Am elaborat Google Classroom la disciplina *Dezvoltarea personală*.

Într-un timp destul de scurt, inovații uimitoare precum iPad-urile, laptopurile și smartphone-urile au deschis o nouă lume a informațiilor pentru elevii de toate vârstele. Adaptarea la această nouă realitate interesantă a fost o provocare atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Dar pentru cei care o îmbrățișează, avantajele sunt practic nelimitate [1].

Utilizarea platformelor educaționale în clasă este foarte eficientă. Activitățile independente îi ajută pe elevi să efectueze o varietate de sarcini practice pe computer, a unui set de materiale didactice diferite pe unități de conținuturi.

Formarea competențelor digitale trebuie să înceapă din clasele primare. Cea mai mare provocare a învățământului online a fost pentru elevii de vârstă școlară mică care au rezistat tuturor obstacolelor.

## Bibliografie:

1. CORLAT, S. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior. Chișinău, 2001.
2. GREMALSCHI, A. Formarea și dezvoltarea competențelor digitale în învățământul general. In: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 1(27), 2022, p. 7-20. ISSN 1857-0623
3. PAVEL, M. Formarea inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău: UST, 2015. 191 p.
4. Standarde de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal. Chișinău, 2015.

CZU: 004:373.3

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p39-43

## SPECIFICUL TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN CLASELE PRIMARE

**COLȚA Silvia,**

IP Școala Primară-Grădinița nr.88,

ORCID: 0000-0001-6331-4486, e-mail: silvia\_colta@mail.ru

**Rezumat.** *Astăzi suntem într-o era digitală, care presupune utilizarea tehnologiilor informaționale cât mai atractive în școală, care au un rol important în predarea, învățarea și evaluarea cunoștințelor la un nivel înalt, accesibil și favorabil pentru toți cei implicați. Provocările introducerii noilor tehnologii la elevii din ciclul primar sunt majore și presupun colaborarea dintre profesor și elevi, motivarea elevului prin activități dinamice și captivante.*

**Cuvinte-cheie:** *tehnologii informaționale, învățământul primar, e-resurse, avantaje, dezavantaje.*

**Abstract.** *Today we are in a digital age, which implies the use of information technologies as attractive as possible in school, which have an important role in teaching, learning and evaluating knowledge at a high level, accessible and favorable for all involved. The challenges of introducing new technologies to primary school students are major and require collaboration between teacher and students, student motivation through dynamic and engaging activities. primary education, online platforms.*

**Keywords:** *information technologies, primary education, e-resources, advantages, disadvantages.*

Actualmente tehnologiile informaționale reprezintă o provocare pentru societatea modernă și sunt integrate în toate domeniile, în orice activitate și oferă posibilitatea fiecăruia de a le utiliza pentru a trăi decent. Ele determină creșterea interesului pentru cunoașterea și valorificarea

„serviciilor” oferite, aspect ce conduce firesc la acceptarea acestor mijloace atât de elevi, cât și de profesorii, părinții acestora.

Dezvoltarea rapidă a noilor tehnologii informaționale, reprezintă o condiție indispensabilă a vieții prin modalitățile pe care ni le oferă, și introducerea lor în învățământ au lăsat o amprentă și asupra dezvoltării personalității unui „elev modern digitalizat”, deoarece valorifică pe deplin capacitățile și abilitățile acestuia, contribuind la formarea de competențe digitale. Era digitală oferă elevilor o experiență de învățare multisenzorială, care permite o mai bună înțelegere și asimilare a cunoștințelor, accesând oriunde și oricând, având doar un calculator, tabletă sau smartphone conectat la internet.

Relația profesor – elev – manual se completează cu un calculator, care a devenit util, în timp foarte scurt, atât elevilor, cât și profesorilor, stimulând procese și fenomene complexe, pe care niciun alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență.

Noile tehnologii informaționale și comunicaționale în educația contemporană constituie o alternativă atractivă, care reduce restricțiile de ordin temporal, social, spațial sau de altă natură [5, p. 186].

Tehnologia Informațională și de Comunicare este un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice aplicate pentru a comunica, a crea, a difuza, a stoca și a gestiona informația indicată pentru procesul instructiv-educativ [2].

Utilizarea calculatorului în clasele primare are mai multe semnificații, dintre care:

- procesul educațional devine mai atractiv, contribuind la creșterea calității învățării;
- nu reprezintă numai o formă de transmitere atractivă a cunoștințelor, dar este, de fapt, un mijloc de învățare și de evaluare a acestora;
- cadrul învățării este un proces constructiv, bazat pe descoperire și creativitate;
- transformă învățarea într-un proces captivant, astfel urmărind achiziționarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi;
- permite elevului să se adapteze cerințelor unei societăți aflată într-o permanentă evoluție;
- oferă acces nelimitat la resurse și servicii, precum și la schimburi de idei și colaborare la distanță;
- permite realizarea unor experimente imposibil de realizat practic datorită lipsei materialului didactic, a dotării necorespunzătoare a laboratoarelor;
- pot extrage singuri concluziile, pot enunța reguli, definiții.

Instrumentele digitale de învățare implică profesorii și elevii la un nivel mai profund, permițând elevilor să acceseze tot mai multe informații, dar pot și să se asigure că informațiile sunt adaptate nevoilor lor specifice.

e-Resursele pentru învățare pot fi clasificate în [1]:



- *resurse pasive*: texte; imagini; prezentări; secvențe sonore; secvențe video; dicționare digitale, amplasate local, pe un suport de date sau în rețea, etc.
- *resurse interactive*: exerciții interactive; manuale digitale; hărți conceptuale/mintale; documente colaborative; teste electronice, chestionare digitale, site-uri, portaluri de resurse educaționale etc.

Există o varietate de aplicații pe care le utilizează elevul, dintre care:

- generează sarcini personalizate cum ar fi: Padlet, Mentimeter;
- oferă și permit realizarea de exerciții, jocuri educative: Wordwall, Learningaps;
- propun fișe de lucru creative: Twinkl;
- sunt utile în evaluare sau colectare de feedback: Quizziz, Kahoot, Padlet, Mentimeter;
- oferă cadre de realizare de proiecte și prezentări creative: Canva, Prezi, Genially;
- facilitează activitate colaborativă sincron și asincron: Wakelet, Pear Deck, Livresq;
- oferă modalități atractive de organizare a grupului și formatul de lucru: Classtools;
- oferă diverse instrumente și multe forme de relaxare prin stimulare senzorială (culoare, sunet, forme, imagini), <https://creatability.withgoogle.com>;
- propune o varietate de jocuri interactive pentru clasele primare: <https://toytheater.com>;
- oferă table interactive: Jamboard, Whiteboard; Zoom și Meet;
- prin aplicația Classroom oferă Open board;
- facilitează realizarea de cărți digitale: Storyjumper, Bookcreator Flipsnack și Bookemon.

Posibilitatea de a ajuta fiecare elev să învețe în cea mai eficientă manieră, este cel mai important beneficiu al învățării digitale, iar utilizarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare conduce la creșterea receptivității elevilor precum și a interactivității.

Folosirea TIC în educație oferă:

- a) resurse ce pot fi accesate în cadrul instituțiilor de învățământ prin intermediul sistemelor video;
- b) medii realizate cu ajutorul sistemelor Web prin rețeaua Internet/Extranet, oferind acces la resurse interne/externe;
- c) învățare prin cooperare prin intermediul comunicării mediate de calculator (CMC), proiecte de grup;
- d) e-educație, autoinstruire, stimularea direcției de cercetare și a evoluției profesionale [6].

Implementarea TIC influențează semnificativ procesul de instruire și pune la dispoziție oportunități didactice inedite, lecții captivante, interesante și originale, apropiindu-ne în acest mod de standardele europene, asigurându-se coerență în aplicare, la nivelul predării, învățării și evaluării.

De asemenea, elevii pot consulta cărți on-line, materiale informative, pot selecta informația necesară (pot realiza fișe de lectură, fișe cu citate, aspecte critice, interpretări ale anumitor critici, autori) și pot fi antrenați în realizarea unor cd-uri, afișe, grafice, reviste, teste, diferite programe și

softuri educaționale, jocuri, pliante publicitare, dicționare on-line, activități educative interactive etc.

Avantajele tehnologiilor informaționale:

- acces la diverse surse de informații;
- comunicare în timp real;
- interacțiune mai mare;
- dezvoltarea de noi competențe în afara curriculumului;
- învățare personalizată;
- exersarea deprinderilor practice;
- stimularea gândirii logice și a imaginației;
- selectarea informației necesare;
- trezirea motivației elevilor în procesul de învățare;
- accesarea informației în orice moment.

Utilizarea mijloacelor didactice electronice permite îmbunătățirea calității educației prin rezolvarea mai multor posibilități: *vizibilitate, accesibilitate, individualitate, control, independență* [4].

*Dezavantajele tehnologiilor informaționale:*

- risc de inegalitate și excludere;
- pot fi o sursă de distragere a atenției;
- acces la informații de calitate scăzută;
- abilitățile manuale scad;
- unii nu au spații potrivite pentru învățat online în locuințele mici;
- elevii nu se concentrează la lecțiile online în condițiile în care nu sunt supravegheați permanent de profesor.

Prin utilizarea TIC în predare, elevul a avut ocazia să-și consolideze comunicarea și abilitățile intelectuale și să-și dezvolte competențele. În consecință, explorarea acestui nou domeniu de învățare a adus beneficii; pe de o parte, descoperirea unei lumi diferite de cea pe care o trăiesc în fiecare zi (cu materiale educaționale), transformând astfel procesul educațional într-o realizare pedagogică și, pe de altă parte, cel al așteptării prin satisfacerea curiozităților prin cogniție.

Utilizarea tehnologiilor informaționale în ciclul primar nu trebuie să substituie creta, manualul, dar din contra trebuie să le completeze. Pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate în ciclul primar trebuie să dezvoltăm competențele digitale la orice lecție.

## **Bibliografie:**

1. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban TIC ÎN EDUCAȚIE. București 2011.
2. ISTRATE, O. Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație. București, 2010.
3. NOVEANU, E.(coord.). Impactul formativ al utilizării TIC în educație. București, 2004.
4. PAVEL, M. Impactul tehnologiilor informaționale asupra formării învățătorilor. Chișinău: UST, 2014.
5. OPREA, C. Strategii didactice interactive. București: E.D.P., 2009, 316 p., p. 186
6. Wheeler S. The Role of the Teacher in the Use of ICT. Learning Technology Research. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference University of Western Bohemia, Czech Republic, May 20, 2000.
7. <http://www.slideshare.net/ChrisKwei/the-role-of-the-teacher-in-the-use-of-ict>

CZU: 376:37.091+371.136

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p43-48

## **COMPETENȚE DE LEADERSHIP ÎN ABORDAREA EDUCAȚIONALĂ A ELEVILOR VULNERABILI**

**CRĂCIUN Anca Ștefania,**

prof. Colegiul Național „Gh. Vranceanu” Bacău, România,

doctoranda, Universitatea Pedagogică de Stat ” Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-5982-2338, e-mail: craciunastefania@gmail.com,

**Rezumat.** *Articolul propune o abordare educațională a elevilor vulnerabili prin activarea competențelor de leadership ale cadrului didactic. Perspectiva teoretică și praxiologică a profesorului-leader pune accent pe dezvoltarea competențelor de leadership ale acestuia, a leadershipului profesional, ca suport pentru o învățare relevantă propusă elevilor, mai ales pentru cei vulnerabili (situație socio-economică precară, familii monoparentale, comunitate vulnerabilă, cerințe educaționale speciale).*

**Cuvinte-cheie:** *elev vulnerabil, leadership educațional, leadership pentru învățare, leadership centrat pe învățare, profesorul-leader, competențe-cheie*

**Abstract.** *This article proposes an educational approach of the vulnerable students based on emphasizing teachers' leadership competencies. The theoretical and practical perspective of the teacher as a leader is focused on developing his leadership competencies, the professional leadership, as base for a relevant learning experienced by the students, especially for the vulnerable ones (because of the poor socio-economic status, single parent families, vulnerable community, educational special needs).*

**Keywords:** *vulnerable student, educational leadership, leadership focused on learning, leadership for learning, teacher as a leader, key-competencies*

Aplicarea unor principii de leadership în activitățile de învățare proiectate și organizate de profesor contribuie la îmbunătățirea performanței școlare a elevilor vulnerabili și la obținerea unei învățări reale, autentice. Rolul principal, așadar, îl are profesorul-leader care provoacă învățare creativă, autentică, atât pentru elevii săi, cât și pentru el și pentru comunitatea de învățare din care face parte, prin valorificarea creativă a competențelor și a principiilor de leadership educațional, în cadrul teoretic oferit de paradigma competențelor.

Documentele curriculare oficiale (programele școlare) sunt construite în jurul conceptului de competență, bazându-se pe corelarea profilului de formare a absolventului cu formarea și dezvoltarea competențelor cheie. Pentru formarea și dezvoltarea acestor competențe, cadrele didactice trebuie să demonstreze o percepție a fenomenului educațional din perspectiva celui care învață, a elevului, mai ales a celui vulnerabil, proiectând și realizând demersuri didactice inovative, interactive, centrate pe elev, atât în mediul de învățare fizic, clasic, cât și în mediul de învățare online.

În abordarea educațională a elevilor vulnerabili, cadrul didactic poate aplica în procesul de predare-învățare-evaluare principii de leadership, fiind astfel preocupat și centrat pe paradigmele actuale ale pedagogiei și educației, cum este paradigma competențelor, în acord și cu recomandările documentelor oficiale europene: „...trebuie explorate noi moduri de învățare pentru o societate care devine din ce în ce mai mobilă și mai digitală. Aptitudinile, cum ar fi soluționarea problemelor, gândirea critică, capacitatea de a coopera, creativitatea, gândirea computațională sau autoreglarea, sunt mai esențiale decât oricând în contextul societății noastre aflate în schimbare rapidă” (*Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE) 2018/C 189/01*). Aplicarea principiilor de leadership în organizarea instruirii îi oferă cadrului didactic posibilitatea de a opta în mod clar pentru un curriculum centrat pe competențe, care să îi permită sprijinirea elevului vulnerabil în obținerea progresului școlar, deoarece „...din perspectivă pedagogică – se accentuează dimensiunea pragmatică, acțională, demersurile integratoare flexibile (și nu abordările monodisciplinare), focalizarea pe achizițiile finale ale învățării, contribuind eficient la formarea unui individ care să se poată integra în societate” [2].

Insistăm pe această perspectivă a profesorului – leader centrat pe nevoile educaționale ale elevilor vulnerabili și în contextul tendințelor educaționale ale secolului al XXI-lea care subliniază necesitatea de a dezvolta o cultură a învățării autentice, din convingerea că sistemul de învățământ poate produce învățare reală pentru beneficiarii săi, în actualele vremuri supuse schimbărilor rapide, doar dacă depășește unele limitări anterioare, care mai produc efecte și sunt de neclintit din mentalul colectiv asociat procesului instruirii cum ar fi: distanța profesor - elev, supremația autorității profesorului în organizarea instruirii, accentul pe învățarea formală, închisă în spațiul

organizației școlare. Dezvoltarea competențelor de leadership educațional ale profesorului, a leadershipului profesional, determină obținerea de performanțe școlare reale, autentice de către fiecare elev implicat în învățarea din mediul școlar.

Conceptul de profesor - leader face obiectul studiilor și articolele din revistele de specialitate, în special în a doua jumătate a secolului al XX-lea și mai ales în statele occidentale, stând la baza unor programe de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din SUA, Marea Britanie, fiind considerat o soluție pentru activarea cadrelor didactice, pentru revigorarea acestora în actuala societate a cunoașterii, astfel încât să poată gestiona cu succes schimbarea. Există preocupări științifice actuale, în spațiul academic românesc, de a găsi soluții și răspunsuri fundamentate la provocările contemporane ale educației, vizând reformare, gestionarea schimbării cu scopul îmbunătățirii calității. „Leadershipul este elementul central al discuțiilor care vizează identificarea unor soluții ce țin de rezolvarea problemelor actuale din sistemul de educație” [5].

Literatura de specialitate internațională oferă modelul de *leadership for learning - leadership centrat pe învățare*. Literatura internațională abordează *leadership-ul centrat pe învățare*, atât la nivel organizațional, asociat cu rolul managerului școlar de promovare a acestuia (inclusiv Tony Bush, în celebra sa lucrare, *Leadership și management educațional*, face acest demers), cât și la nivelul individual, cu referire la un comportament dezirabil al cadrului didactic, care are rolul de a transforma educația printr-o predare bazată pe competențele sale de leadership. Blase subliniază importanța tranziției de la leadership-ul instruirii, preocupat de asigurarea calității predării, la leadership-ul pentru învățare, care sprijină învățarea și rezultatele școlare [4].

În contextul acestui articol, reținem o definiție a conceptului de leadership menționată în *Dicționarul praxiologic de pedagogie* [2] „*Leadership* - proces definitoriu pentru arta conducerii oamenilor, proces prin care se exercită influență asupra celorlalți, în scopul motivării și organizării grupurilor, în vederea implicării liber consimțite a membrilor acestora pentru atingerea scopurilor și obiectivelor comune, într-un context organizațional. Acest proces se bazează pe abilitatea persoanei de a motiva și organiza grupurile, de a face oamenii să se implice în viața grupului și a organizației și să acționeze prin mijloace necoercitive. Această abilitate se formează prin educație, prin interacțiuni sistematice cu oamenii, prin trăire de experiențe sociale și profesionale inedite și, desigur, prin exersarea practică a abilităților de manager și de leadership” [2]. Profesorul-leader găsește sursele motivaționale care să mențină elevii vulnerabili ancorați în procesul învățării, implicați activ în propria formare. Cultivarea relației, specifică leadership-ului, are suport motivațional și de întreținere a rezilienței.

Începând cu anul 2000 literatura de specialitate înregistrează rezultate ale unor cercetări pedagogice care își propun să folosească o terminologie care să illustreze mai clar conexiunea leadership-ului cu demersurile didactice de predare - învățare pe care profesorul leader le propune

elevilor săi. În acest context au apărut concepte ca *teaching leadership* tradus la noi prin *leadership pedagogic*, *leadership padeutic* [8] precum și *leadership for learning - leadership pentru/centrat pe învățare*, pe care Tony Bush îl asimilează leadership-ului instruirii, în care învățarea cu sens este ținta [4].

Corelăm conceptul de leadership profesional și dezvoltarea competențelor de leadership ale profesorilor cu rezultatele proiectului *Leadership for Learning* „un proiect de cercetare și dezvoltare focusat pe procesul prin care școlile produc și apoi dezvoltă conexiunile între învățare și leadership, derulat în perioada 2002-2005 de către Fundația Wallenberg din Suedia, sub coordonarea Universității Cambridge, în colaborare cu opt grupuri de cercetători universitari și unități școlare (7 licee și 24 școli) din opt orașe din Europa, SUA și Australia: Atena, Brisbane, Copenhaga, Innsbruck, Londra, Oslo, Seattle și Trenton (New Jersey)” [apud 3]. Proiectul lansează, ca rezultat, cinci principii ale leadershipului pentru învățare. Cele mai multe privesc activitatea de instruire organizată la nivelul organizației școlare, insistând pe ideea de comunitate de învățare, în corelație cu politicile educaționale la nivel național, altele sunt aplicabile și în activitatea profesorului-leader.

O explicitare a leadership-ului abordat din perspectiva profesorului regăsim în conceptul *teacher leadership* lansat tot în spațiul științific internațional, văzut ca o modalitate de a îmbunătăți calitatea predării și de a construi comunități de învățare, profesionale. În cercetări anterioare s-a creionat tendința de a asocia elemente ale definițiilor de leader și leadership din literatura de specialitate cu rolurile și funcțiile cadrelor didactice, ca fundament pentru un model de leadership – „teacher leadership”, tradus în cercetări naționale prin *leadership pedagogic sau leadership padeutic* [9], considerat un pilon important în reformarea educației și în profesionalizarea predării. Conceptul este pe larg dezbătut în SUA în discuțiile care au ca temă profesionalizarea predării și reformarea școlilor (Billingsley, 2007; Little, 2003; Smylie, 1995), urmărindu-se elaborarea unor standarde pentru *teacher leadership*. Ilustrând contextul de construire, fundamentare a acestei paradigme care, în fond, pleacă tot de la problematica leadershipului educațional, ne sunt oferite nouă definiții a ceea ce înseamnă *teacher leadership*.

Criteriile vulnerabilității aplicate elevilor sunt cele legate de statutul socio-economic precar al familiei, al comunității, de nevoile educaționale speciale, de problemele medicale.

În mediul școlar, acești elevi au nevoie de sprijin și intervenții ameliorative pentru a le facilita progresul școlar, intervenții care sunt definite în funcție de competențele de leadership ale cadrului didactic.

Profesorul-leader poate aplica în activitatea de proiectare și organizare a învățării principiile leadership-ului pentru învățare, aplicabile și în activitatea profesorului-leader: menținerea focusului pe învățare drept o activitate în care toți (elevi, părinți, profesori, membri ai comunității) învață, în care învățarea se bazează pe interacțiuni sociale, emoționale și pe procese cognitive, în care

eficiența învățării este influențată de context și de stilurile diferite de învățare ale oamenilor, în care competențele de leadership potențiază experiențe de învățare puternice, de impact, în care oportunitățile de a exercita leadership-ul susțin învățarea. Profesorul-leader creează condițiile pentru învățare ca o activitate în care cultura hrănește învățarea pentru toți, în care fiecare are oportunitatea de a reflecta asupra naturii, abilităților și proceselor învățării, în care spațiile fizice și sociale stimulează și celebrează învățarea, în care medii sigure permit fiecăruia implicat în proces să-și asume riscuri, să valorifice eșecurile și să răspundă pozitiv la schimbări, în care instrumente și strategii sunt folosite pentru a stimula reflecția asupra învățării și a modului de predare. Profesorul-leader provoacă dialoguri despre leadership-ul pentru învățare: practicarea leadershipului pentru învățare este explicitată, analizată și transferabilă; se practică sesiuni de investigare, cercetare, între colegi centrate pe legătura dintre învățare și leadership; coerența este atinsă prin împărtășirea valorilor și înțelegerea practicilor.

Un rol esențial îl are crearea contextului de împărtășire a leadership-ului: structuri suport care susțin participarea pentru dezvoltarea școlii ca o comunitate de învățare; împărtășirea leadership-ului este identificabilă în fluxul de zi cu zi al activităților școlii; fiecare este încurajat să acționeze ca un leader, în funcție de scop și context, experiența și expertiza personalului, elevilor și a părinților sunt valorificate ca resurse, stabilirea și promovarea unor scheme/patternuri de colaborare, care nu sunt limitate la un anumit subiect, rol sau statut, implicând un sentiment comun al răspunderii: auto-evaluarea este practică sistematic, la nivelul clasei, al școlii și al comunității; accentul pus pe dovezi și pe congruența acestora cu valorile școlii, preocupare constantă pentru sustenabilitate, succesiune și predarea ștafetei [3].

Aplicarea principiilor de *leadership pentru învățare* în demersurile didactice va oferi elevilor, inclusiv celor vulnerabili, contexte de exercitare a competențelor-cheie. Leadership-ul pentru învățare susține o învățare reală, autentică în care toți participanții, inclusiv cadrul didactic, învață și sunt implicați în practici inovative, demersuri de cercetare și abordări bazate pe competențe în procesele de predare și învățare.

### **Bibliografie:**

1. BENNIS, W. *On becoming a leader*, Citat [15.09.2021] Disponibil: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/On%20Becoming%20a%20Leader%20by%20Warren%20Bennis%20\(z-lib.org\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/On%20Becoming%20a%20Leader%20by%20Warren%20Bennis%20(z-lib.org).pdf)
2. BOCOȘ, M.-D. (coord.), RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D.-C. *Dicționarul praxiologic de pedagogie*, PITEȘTI: Editura Paralela 45, 2017. ISBN 978-973-47-2212-9
3. BURRUS, J., BASETT, K., JACKSON, T., ROBERTS, D. R., *Teacher Leadership : An Assesment Framework for an Emerging Area of Professional Practice*, Princeton, New

- Jersey, citat [31.08.2021], Disponibil:  
file:///C:/Users/Admin/Desktop/Definitii%20teacher%20leadership.pdf
4. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, IAȘI: Editura Polirom, 2015, Traducere Liliana Romanus și Irina Prodan. ISBN: 978-973-46-4290-8
  5. EHLERT, A., HARTMANN, A., KNIGGE, M., LAMBRECHT, J., LENKEIT, J. *The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning*, în *International Journal of Inclusive Education*, 2020, citat [30.07.2021], Disponibil:  
<https://www.tandfonline.com/loi/tied20>
  6. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme*, IAȘI: Institutul European, 2009, 352 p.
  7. PUGH, D.S., HICKSON, D. J. *Managementul organizațiilor. O sinteză a celor mai importante lucrări în domeniu*, BUCUREȘTI: Ed. Codecs, București, 1989, 186 p. ISBN 9739659616
  8. ROBINSON, K. R., ARONICA, L. *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Traducere Emilia Vasiliu, BUCUREȘTI: Ed. Publica, 2015, ISBN ISBN: 978-606-722-056-8, 345 p.
  9. STANCIU, F. *Leadership pedagogic: posibile variante de lectură pentru profesori*, citat [2.09.202132021], Disponibil: [https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set\\_013/RHuJNS40Rv.pdf](https://evidentacercetare.univ-danubius.ro/Surse/Set_013/RHuJNS40Rv.pdf)
  10. VLĂSCEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*, IAȘI: Ed. Polirom, 2003, ISBN 978-611-413-2

CZU: 371.279.7:004

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p48-52

## EVALUAREA PRODUSELOR ȘCOLARE PRIN TIC

**GOLUBIȚCHI Silvia,**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-3650-0141, e-mail: [golubitkisilvia@gmail.com](mailto:golubitkisilvia@gmail.com)

**Rezumat.** Folosirea TIC în procesul de evaluare permite efectuarea unor analize ale demersului instructiv și implementarea strategiilor de abordare individuală. Prin intermediul tehnologiilor informaționale și comunicaționale se pot crea și evalua diferite produse școlare, care ne permit să observăm progresul înregistrat de fiecare elev și, pe baza analizei, să realizăm o traiectorie educațională individuală pentru fiecare elev sau grup de elevi. Criteriile de succes ale produselor școlare sunt niște „pași vizibili” de realizat.



**Cuvinte-cheie:** *evaluare, produse școlare, criterii de succes, instrumente de evaluare, tehnologii informaționale și comunicaționale.*

**Abstract.** *The use of ICT in the assessment process allows for analyzes of the instructional approach and the implementation of individual approach strategies. Through information and communication technologies, different school products can be created and evaluated, which allow us to observe the progress made by each student and, based on the analysis, to further build an individual educational trajectory for each student or group of students. The success criteria of school products are some "visible steps" to achieve.*

**Keywords:** *assessment, school products, success criteria, assessment tools, information and communication technologies.*

Evaluarea este una dintre componentele procesului de învățământ, prin care se apreciază, se realizează diagnoza sau se identifică achizițiile elevului pentru a releva în ce măsură sunt realizate obiectivele preconizate. Modalitatea actuală de apreciere a rezultatelor școlare derivă din modelul evaluării bazate pe obiective pedagogice, concretizate într-un sistem de competențe de bază, proiectate de curriculumul școlar, ca valori ale procesului educațional și ca produse ale sistemului de învățământ.

Competențele care trebuie formate elevilor se manifestă în produse/ producții școlare complexe, și prin evaluare se vizează atât produsul, cât și procesul cognitiv. Competența se dezvoltă în situații de rezolvare de probleme, în situații reale și autentice.

*Produsul școlar* reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții [4, p. 9].

În capitolul 5, MECD oferă liste de produse școlare recomandate în corespundere cu prevederile Curriculumului național: învățământul primar:

- produse specifice disciplinelor școlare pentru fiecare dintre clasele I-IV;
- produse transdisciplinare recomandate la diverse discipline și clase [idem].

Aceste produse elevii le pot realiza atât în cadrul lecțiilor, cât și diverse activități. Fiecare produs școlar este însoțit de un sistem de criterii de succes. Criteriile de succes prezintă pentru elevi criteriile de evaluare, fiind formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei, la persoana I singular. Există instrumente de evaluare multiple, care nu se concentrează doar pe furnizarea de informații, ci și pentru a deveni un canal de comunicare, instrument cognitiv și procesare a cunoștințelor.

Integrarea instrumentelor digitale în evaluare are loc „în perspectiva transformării modului în care elevii învață și sunt învățați, a aplicării noilor teorii constructiviste, construcționiste și conectiviste ale învățării, dar și a modelelor de integrare a tehnologiilor în educație” [3, p. 100].

Evaluarea produselor școlare se poate realiza și prin tehnologii informaționale și comunicaționale, consolidate ca un element fundamental, care stimulează autoreflexia,

autocontrolul și autoreglarea. În acest sens, utilizarea TIC este ca alternativă pentru transferul de cunoștințe și proces, astfel de cunoștințe la elevii din clasele primare devenind o opțiune inovatoare.

Produsele școlare realizate de elevii din clasele primare sunt diverse și se numerotează pentru fiecare disciplină, de exemplu P1, P2, ... etc.

La disciplina limba și literatura română P22. Profilul personajului literar [4, p. 30] are la bază următoarele criterii de succes:

1. Identific personajul literar.
2. Descriu portretul fizic (elemente de vestimentație, cum arată).
3. Caracterizez personajele (faptele, relația cu alte personaje, felul de a vorbi).
4. Exprim ghidat opinia proprie despre personaj.

Acest produs școlar îl pot evalua cu ajutorul aplicației **Padlet** <https://ru.padlet.com/>, care permite elevilor să-și exprime cu ușurință opiniile la subiectul comun pe un „avizier” virtual. Peretele este, de fapt, o pagină web unde elevii publică scurte mesaje, conținând text, imagini, clipuri video

De exemplu putem crea pagini web: caracteristici ale personajului, fapte, întâmplări etc. și elevii le pot completa. La finalizare obținem ideile lor despre profilul personajului literar și în baza criteriilor de succes se evaluează.

Alt produs școlar P8. Opinia mea [4, p. 17]

1. Știu că am dreptul la o opinie.
2. Expun, cum cred, opinia mea despre un anumit fapt sau lucru.
3. Explic de ce gândesc așa.

Acesta îl pot evalua prin **Google Jamboard**, folosit și în evaluările interactive și, uneori, în cele formative; este un mod facil de vizualizare a unor răspunsuri scurte; toți elevii pot vedea toate răspunsurile date pe „fișe cu lipici” virtuale. Astfel, pot fi valorificați toți elevii, aceștia, la rândul lor, acumulând tot mai multe variante de răspuns la întrebările cadrului didactic.

În tabla Jamboard mai pot fi folosite următoarele instrumente [1]:

- *Pixul și radiera*: sunt folosite pentru a scrie și a șterge pe tablă. Dacă se dorește o altă culoare în afară de negrul predefinit sau o altă grosime (similară unui creion, unui marker, sau a unei carioci), putem da încă un click pe Pen, iar din fereastra care vi se deschide putem selecta culoarea și instrumentul dorit.
- *Notele adezive* (Sticky notes) pot fi folosite pentru transmiterea unor mesaje, pentru marcarea unui text important sau pentru a colora și diversifica aspectul tablei. După ce se execută clic pe instrument, se va deschide o casetă din care se poate selecta culoarea bilețelului și în care se poate redacta textul. După ce se fac modificările, se apasă Save și bilețelul apare pe tablă.

- *Imaginile* pot fi adăugate cu instrumentul Add image (adăugare imagine). Trăgând de colțurile imaginii, se pot modifica dimensiunile ei, iar apăsând pe butonul (trei puncte verticale) din colțul dreapta de sus deschidem un meniu care permite Crearea unui duplicat sau ștergerea imaginii de pe tablă.

De exemplu în aplicația **Google Jamboard** le-am propus elevilor următoarea idee *Considerați că mama a procedat corect, luându-i hainele lui Nică de la baltă?*, elevii vor scrie răspunsul pe foi adezive și în final vom evalua și acest produs școlar.

Alt produs școlar: P35. Cuvinte cu ortograme [4, p. 23]

1. Identific ortograma/cuvântul ce conține grupuri de litere.
2. Stabilesc regula de scriere corectă a cuvântului/ortogramei.
3. Propun exemple similare.

**AnswerGarden** este instrumentul digital ideal pentru a colecta rapid răspunsuri scurte, idei și feedback de la elevi. Termenii/enunțurile inserați/inserate apar pe ecran în timp real, sub forma unui nor de cuvinte.

Am aplicat acest instrument la disciplina limba și literatura română, elevii având sarcina de a scrie cuvinte cu ortograma s-a/sa. Într-un timp scurt am evaluat exemplele elevilor la această sarcină.

Produsul la disciplina limba și literatura română P42. Prezentarea unei cărți citite [4, p. 32].

1. Numesc titlul, autorul, editura.
2. Relatez succint despre autor.
3. Redau conținutul.
4. Exprim gânduri și sentimente proprii față de carte.
5. Susțin unele afirmații prin citate din carte.\*
6. Formulez concluzii.\*
7. Expun coerent și clar gândurile.\*

Acest produs l-am evaluat prin aplicația **Mentimeter**, care le-a permis elevilor să creeze prezentări și să primească feedback în timp real în activități de grup. Elevii pot primi feedback prin sondaje, teste, nori de cuvinte, întrebări și răspunsuri și alte caracteristici interactive incluse în prezentare. Se poate utiliza și în cadrul unui atelier de lectură.

Am efectuat acest atelier de lectură „În lumea poveștilor” prezentat în baza poveștii citite și au fost evaluate preferințele de lectură.

Utilizând TIC în evaluare se prezintă diverse produse școlare în baza conținuturilor curriculare și elevul le descrie, având criterii de succes.

Evaluarea reflectă diversitatea și specificitatea obiectivelor disciplinare, iar instrumentele aplicate evidențiază și posedarea competențelor digitale de către elevi. În plus, evaluarea produselor

școlare cu ajutorul TIC eficientizează în mod considerabil modul cum sunt testați elevii, nu mai se pierde timp cu scrierea subiectelor sau cu corectarea unui număr considerabil de lucrări care, de mai multe ori, dar se prezintă pe o tablă interactivă.

Evaluarea produselor școlare permite interactivitate, discuții la subiect, cooperarea dintre elevi este în măsură să favorizeze schimbul de idei, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului de comunicare.

Un deziderat important în evaluare ne demonstrează că elevii acestui secol înțeleg și asimilează mai ușor informația prezentată cu ajutorul aplicațiilor media. Tehnologia informației și comunicațiilor poate fi un mijloc propice acestor tipuri de activități. Elevii sunt încurajați în a cunoaște opinia fiecăruia, în a-și dezvolta gândirea critică. În acest sens, o serie de aplicații informatice moderne ne pun la dispoziție medii și tehnologii noi pentru realizarea de documente și materiale colaborative. Activitățile în grup, activitățile colaborative, pot fi facilitate de folosirea dispozitivelor mobile.

Beneficiile oferite de instrumentele TIC în procesul de evaluare sunt multiple și se referă atât la administrarea acestora, cât și la avantajele aduse elevilor: condiții moderne de prezentare a produselor școlare; eliminarea subiectivității; autoevaluarea; obiectivitate maximă și corectitudine în evaluarea fiecărui elev; reducerea stării de stres și a emotivității elevilor; posibilitatea evaluării simultane a mai multor elevi cu nivel de pregătire diferit; oferă rapoarte detaliate; opțiunea de a vedea statistica răspunsurilor elevilor în timp real; stocarea rezultatelor; diversificarea modalităților de evaluare. Desigur, fiecare profesor poate descoperi și valorifica în mod independent și alte instrumente din multitudinea celor disponibile.

*Articol realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)*

### **Bibliografie:**

1. BRAICOV, A., GORAȘ-POSTICĂ, V., VEVERIȚA, T. Ghidul formatorului: Pentru realizarea cursului online ”Implementarea Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general” Chișinău, 2021. 96 p.
2. DULAMĂ, M. E (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020.
3. MANOLESCU, M., FRUNZEANU, M. Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală. București: Editura Universitară, 2016.
4. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, Chișinău, 2019.

## ТЕОРИЯ РЕЗУЛЬТАНТЫ

**JELESCU Petru,**

д-р психол. наук., проф., КГПУ им. Иона Крянгэ, Республика Молдова

ORCID: 0000-0002-3535-0524; e-mail: jelescupetru@yahoo.com

**TELEUCĂ Marcel,**

канд. мат. наук., доц. ТГУ (г. Кишинёв), докторант КГПУ, Республика

Молдова, ORCID: 0000-0003-1730-5284; e-mail: teleuca@gmail.com

**Резюме.** В данной статье, на основе научного анализа, синтеза и обобщения, рассматривается сущность основных психологических концепций развития с исторической точки зрения. В этом контексте, предлагается обсудить теорию результатанты (термин наш - Р. Ж., М. Т.), которая применима не только к психологической, но и к любой другой деятельности человека – экономической, политической, образовательной, юридической, медицинской и т. д. В этом смысле, данная теория является универсальной и может быть вычислена и выражена математически.

**Ключевые слова:** теория, ассоцианизм, бихевиоризм, гештальтизм, психоанализ, биогенетическая теория, социогенетическая теория, теория конвергентности факторов, теория результатанты.

**Abstract.** In this article, on the basis of scientific analysis, synthesis and generalization, the essence of the main psychological concepts of development is considered from a historical point of view. In this context, it is proposed to discuss the resultant theory (our term is R. J., M. T.), which is applicable not only to psychological, but also to any other human activity - economic, political, educational, legal, medical, etc. In this sense, this theory is universal and can be calculated and expressed mathematically.

**Keywords:** theory, associationism, behaviorism, gestaltism, psychoanalysis, biogenetic theory, sociogenetic theory, factor convergence theory, resultant theory.

В психологии, как и в других науках, существует множество теорий [1]. Исторически сложившиеся и самыми распространёнными являются ассоцианистская, бихевиористская, гештальтистская, психоаналитическая, биогенетическая, социогенетическая и другие пересекающиеся между ними теории. Рассмотрим их смысл, чтобы затем объяснить, в чём заключается суть теории результатанты.

**Ассоцианизм** – одно из древнейших психологических течений, которое ставит во главе угла ассоциацию как центральное явление, объясняющее формирование и проявление всех психических процессов, состояний, свойств, а также механизм их взаимодействия [2], [3],[4] и др. Ощущение – первоначальный элемент, из которого, по ассоциации/суммированию возникают поочерёдно восприятие, затем представления, потом понятия, затем суждения и т.

д. Таким образом, это – своеобразный специфический механицизм. Ассоцианизм возник в древней Греции (Платон, Аристотель, IV – III вв. д. н. э.) и получил распространение в XVII – XIX вв. в английской философской школе. Все же, при помощи ассоциативного эксперимента не удалось объяснить сложные психические процессы, как, например, мышление и др.

**Бихевиоризм.** В конце XIX – начало XX вв. обнаружилась несостоятельность ассоцианистской теории. Экспериментально было доказано, что существуют неосознаваемые психические явления. В 1913 году американский психолог Джон Уотсон опубликовал свою знаменитую статью *Психология с точки зрения бихевиориста* (своеобразный научный манифест), в которой он отрицал сознание как предмет научного исследования, сводя психические явления к различным формам поведения, понимаемого им как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды [17]. Цель психологического изучения, по Уотсону, предсказать, какова будет реакция и определить природу действующего стимула (S – R). И, наоборот. Таким образом, все психические явления сводятся к реакциям организма: мышление отождествляется с речедвигательными актами, эмоции – с изменениями внутри организма и т. д. Бихевиоризм стал распадаться уже в 20-ых гг. XX столетия вследствие методологических изъян исходной концепции.

**Гештальтизм.** Данное психологическое течение возникло в Германии в первой трети XX в. Основателями являются М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка. Данное научное направление выдвинуло программу изучения психики с точки зрения целостных структур (нем. Gestalt – образ, форма), являющимися первичными по отношению к своим компонентам. Гештальтисты выступили против выдвинутого В. Вундтом и Э.Б. Титченером структурной психологии, которая расчленяла сознание на элементы и построения из них по законам ассоциации сложных психических явлений. Идея основателей гештальтпсихологии о том, что внутренняя системная организации целого определяет свойства и функции образующих его частей, была применена первоначально к экспериментальному изучению восприятия. Несмотря на достигнутые результаты, гештальтпсихология, всё же, не смогла преодолеть до конца идеалистическую методологию (восходящая к феноменологии), что препятствовало детерминистическому анализу психических процессов.

**Психоанализ.** Начало психоанализа относится примерно к 1880-1882 гг., когда венский врач Й. Брейер добился излечения истерии благодаря тому, что, погружая пациентку в гипнотический сон, побуждал её заново пережить травмирующую ситуацию и тем самым „отреагировать” заторможенный аффект. В 1885 г. Й. Брейер и З. Фрейд опубликовали совместную работу „Исследования истерии”. В последующие годы Фрейд развил концепцию катарсиса, углубил методы и теорию психоанализа, которые в начале XX в. составляли

психиатрическую концепцию. Фрейд представил психологическую жизнь как состоящая из трёх уровней: бессознательного, предсознательного и сознательного. Задача психоанализа состояла в том, чтобы путём интериоризации „компромиссных образований сознания” восстановить истинное содержание бессознательной сферы. Источниками концепции о бессознательном, лежащая в основе психоанализа, было множество разнородных уже ранее существовавших сведений, предположений, догадок – народные приметы, суеверия, обмолвки, описки, сновидения, ошибки, шутки, литературная фаллическая символика, теории истерических расстройств Ж. Шарко и П. Жане. Появление социологизированного фрейдизма привело к тому, что теория врождённых инстинктов З. Фрейда об *эросе* и *танатосе* была объявлена устаревшей.

**Биогенетическая концепция.** Эта концепция представлена учёными различных областей: F. Galton, S. Freud, H. Poincaré, W. Mc Dougall, E. Thorndike, John Dewey, L. M. Terman, Fl. Ştefănescu-Goangă, R. Fisher, H. Piéron, Ernst Kretshmer, Ch. Auerbach, A. Roşca, H. Iu. Aysenck и многими другими [2]. Согласно данной теории, психическое развитие детерминировано биологическим фактором – генами, нервной системой, анализаторами и т. д., которые передаются по наследству [5].

**Социогенетическая концепция.** По сравнению с предыдущей, данная концепция представлена гораздо меньшим количеством учёных: С. А. Helvetius, John B. Watson, B. F. Skinner, J. Bruner (в некотором смысле) и др. По мнению и убеждению этих авторов, психическое развитие зависит исключительно от приобретённого социального опыта (воспитания, образования, культуры и т. д.).

Несмотря на то, что позиции представителей биогенетической и социогенетической концепций внешне диаметрально противоположны, они трактуют человека как пассивного существа, признавая их психические особенности, как пишет В.А. Крутецкий, неизменяемыми и фатально преддетерминированными будь то биологическим или социальным фактором [6, р. 36].

**Концепция конвергенции биологического и социального факторов, но с преобладающим влиянием биологического,** поддерживаемая W. Stern, J. Piaget и др. По их мнению, обучение приспособляется к спонтанному анатомо-физиологическому развитию детского организма, происходящее без всякой внешней кажущейся причины. Обучение, на их взгляд, способно лишь несколько ускорить или притормаживать процесс интеллектуального развития, не влияя на него сколь-нибудь существенно. Поэтому, обучение должно подчиняться законам биологического развития.

**Концепция конвергенции биологического и социального факторов, но с преобладающим влиянием социо-культурного фактора,** которая была обоснована и

распространена Л.С. Выготским и его учениками (А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Эльконином, Л.И. Божович, П.И. Зинченко и др.). Л.С. Выготский сформулировал принцип, согласно которому сохранение и взросление/созревание во время мозговых структур – необходимое, но недостаточное условие развития высших психических функций (речи, мышления, воображения и др.) [7; 8]. Главный источник этого развития, по Выготскому – постоянно меняющаяся социальная среда, названной им социальной ситуацией развития. По его мнению, обучение должно шагать впереди развития и таскать его за собой, а не плестись в его хвосте. В то же время, В.А. Крутецкий, видный советский психолог, пишет, что возможности обучения, хотя являются широкими, не являются безграничными. Было бы неправильно переоценить роль обучения в развитии, считая, что психика человека создана извне и что она – не более чем результат обучения. В конце данного рассуждения, В.А. Крутецкий заключает, что отождествление обучения и развития – односторонняя точка зрения и, следовательно, неправильная [6]. Более того, сегодня пишут о культе Л.С. Выготского [7; 8]. В частности, в Республике Молдова некоторые идеи/постулаты Л.С. Выготского и его учеников, а также J. Piaget, J. Bruner и др. были предметом обсуждения в работах P. Jelescu /П.С. Желеско [9; 10; 11; 12; 13].

**Теория результаты.** После множества проведённых экспериментальных, практических и теоретических работ, P. Jelescu/П.С. Желеско сформулировал концепцию/теорию результаты, являющейся логическим продолжением *акционально-системной* концепции, разработанная и доказанная в контексте экспериментально-теоретического исследования генезиса утверждения и отрицания у детей, подростков, юношей и взрослых [9; 10; 11]. Выдвинутая нами теория результаты состоит в следующем: общее психическое развитие, а также развитие отдельных психических явлений (процессов, состояний, свойств и т. д.) – это результат активного/пассивного взаимодействия контролируемых и неконтролируемых, гомогенных и/или негомогенных, необходимых и достаточных, сочетающихся в те или иные комбинации постоянно взаимодействующих гибких факторов развития индивида/группы в процессе их общения, деятельности, поведения на протяжении тех или иных жизненных этапов и/или на протяжении жизни в целом [2; 15]. Например, учитель/преподаватель применит те или иные методы и приёмы обучения, воспитания, аттестации и продвижения учащихся в результате учёта множества факторов: IQ каждого ученика, в зависимости от количества прочитанных часов, отведённого времени на подготовку, от ступени обучения и воспитания, от возрастных и индивидуальных психических и иных особенностей, от межличностных взаимоотношений между учащимися, между преподавателем/учителем и учащимися, между родителями и преподавателем/учителем и т. д., в зависимости от социальных, экономических, культурных,



финансовых, политических, юридических и т. д. и т. п. многих других факторов. Аналогичная ситуация, по нашему мнению, складывается и во всех остальных областях жизни и деятельности человека. То же самое происходит в экономике, политике, медицине и т. д. И не только в жизнедеятельности человека, но и в поведении всех остальных живых существ, как животных так и растений. Более того, результату можно установить и в физическом, химическом и т. д. мире/мирах. Поэтому, теория результатности, на наш взгляд, является универсальной.

Исчисление результатности (R) можно выразить математически [16].

В нашем понимании, теория результатности – одна из существующих или потенциально существующих. На данный момент, ею мы, например, руководствуемся при теоретико-методологическом подходе для подготовки по математике учащихся и студентов к конкурсам и олимпиадам, как местных, так и районных, республиканских, зональных и международных [3; 4; 14]. Достигнутые результаты довольно неплохие, как в личном, так и в командном зачёте. Например, олимпийская команда Республики Молдова на международных олимпиадах по математике (1993 – 2022) выиграло 5 золотых медалей, 24 серебряных, 55 бронзовых и 48 похвальных грамот. В личном зачёте, ученик из Молдовы, Юрий Борейко, получил 3 золотые и 2 серебряные медали (2003 – 2007).

#### **Библиография:**

1. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F:%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5\\_%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F:%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8)
2. JELESCU, Petru, TELEUCĂ, Marcel. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. – În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2020, nr. 3(60), pp. 28-39.
3. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Concepția privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2020, nr. 4(22), pp. 32-38. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636  
[https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/604/590](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590) .
4. TELEUCĂ, Marcel, JELESCU, Petru. Problema relației: intelect-dotare intelectuală- predispoziții naturale-aptitudini personale. În: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 2021, nr. 1(23), pp. 26-35. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636.  
[https://revista.ust.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/625/611](https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/625/611) .
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/ochertaniya-ucheniya-o-razviti-geneziologii/viewer>

6. КРУТЕЦКИЙ, В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. М.: Просвещение, 1976. 303 с.

7. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Культ Выготского и ревизионистское движение в выготсковедении*.

Wikipedia. [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,\\_%D0%9B%D0%B5%D0%B2\\_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87#%D0%92%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%B8\\_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%88](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,_%D0%9B%D0%B5%D0%B2_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87#%D0%92%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B8_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%88)

F.

8. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991, 480 с. ISBN 5-7155-0358-2; [ВYGOTСКИЙ, Л.С. Wikipedia. [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil:

F.

8. ВYGOTСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991, 480 с. ISBN 5-7155-0358-2; [ВYGOTСКИЙ, Л.С. Wikipedia. [online]. [citat 01.08.2020]. Disponibil:

https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,\_%D0%9B%D0%B5%D0%B2\_%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D1%91%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87#%D0%92%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F\_%D0%B8\_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%88

D

F.

9. JELESCU, P. *Geneza negării la copii în perioada preverbală*. Studiu teoretico-experimental. Chişinău: Editura Museum, 1999. 248 p.

F.

10. ЖЕЛЕСКО, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.

11. JELESCU, Petru. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare.- În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.

12. JELESCU, Petru. Л. С. Выготский, elevul lui Pierre Janet? Sau impactul teoriei conduitei

a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский. În *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2010. Nr 4(21). p. 1-4.

13. JELESCU, P., ТОЛОЧЕНКО, Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии. În: *Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»*, 2018, nr.2, p. 78 – 85.

14. ТЕЛЕУКА, М. Учиться, чтобы учить; учить - чтобы учиться. În: *Математика в школе*. Москва: Школьная пресса, 2011, nr. 6, с. 38-42. ISSN: 0130-9358.

15. [https://ro.everybodywiki.com/Petru\\_Jelescu](https://ro.everybodywiki.com/Petru_Jelescu) .

16.

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82>

17. [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Article/uots\\_psih.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/uots_psih.php)

CZU: 159.922.8:004

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p59-66

## EFFECTELE DEZVOLTĂRII TEHNOLOGICE ASUPRA PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI

LUNGU Viorelia,

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0003-3951-7683, e-mail: lunguvika2@gmail.com

**Rezumat.** În condițiile unei evoluții rapide a dezvoltării tehnologice se observă un divers impact asupra personalității adolescentului. Tehnologia devine parte componentă a vieții din prezent, iar ritmul accelerat al schimbărilor prezintă aspect necesar de studiat, în special, cu referire la adolescenții care sunt vectorii schimbării. În esență, dezvoltarea tehnologică are atât aspecte pozitive: ușurința comunicării, acces la informații, îmbunătățește calitatea vieții și calitatea educației, cât și negative: poluarea mediului, dependența de tulburări, încălcarea securității personale și sociale, scăderea locurilor de muncă, scăderea unor abilități. Important este de a educa adolescenții în a le utiliza eficient pentru a nu fi afectați.

**Cuvinte cheie:** dezvoltare tehnologică, depresie, adaptare.

**Abstract.** In the conditions of a rapid evolution of technological development, a diverse impact on the personality of the adolescent can be observed. Technology is becoming a component part of life today, and the accelerated pace of change presents a necessary aspect to study, especially with reference to teenagers who are the vectors of change. In essence, technological development has both positive aspects: ease of communication, access to information, improves the quality of life and quality of education, and negative aspects: environmental pollution, addiction to disorders, violation of personal and social security, decrease of jobs, decrease of some skills. Important to educate teenagers to use them effectively so as not to be affected.

**Keywords:** technological development, depression, adaptation.

## **Introducere**

Dezvoltarea, inovarea și transferul tehnologic este unul din sensurile politicilor educaționale a multor țări, inclusiv și al Republicii Moldova.

Ca exemplu România evidențiază Axa Prioritară 1 – Cercetare, dezvoltare tehnologică și inovare în sprijinul competitivității economice și dezvoltării afacerilor [1], iar Republica Moldova a fondat încă în anul 2000 Regulamentul Consiliului suprem pentru știință și dezvoltare tehnologică [13], iar în anul 2018, în urma reorganizării Agenției pentru Inovare și Transfer Tehnologic prin fuziune (absorbție) cu Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare [7] a fost pusă baza diverselor programe naționale și internaționale în vederea realizării cercetării și dezvoltării.

Important este de menționat că directivele cu referire la dezvoltarea tehnologică sunt propuse de comunitatea Europeană.

Dezvoltarea tehnologică este explicată ca activități de inginerie a sistemelor și de inginerie tehnologică, prin care se realizează aplicarea și transferul rezultatelor cercetării către agenții economici, precum și în plan social, având ca scop introducerea și materializarea de noi tehnologii, produse, sisteme și servicii, precum și perfecționarea celor existente [17].

În esență, adolescenții care sunt totodată studenții -vectori ai schimbării [9] necesită a fi educați în a utiliza eficient tehnologiile pentru a avea o generație sănătoasă din punct de vedere psihologic, dar și pentru a contribui la dezvoltarea societății.

### **Avantaje și dezavantaje ale dezvoltării tehnologice**

A răspunde la aceste preocupări și la multe altele, generale și particulare, înseamnă a descifra esența educației prezente dar și prospective, apoi conceperea, realizarea, evaluarea și perfecționarea ei, posibile în numeroase variante, ceea ce evidențiază faptul că este una dintre cele mai complexe și dificile acțiuni umane, sociale.

În esență, se consideră ca dezvoltarea tehnologică are aspecte pozitive prin: ușurința comunicării, acces la informații, îmbunătățește calitatea vieții și calitatea educației. Iar ca aspecte negative sunt prezentate: poluarea mediului, dependența de tulburări, încălcarea securității personale și sociale, scăderea locurilor de muncă, scăderea unor abilități [4].

Simultan, creșterea interdependențelor și a cooperării în condițiile expansiunii teritoriale, deși foarte lente, a revoluției științifice-tehnologice duce treptat la emergența unei unități de interese și solidarități internaționale în rezolvarea problemelor educației într-o formă care să asigure:

a) Acomodarea educației la cerințele coexistenței și competiției societăților diferite din epoca civilizației științifice-tehnologice, la cerințele creării unui viitor liber, în cadrul unei ordini internaționale mai echitabile, bazată pe cooperarea liberă a unor state suverane angajate solemn să asigure propriului popor, condiții de existență demne, decente și participarea neîngrădită la

conducerea problemelor obștești, precum și la cerințele individului față de colectivitate și față de sine însuși.

b) Repartizarea (sau folosirea) mai echitabilă a resurselor fizice și intelectuale disponibile care sunt necesare dezvoltării educației și societății;

c) Identificarea unui echilibru dinamic între funcția națională și internațională a sistemelor educaționale și de învățământ. Societatea contemporană, indiferent de structura economică, politică și de sistemele de valori spirituale se confruntă — la diferit nivel, cu o carență endemică de conținuturi educaționale. Aceasta se referă la pregătirea nesatisfăcătoare pe care o dau sistemele educaționale pentru rezolvarea rapidă, competentă, eficientă sub raport economic, social și uman a problemelor sociale și umane. Problematika cu care este confruntată omenirea necesită o formație nouă.

d) Tehnica de mâine are nevoie nu de oameni semicalificați, capabili să efectueze la unison operații ce se repetă la nesfârșit, nu are nevoie de oameni care să primească ordine fără să clipească, ci de oameni care să-și poată croi drumul printr-un mediu ambiant nou, care să fie pregătiți să identifice noi relații într-o realitate în schimbare rapidă. Ea are nevoie de oameni care „să aibă viitorul în sânge” [15, p.389-390].

e) Astfel ajungem să credem că educația, prin cunoașterea ce o oferă asupra mediului în care se exercită, poate ajuta societatea să devină conștientă de propriile sale probleme, contribuind astfel la transformarea și umanizarea societății.

Capacitatea sistemului educațional de a progresa continuu conduce la acumularea unui nou volum de informație, care, ca valoare, influențează calitatea socială, economică, spirituală etc., acestea din urmă revendicând ele însele învățământului o nouă calitate și influență asupra tuturor dimensiunilor educaționale [14].

Incapacitatea învățământului informativ-reproductiv de a mai răspunde în continuare marilor acumulări de informație, datorate și exploziilor informaționale tot mai frecvente, a revendicat un nou concept educațional. Acesta a fost elaborat oportun, fiind cunoscut cu denumirea de învățământ formativ-productiv [6].

Acumularea de către tinerele generații a întregului volum de informație în „domeniile științific, tehnologic, literar și artistic (domeniile din care se constituie planurile de învățământ) nemaifiind nici posibilă nici necesară” [16] accentul s-a deplasat de pe însușirea-reproducerea conținuturilor predării-învățării (materiile de studiu), pe formarea capacităților de personalitate, proprie învățământului formativ-productiv.

Din acest motiv sarcina principală în formarea omului, nu trebuie să fie atât instrucția, ci mai ales educația și anume o educație care să ofere educatorului un comportament deschis spre schimbare și o atitudine care să favorizeze acestuia utilizarea tehnicilor de comportament inovator [12, p.40].

După cum remarcă G. Berger, în lumea noastră în plină accelerație trebuie să pregătim tineretul pentru o serie de sarcini pe care nu le putem prevedea cu exactitate [ 2, p.16]. Deoarece specificul lumii noastre, după cele relatate mai sus, e că se schimbă din ce în ce mai repede și ne pune în prezența unor situații originale, neprevăzute, ba chiar imprevizibile. La acestea se cere pregătirea tinerii generații să fie creativi, inventivi și să aibă imaginația indispensabilă descoperii unor noi soluții având la bază anumite valori individuale, cât și sociale.

Astăzi, tehnologia este parte componentă a vieții noastre. Peste trei miliarde de oameni folosesc internetul, iar numărul crește odată cu utilizatorii de vârstă din ce în ce mai mică.

Sunt diverse studii neurologice în care se realizează asupra creierului unde se prezintă adaptabilitatea rapidă a acestuia datorită unei proprietăți unice – plasticitatea și în funcție de experiențele sale cu mediul.

Adaptarea se realizează și prin intermediul realizării anumitor sarcini, fiind întărite conexiunile între neuroni cu scopul de a ne pregăti pentru a face față cerințelor societății.

### **Tehnologia și adolescenții**

Adolescenții utilizează internetul ca memorie externă dar inteligența este în descreștere. Astăzi când avem acces la foarte multe informații, scorurile la inteligență la generațiile viitoare scad.

Această generație, numită digitală are capacități de a realiza mai multe sarcini în același timp, însă această situație atrage după sine costuri în termeni de timp și performanță. Contează timpul petrecut în fața televizorului, utilizarea telefoanelor etc.

Atunci când ne referim la impactul tehnologiei asupra creierului, trebuie să luăm în calcul rutina legată de somn (vizionarea filmelor până adorm sau să își plaseze telefonul în proximitatea patului.) Iar specialiștii din neuroștiințe confirmă impactul negativ al acestora.

Apariția rețelelor de socializare a modificat natura interacțiunilor umane. Devenim mai prietenoși dovadă fiind multitudinea de prieteni de pe rețelele de socializare sau mai timizi, fiindcă nu ne mai antrenăm abilitățile de socializare. Rețelele de socializare sunt un mediu favorabil pentru ca persoanele cu anumite deficite în abilitățile sociale să își facă prieteni, fiind o metodă eficientă de a obține suport social. Însă deși platforma Facebook a fost proiectată pentru a ne face mai sociabili, sunt studii care arată că acesta se asociază cu depresia – o afecțiune care poate duce la retragere și izolare socială [5], însă pe de altă parte, se pare că acest lucru se petrece doar în cazul în care există o vulnerabilitate individuală cum ar fi acceptarea de sine scăzută, evaluarea globală a propriei persoane cu ceilalți, etc.. Cei mai mulți oameni care au un cont pe o rețea de socializare un „selfie”. Există opinia că prin postarea de selfiuri persoana are nevoia de validare din partea celorlalți, se asociază cu narcisismul.

Academia Americana de Pediatrie (AAP) susține existența depresiei induse de Facebook „depresia care se dezvoltă atunci când preadolescenții și adolescenții petrec o mare parte din timp pe site-urile de social media, cum ar fi Facebook și apoi încep să prezinte simptome clasice de depresie”.

Alte studii au sugerat ca folosirea Facebook-ului este legata de depresie, stima de sine scăzută, și gelozie. Simptomele depresive evidențiază în unison cu utilizarea Facebook, dar unul dintre factorii declanșatori pare a fi „comparația socială”. Utilizarea permanentă a Facebook expune persoana la ce prezintă prietenii, familia și alți cunoscuți într-un mod idealizat și acest lucru poate provoca sentimente de invidie și convingerea distorsionată că alții sunt mai fericiți, mai interesați și au succes [5].

Comparația socială este semnificativă în declanșarea depresiei. O nouă revizuire sistematică a literaturii care leagă site-urile de socializare cu depresia a fost realizat de Universitatea Lancaster. Rezultatele au fost publicate în *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Dintre cele 799 de articole pe această temă 16 la suta dintre studii au arătat o legătură între rețelele sociale online și depresie, 6 la suta - rețelele sociale nu cauzează depresie și, de fapt, au un impact pozitiv asupra sănătății mintale, 13% - nu există o legătură semnificativă [5].

Comportamente riscante. Există anumite tipuri de comportamente care cresc posibilitatea ca unele persoane să dezvolte depresie când utilizează Facebook.

*Obsesia pentru „identitatea virtuală” și modul în care aceasta este percepută de către alții.*

*Invidia activată prin observarea vieții altor persoane.*

*Acceptarea invitațiilor primite de la foști parteneri pentru a deveni prieteni pe Facebook.*

*Postările frecvente și interacțiunea excesivă*

*Compararea cu alții în mod negativ.*

Cu siguranță, impactul dezvoltării tehnologiei asupra generației tinere este un subiect de actualitate larg dezbătut. Creierul acestora este extrem de maleabil în această perioadă de dezvoltare, fiind susceptibil la experiențele din mediu. De fapt, adolescenții sunt într-un mediu în care tehnologia înseamnă tot, căutare de informații, prieteni, distracție, comunicare, învățat.

Tot mai frecvent se discută despre dependență de Internet, de Facebook sau de jocuri online. Această dependență este explicată de apariția modificărilor la nivel de creier, în sistemul procesare a recompenselor. Și în cazul dependențelor de tehnologie apar ca și în cazul altor dependențe (de droguri, nicotină, jocuri de noroc) probleme la nivel de dopamină, un neurotransmițător care atunci când este eliberat creează plăcere [8].

Deși jocurile online/video au fost blamate cum că ar crește agresivitatea copiilor, ele au o serie de consecințe pozitive precum: îmbunătățirea abilităților vizual-spațiale, a atenției, a timpului de reacție și a abilităților decizionale atunci când implică activ persoana în utilizarea lor. Dispozitivele tehnologice pot influența sănătatea mentală a adolescenților, existând date care arată că ele contribuie la problemele de somn ale acestora. O modalitate prin care copiii se învață este modelarea, respectiv prin imitarea unor modele (vedete, părinți, colegi). În acest sens, este problematică expunerea lor la modele

nepotrivite pe rețelele de socializare. În consecință, unele fete dezvoltă tulburări alimentare (anorexie, bulimie), căci prin comparația socială, ele ajung să aibă o imagine distorsionată asupra propriului corp.

Se consideră ca și tipul de personalitate are un rol important cu referire riscul de depresie (Facebook). Femeile și persoanele cu personalitate nevrotică au un risc crescut de a deveni deprimare. De asemenea, în timp ce unii au experiențe negative pe Facebook, alții au experiențe pozitive. Pentru persoanele cu depresie, cercetătorii au subliniat faptul ca platformele de socializare online ar putea ajuta în situația în care acestea sunt folosite pentru a spori sprijinul social [5].

Data fiind prevalența ridicată a problemelor mentale atât la adulți cât și la copii, intervențiile livrate online sunt o variantă eficientă pentru depășirea barierelor existente în ceea ce privește primirea unui tratament adecvat (stigma, accesul din zonele defavorizate, costuri ridicate, lipsa de profesioniști).

Intervențiile psihologice livrate online sunt eficiente pentru o varietate de probleme comportamentale (agresivitatea) [11, p.101] și emoționale precum anxietatea, depresia, tulburările somatice.

Ținând cont de particularitățile de dezvoltare ale copiilor, adolescenților, de predilecția lor spre folosirea mijloacelor online, în prezent, există o serie de tratamente validate științific, livrate online, care pot să sprijine persoanele cu diferite probleme emoționale. În cadrul acestor programe, copiii și adolescenții beneficiază de tratament psihologic livrat online sub expertiza adecvată a unui specialist în sănătate mentală. [8]

Totodată, este necesar să înțelegem că „educația are un rol important în o societate în continuă schimbare” [10, p.56], iar problemele de azi necesită a fi soluționate prin intermediul educației. Utilizarea mijloacelor tehnologice prin implicarea în sarcini curriculare și extracurriculare, ca efect dezvoltarea tehnologică va ușura situațiile mai dificile din viață.

## **Concluzii**

În general dezvoltarea tehnologică are scop nobil, dar în dependență de felul cum o utilizăm sau scopul utilizării are atât avantaje cât și dezavantaje. Tehnologia sculptează arhitectura creierului nostru doar în funcție de timpul petrecut și de activitățile desfășurate pe dispozitivele tehnologice, astfel, putem vorbi de efecte benefice sau nocive.

Evitarea unor comportamente promovate pe diverse site-uri de socializare, ar putea ajuta la prevenirea instalării depresiei induse de acestea dar și alte comportamente inadecvate.

Important să înțelegem că trăim într-o perioadă în care trebuie să ne adaptăm „sănătos” la dezvoltarea galopantă a tehnologiei. Așa cum nu putem discuta în general despre efectul alimentației asupra sănătății, și în cazul utilizării tehnologiei nu putem face evaluări globale (dezvoltarea tehnologică este benefică sau nocivă) mai degrabă ar trebui să ne educăm cu privire la utilizarea eficientă a acesteia. Preferința adolescenților pentru utilizarea mijloacelor tehnologice ar trebui utilizată cu scopul de a-i motiva și implica în sarcini curriculare și extracurriculare sau de a le



face mai ușoare situațiile de viață dificile. A-i informa despre utilizarea eficientă a tehnologiilor pentru dezvoltarea societății.

### **Bibliografie:**

1. Axa Prioritară 1 – Cercetare, dezvoltare tehnologică și inovare în sprijinul competitivității economice și dezvoltării afacerilor. <https://mfe.gov.ro/poc-axa-prioritara-1-cercetare-dezvoltare-tehnologica-si-inovare-in-sprijinul-competitivitatii-economice-si-dezvoltarii-afacerilor/>
2. BERGER, G. *Omul modern și educația sa*. Psihologie și educație. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1973, 101 p.
3. BOTKIN, J., ELMANDJRA, M., MALIȚA, M. *No limits to learning: Bridging the human gap*, București: Ed.Politică, 1981
4. BROWN, C. Aspectele pozitive și negative ale tehnologiei în lume. 2021 <https://ro.warbletoncouncil.org/aspectos-positivos-negativos-tecnologia-14523>
5. Cum poți evita depresia indusă de Facebook <https://www.medlife.ro/articole-medicale/cum-poti-evita-depresia-indusa-de-facebook.html>
6. Educație și valori. <https://pdfcoffee.com/educatie-si-valori--pdf-free.html>
7. Enterprise Europe Network <https://www.anced.gov.md/ro/content/descriere>
8. Influențează tehnologia modul în care noi gândim? În Revista Sinteza, 30.10. 2015 <https://www.revistasinteza.ro/impactul-tehnologiei-asupra-dezvoltarii>
9. LUNGU, V. Învățarea individuală a studenților – vectori în adaptarea la schimbare. În: Internațional Scientific Conference „Research, Development and Innovation from the Perspective of the Global Ethics”, 3<sup>rd</sup> Edition. Chișinău, UTM, 2022, p.229-234. <http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/20540/Conf-Cercetare-dezvoltare-inovare-Perspectiva-eticii-globale-2022-p229-234.pdf?sequence=1>
10. LUNGU, V. Educația între prezent și viitor. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2, 27-28 septembrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 56-60. ISBN 978-9975-76-285-4.
11. LUNGU, V. Tehnici de diminuare a agresivității la adolescent. In: *Formarea initiala si continua a psihologilor in domeniul protectiei copilului fata de violenta*. 26 octombrie 2018, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2018, pp. 101-109.
12. LUNGU, T., LUNGU, V. Importanța educației prospective în pregătirea managerului educațional. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2015, nr. 2(7), pp. 40-48. ISSN 1857-0623.

13. Regulamentul Consiliului consultativ de expertiză în sfera cercetare-dezvoltare. Chișinău 2000. file:///C:/Users/User/Downloads/86650%20(1).pdf
14. SILISTRARU, N. *Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației*. Chișinău – 2001. 226 p.
15. TOFLER, A. *Socul viitorului*, trad. de L.Moga și G.Mantu. București 1993. ISBN 9780593159477
16. Valorile educației. O nouă educație axiologică în Republica Moldova. <https://ro.scribd.com/document/40183943/Valorile-educatiei>
17. Definiții. Ordonanță 57/2002 <https://lege5.ro/Gratuit/gm4tioby/definitii-ordonanta-57-2002?dp=gizdkmrsgy3ti>

CZU: 371.21:372.2

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p66-72

## **MODALITĂȚI DE ORGANIZARE A MANAGEMENTULUI GRUPEI DE COPII PENTRU ACTIVITĂȚILE DIN INSTITUȚIA DE EDUCAȚIE TIMPURIE**

**MANEA Adriana Denisa,**

dr., conf. univ., Universitatea Babeș-Bolyai, România,

ORCID: 0000-0003-4394-9526, e-mail: [adriana.manea@yahoo.com](mailto:adriana.manea@yahoo.com)

**COJOCARI-LUCHIAN Snejana,**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0003-1307-2196, e-mail: [cojocari.snejana@upsc.md](mailto:cojocari.snejana@upsc.md)

**Abstract.** *The efficiency of the instructive-educative activities in the children's group depend in a big proportion on the management of organization of the children group. The author presents different ways of organizing of the children group depending on the way of executing the educational activities, on the perspectives of tackling a children group and on the organization of the educational activities based on the centers of interest.*

**Keywords:** *management, group management, organization, activities, children*

Grupa de preșcolari este abordată în raport cu tipurile de activitate didactică desfășurată în grădiniță (activități comune, jocuri și activități alese, opționale și extinderi) în dependență de gradul de implicare și dirijare a educatoarei în raport cu activitatea copilului. Activitățile comune implică cel mai mare grad de dirijare din partea educatoarei, fie că activitatea se desfășoară frontal, pe

grupuri sau individual. Procesul instructiv-educativ realizat în cadrul activităților dirijate pune accent pe participarea tuturor copiilor, dar și pe conceperea activităților la un nivel accesibil care să permită realizarea obiectivelor învățământului preșcolar.

Activitățile dirijate din grădinița de copii presupun o conducere, o îndrumare permanentă și un control din partea educatoarei. Proiectarea situațiilor de instruire presupune nu doar realizarea acestora din perspectiva cognitiv-didactică, ci și o abordare social-relațională. În acest sens, educatoarea doar un emițător de cunoștințe sau organizator al condițiilor de asimilare a acestora de către copii, ci și un manager al grupei de preșcolari.

Perspectiva psihosocială a managementului grupei scoate în evidență necesitatea socializării copiilor, cât mai timpuriu, în vederea dezvoltării comportamentului social și a personalității acestora. În cadrul activităților în grupa de copii se lărgeste câmpul relațional al copilului prin plasarea sa într-un sistem relațional. Mediul social al grupei, motivarea socială a învățării, climatul de lucru sunt componente ale unui proces social. Rezultatele sunt dependente de performanțele grupului, de aprecierile celorlalți, de afirmarea unor lideri, de climatul educațional și moral al grupului. Viața și activitatea în grupa de preșcolari presupune interacțiunea acestora, formarea fiecăruia pentru participare la viața grupului, dezvoltarea și antrenarea abilităților psihologice de adaptare și de integrare, de participare, și a aptitudinilor lor creative. Situațiile de instruire sunt intervenții asupra personalității umane în devenire. Copiii trebuie pregătiți pentru lumea viitorului. Aceasta presupune și schimbarea cadrului didactic. Educatoarea are ca scop să incite capacitățile de inițiativă ale copiilor, să-i plaseze pe aceștia în centrul unor experiențe integrale de învățare, trăire, comunicare, evaluare, acțiunea să fie înaintea vorbei pentru a nu forma pseudonoțiuni legate de cuvinte goale.

Realizarea obiectivelor educației timpurii depinde în mare măsură de calitățile și competențele educatorului, care, prin acțiunile sale, prin personalitatea sa, reprezintă un model pentru copil, un sprijin pentru familie, un factor de cultură în comunitate. Educatorul îndeplinește o misiune de o importanță deosebită – aceea de a asigura formarea și pregătirea copilului către viață [7, p. 7].

Cadrul didactic este cel care orientează, sprijină copilul în satisfacerea necesităților și intereselor lui, îi creează oportunități de relaționare interpersonală, de cunoaștere de sine și a mediului înconjurător.

Există numeroase clasificări în domeniul formelor de organizare. Forme de organizare ce pot fi folosite prin combinare în proiectele de activități:

*A. după modul de repartizare a sarcinilor:* frontale, diferențiate, individuale.

*B. după modul de participare:* colectiv, pe grupe, individual.

*C. după modul de conducere a activității:* dirijate de educator, dirijate de echipa de specialiști/parteneriat, dirijate prin programe de instruire, independente [1, p. 33].

Este cunoscut faptul că eficiența activității didactice depinde de opțiunea pentru forma de organizare a întregului demers didactic. Conform lui Sorin Cristea, aceasta reprezintă o modalitate de proiectare a procesului de învățământ la nivelul dimensiunii operaționale, în diferite contexte (frontale-grupale-individuale), conform obiectivelor pedagogice [2, p. 178].

Formele de organizare se referă la ansamblul modalităților specifice de realizare a activității didactice educator-copil în diferite context educaționale, în conformitate cu obiectivele instructive-educative prestabilite.

*Organizarea frontală*, accentul cade pe activitatea educatorului/cadrului didactic, care dirijează și îndrumă activitatea copiilor. Copiii au mai mult un rol pasiv fără posibilități de diferențiere a instruirii. Sarcinile de lucru, timpul, instrumentele și suportul de inițiere sunt de obicei comune. Pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor;

*Organizare în grup*, se practică doar pe parcursul realizării unei sarcini. Fiecare grup își desfășoară activitatea independent de celelalte, prin cooperarea dintre membrii săi. În funcție de componența lor, grupele pot fi: omogene (alcătuite din copii de același nivel de pregătire) sau eterogene (alcătuite din copii de nivele diferite de pregătire). Opțiunea pentru un anumit tip de grup este determinată de obiectivele urmărite: grupul omogen este mai profitabil în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală a copiilor; grupul eterogen este mai adecvat în ceea ce privește integrarea socială a copiilor formarea deprinderilor de cooperare și de colaborare.

Organizarea pe grupe a copiilor se realizează în anumite etape ale activității, de exemplu: dobândirea sau consolidarea cunoștințelor, prin efectuarea de experimente, de observații, elaborare de proiecte, etc. Sarcina de lucru poate fi comună, identică pentru toate grupele sau diferențiată de la un grup la altul. Condiția esențială a eficienței activității grupelor este inițierea copiilor în tehnicile colaborării. Din punct de vedere pedagogic se recomandă o echilibrare a celor două forme.

*Organizare individuală* presupune ca fiecare copil să realizeze sarcini independent de colegii săi. Sarcinile de lucru pot fi în acest caz: comune pentru toți copiii, diferențiate pe categorii de copii, individualizate (personalizate).

Standardele educaționale orientează educatoarele în procesul de participare și sprijinire a creșterii și dezvoltării normale și depline a copiilor, fiind niște repere generale ale dezvoltării acestuia și nicidecum trasee strict individuale de dezvoltare [6, p. 5].

#### Exigente psihopedagogice și ergonomice privind organizarea grupei de copii

Grupa de copii reprezintă o formațiune psiho-socială, structurată după criteriul particularităților de vârstă ale copiilor, caracteristici: are un număr de indivizi care se află în interacțiune; educatoarea desfășoară activități organizate în scop comun întregii grupe; fiecare copil îndeplinește roluri comune grupului, dar și individualizate; copiii relaționează fiind implicați în

activități comune; grupa utilizează o serie de resurse în comun; implicarea într-o activitate comună dezvoltă în timp norme și valori care reglementează comportarea comună.

Poziția educatoarei este foarte importantă. Personalitatea educatoarei trebuie privită din interiorul grupului, prin formularea judecăților de valoare este un model pentru cei mici.

Perspectivă de abordare a grupei de copii:

- *perspectiva didactică*, gradul de implicare și dirijare a educatoarei în raport cu activitatea copilului: activitățile comune implică cel mai mare grad de dirijare din partea educatoarei, fie că activitatea se desfășoară frontal, pe grupuri sau individual. În cadrul activităților dirijate se pune accent pe participarea tuturor copiilor. Organizarea și realizarea acestor activități presupune o conducere, o îndrumare permanentă și un control din partea educatoarei.

- *perspectiva psihosocială*, pune accent pe socializarea copiilor, în vederea dezvoltării comportamentului social și a personalității acestora.

La nivelul grupei de copii distingem următoarele *tipuri de relații*:

1. relații de intercunoaștere (interacțiuni ce vizează formarea unor imagini despre colegii din cadrul grupului și implicit cu privire la propria persoană);

2. relații de intercomunicare (schimburi reciproce de informații între indivizii ce compun grupul);

3. relații socioafective preferențiale (relații de simpatie/antipatie, de atracție/respingere);

4. relații de influențare (determinate de normele și regulile ce reglementează activitatea grupului)

Modele de aranjare spațială a grupei de copii:

- aranjarea clasică este o aranjare utilă pentru strategiile expositive; este bună pentru instruirea tradițională. Dezavantaje: copiii sunt, de regulă, mai pasivi ;

- aranjare în cerc, fără mese: dispar mesele ce funcționează ca niște bariere; acest tip de așezare duce la crearea unei atmosfere de dialog.

- aranjare în semicerc: educatorul are posibilitatea de a interacționa cu toți copiii. Dezavantaje: necesită mult loc, iar în cazul în care se distribuie scaune și în partea inferioară a potcoavei, cei ce le vor ocupa nu se mai pot vedea, distanțele mari între participanți.

Însuși mediul educațional este un bun educator pentru copiii mici. Mediul constituie contextual fizic, cultural, social în care se realizează educația copilului. El trimite permanent mesaje copilului, cele mai multe dintre ele fiind esențiale pentru formarea acestuia și constituie elementele de bază în experiența lui de viață [5, p. 66].

Activitățile educaționale organizată pe zone, centre de interes, centre de activitate sau domenii de activitate, sala de grupă devine un cadru adecvat situațiilor de învățare, stimulând interesul pentru cunoaștere prin descoperire și explorare. Structurarea experiențelor copilului pe domenii de

activitate presupune stimularea interesului copilului, satisfacerea aspirațiilor, nevoilor acestuia, amenajarea grupei în centre de activitate/interes: Bibliotecă, Știință, Arte, Construcții, Joc de rol, Nisip și apă.

**Centrul „Bibliotecă”** este spațiul în care copiii își exersează limbajul sub toate aspectele sale (vocabular, gramatică, sintaxă, înțelegerea mesajului), în timp ce comunică (verbal sau nonverbal) sau asimilează limbajul scris. Copiii își dezvoltă motricitatea fină, abilitățile de interacțiune cu semenii lor, curiozitatea și interesul, inițiativa și creativitatea. Acest centru trebuie să fie de dimensiuni medii, dotat cu scaune, covorașe, perne, o masă de scris și desenat unde copiii pot scrie felicitări. Așezate ordonat pe rafturi, cărțile trebuie expuse astfel încât, copiii să le găsească cu ușurință, să aibă acces la ele și să-și poată alege una la care să privească în liniște, așezați pe covor. Pentru a-i stimula pentru citit și scris, centrul poate fi decorat cu diverse forme ale cuvântului scris sau tipărit, căci imaginile și cuvintele ajută copilul de toate vârstele să înțeleagă importanța scrisului și cititului. Alături de cărți, educatoarea poate îmbogăți centrul cu alte materiale: litere din autocolant, litere decupate din ziare, reviste, ambalaje, pe care copiii le decupează și formează silabe sau cuvinte. De asemenea, copilul are la îndemână, în acest centru, o mulțime de creioane, carioca, hârtie liniată și neliniată. În acest centru copiii creează povești cu ajutorul materialelor și a păpușilor pe degete, care pot fi înregistrate și apoi audiate cu toată grupa. La masă, copiii pot confecționa cărți, scrie, dar mai ales, desena.

Multe săli de grupă sunt dotate cu televizoare, dar utilizarea acestora trebuie făcută cu multă precauție. Televizorul trebuie introdus pentru a completa cunoștințele copiilor, și nu ca un element concurent pentru activitățile din sala de grupă, în scopul vizionării desenelor animate.

**Centrul „Științe”** dezvoltă gândirea logică, înțelegerea relațiilor dintre obiecte și fenomene, exersarea capacității de a rezolva probleme, familiarizarea și aplicarea cunoștințelor și deprinderilor elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii vii. În acest centru este util să existe un spațiu pentru expunerea permanentă a materialelor din natură (ghinde, pietre, scoici, semințe, fructe, legume, cereale, colecții de insecte, ierbare etc.), un loc pentru animale vii (acvariu cu pești, broscuțe țestoase). În acest centru, copiii își formează cunoștințe matematice, durabile și utile, prin utilizarea de jocuri cu numere, dominouri, puzzle-uri, jocuri Lotto, jocuri matematice, rigle, rulete, cântare, balanțe, piese lego, table magnetice cu numere, etc.

**Centrul „Arte”** contribuie o dezvoltare globală a copilului. Gama de materiale din acest centru poate cuprinde: blocuri de desen, hârtie de toate dimensiunile și culorile, creioane colorate, acuarele, foarfece, pastă de lipit, planșete, plastilină, cocă, coloranți alimentari, autocolant, sfoară, sârmă, gheme de lână divers colorate, casetofon, radio, casete sau CD-uri cu muzică, muzicuțe, fluiere, tamburine. În acest centru li se oferă copiilor posibilitatea să exerseze pictura cu degetele, cu buretele, cu dopuri sau rulouri de carton, imprimă materiale textile, pictează cu ceară,

modelează, confecționează colaje. În amenajarea acestui spațiu, educatorul va asigura confortul și intimitatea copiilor.

**Centrul „Joc de rol”** asigură dezvoltarea socio-emoțională a copilului. Prin exercitarea diferitor roluri copiii refac locuri, evenimente, imită comportamente; reproduc lumea așa cum o înțeleg ei, repetă, reinterpretează, reproduc și retrăiesc experiențe. Jocul de rol îi ajută pe copii să-și exprime și să-și gestioneze emoțiile, să comunice cu ceilalți, să accepte diversitatea. În acest centru se pot desfășura activități de gătit și de cunoașterea hranei. Este necesar un spațiu în care să nu se joace în mod frecvent copiii, să fie un loc sigur și ușor de supravegheat. Activitățile de gătit reprezintă distracție, relaxare pentru copii, la copii se dezvoltă senzațiile (în mod special cel olfactiv și gustativ).

**Centrul „Construcții”** mijlocește dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, fizică, creativitatea și perseverența, prin activitățile individuale sau de grup. Spațiul alocat acestui centru trebuie să fie destul de mare pentru ca un grup de copii să poată lucra aici împreună sau fiecare separat, fără ca să se intersecteze. E de preferat să existe un covor care să acopere podeaua, pentru a reduce zgomotul făcut de blocurile de lemn sau cele de plastic în cădere. Este necesar ca cuburile să fie așezate pe rafturi, sortate după formă și mărime, iar rafturile cu materiale de construcții să fie marcate și etichetate cu forma și mărimea pieselor. De asemenea, centrul poate fi decorat cu imagini care reprezintă construcțiile pe care le vor realiza copiii: poduri, nave cosmice, vapoare, blocuri etc. Centrul trebuie dotat și cu jucării de tip mijloace de locomoție, de diferite mărimi. Dezvoltând-și gândirea creatoare, imaginația, copiii își formează concepte matematice referitoare la mărime, formă, înălțime, volum, spațiu, direcție, echilibru, măsurare, numărătoare, ordonare.

**Centrul „Nisip și apă”** este gazda experiențelor care asigură dezvoltarea fizică a preșcolărilor. În sala de grupă, copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a explora senzația atingerii nisipului și apei, fiecare sală ar trebui să fie dotată cu suporturi pentru nisip sub diverse forme, cuve din plastic, ligheane, deoarece copiii se simt atrași de nisip și apă, indiferent de vârstă. Masa cu nisip și apă trebuie să fie înaltă, până la talia copilului, iar podeaua unde aceasta este plasată trebuie acoperită. La dispoziția copiilor trebuie puse prosoape, măști și fârașe pentru a strânge nisipul și apa, ori de câte ori este nevoie. Materialele și accesoriile care se folosesc la acest centru cuprind: vase și unelte, materiale din natură, substanțe lichide sau solide, care se dizolvă. Masa cu nisip trebuie pusă într-un loc mai retras, deoarece pot transporta pe încălțăminte nisip, sau pot luneca din cauza apei. Din acest motiv și materialele de curățenie trebuie așezate la îndemâna copiilor pentru a-i învăța să le folosească [4, p.72].

Or, ambianța în care copilul își trăiește direct experiența de viață trebuie să pregătească un climat socioafectiv, punând preșcolarul în fața mai multor posibilități dintre care el trebuie să aleagă, să decidă ceea ce i se potrivește. Criteriul principal care stă la baza amenajării unei săli de

grupă este spiritul critic al copilului. Acesta trebuie să exploreze posibilitatea rămânerii în sală pentru mai mult timp, precum și a revenirii în spațiul educațional. Ochiul critic al copilului vede, explorează, analizează și interpretează încă din primele secunde spațiul în care urmează să fie primit și își exprimă acordul sau dezacordul de a intra în sală prin intenția de a face sau nu primii pași.

### **Bibliografie:**

1. COLCERIU, L. Metodica predării activității instructiv educative în grădinițe. Detalierea temelor pentru definitivat, 2010.
2. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
3. Curriculum pentru Educație Timpurie. / coord.: Guțu Vl. și Vrânceanu M.; autori: Pavlescu M. [et. al.]. Aprobate de către Consiliul National pentru Curriculum, 01 noiembrie 2018, MECC, Chișinău, 2018.
4. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie. Chișinău: ME, 2019.
5. Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară/ME, Ed. A 2-a. Chișinău: S.n, (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014.
6. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. / coord. Guțu Vl., Vrânceanu M.; autori: Pavlenco M. [et. al.]. Aprobate de către Consiliul National pentru Curriculum, 25 octombrie 2018, MECC, Chișinău, 2018.
7. VRÎNCEANU, M. (coord.) 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. ME-PRODIDACTICA-CNETIF, 2013.



## COMUNICAREA PEDAGOGICĂ: ASPECTE DEFINITORII

**MÎSLIȚCHI Valentina,**

dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială, Universitatea

Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0001-7868-4439, e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

**Rezumat.** *Articolul tratează subiectul comunicării pedagogice. În lucrare sunt prezentate diverse definiții ale conceptului de comunicare pedagogică, comunicare educațională, comunicare didactică; sunt specificate componentele structurale ale comunicării pedagogice; sunt evidențiate trăsăturile definitorii ale comunicării în context educațional.*

**Cuvinte cheie:** *comunicare, comunicare pedagogică, comunicare educațională, comunicare didactică, specific, caracteristici, structură.*

**Abstract.** *The article deals with the subject of pedagogical communication. Various definitions of the concept of pedagogical communication, educational communication, didactic communication are presented in the work; the structural components of pedagogical communication are specified; the defining features of communication in an educational context are highlighted.*

**Key-words:** *communication, pedagogical communication, educational communication, didactic communication, specificity, characteristics, structure.*

Considerat în maxima sa generalitate, procesul de *comunicare* presupune transferul de informație de la un emițător la un receptor, dar și schimbarea rolurilor celor doi subiecți care sunt în relație și care au disponibilitatea de a reacționa unul în raport cu celălalt. Cu acest înțeles, comunicativitatea este un atribut fundamental al *viului*.

În cazul speciei umane, conceptul de comunicare pune în evidență procesul de împărtășire/impărtășire a sensurilor. Acest aspect este relevat de însăși etimologia termenului - latinescul *comunis-*, care înseamnă „stăpânit în comun, a face ca un lucru să fie în comun”. Se deduce de aici că specificitatea comunicării umane este dată de faptul că ea are un caracter interpersonal, adică pune în relație două subiectivități. Așa se explică de ce procesele de comunicare interumană sunt atât de greu de controlat din exterior. În esență, este vorba despre faptul că, în procesul comunicării interpersonale, oamenii aduc în relație întreg universul lor interior, modul în care ei percep și înțeleg lumea: obiectele, persoanele, situațiile pe care le traversează [5, p.285].

L. Șoitu definește *comunicarea umană* astfel: „Știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feedback-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeles” [8].

S. Cristea evidențiază *comunicarea pedagogică* drept „principiu axiomatic al educației care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolar, elev, student etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă [2, p.42].

*Comunicarea pedagogică* se referă la un concept pedagogic operațional care definește o realitate educațională situată la nivel de normativitate și de acțiune pedagogică/didactică. Din această perspectivă, comunicarea pedagogică reprezintă: a) un principiu de proiectare pedagogică, valabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; b) o acțiune pedagogică/didactică eficientă, concepută de educator (profesor) ca acțiune de predare, subordonată activității de instruire, care implică: planificarea mesajului pedagogic/didactic la nivelul corelației optime informare-formare pozitivă; realizarea mesajului pedagogic/didactic la nivelul repertoriului comun cu educatul (elevul, studentul etc.). Ambele perspective solicită raportarea comunicării pedagogice la conceptul general de comunicare, studiat istoric de mai multe științe (filozofie, psihologie, lingvistică, sociologie etc.) și știința/științele comunicării pe cale de afirmare în ultimele decenii [3, p.491].

C. Cucuș definește *comunicarea pedagogică* astfel: „Transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce își asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [4, p.385].

Dicționarul praxiologic de pedagogie definește *comunicarea educațională* drept „ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați agenții educaționali implicați nemijlocit în *demersuri educaționale* și în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări *referitoare la procesele educaționale*, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în scopul atingerii finalităților educaționale” [1, p.237].

Un alt termen relevant ce apare când se abordează problema comunicării în context educațional este cel de *comunicare didactică*.

Potrivit dicționarului praxiologic de pedagogie, *comunicarea didactică* reprezintă „ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați cadrul didactic și elevii, ca agenți educaționali implicați nemijlocit în *demersuri didactice*, proces în cadrul căruia se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări *referitoare la procesele didactice*, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în vederea atingerii finalităților educaționale” [1, p.237].

L. Iacob specifică faptul că o posibilă definiție a *comunicării didactice* se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces

sistematic de învățare. Se remarcă faptul că în această accepțiune, nu apar restricții *de conținut* (învățarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc), *de cadru instituțional* (poate exista comunicare didactică și în afara procesului de învățământ, în diversele forme ale educației nonformale și informale) sau *privitoare la parteneri*. Nu prezența „personajelor” profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităților presupuse de un act sistematic de învățare. Astfel, comunicare didactică poate apărea între diferiți alți „actori”: elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învață, instructor-instruiți, antrenor-antrenați, inițiat-ucenici etc. Condiția este ca „personajul-resursă” să depășească statutul de informator [6, p.190].

Precum remarcă autorii L. Ezechil, G. Albu și I.-O. Pânișoară, comunicarea ce se realizează în mediul educațional nu se deosebește fundamental de comunicarea general-umană, ci este doar influențată sub aspectul formelor, mijloacelor și conținuturilor sale de scopurile specifice acestui domeniu de activitate.

Dacă până nu demult formula preferată pentru a se reda raporturile ce se stabilesc între actorii interacțiunii didactice era cea de „relație profesor-elev”, în ultimul deceniu s-a optat pentru sintagma „comunicare educațională”, tocmai pentru a se accentua rolul relației de schimb informațional și interpersonal ce se produce în cadrul acestei interacțiuni. Respectivul raporturi se stabilesc între aceiași doi interlocutori generici (profesorul și elevii), numai că, dacă în cazul primei formule accentul era pus pe statutul celor doi parteneri (unul în raport cu celălalt), în cazul celei de-a doua formule, accentul cade pe împărtășirea înțeleșurilor, pe necesitatea stabilirii unui acord între interlocutorii angajați într-o relație de comunicare.

Sintagma „comunicare didactică” pune, pe de altă parte, accentul pe schimbul de informații (pe aspectele cognitive), care constituie baza interacțiunii cu caracter școlar. Acest concept are o sferă de cuprindere mai redusă decât cel de „comunicare educațională”, ce se referă la multitudinea formelor și mijloacelor de transmitere-receptare a unor mesaje cu caracter formativ-atitudinal.

Aceste nuanțări terminologice au apărut ca urmare a grijii manifestate în context școlar pentru calitatea interacțiunii ce se stabilește între profesor și elevi [5, p.287].

*Comunicarea educațională sau pedagogică* este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi/studenti etc.

Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane. În accepțiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca fiind *relația bazată pe co-împărtășirea unei semnificații* [6, p.181].

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, L. Iacob realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de pildă, o informație verbală imperativă (Vino!, Citește!, Spune! etc), în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.;

b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu - emițător și receptor; ca urmare, atribuirea mai veche a rolului de emițător profesorului și a celui de receptor elevilor devine discutabilă;

c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cINETICĂ, proximitate etc.) și a acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;

d) comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui etc. oferi [apud 4, p.385].

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde:

- *factorii (actorii/personajele/agenții) comunicării;*
- *distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor.* Ambele sunt importante pentru precizarea particularităților *canalului de transmitere a mesajului;*
- *cadru și contextul instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de cod:* oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.;
- *situația enunțiativă* (interviu, dezbatere, lecție, sesiune științifică etc.);
- *repertoriile active sau latente* ale emițător-receptorilor;
- *retroacțiunile practicate;*
- *elementele de bruijaj* (zgomotele) [6, p.190].

În ceea ce privește structura comunicării pedagogice, sunt relevante următoarele aspecte:

*Contextul comunicării.* Conceptul de context este multidimensional:

- contextul fizic este asigurat de mediul concret în care se realizează procesul comunicațional (în cazul comunicării didactice este vorba despre sala de clasă cu caracteristicile ei: grad de luminozitate și încălzire, acustică etc.);
- contextul sociopsihologic se referă la modul în care procesele de comunicare sunt influențate de roluri, norme, obiceiuri sociale;
- contextul temporal privește influența pe care o exercită asupra proceselor de comunicare „momentul istoric”, „momentul săptămânii sau al zilei” în care se desfășoară acestea [5, pp.285-286].

*Dubletul sursă/codare - receptor/decodare* pune în evidență faptul că fiecare dintre cei doi parteneri este, pe rând, emițător (codor) și receptor (decodor), manifestându-se - în același timp - ca emițător și receptor al propriului mesaj. Această relație evidențiază, de asemenea, că oricare dintre participanții la interacțiune poartă mai întâi un dialog cu sine însuși (comunicarea intrapsihică), de unde se lansează, apoi, în circuitul interpersonal.

*Mesajele comunicării* pot fi de diferite feluri (verbale, nonverbale, paraverbale) și pot fi transmise prin intermediul organelor senzoriale, ca și prin combinații între acestea: vocal-auditiv, gestual-vizual, chimic-olfactiv sau cutanat-tactil [5, p.286].

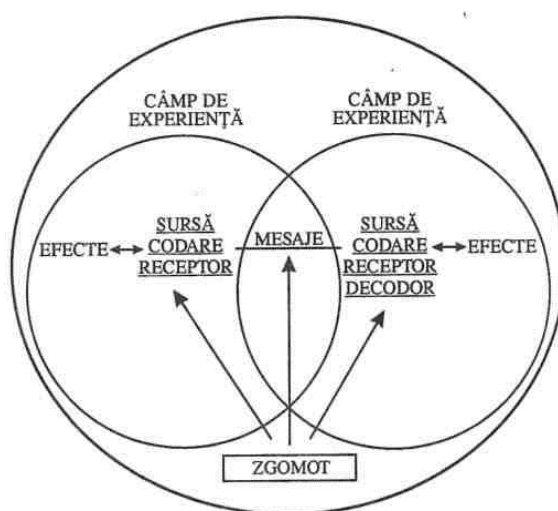


Figura 1. Universalele comunicării (după A.J. De Vito, 1988) [apud 5, p.286]

*Feedbackul* se referă la mesajele care sunt retransmise către sursă pentru a o informa asupra modului în care au fost receptate. În anumite împrejurări, feedbackul este furnizat de sursa însăși (când ne auzim pe noi înșine și ne reglăm, din mers, emisiile verbale). În relațiile interpersonale, feedbackul facilitează reglarea conduitei emițătorului în funcție de răspunsul verbal sau mimico-gesticular al interlocutorului. Acest reglaj se poate realiza imediat după receptarea răspunsului

interlocutorului (feedback imediat) sau la o anumită distanță în timp (feedback amânat). În cea mai sintetică definiție, feedbackul desemnează informarea cauzei asupra efectului [5, p.286].

*Canalul de comunicare* – componentă structurală a schemei comunicării interumane, componentă care se referă la calea de comunicare dintre emițător și receptor, respectiv la calea urmată de mesajul transmis. Pentru a avea loc comunicarea eficientă, este necesar ca mesajul să fie transpus, cu ajutorul limbii și al limbajului, într-un cod (sistem de semne), care să fie, cel puțin în parte, comun emițătorului și receptorului. De asemenea, mesajul poate să fie și afectiv, întrucât, orice relație interumană este marcată de afectivitate, care poate fi un factor favorizant sau frenator în atingerea obiectivelor comunicării. Practic, canalul de comunicare presupune atât existența unui canal fizic, cât și a unor conexiuni psihologice între emițător și receptor (C. Stan, 2010). Asupra canalului acționează agenți perturbatori denumiți generic „zgomot” (M. Ionescu, 2011, C. Stan, 2010) [apud 1, p.177].

*Zgomotul* se referă la tot ceea ce distorsionează mesajele pe traseul de la emițător la receptor. Zgomotele sunt prezente în orice fel de comunicare, având cauze externe (bruiaje, slaba acustică a sălii de clasă, caracteristicile vocale ale vorbitorilor etc.), dar și cauze interne (starea de neatenție - de exemplu - care acționează ca un zgomot de ordin psihologic).

*Câmpul de experiență* este în legătură cu modul în care istoria personală și ansamblul situațiilor de viață pe care le-au traversat în mod diferit partenerii unei relații de comunicare influențează schimbul informațional și interpersonal. În cazul comunicării didactice, „profesorul” și „elevul” sunt doi parteneri absolut inegali: ei au sisteme de valori diferite și, de asemenea, percepții diferite asupra acelorași evenimente și situații. Aceste tipuri de diferențe influențează atât conținutul, cât și maniera în care se desfășoară procesele de comunicare [5, p.287].

Realizând o sinteză a determinărilor psihologice, psihosociale și pedagogice definitorii pentru comunicarea pedagogică, autorii L. Ezechil, G. Albu și I.-O. Pânișoară evidențiază următoarele aspecte:

- Comunicarea pedagogică se întemeiază pe o relație intersubiectivă; ea se stabilește între două entități complexe care acționează și reacționează mai mult sau mai puțin conștient una în raport cu alta.
- Fiecare dintre partenerii relației educaționale participă la interacțiune cu întreaga personalitate (este vorba despre caracteristicile ce derivă din particularitățile de vârstă, experiență, mediu de proveniență, grad de cultură și instrucție, mentalități și stereotipii în relaționare).
- Relației de comunicare de tip școlar îi este caracteristică inegalitatea partenerilor (ca vârstă, experiență, nivel de cunoștințe achiziționate, putere etc.).

- Relația pedagogică e centrată ca sarcini pe copil/tânăr, iar ca putere, pe adult. Din această cauză există tendința ca educatorul să-și asume un rol de emitent, dominativ, iar elevul să-și asume un rol de receptor, pasiv.
- Dat fiind specificul organizațiilor școlare, în acest mediu se operează în același timp cu semnificații școlare și cu semnificații neșcolare. Aceasta înseamnă că partenerii emit, unii în raport cu alții, atât mesaje cu conținut informațional (cunoștințe), cât și mesaje cu conținut interpersonal (emoții, stări, atitudini). Mesajele cu caracter interpersonal însoțesc, definesc și nuanțează mesajele cu caracter școlar.
- Mesajele transmise în context școlar nu se reduc la cele pur cognitive (schimbul de informații), ci privesc o serie întreagă de alte înțelesuri transmise pe căi nonverbale sau paraverbale.
- Conținuturile școlare sunt selectate după criterii de dezirabilitate socială, dar se cer corelate și cu nevoile de comunicare ale principalilor beneficiari ai procesului educațional: elevii.
- Pentru stabilirea unei relații de comunicare autentice, este necesar ca interacțiunea să funcționeze după principiile circularității, ceea ce înseamnă crearea unor permanente oportunități de feedback. Feedbackul informează pas cu pas asupra realizării sarcinilor educative de detaliu, ceea ce va permite introducerea educabilului pe un traseu evolutiv care este confirmat de atingerea scopurilor educaționale stabilite cu anticipație (*feed-before*).
- Actorul principal care declanșează, menține și controlează astfel de interdependențe este educatorul școlar care, atunci când deține bune competențe de a comunica are, de asemenea, abilitatea de a induce și elevilor acest tip de competență [5, p.288].

Potrivit autoarei D.-Ș. Săucan, comunicarea educațională este totdeauna asimetrică, se produce între comportamente globale; poate fi considerată o relație evaluativ-selectivă atât la emițător, cât și la receptor; în cadrul ei se definesc integral personalități umane intrate în contact; poate și trebuie să fie transformată în instrument de intervenție asupra persoanei care este educată, acest lucru fiind dependent de modul conștient de operare cu mesajele; în interiorul ei apar atât elemente care pot fi interpretate ca bariere (elemente ce țin de ceea ce comunică profesorul la un nivel redus de accesibilitate, de maniere abstracte de elaborare și intenționalitate; elemente de natură psihosociologică cum ar fi statutul și rolul - modul în care acestea sunt abordate -, elemente de personalitate care se referă la trăsături nepotrivite cu profesia etc.), dar și elemente care pot favoriza dezvoltarea creativității.

Specificul și elementul de inedit al comunicării educaționale sunt date de faptul că este izomorfa comunicării artistice aflându-se la confluența dintre o elaborare științifică și una artistică. Și nu în ultimul rând, comunicarea educațională presupune din partea unuia dintre actorii ei, profesorul, o cunoaștere a psihologiei umane în multiplele ei diferențieri. Este și comunicare interpersonală, dar și de grup.

Cercetările incluse în spațiul comunicării educaționale se plasează într-un registru interdisciplinar și au ca finalitate majoră surprinderea specificităților modului de comunicare în universul educațional, explicarea și oferirea de soluții pentru optimizare [7, p.101].

O amplă prezentare a specificului comunicării educative și didactice o realizează E. Păun, urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuite de comunicare în clasă, raportul relație educativă - relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc. [6, p.190].

L. Iacob subliniază o serie de caracteristici ale comunicării didactice:

a. *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunțată, deoarece el vizează, prioritar, *înțelegerea* celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării.

b. Ca o consecință directă și imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului științific, are ca primă cerință *facilitarea înțelegerii unui adevăr*, și nu simpla lui enunțare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialității sale, dar nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înțelese și acceptate de copii ca „bunuri simbolice personale” se oprește, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înțeles, astfel, de ce în structurarea conținuturilor programelor școlare, dar și în prezentarea informațiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendență logicii pedagogice (vizează înțelegerea), față de cea științifică (vizează adevărul) sau cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărilor științifice);

c. Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera. În procesul de transinformație (I. Neacșu, 1990) - obligatoriu contextului didactic - profesorul acționează ca un veritabil *filtru* ce selecționează, organizează, personalizează (în funcție de destinatar și cadru) conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat;

d. Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorității de statut* (normală la nivelul relației cu clasa) *asupra conținuturilor*, sub forma argumentului autorității. Pentru cei care învață apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate” („Scrie în carte”, „Așa ne-a spus d-na învățătoare! ”, „Așa este formulat în programă” etc.);

e. Combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul și scrisul. De aici o serie de particularități *de ritm* (scrisul este de șase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci



când elevii iau notițe și pierd o parte din informația nonverbală), *de conținut* (diminuarea și chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise);

f. Personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa/ clasele de elevi) să fie explorat și exploatat diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți. În funcție de propriile particularități de structură psihică și de filosofia educației la care aderă, conștient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării - cea informativă, cea relațională, cea pragmatică etc, creând premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituțional în care activează etc. [6, p.191].

Pe lângă cele analizate până acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, și ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizarea și normele nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat !”, „Ridică-te în picioare când răspunzi!”, „Când profesorul vorbește, se ascultă doar!” etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale („circuitul” unei fițiuci, suflatul);
- finalismul accentuat al comunicării subordonate prioritar obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori și elevi, de a alege conținuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului - clasă/elev - în funcție de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă”, „elev slab”, „elev conștiincios”);
- dominarea comunicării verbale de către profesor în proporție de peste 60-70%, la care se asociază și tutelarea de ansamblu a actului comunicativ (Leroy, 1974; Debyser, 1980);
- redundanța, cantitativ și calitativ specială, impusă de necesitatea înțelegerii corecte a mesajului (D. Ungureanu, 1994).

Pentru fiecare dintre aspectele menționate, se poate medita la avantajele pe care le creează, dar și la neajunsurile derivate [6, p.192].

În concluzie, precizăm faptul că, departe de a fi un fenomen linear, omogen, mecanic, comunicarea pedagogică reprezintă un proces multifazic, multicanal, polisemantic, pluridirecțional, complex.

*Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 0.80009.0807.37 „Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”.*

## **Bibliografie:**

1. BOCOȘ, M., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000. 398 p. ISBN 9975-74-248-3.

3. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. 1. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
4. CUCOȘ, C. Relaționare și comunicare didactică. În: *Pedagogie*. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2014, pp. 383-398. ISBN 978-973-46-4041-6.
5. EZECHIL, L., ALBU, G., PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică. Structură, mecanisme, forme, stiluri, eficacitate. Aplicații. In: *Pregătirea psihopedagogică: Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008, pp. 284-304. ISBN 978-973-46-1159-1.
6. IACOB, L. Comunicarea didactică. In: *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999, pp. 181-198. ISBN 973-683-048-9.
7. SĂUCAN, D-Ș. *Comunicarea didactică*. București: Atos, 2003. 240 p. ISBN 973-8375-02-9.
8. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 978-973-611-199-0.

CZU: 366.632:373.3+37.042.2

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p82-86

## ELEMENTE DE CONSTRUCȚIE A COMUNICĂRII ÎN TREAPTA PRIMARĂ

**MUNTEANU Tamara,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-8376-1360, e-mail: tamara.munteanu@gmail.com

**Rezumat.** *Articolul reliefează importanța formării și dezvoltării competențelor comunicative la elevii mici, ponderea activităților desfășurate de către profesori, care favorizează dezvoltarea acestora. Autorul face referire la conținutul studiului limbii române în treapta primară, la însușirea primelor noțiuni de limbă, precum și la reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, a proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor. Prima etapă, cea în care se pun bazele dezvoltării competențelor de comunicare orală și scrisă, de citire/scriere, este cea mai importantă din viața școlară a elevilor. Trăsăturile de bază ale competenței comunicative sunt rezumate în: vocabularul elevilor, capacitatea de a comunica eficient, capacitatea de a vorbi corect, fluent, nuanțat stilistic în diferite situații.*

**Cuvinte cheie:** *comunicare, competență de comunicare, noțiuni de limbă, exprimare orală și scrisă, citire, scriere.*

**Abstract.** *The article highlights the importance of training and developing communication skills in young students, the importance of teachers carrying out activities that favor their development. The author refers to the content of the study of the Romanian language in the primary level, to the acquisition of the first notions of the language, as well as to the rebalancing of the weight given to oral expression compared to the written one, of the processes of producing one's own messages compared to those of receiving messages. The first stage, the one in which the foundations are laid for the development of oral and written communication, reading/writing skills, is the most important in the students' school life. The basic features of the*

*communicative competence are summarized in: pupils vocabulary, the capacity to communicate efficiently, the ability to speak properly, fluently, stylistically nuanced in different situations.*

**Keywords:** *communication, communication competence, language concepts, oral and written expression, reading, writing.*

Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber. De aceea, stăpânirea și folosirea corectă a limbii constituie o necesitate, deoarece fără cunoașterea regulilor de funcționare a limbii, aceasta nu poate servi ca mijloc de comunicare. Pentru cultivarea și perfecționarea exprimării orale și scrise a oricărui om, trebuie să se țină seama de semnificația covârșitoare a regulilor limbii, de însușirea lor conștientă și temeinică.

Conținutul studiului limbii, alcătuit din noțiunile de bază ale sistemului *fonetic*, ale celui *lexical* și, mai ales, ale celui gramatical (*morfologie și sintaxă*), se caracterizează printr-un grad înalt de abstractizare și generalizare. Fiecare dintre noțiunile de limbă este rezultatul unor procese complexe, al unui șir de operații logice.

Însușirea primelor noțiuni de limbă, îmbinarea și coordonarea lor, transformarea în instrumente ale cunoașterii, presupune un efort intelectual susținut, altfel spus, îl obligă pe elev se gândească. El folosește analiza, sinteza, comparația, analogia, clasificarea, construiește raționamente, deduce reguli pe care le aplica apoi conștient în vorbire și scriere. Cultivând posibilitatea de a lucra cu categorii logice, familiarizat cu instrumente ale cunoașterii și cu tehnici de muncă intelectuală, procesul predării-învățării cunoștințelor de limbă contribuie și la modelarea gândirii logice a elevilor, la progresul lor intelectual [1, p. 177].

Studiul limbii române, pe lângă formarea unor noțiuni, are ca obiectiv și formarea deprinderilor de aplicare în practică a acestora și de operare cu ele în orice situație. De aceea, cunoștințele teoretice se consideră asimilate când devin operaționale, când pot fi folosite în exprimare.

Întrucât limba – ca mijloc de comunicare – este un sistem, ea nu se învață pe componente separate: fonetic, lexical, gramatical, ci în *unități de comunicare*, în enunțuri, care sunt în același timp fonetice, lexicale și gramaticale. Limbajul copilului nu se învață spontan, de la sine, ci prin formarea unor noțiuni și însușirea unor idei, prin sporirea cunoștințelor în domeniul culturii literare, prin îmbogățirea și nuanțarea vocabularului, prin însușirea corectă a structurilor gramaticale [7, p. 164].

Curriculum-ul de limba și literatura română pentru învățământul primar insistă asupra dezvoltării competențelor elementare de comunicare orală și scrisă a copiilor, precum și pe structurarea la elevi a unui sistem de *atitudini* și de *motivații* care vor încuraja și sprijini ulterior studiul limbii și literaturii române pe de o parte, pe de altă parte, vor forma la elevi deprinderi de cultură a comunicării, dezvoltând armonios personalitatea în devenire a micilor școlari sub aspect atitudinal și comportamental [4].

Învățarea limbii se realizează în situații simulate de viață, contribuind astfel nu numai la dezvoltarea limbajului activ, ci și la cultivarea unui simț lingvistic, la sesizarea semnificațiilor sociale și funcționale ale limbii, pregătind elevii pentru cunoașterea și întrebuințarea stilurilor funcționale ale limbii literare. Diferențele de exprimare, care îngreunează comunicarea verbală, vizează, în general, sărăcia vocabularului,

decalajul mare între vocabularul activ și pasiv, folosirea unor cuvinte a căror semnificație nu a fost corect înțeleasă. Îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului vizează nu atât numărul de cuvinte noi învățate, ci frecvența și utilizarea acestora în contexte cât mai variate.

*Modelul comunicativ-funcțional*, adecvat nu doar specificului acestui obiect de studiu, ci și modalităților propriu-zise de structurare la copii a competenței de comunicare, prevede dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris (citirea/lectura) și de exprimare scrisă, prin diverse strategii didactice adecvate. De altfel, comunicarea nu este altceva decât funcționarea concretă în fuziune a celor patru deprinderi integratoare: receptarea mesajului oral; exprimarea orală; receptarea mesajului scris; exprimarea scrisă. Astfel, se impune, în studiul limbii române la clasele I-IV, să se utilizeze modelul comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este un domeniu complex, care înglobează procesele precizate mai sus [7, p. 166].

Comunicarea este prezentată în calitatea sa de competență fundamentală, vizând deprinderile de receptare și de exprimare orală și scrisă. Se urmărește reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, precum și a proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor. Prima etapă, cea în care se pun bazele dezvoltării competențelor de comunicare orală și scrisă, de citire/scriere, este cea mai importantă din viața școlară a elevilor. Schimbările de paradigmă educațională din ultimii ani au pus foarte mare accent pe formarea la elevii de vârstă școlară mică a competențelor comunicative. Deci, contribuția substanțială în opera de perfecționare a limbii copiilor o aduce școala, în special lecțiile de limba și literatura română, unde elevii sunt preocupați de însușirea corectă a noțiunilor fundamentale din sistemul general al limbii.

În procesul studierii noțiunilor lingvistice, trebuie să fie antrenat atât intelectul elevilor, cât și sentimentele, deoarece factorul emoțional activează atenția, memoria, gândirea. În acest sens, Nicolae Mățcaș afirmă: „*Pentru ca limba să-și realizeze principala ei funcție – cea comunicativă, cuvintele trebuie să intre în anumite relații unele cu altele, să se îmbine într-un anumit mod. Raporturile multiple și variate ce se stabilesc între obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare urmează să fie redată prin multiple și variate mijloace ale limbii*” [6, p. 6].

Curriculum-ul și manualele de limba română pentru clasele primare propun studierea unui curs elementar de limba română, deși noțiunile lingvistice prezentate vizează toate nivelurile limbii: *fonetic, lexical, morfologic, sintactic*. Conținutul cursului elementar de limba română în învățământul primar este determinat de obiectivele studierii limbii materne în clasele I-IV, de realizările științei lingvistice, de particularitățile psihologice ale elevilor de vârsta școlară mică. Temelia însușirii oricărei teorii o constituie noțiunile acestei științe. În clasele primare se însușesc mai mult de 120 de noțiuni lingvistice și anume:

- *noțiuni generale de limbă și de vorbire*: comunicare, limbă, vorbire, cuvânt, expresie, propoziție, text, comunicare orală, comunicare scrisă, citire, scriere, sensul cuvântului etc.;
- *noțiuni de fonetică*: sunet, silabă, consoană, vocală, vocală în hiat, diftongi, triftongi, pauză, pronunție;
- *noțiuni gramaticale*: parte de vorbire, substantiv, verb, pronume, numeral, adjectiv, parte de propoziție, subiect, predicat, atribut, complement;
- *noțiuni de lexic*: sinonime, omonime, antonime, sens figurat, cuvinte monosemantice și polisemantice.

- *noțiuni de teorie a vorbirii*: dialog, dispută, compunere, expunere etc.

Oricare noțiune parcurge o cale lungă de formare, în procesul căreia se evidențiază etapele:

1. *Etapa empirică*, care presupune observări, cercetări ale fenomenului, evidențierea semnelor caracteristice ale obiectului studiat, conștientizarea acestor semne, selectarea celor mai importante. În clasele I și a II-a, elevii operează cu noțiuni de limbă (de fonetică, lexic, gramatică) fără să le numească. Astfel, în clasa I, în procesul analizei cuvintelor, elevii le grupează în cuvinte-obiecte, cuvinte-însușiri, cuvinte-acțiuni.
2. *Etapa teoretică* presupune introducerea noțiunii științifice, a definiției acesteia. E bine ca, începând cu clasa a treia, să descifrăm etimologia acestor noțiuni. Această etapă este considerată perioadă când elevii însușesc noțiunile de fonetică, de lexic, de gramatică în mod științific, aflând că limba e alcătuită din vocale, consoane, diftongi, triftongi, vocale în hiat, omonime, sinonime, substantive, adjective, verbe, pronume, numerale.
3. Etapa a treia presupune *aprofundarea noțiunii, completarea, îmbogățirea* ei cu noi indici, aplicarea noțiunii în practică.

Multe noțiuni, încă în treapta primară, parcurg toate trei etape, unele - primele două, altele rămân în prima etapă de formare (conjunția, prepoziția). E necesar ca informațiile despre limbă să se acumuleze într-un anumit sistem și nu fragmentar.

Noțiunile de limbă, în curriculum și în manuale, sunt repartizate conform *principiului concentric* (cele studiate într-o clasă sunt preluate în următoarea clasă, dar la nivel superior). Potrivit acestui principiu, elevii însușesc noțiunile de limbă în mod gradat, adăugând mereu la cele studiate elemente noi, spre exemplu, în clasa I copiii învață despre cuvintele care numesc ființe și lucruri, în clasa a II-a, cunoștințele lor sunt completate de cuvinte care denumesc fenomene ale naturii, în clasa a III-a însușesc noțiunea de substantiv, aflând totodată că substantivele sunt de două feluri: comune și proprii și că acestea își schimbă forma după număr și gen, iar în clasa a IV-a elevii învață despre acordul substantivul cu adjectivul [9, p. 192].

Noțiunile de limbă pot fi însușite mai ușor dacă se demonstrează elevilor relațiile dintre ele. Spre exemplu, adjectivele, verbele nu pot fi folosite fără substantive, ca și pronumele, numeralele, iar absolutizarea rolului întrebărilor în procesul predării-învățării noțiunilor gramaticale îi dezorientează pe elevi, îi supune la o învățare mecanică.

Dat fiind caracterul abstract al noțiunilor gramaticale, este nevoie de multă ingeniozitate, din partea învățătorului, în vederea descoperirii și aplicării unor metode și procedee care să înlesnească însușirea temeinică a acestor noțiuni. Contribuie mult la înțelegerea noțiunilor gramaticale (de morfologie și sintaxă) explicarea etimologiei termenilor, spre exemplu, prin traducere din limba latină: substantiv – substanță; adjectiv - lângă obiect; pronume - pentru nume; numeral – număr; verb - vorbire etc. La predarea noțiunilor lingvistice, folosim frecvent metoda inductivă care pornește de la particular: analiza unor cuvinte, îmbinări de cuvinte, propoziții, texte pentru evidențierea unor legități și formularea definiției. Alteori se propun modele de raționament care contribuie la dezvoltarea intelectuală a elevilor. Metoda deductivă îi conduce pe elevi pe calea investigației, transformându-i în cercetători, fapt care le activează, le impulsionează gândirea [apud, p. 194].

Studierea noțiunilor de limbă nu trebuie să se reducă la memorarea definițiilor, regulilor, la analiza tabelelor, a schemelor. La lecții, limba maternă trebuie să fie prezentată ca o adevărată comoară, ca mijloc de gândire și de comunicare, de exprimare a bogăției de sentimente, ca zestre spirituală a unui popor și, bineînțeles, ca un sistem perfect, armonios de legități care se află în proces de continuă dezvoltare, îmbogățire și perfecționare.

Academicianul Anatol Ciobanu a sesizat importanța acestei probleme încă înainte de reforma curriculară. El afirma că „*exemplificarea fenomenelor de limbă studiate ar trebui făcută nu cu exemple răzlețe, propoziții rupte din context, ci cu microtexte coerente, ele purtând o anumită informație referențială. În asemenea situații, elevii ar căpăta posibilitatea să studieze unitățile gramaticale nu izolat, ci în consituții, observând cum circulă, cum funcționează ele în procesul comunicării. Mai mult decât atât, aceste microtexte urmează a comporta și un anumit conținut afectiv-educativ, ceea ce e foarte important, mai ales când avem de-a face cu elevii din clasele mici.*” [2, p. 50]. Astfel, vom ține cont și de îndrumările cercetătorului Nicolae Mățaș care scrie: „*Nu este absolut contraindicat ca, atunci când n-am reușit să obținem totul cu ajutorul elevilor, să încercăm a le dezvolta noi înșine tainele necunoscutului - aristotelic de riguros, socratic de ingenios, diogenic de accesibil, solomonic de convingător. Să le demonstrăm astfel că și gramatica, de rând cu atâtea alte științe, este un exercițiu al intelectului, o „școală a gândului”*” [6, p. 11].

#### **Bibliografie:**

1. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009. 238 p. ISBN 978-973-135-513-9.
2. CIOBANU, A. Limba maternă și cultivarea ei. Chișinău: Lumina, 1988.
3. CIOBANU, V. Didactica limbii și literaturii române 1. Suport de curs. Masterat. Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, Chișinău: S. n., 2020. 156 p. ISBN 978-9975-46-492-5.
4. Curriculum național, Învățământ primar, Chișinău, 2018.
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2018.
6. MĂTCAȘ, N. Școală a gândului. Chișinău: Lumina, 1982.
7. NĂPROIU, M., POPA, A. Metodica predării limbii și literaturii române. Învățământul primar. Craiova: Sitech, 2009. 351 p. ISBN 978-606-11-1933-2.
8. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2022-2023, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2022.
9. ȘEPTELICI, A. Limba și literatura română în clasele I-IV. Ghid metodologic. Chișinău, 2009. 236 p. ISBN 978-9975-105-32-3.

## ROLUL JOCURILOR LOGICO-MATEMATICE ÎN DEZVOLTAREA PARTICULARITĂȚILOR GÂNDIRII LA ȘCOLARII MICI

NOUR Alexandra

dr., lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
ORCID: 0000-0002-7283-6427; e-mail: nouralexandra@gmail.com

**Rezumat.** În articol se elucidează importanța jocurilor logico-matematice în dezvoltarea particularităților gândirii în condițiile învățării active. Se caracterizează particularitățile gândirii și influența jocurilor matematice în dezvoltarea lor. Sunt expuse cele mai eficiente jocuri logice și regulile de realizare a lor ce contribuie la dezvoltarea intelectuală, socială, emoțională, fizică și estetică a copilului, cultivă încrederea în forțele proprii și spiritul de competiție.

**Cuvinte-cheie:** gândire, activități de învățare, jocuri, reguli, particularități, analiză, generalizare, comparare, abstractizare, concretizarea logică, conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor, creativitatea.

**Abstract.** The article elucidates the importance of logical-mathematical games in the development of the particularities of thinking in the conditions of active learning. The peculiarities of thinking and the influence of mathematical games in their development are characterized. The most effective logic games and the rules for their realization are exposed, which contribute to the intellectual, social, emotional, physical and aesthetic development of the child, cultivate self-confidence and the spirit of competition.

**Keywords:** thinking, learning activities, games, rules, particularities, analysis, generalization, comparison, abstraction, logical concretization, conceptualization, understanding, problem solving, creativity.

Marele progres pe care l-a cunoscut și îl cunoaște știința, tehnica și cultura impune o pregătire cât mai riguroasă a viitorilor profesioniști, în așa fel încât aceștia să facă față cerințelor mereu crescânde ale societății. În această postură, în fața instituțiilor școlare se pune cu atât mai mult sarcina dezvoltării formelor logice ale gândirii. Educația este cea care trebuie să ne ajute să ne adaptăm pentru un viitor în care cetățeanul să se poată integra cu succes. Rolul școlii la formarea comportamentului creator și flexibil este foarte important, deoarece rămâne principalul instrument pe care societatea îl folosește pentru cultivarea gândirii logice la membrii ei tineri de vârstă școlară.

Dezvoltarea gândirii este un proces continuu ce trebuie realizat pe tot parcursul școlii, având în vedere factori cognitivi, caracteriali și sociali. Dezvoltarea acestui proces esențial al personalității umane poate fi favorizat de următoarele condiții: existența în școală a unor laboratoare și ateliere bine dotate, mediul școlar creativ, folosirea metodelor și procedeele adecvate care să conducă la fundamentele procesului creator real. Gândirea ca structură definitorie de personalitate îmbracă, din punct de vedere evolutiv, un caracter procesual supus influențelor de mediu [5].

Activitățile de învățare au pronunțate valențe formative. Ele contribuie la dezvoltarea intelectuală, socială, emoțională, fizică și estetică a copilului, cultivă încrederea în forțele proprii și spiritul de competiție. Între aceste activități, un loc aparte îl ocupă jocul didactic, cea mai sigură cale de acces spre sufletul copilului, spre minunata lui lume de gânduri și vise. Pentru copil, aproape orice activitate este joc. Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică cere să respire și, în consecință, să acționeze. Aplicând cu pricepere jocul didactic, învățătorul va determina avântul libertății și creativității copiilor, va realiza un echilibru între preocupările pentru formarea gândirii logice, raționale, flexibile, fluide, creatoare, depășind înțelegerea îngustă, eronată.

Jocul poate conferi oricărui conținut de învățare, oricât de sec sau dificil ar fi acesta, o nuanță afectivă, motivatorie și captivantă. Incorporat în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție funcțională, de veselie și de bucurie, de divertisment și de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei și a plictiselii, a oboselii [1].

Gândirea este indispensabilă în viața cotidiană și nici un studiu de psihologie nu ar fi complet fără o abordare a proceselor de gândire din viața de zi cu zi.

**Gândirea** sau **cugetarea** este însușirea creierului omenesc de a reflecta în mod generalizat și abstract realitatea obiectivă prin teorii, judecăți etc.

Gândirea cuprinde un „flux orientat către scopuri, idei și asociații care conduc la o concluzie orientată spre realitate”. Chiar dacă gândirea este o activitate a unei valori existențiale pentru oameni, nu există un consens cu privire la modul în care este definită sau înțeleasă. Gândirea permite oamenilor să înțeleagă, să interpreteze, să reprezinte sau să modeleze lumea pe care o întâlnesc și să facă predicții despre lumea aceasta. Este, prin urmare, util pentru un organism cu nevoi, obiective și dorințe pe măsură ce face planuri sau încercări în alt mod de a realiza aceste obiective.

Gândirea este cea mai înaltă etapă a cunoașterii umane. Este procesul de cunoaștere a lumii reale înconjurătoare, care se bazează pe formarea și reînnoirea continuă a stocului de concepte și idei, include încheierea de noi hotărâri (punerea în aplicare a concluziilor). Gândirea permite cunoașterii unor astfel de obiecte, proprietăți și relații ale lumii înconjurătoare, care nu pot fi percepute direct cu ajutorul primului sistem de semnale. Formele și legile gândirii sunt obiectul logicii și al mecanismelor psiho-fiziologice ale psihologiei și fiziologiei [4].

În procesul de învățământ se dezvoltă operațiile de gândire absolut indispensabile oricărei activități intelectuale. Acestea sunt: analiza; sinteza; comparația; abstractizarea; generalizarea; concretizarea logică. Să le examinăm pe rând:



*Analiza* este operația de desfacere mentală a obiectului în părțile lui componente, în vederea determinării proprietăților esențiale. Analiza începe ca activitate practică de descompunere a obiectului real și ajunge a se realiza doar pe plan mintal.

Analiza și sinteza ca operații ale gândirii trebuie distinse de analiza și sinteza ca operații senzorial-perceptive; la nivel senzorial, analiza ia forma distingerii și diferențierii, iar sinteza apare în cunoașterea senzorială sub forma modificării configurației, structurii, formei elementelor senzoriale.

*Comparația* este operația gândirii care constă în a stabili deosebirile și asemănările esențiale dintre obiecte și fenomene pe baza unui criteriu. Și comparația se poate face pe plan real și pe plan mintal. Specificul comparației provine din structura și particularitățile materialului cu care se operează-material verbal sau nonverbal.

*Abstractizarea* este operația prin care se lasă la o parte însușirile particulare, individuale ale obiectelor, astfel încât să poată fi reținute doar însușirile desprinse prin operația de generalizare. Prin operația de abstractizare se ajunge să se rețină în plan mintal doar însușirea comună. În felul acesta, însușirea comună devine ea însăși o entitate, una dincolo de lucru, una care îi ia locul fiecărei entități reale.

*Generalizarea* este operația prin care se desprind însușirile comune ale obiectului și ale altor obiecte, din cadrul unei anumite clase de obiecte, pentru a le ridica în procesul cunoașterii de la însușirile concrete, particulare la însușirile din ce în ce mai generale, fie a extinde însușirile unui obiect asupra unei categorii de obiecte.

*Concretizarea logică* este operația gândirii prin care pe baza însușirilor abstracte ale obiectelor se procedează la reconstituirea mentală a concretului. Dacă prin operația de sinteză se ajunge la un concret mintal preponderent abstract, concretul ca rezultat al operației de concretizare este un concret logic; un concret rezultat al operației de sinteză este bogat în detalii, pe când concretul logic este sărac în detalii și bogat în însușiri generale. Concretul ca rezultat al operației de sinteză redă obiectul ca entitate singulară, pe când concretul logic redă obiectul cel puțin ca obiect tipic, iar la limita specifică, propriu-zisă, ca obiect categorial, ca obiect prin care sunt scoase în evidență însușirile comune, generale și universale, ale unei anumite clase de obiecte. Concretul logic este obiectul mintal categorial; el este forma specifică sub care există conceptul [1].

Activitățile fundamentale ale gândirii, care o individualizează în raport cu alte mecanisme psihice, sunt: conceptualizarea; înțelegerea; rezolvarea problemelor; raționamentul; creația. Le analizăm pe fiecare în parte, ca să putem să le raportăm la logica școlarului mic.

*Conceptualizarea* este capacitatea de abstractizare a însușirilor unei clase de obiecte ce sunt apoi încorporate într-o imagine sau într-o idee - concept.

Vîgotski L. reușește să desprindă trei etape ale procesului formării noțiunilor, aplicând metodică dublei simulări, fiecare având mai multe sub etape: etapa gândirii sincretice, etapa gândirii complexe și etapa gândirii noționale.

*Înțelegerea.* Procesul de gândire este un proces de înțelegere. Supunând înțelegere avem în vedere surprinderea legăturilor dintre părțile componente ale unui obiect, dintre însușirile obiectului și obiectul luat ca întreg, dintre obiect și alte obiecte.

Înțelegerea este mult mai evoluată în cadrul reprezentării. Numai gândirea, cu ajutorul conceptului, cu ajutorul cuvântului cu sens, poate să expliciteze, să amplifice și să completeze legăturile redată prin structura percepției și ale prezentării cu imagini psihice. Numai astfel se produce înțelegerea completă. Cu aceasta relevăm și faptul că *înțelegerea este acea modalitate a gândirii care este, cu necesitate, conștientă.*

*Rezolvarea problemelor.* Înțelegerea se manifestă din plin în ceea ce se numește *activitate problematică*. Este vorba, pe de o parte, de înțelegerea prin care se pun datele realității în problemă, iar pe de altă parte, de înțelegerea prin care se găsește soluția problemei deja formulată.

*Creativitatea* reprezintă una dintre cele mai complexe activități ale gândirii, forma ei extremă care duce la un nivel nou de sinteză, superior celui presupus de rezolvarea problemelor și se bazează pe utilizarea unor relații vag înrudite cu ideile din structura cognitivă, în vederea obținerii unor produse noi [1].

Creația, ca activitate a gândirii, generează și ea, la fel ca și rezolvarea problemelor, un anumit tip de conduită, și anume conduita creativă care poate fi interpretată ca referindu-se doar la produsele noi în raport cu experiența anterioară a individului sau referindu-se doar la produsele noi atât în raport cu experiența anterioară a individului, cât și la produsele noi în raport cu experiența omenirii, a societății.

În viziunea lui R. Gagné, creația constituie tipul superior de învățare și constă în combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior, pentru a produce o nouă capacitate. Ea presupune „un asalt calitativ, o combinare a ideilor din sisteme de cunoaștere mult diferite, o folosire îndrăznească a analogiei ce depășește ceea ce se înțelege, de regulă, prin generalizarea în interiorul unei clase de situații problematice” [5].

În procesul instruirii în școală se perfecționează capacitățile elevilor de a formula judecăți și raționamente. Judecățile elevului se dezvoltă treptat de la formele simple spre cele complexe. Elevul din clasa I, în majoritatea cazurilor judecă despre un fapt sau altul unilateral, sprijinindu-se pe indiciu exterior singular sau pe experiența proprie mărginită. Judecățile lui, de regulă, se exprimă sub formă de afirmație categorică sau negație, tot atât de categorică. Copilul nu poate să facă o presupunere, să exprime și, cu atât mai mult, să aprecieze probabilitatea, posibilitatea prezenței unui indiciu, a unei sau altei cauze a fenomenului.

Numai la o vârstă mai mare, sub influența instruirii, școlarul începe să remarce probabilitatea sau posibilitatea prezenței unui indiciu, a unei sau altei cauză a fenomenului. Aceasta este o urmare a înțelegerii că faptele, evenimentele și acțiunile se pot datora nu numai unei singure, ci câtorva cauze. Aptitudinea de a raționa, de a argumenta, a demonstra, a gândi abstract începe să se dezvolte, în special, în perioada adolescenței, odată cu trecerea la studierea unui cerc larg de obiecte de cultură generală.

Dezvoltarea gândirii, perfecționarea operațiilor mentale, aptitudinile de a raționa, depind în mod direct de metodele de instruire. Cea mai importantă sarcină a învățătorului este de a forma la elevi capacitatea pentru o gândire activă și independentă. Alcătuirea de jocuri didactice și alternarea lor cu iscusință în cadrul celorlalte metode euristice de învățare constituie una din cele mai importante sarcini ale metodologiei didactice contemporane. Jocul facilitează procesul de asimilare, fixarea și consolidarea cunoștințelor, influențează dezvoltarea personalității. Jocul este și un mijloc eficient de dezvoltare intelectuală, permițând elaborarea de structuri cognitive din ce în ce mai echilibrate.

Utilizând jocul în procesul de predare-învățare-evaluare, îmbinând utilul cu plăcutul, activitatea didactică devine mai atractivă și se axează pe trebuințele copilului. În învățământul primar, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele școlare, în orice moment al lecției. Obiectivele sunt: dobândirea de noi cunoștințe și deprinderi, fixarea și consolidarea acestora, verificarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevilor. Elementele ludice stimulează creativitatea copiilor, libertatea de gândire și acțiune, dezvoltă inițiativa, curajul, voința, perseverența, combativitatea, corectitudinea, disciplina, spiritul de cooperare, comportamentul civilizată [4].

Activitatea dominantă a școlarului mic este activitatea de învățare, în procesul căruia are loc dezvoltarea proceselor psihice de bază, formarea particularităților personalității copilului și a formațiunilor psihologice noi. Esența activității de învățare constă în însușirea noțiunilor științifice, iar scopul ei este îmbogățirea și dezvoltarea copilului „restructurarea” personalității lui. Rezultatul activității de învățare este schimbarea elevului, dezvoltarea noilor lui aptitudini însușirea de către el a noilor mijloace de operare cu noțiunile științifice. Activitățile de învățare îi permit elevului să însușească căile, procedeele generalizate de rezolvare a unui anumit fel de probleme, să învețe pe de rost o poezie, să facă analiza morfologică a cuvântului, să confecționeze o cutie pentru jucării, să rezolve probleme matematice etc. Însușirea conștientă a căilor de rezolvare a diferitor sarcini e posibilă atunci, când elevul nu repetă mecanic modelul rezolvării problemei, ci îndeplinește diferite acțiuni de învățare care constau dintr-un șir de operații de gândire [6].

Unul dintre cele mai eficiente mijloace, care poate influența nemijlocit asupra dezvoltării gândirii și a creșterii intereselor cognitive la elevii claselor primare, îl constituie jocurile didactice care pot fi utilizate cu succes în procesul educațional. Jocurile logico-matematice fac o legătură

firească între matematica preșcolară și cea școlară prin intuirea și înțelegerea noțiunii de mulțimi, relații, până la pregătirea însușirii noțiunii de număr. Începute la grădiniță, aceste jocuri se complică odată cu venirea copilului la școală, când drumul lor continuă ascendent.

Jocurile cu diferențe familiarizează elevii cu conceptele de ordine și succesiune, ele fiind, ca organizare, variante ale jocului *Trenul* (când se fac exerciții în lanț sau un elev realizează o etapă a jocului, următorul – altă etapă etc.). Chiar dacă sunt pregătite, ele exersează procesele de analiză – sinteză, comparație și obligă elevii să verbalizeze operațiile cu judecăți, contribuind astfel și la perfecționarea limbajului, mai ales sub aspect gramatical.

Situațiile problematice puse în fața elevului prin jocurile logice le solicită un efort de gândire, exersând capacitatea de a aplica în practică cunoștințele matematice dobândite. Ele supun gândirea la un antrenament sistematic, asigurând o valoare operațională cunoștințelor acestora, spre exemplu jocul „*Găsește perechea*” (elevilor li se propun două grupuri de exerciții cu același rezultat, scopul lor fiind de a le împerechea). Jocul „*Găsește răspunsul*” (elevilor li se propun mai multe variante la unul și același exercițiu; ei trebuie să-l aleagă pe cel adevărat) sau „*Nu mă las amăgit*” (elevilor li se propune o propoziție sau expresie matematică și ei trebuie să decidă dacă acesta e adevărată sau falsă) etc.

Jocul didactic este una din metodele de învățare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a școlarului mic și de stimulare a resurselor lui intelectuale și are bogate resurse de stimulare a creativității. Prin libertatea de gândire și acțiune, prin încrederea în puterile proprii, prin inițiativă și cutezanță, jocurile didactice devin, pe cât de valoroase, pe atât de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverența, dârzenia, combativitatea, corectitudinea, disciplina prin supunerea la regulile jocului, spiritul de cooperare, de viață în colectiv.

Jocul favorizează dezvoltarea aptitudinii imaginative la copii, a capacității de a crea sisteme de imagini generalizate despre obiecte și fenomene, precum și de a efectua diverse combinații mintale cu imaginile respective. În procesul jocului, copilul dobândește numeroase și variate cunoștințe despre mediul înconjurător prin care i se dezvoltă procesele psihice de reflectare directă și nemijlocită a realității: percepția, reprezentările, memoria, imaginația, limbajul, gândirea.

### **Bibliografie:**

1. CEMORTAN, S. Educația copiilor pentru jocuri. Chișinău, 2008.
2. CRISTEA, S. Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice. București: Editura DPH, 2018.
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2018.
4. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București, EDP. 2010.
5. GAGNE, R., Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
6. GRĂNACI, L. Educație prin joc. Teorie și practică. Chișinău: Epigraf, 2010.

## PREVENIREA FENOMENULUI DISCRIMINĂRII PERSONALITĂȚII UMANE DUPĂ CRITERIUL DE GEN DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI TINERILOR PENTRU PARENTALITATE

**OVCERENCO Nadejda,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0003-0048-2794, e-mail: elpida\_57@mail.ru

**Rezumat.** *Articolul analizează relația dintre educația tinerilor pentru parentalitate și educația de gen, pune accent pe prevenirea fenomenului discriminării personalității umane după criteriul de gen din perspectiva educației tinerilor pentru parentalitate, pe necesitatea respingerii miturilor referitoare la inegalitatea șanselor bărbaților și femeilor de a fi părinte. Educația de gen presupune depășirea diferenței simpliste, tradiționale de gen, identifică femeile și bărbații nu din punctul de vedere al biologicului, ci din perspectiva abilităților personalității. Educația tinerilor pentru parentalitate apare ca un răspuns la procesele, șansele și riscurile globalizării. De aici și ideea prevenirii fenomenului discriminării personalității umane după criteriul de gen, formării personalității viitorului părinte din perspectiva educației de gen în epoca globalizării.*

**Cuvinte-cheie:** *discriminare, personalitate, educație de gen, parentalitate, educația tinerilor pentru parentalitate, educație globală.*

**Abstract.** *The article analyzes the relationship between the education of young people for parenthood and gender education, emphasizes the prevention of the phenomenon of discrimination of human personality according to the gender criterion from the perspective of the education of young people for parenthood, on the need to reject myths regarding the inequality of the chances of men and women to be parents. Gender education involves overcoming the simplistic, traditional gender difference, identifying women and men not from the point of view of biology, but from the perspective of personality abilities. The education of young people for parenthood emerges as a response to the processes, opportunities and risks of globalization. Hence the idea of preventing the phenomenon of discrimination of the human personality according to the gender criterion, the formation of the future parent's personality from the perspective of gender education in the age of globalization.*

**Keywords:** *discrimination, personality, gender education, parenthood, youth education for parenthood, global education.*

Peste tot în lume, conștiința schimbării globale și necesitatea cooperării internaționale au determinat semnarea de convenții și declarații, inițierea de campanii promovate de organizații internaționale ca ONU, UNESCO, OECD, OSCE și Consiliul Europei, care menționează și accentuează importanța educației ca modalitate de abordare, înțelegere și exploatare pozitivă a globalizării, în baza definirii acesteia ca practică socială, ca proces de dezvoltare individuală și colectivă ce facilitează transformarea și auto-transformarea.

De aici și ideea particularizării unui tip de educație specific acestui proces al lumii contemporane, denumit generic educația globală și menit să ajute la conștientizarea faptului că acest fenomen exprimă cursul viitoarei dezvoltări sociale, depinzând numai de noi dacă de beneficiile acestuia vor profita numai cei privilegiați. Educația globală urmărește promovarea și interiorizarea valorilor, ca: respect, libertate, drept, pace, egalitate, solidaritate, prin formarea și externalizarea unor atitudini de auto-respect, respect pentru ceilalți, interes pentru probleme globale, abordare critică, implicare și acțiune constructivă, responsabilitate socială. Astfel, educația globală apare ca un răspuns la procesele, șansele și riscurile globalizării.

Ca rezultat al legăturilor de cooperare și interdependență dintre țări, lumea în care trăim a evoluat într-un singur sistem social. Relațiile economice mondiale, datorate în mare parte companiilor multinaționale, relațiile sociale, mijloacele moderne de comunicare și transport ce permit un flux rapid al informațiilor, bunurilor și chiar al persoanelor, reprezintă atât cauzele, cât și caracteristicile globalizării ca proces care susține lumea interdependentă. Din aceste considerente, educația tinerilor contemporani pentru parentalitate necesită a fi raportată la conceptul de *educație globală* [3, p.41].

Parentalitatea reprezintă experiențe personale, stări bio-psiho-sociale prin care o persoană aduce pe lume un copil, manifestând față de acesta grijă și preocupându-se de creșterea și educarea lui. La prima vedere, privită din exterior parentalitatea este doar o relație sentimentală care unește părintele și copilul printr-o serie de drepturi și obligații, conferindu-le statute sociale bine individualizate menite să asigure protecția și respectul ambelor părți implicate în relația respectivă. Renunțarea la acest șablon ne-ar putea oferi șansa unei înțelegeri mai adecvate a rostului maternității și paternității ca rezultat al conceptualizării valorii parentalității sub aspectul motivației femeii/bărbatului de a-și realiza benevol funcția de procreare, dorindu-și obținerea eficienței în realizarea datoriei parentale.

Condiția maternității și paternității este marcată de sănătatea viitorului părinte, libertatea opțiunii acestuia, deciziei întru și pentru autodescoperirea sinelui prin parentalitate. Pe când condiția nonmaternității/ nonpaternității este marcată de frica de parentalitate, fenomenul incapacității materne/paterne. Decizia privitor la acceptarea sau negarea parentalității se explică prin vulnerabilitatea și dinamica motivațiilor tinerilor în continuă metamorfoză condiționată de efectele globalizării.

Educația pentru parentalitate devine o șansă de sensibilizare a viitorilor părinți pe dimensiunea recunoașterii valorii supreme a parentalității, conceperea maternității și paternității drept izvor psihoenergetic al împlinirii rosturilor vieții. Și această șansă nici într-un caz nu face a fi ratată.

Societatea umană actuală are la bază familia - leagănul protector al copilăriei, condiție esențială a unui fundament educațional sănătos, micro ambientul în care se transmit tradițiile, obiceiurile și învățăturile de bază despre secretele unei parentalități de succes. În familie tinerii învață pe viu:

- ☑ rolul parental, descoperă cum membrii familiei se asistă reciproc și-și oferă ajutor și sprijin necondiționat, ori de câte ori este nevoie;
- ☑ complementaritatea, observă cum se face diviziunea rolurilor gender, repartizarea progresivă a sarcinilor de îndeplinit în funcție de capacitățile și cunoștințele fiecăruia în parte;
- ☑ ce înseamnă conștiința - acea parte a memoriei care înregistrează toate faptele noastre; trăind într-un mediu social restrâns se observă cel mai bine raportul de cauzalitate dintre faptele noastre și efectul lor asupra celor din jurul nostru și implicit necesitatea asumării consecințelor acestora precum și a remedierii lor pentru a reveni la o stare normală de echilibru;
- ☑ ce înseamnă a fi un părinte responsabil.

Vom observa că în prezent au survenit modificări esențiale în modelele de socializare ale tinerilor contemporani, având în vedere orientarea acestora la modelele comportamentale axate pe egalitarismul gender, care vin în contradicție cu modelele parentale tradiționale, ceea ce poate provoca orientarea tinerilor spre nonparentalitate ca mod de viață, precum și formarea atitudinii negative față de parentalitate, fiind concepută ca impediment în afirmarea tinerilor pe plan social, profesional, politic. În acest context, este incontestabil rolul jucat de situația la care personalitatea caută să se adapteze sau pe care vrea să o modifice [3, p.14].

Educație tinerilor pentru parentalitate necesită a fi raportată și la *dimensiunea de gen* și orientată spre dezmințirea miturilor ce țin de inegalitatea oportunităților bărbaților și femeilor privind parentalitatea. Educația de gen presupune depășirea diferenței simpliste, tradiționale dintre sexe; identifică femeile și bărbații nu prin prisma biologicului, ci din perspectiva capacităților personalității.

Pe baza celor două componente ale comportamentului parental: emoțional și comportamental, putem explica principalele caracteristici ale atitudinii maternelne și paternne față de copil raportată la dimensiunea de gen. Astfel, lucrările lui Bodrug V. identifică stereotipuri de gen privind comportamentul mamei și a tatălui în familie, menționând că raportul dintre maternitate și paternitate nu poate fi înțeles în afara contextului dimorfismului gender [1, p. 23].

Este imposibil să ceri oricărui individ să devină tată sau mamă împotriva voinței. Așa cum nu putem obliga pe cineva să muncească împotriva dorinței, afirmă de Sade, tot astfel nu putem sili un bărbat sau o femeie să devină părinte.

De Sade prezintă o viziune despre egalitatea sexuală în care femeile sunt admise pe deplin, în care ele se află înăuntrul sferei culturale și se conduc după aceleași legi de echivalare și schimb cu bărbații. Femeia lui de Sade „devine un bărbat” și disprețuiește maternitatea. De Sade întruchipează cele două tipuri, femeia diferenței și femeia egalității, în persoanele Justine și Juliette. Destinele specifice fiecărei eroine evidențiază destul de clar care dintre cele două va profita în sistemul socio-economic dominant [2, p.194].

De Sade ridică o problemă importantă cu care ne confruntăm în era globalizării. Poate exista în contextul viitorului o sexualitate feminină „eliberată” fără a contamina potențialul parental și dorința de al realiza? Cum poate fi înlăturate restricțiile femeilor la viața socială, ridicând în același timp prestigiul maternității, creșterii și educației copiilor?

Mijloacele pe care le avem la dispoziție pentru a conceptualiza interferența dintre valoarea libertății și paternității fac foarte dificilă o privire dincolo de această alegere: fie respectul pentru natură și diferență, plasarea parentalității pe prim plan în raport cu viața publică; fie dorința de a domina sau transcende natura pentru a pune în practică egalitatea femeilor în viața publică, plasarea maternității pe plan secundar sau renunțarea totală la parentalitate. Ambele strategii aparțin aceleiași problematici. Impasul disjunctiv diferență/egalitate reflectă problemele puse de o înțelegere dualistă a firescului feminin, pe de o parte, și artificialului din ea ca efect al globalizării, pe de altă parte.

Putem începe să rezolvăm impasul prin confruntarea cu ceea ce egalitatea femeilor ar putea însemna în contextul parentalității. În acest sens, educația tinerilor pentru parentalitate, ca categorie psihopedagogică, exprimă puterea sau ponderea educației în formarea potențialului părinte și vizează rezultatul final al demersului educativ realizat în instituțiile educaționale și familie. Ea reprezintă concepția, legitatea și fenomenul dinamizator al posibilităților de formare a personalității umane pentru parentalitate. Educația propriu-zisă reprezintă o concepție optimistă, orientată către obținerea eficienței în domeniul parentalității.

Când vorbim despre relația dintre educația pentru parentalitate și educația de gen din perspectiva globalizării ne referim la necesitatea „intervenționismului” educațional complex, orientat spre formarea conștiinței și comportamentului potențialului părinte. Putem vorbi despre o interferență benefică dintre educația pentru parentalitate și de gen în cazul când rezultatul acestei întâlniri este motivația și interesul constant față de fenomenul parentalității, formarea atitudinii pozitive față de maternitate/paternitate, recunoașterea oportunităților egale pentru ambii părinți pe dimensiunea cercetată, dorința de a-și realiza responsabil și conștient potențialul parental.

Când vorbim despre educația pentru parentalitate din perspectiva educației globale ne referim și la necesitatea formării formatorului pe această coordonată. Pe prim plan se cere a fi plasată problema ce ține de schimbarea de atitudini a cadrelor didactice privind efectele globalizării asupra



parentalității. Efectele interferenței dintre cele două dimensiuni ale educației integrale - educația pentru parentalitate și educația de gen pot fi estimate în baza unor criterii descrise în literatura de specialitate [3, p.46], și anume:

- ☑ identificarea propriilor opinii și percepții despre valoarea parentalității;
- ☑ identificarea percepțiilor și atitudinilor despre rolul personalității masculine/feminine în societate care pot impune restricții experienței parentale (materne/paterne);
- ☑ manifestarea atitudinii pozitive față de sine și depășirea stereotipurilor cu privire la parentalitate;
- ☑ clarificarea și dezmințirea miturilor ce țin de parentalitate;
- ☑ analiza modului în care sunt percepute drepturile și responsabilitățile parentale;
- ☑ acceptarea și promovarea parteneriatului între bărbați și femei în toate domeniile vieții, inclusiv în sfera parentalității.

Analiza situației referitoare la importanța educației tinerilor pentru parentalitate din perspectiva educației gender în instituțiile de învățământ demonstrează că cadrele didactice apreciază activitatea respectivă ca necesară și utilă.

Însă, în realizarea ei întâmpină unele obstacole, dintre care cele mai semnificative le constituie existența miturilor și a stereotipurilor ce țin de dimensiunea parentalității raportată la cea de gen, care sunt alimentate de concepția misogină, conform căreia femeia este percepută inferioară bărbatului, și cea misandrică, conform căreia bărbatul este perceput inferior femeii.

Stereotipurile cu privire la parentalitate și gen, atât cele de ordin cultural, cât și cele de ordin personal, țin de convingerile eronate precum că trăsăturile de caracter și modelele comportamentale se clasifică în masculine și feminine. De exemplu, explorarea în mediul social a stereotipurilor negative, legate de mentalitatea eronată precum că sexul feminin e responsabilă de creșterea și educația copiilor; considerarea femeii ca individ irațional; opresiunea în familie prin păstrarea relațiilor de tip patriarhal, în care femeia este asemuită unei „sclave” a soțului; discriminări la nivel de vorbire curentă; inegalitatea în plan socio-politic privind ocuparea posturilor prestigioase în organele de conducere a țării etc.

Aceste prejudecăți se cer a fi dezmințite, în caz contrar ele servesc drept suport psihologic pentru justificarea dictatului masculin în societate, stimularea violenței, brutalității, durității prin confundarea acestor calități negative cu masculinitatea.

La rândul lui, dictatul masculin provoacă comportament misandric, care constă în manifestarea ostilității feminine față de bărbat și tot ce se referă la simbolul masculin. Actualmente constatăm, că instituțiile de învățământ rămân în continuare un fel de sedii educaționale, fără a manifesta cu adevărat grija pentru sensibilizarea opiniei tinerilor cu privire la consecințele misoginiei și misandriei asupra parentalității, formării la ei a unei mentalități juste în abordarea

parentalității din perspectiva teoriei echității genurilor, egalității lor în plan social, politic, vocațional, familial.

Studierea aspectului interferenței dintre educația pentru parentalitate și educația de gen ne-a permis să identificăm unele carențe ale educației pentru parentalitate în contextul globalizării:

- ✓ Necesitatea efectuării educației tinerilor pentru parentalitate în contextul educației globale și din perspectiva educației de gen nu este conștientizată de cadrele didactice la justa valoare;
- ✓ Formarea potențialilor părinți se realizează episodic. Acestui obiectiv i se acordă atenție doar în situațiile de conflict deschis, provocate de stereotipurile negative, legate de mentalitatea eronată privind menirea personalității feminine/masculine;
- ✓ Se trec cu vederea factorii care influențează negativ conștiința bărbatului privind parentalitatea, se tolerează mediul ambiant cu impact negativ asupra formării comportamentului parental;
- ✓ Efectele misoginismului și a misandriei asupra educației tinerilor pentru parentalitate nu sunt analizate și luate în calcul;
- ✓ Curriculumul școlar creează prea puține condiții pentru a preîntâmpina distorsiuni la nivel de mentalitate și comportament parental.

*În final concluzionăm,* prevenirea fenomenului discriminării personalității umane după criteriul de gen din perspectiva educației tinerilor pentru parentalitate necesită a fi abordat cu responsabilitate și profesionalism în instituțiile de învățământ, activitatea cărora se impune a fi direcționată spre profilaxia miturilor referitoare la inegalitatea șanselor bărbaților și femeilor de a fi părinți. Educația tinerilor pentru parentalitate în instituțiile de învățământ trebuie să fie orientată spre prevenirea și depășirea misoginismului și misandriei. Crearea condițiilor optime pentru realizarea obiectivului propus în instituțiile de învățământ ar facilita obținerea unei calități cu adevărat înalte a formării personalității viitorului părinte din perspectiva educației de gen în epoca globalizării.

### **Bibliografie:**

1. CUZNEȚOV, L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei, Chișinău, Editura CEP USM, 2009. 624 p. ISBN 978-9975-70-813-5
2. DRAGOMIR, O., MIROIU, M. Lexicon feminist, Iași: Polirom, 2002. 400 p. ISBN 973-683-981-8
3. OVCERENCO, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic, Chișinău: UPSC, 2016. 321 p. ISBN 978-9975-46-207-5

## NOUTATEA, VALOAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI PRACTICĂ ÎN CERCETĂRILE PEDAGOGICE

**PANICO Vasile,**

prof. universitar, dr. în pedagogie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-4431-1770, e-mail: panicovasile@gmail.com

**Rezumat.** În lucrare se examinează și se caracterizează relațiile dintre noutatea, valoarea științifică și practică a cercetării. O atenție specifică se acordă criteriilor de evaluare a produselor cercetării. Criteriile evaluării noutății științifice sunt: concretizarea, completarea și transformarea. Valoarea științifică se caracterizează prin următoarele criterii: perspectivitatea dovada/argumentarea și conceptualizarea.

Criteriile valorii practice denotă faptul, că noutatea și valoarea științifică influențează benefic asupra procesului educațional. În lucrare se examinează limitele de aplicare a produselor cercetărilor pedagogice.

**Cuvinte-cheie:** noutatea științifică, valoarea teoretică și practică a cercetării, criteriile de evaluare a produselor cercetării, limitele de aplicare a produselor cercetării.

**Abstract.** The article looks at and characterizes the relationships between novelty, scientific value, and practical value of research. Particular attention is paid to the criteria for assessing research products. The criteria for assessing scientific newness are concretization, completion, and transformation.

Scientific knowledge is characterized by the following criteria: prospective evidence/argument and conceptualization. The practicality criteria indicate that novelty and scientific value have a beneficial influence on the educational process. The paper explores the limitations of the application of educational research products.

**Keywords:** scientific novelty, theoretical and practical value of research, evaluation criteria of research products, limits of application of research products.

### Introducere

Tema de cercetare necesită să fie actuală științific, concretă, să corespundă exigențelor practicii educaționale și accesibilă pentru pedagogul cercetător. Evaluarea lucrărilor științifice se realizează conform unui set de criterii realizabili diagnosticării. La rândul său criteriile necesită să fie supuse descrierii standardizate. În evaluarea lucrărilor științifice se aplică următoarele criterii: actualitatea, noutatea și originalitatea științifică, valoarea științifică și practică a lucrării ș. a. În selectarea criteriilor de calitate este benefic de reieșit din exigențele/necesitățile științei și posibilitățile de realizare a produselor cercetării în practica educațională [5].

Criteriile actualității temei de cercetare demonstrează necesitatea studierii temei pentru dezvoltarea teoriei și practicei educaționale. În actualitate se caracterizează contradicțiile dintre necesitățile sociopractice și mijloacele de soluționare ale lor. Pedagogul cercetător are menirea de a

demonstra, că tema nominalizată în științele educației este puțin sau la un nivel scăzut examinată. De regulă în științele pedagogice actualitatea temei de cercetare se formulează după următorul algoritm. În științele pedagogice tema nominalizată este puțin/la un nivel scăzut examinată....*dovadă*. Rezultatele cercetării vor influența pozitiv la/în soluționarea următoarelor dificultăți practice....*de nominalizat*. Examinarea temei de cercetare va contribui la schimbarea sau modificarea viziunilor/conceptelor referitor la unele sau mai multe chestiuni de ordin pedagogic....*de nominalizat*. Studiul nominalizat va deschide noi perspective pentru investigațiile practice.....*de specificat*.

Polonskii V. M. susține și demonstrează că este suficient de aplicat 3-4 criterii în evaluarea cercetărilor științifice din domeniul științe ale educației. Această afirmație este discutabilă din câteva puncte de vedere: a) prin aplicarea unui număr redus de criterii este foarte dificil de evaluat în mod amplu și deplin procesul și produsul studiilor pedagogice; b) în evaluarea cercetărilor teoretice și istorice numărul criteriilor poate fi relativ redus; c) este necesar de ținut cont de tipul lucrărilor științifice (teoretice, teoretico-practice, interdisciplinare, practice, istorice, comparative etc.); d) toate cercetările pedagogice înglobează în sine produse generale și specifice; e) cercetările interdisciplinare posedă un număr mai mare de componente care necesită să fie evaluate sub aspectul/aspectele științelor cointeresate. Polonskii V. M. susține faptul, că toate cercetările pedagogice pot fi evaluate sub trei criterii de bază. Aceste criterii sunt: noutatea științifică, valoarea teoretică și valoarea practică a cercetării. Criteriile nominalizate sunt aplicabile pentru toate tipurile de cercetări pedagogice [5].

Esența cercetărilor pedagogice constă în obținerea *noutății științifice*. Elementele sau componentele noutății științifice însoțesc tot parcursul lucrării, toată activitatea pedagogului cercetător: determinarea actualității temei de cercetare; stabilirea obiectului și scopului de investigație; formularea ipotezei și obiectivelor, analiza surselor științifice, proiectarea și realizarea experimentului pedagogic ș. a. Pedagogul cercetător în mod mintal își proiectează produsele sau cunoștințele probabile care pe parcursul investigației urmează să fie obținute [4].

Prin eficiența formulării temei, actualității științifice și practice, problemei și obiectului de cercetare în mare măsură depinde formularea noutății și inovației științifice, valorii teoretice și practice a cercetării.

Noutatea științifică trebuie să fie conținutală și poate fi formulată astfel:

- S-a redefinit .....în ce constă?
- Au fost determinate condițiile obiective și subiective.....de nominalizat grupele sau condițiile de bază.
- Au fost determinate abordările conceptuale în dezvoltarea personalității .....care?
- Au fost stabilite relațiile legitime și condiționate.....care?.....de nominalizat.

**Criteriile noutății științifice.** Elementele noutății științifice se prezintă sub formă de legități, concepte, relații reciproce și condiționate, principii și reguli, ipoteze și reflectă perspectivele posibile de aplicare a lor pentru soluționarea a noi probleme de cercetare [4]. Valoarea posedă acele cercetări în cadrul cărora au fost obținute noi rezultate/produse teoretice și practice. Astfel de cercetări asigură știința și practica pedagogică cu un sistem de informații necesare referitor la optimizarea procesului educațional. După completitudinea și profunzimea conceptuală valoarea teoretică poate fi plasată pe trei nivele.

*Nivelul concretizării.* Rezultatele obținute *clarifică și concretizează* unele cunoștințe, concepte teoretice și practice referitor la educație și instruire, managementul educațional, istoria pedagogiei, metodicile pe obiecte etc.

*Nivelul completării.* Rezultatele cercetării *extind sugestiile/ideile teoretice și practice* în domeniul științelor educației. Produsele obținute deschid noi aspecte ale problemei de cercetare care anterior n-au fost cunoscute.

*Nivelul transformării* se caracterizează prin noi abordări, prin depistarea și formularea de noi concepte în domeniul educației și instruirii, care anterior nu au existat în științele pedagogice. Se modifică/schimbă opiniile, se înaintează o nouă abordare care radical se deosebește de cele precedente (o nouă viziune științifică). La nivelul transformativ de regulă noutatea este recunoscută de către mediul academic și argumentată în calitate de adevăr științific. Noutatea implementată și aprobată în cadrul experimentului pedagogic corespunde adevărului științific și este acceptată de către agenții educaționali.

Noutatea științifică completează, schimbă/modifică pozitiv conceptele teoretice existente în științele pedagogice și prin includerea de noi elemente/componente în prevederile normative referitor la conținutul educației, principiile și regulile, metodele, procedeele și formele de educație. La nivel transformativ rezultatele cercetării înaintează noi concepte/idei teoretice și normative în conținutul, principiile, metodele și formele de educație.

**Valoarea teoretică a rezultatelor cercetării** reprezintă un criteriu prin care se stabilește influența produselor obținute asupra paradigmatelor, conceptelor, ideilor, metodelor de investigație prezente în științele educației. Acest criteriu caracterizează schimbările, interpretările teoretice realizate în baza produselor obținute și sintetizează în sine *noutatea, perspectivitatea, dovada și conceptualizarea*.

Valoarea teoretică exprimă/reflectă nivelul ideilor conceptuale înaintate pentru susținere, plenitudinea/deplinătatea argumentării lor și răspunde la întrebarea dacă sau în ce măsură aceste prevederi poartă caracter de concept/concepte depline și viabile, iar concluziile științifice de bază își găsesc aprobare experimentală. Toate cercetările pedagogice conțin în sine în mod obligatoriu componenta conceptuală.

Un criteriu de bază/esențial care demonstrează calitatea investigațiilor pedagogice îl reprezintă *perspectivitatea*. *Perspectivitatea valorii teoretice înseamnă*: a) posibilitatea de dezvoltare sau modificare a conceptelor existente în științele pedagogice și interrelația lor cu alte concepte pedagogice și alte științe; b) aplicativitatea în practica educațională a conceptelor determinate sau elaborate prin construirea de noi principii și reguli, metode și procedee, conținuturi și forme de educație; c) posibilitatea elaborării recomandărilor metodice. Valoarea teoretică dă răspuns la întrebarea. În ce măsură ideile/conceptele înaintate pentru susținere deschid noi perspective pentru alte cercetări din domeniul științe ale educației? Rezultatele/produsele obținute creează condiții favorabile de aplicativitate în soluționarea a noi probleme științifice și practice. Unele prevederi conceptuale posedă areal influențabil destul de redus sau se „autoconservează” în limitele predării-învățării unei teme sau modul. Acest fapt este caracteristic pentru unele cercetări din metodicile pe obiecte.

Valoarea teoretică se manifestă sub diverse forme: a) rezultatele cercetării contribuie la soluționarea unei noi probleme care anterior nu a fost soluționată sau a fost soluționată parțial; b) oferă posibilități de a explica și prevedea apariția a noi fapte și relații legitime și condiționate educaționale; c) deschide posibilități favorabile de a elabora noi modele teoretice și abordări a fenomenelor educaționale; d) servește în calitate de reper în luarea deciziilor referitor la proiectarea și organizarea benefică a procesului educațional.

În dependență de gradul de influență a valorii teoretice asupra dezvoltării științelor pedagogice se evidențiază două nivele:

- *Nivelul general pedagogic*. Valoarea teoretică posedă influențe majore asupra *problemelor generale pedagogice*. Acest fapt este caracteristic pentru produsele teoretice care schimbă/modifică preponderent/substanțial viziunile/conceptele teoretice de ordin general prezente în științele pedagogice, care reprezintă „carcasul”, pilonul/pilonii de bază al mai multor științe pedagogice.

Nivelul general pedagogic al valorii teoretice posedă acele cercetări care influențează în mod direct sau indirect asupra a mai multe științe pedagogice. Ele contribuie la formarea prevederilor/conceptelor teoretice și metodologice generale. Nivelul valorii teoretice nominalizat poartă caracter condiționat. În determinarea valorii teoretice a cercetărilor fundamentale este necesar de răspuns la următoarele întrebări de bază: Care sunt ideile conceptuale de bază obținute? Către care clasă de cunoștințe se referă aceste produse? Asupra cărui domeniu pedagogic ele au/posedă influență? Care sunt relațiile dintre valoarea teoretică și a noutatea științifică? Care sunt perspectivele practice ale produselor teoretice?

Nivelul general pedagogic posedă următoarele caracteristici: a) rezultatele cercetării reprezintă un sistem de noi concepte, idei, relații legitime care anterior nu existau în științele educației. Produsele teoretice schimbă semnificativ viziunile prezente în domeniul științe ale

educației; b) produsele cercetării deschid noi perspective pentru realizarea cercetărilor practice; c) în baza studiului analitic a fost elaborat și demonstrat un nou model pedagogice. Modelul elaborat a fost validat experimental.

• *Nivelul disciplinar* al valorii teoretice posedă acele studii care aduc un aport considerabil în dezvoltarea unei științe pedagogice particulare: didactica; teoria educației; teoria curriculumului; managementul educațional, istoria pedagogiei etc.

*Valoarea teoretică* este determinată de amploarea/vastitatea răspunsului la următoarele întrebări: a) în ce concepte, domenii științifice pedagogice se produc schimbări intenționate și orientate spre dezvoltarea și completarea științelor educației?; b) ce cunoștințe/idei sau concepte noi au fost obținute în limitele obiectului de cercetare?; cum relațiile legitime și condiționate, abordările, metodele și procedeele evidențiate în teză *aprofundează, largesc, demonstrează, argumentează insolvența unor sugestii/idei existente* în teoria și practica educațională?; care noi noțiuni au fost incluse în conceptele științifice existente?; care perspective științifice și practice se deschid în baza rezultatelor obținute?

*Valoarea teoretică* a cercetării constă în faptul, că sugestiile și concluziile permit de a pătrunde în esența, structura și relațiile fundamentale caracteristice procesului educațional sau a unor componente/conținuturi educaționale de ordin moral, intelectual și pot servi în calitate de baze teoretice în construirea altor componente/conținuturi ale educației, în determinarea relațiilor reciproce sau condiționate dintre ele. Valoarea teoretică reprezintă un sistem de sugestii/idei care își găsesc utilizate în practică.

***Criteriile valorii practice*** denotă faptul, că noutatea și inovația științifică influențează pozitiv/benefic asupra procesului educațional. Criteriile valorii practice sunt deferite și se află în raport cu domeniul de cercetare. Astfel, în cercetările didacticii generale, teoriei educației, managementului educațional se oferă indicații/recomandări învățătorilor, metodiștilor, elevilor, părinților etc. *În ce scop pot fi utilizate rezultatele practice obținute?* Pentru elaborarea și modificarea curriculumului, manualelor, recomandărilor metodice, ghidurilor, proiectarea și realizarea relațiilor interdisciplinare, elaborarea cursurilor opționale, formarea continuă a cadrelor didactice, proiectarea și realizarea procesului educațional formal, nonformal și informal.

*Valoarea practică* reprezintă posibilitatea de aplicare a rezultatelor cercetării pentru soluționarea unor sarcini/probleme practice concrete (sporirea însușitei elevilor; dezvoltarea motivelor de învățare; formarea culturii pedagogice la părinți, depășirea absenteismului școlar). *Rezultatele practice* a cercetărilor pot fi prezentate sub mai multe forme: manuale, recomandări metodice, ghiduri, programe analitice. *Arealul/diapazonul sau limitele* implementării rezultatelor practice ale cercetării: să fie utilizate în una sau mai multe școli, raion, republică; numărul de utilizatori cointeresați în rezultatele cercetării (elevi, părinți, cercetători, manageri, ministere,

departamente.). Către produsele practice se referă noile metode, procedee, mijloace, forme și conținuturi care pot fi aplicate în practica educațională. Aplicarea practică a rezultatelor/produselor obținute poate fi dovedită prin faptul, că au fost utilizate în elaborarea curriculumului, acte normative, instrucțiuni, ghiduri metodice, suporturi de curs etc.

***Limitele aplicative a produselor cercetării.*** Valoarea teoretică și practică a investigațiilor pedagogice posedă anumite *limite aplicative* în dezvoltarea științelor pedagogice și-n eficientizarea, îmbunătățirea procesului educațional. Semnificația investigațiilor posedă anumite limite teoretice și practice. Ea este caracteristică pentru obiectul concret supus investigării sau unele aspecte ale lui. De regulă, obiectul investigat posedă influențe mai mult sau mai puțin considerabile asupra altor procese educaționale, care pot fi pozitive sau negative.

Limitele de funcționare a obiectului de cercetare este reglementat de principiile și regulile particulare, de conținuturile, metodele și procedeele specifice fenomenului educațional concret. Arealul funcțional larg este în raport cu conceptele fundamentale pedagogice, legitățile, principiile și formele generale ale educației. Funcționalitatea fenomenului educațional supus investigației este permanent influențat de conceptele, legitățile, principiile generale, pe de o parte, și de cele specifice, pe de altă parte.

Fiecare model-ideal elaborat și validat experimental *posedă anumite limite de implementare sociopractice*. În cadrul anumitor limite posibile și condiții educaționale rezonabile toate modelele-ideale elaborate în științele educației și validate experimental aduc un beneficiu în dezvoltarea subiecților educaționali, se fortifică benefic procesul și produsul educațional. Trecerea de limitele utilizatorice favorizează obținerea unor rezultate nedorite, subiectiv „benefice” de o valoare relativ scăzută. Mai mult decât atât în unele cazuri se pot obține unele produse/rezultate educaționale pozitive prin eforturi și-n unități de timp majore. Ca urmare randamentul educațional este de o valoare relativ scăzută. Cu regret foarte puține cercetări academice conțin indicații concrete referitor la limitele aplicării rezultatelor teoretice și practice.

Limitele valorii/semnificației științifice sunt reglate de următorii factori: a) Ce? Cum și-n ce măsură conceptele/ideile identificate, determinate, stabilite sau elaborate de către pedagogul cercetător au contribuit sau contribuie la dezvoltarea teoriilor/paradigmelor teoretice prezente la moment în științele pedagogice? b) În ce măsură și cum valorile științifice elaborate/identificate de pedagogul cercetător inter-influentează cu cele prezente în științele pedagogice? Limitele valorii științifice a investigațiilor *sunt reglementate de obiectul de cercetare*. Influența noului în calitate de produs științific obținut de către cercetător este perceput, observat și demonstrat experimental în cadrul obiectului supus investigației. Pedagogul cercetător trebuie să demonstreze, că obiectul modificat/schimbat reprezintă o nouă viziune, o nouă verigă/ciclu a adevărului științific. Investigația realizată în limitele obiectului cercetării posedă două modalități de interacțiuni: a)



*interne*, se are în vedere relațiile și interacțiunile dintre elementele/componentele obiectului investigat și b) *externe* – cum și-n ce măsură obiectul investigat și modificat influențează pozitiv/favorabil sau negativ asupra altor fenomene pedagogice? [2].

Limitele semnificației practice sunt perceptibile și se demonstrează prin sporirea sau îmbunătățirea *procesului și produselor educaționale* (a sporit nivelul de formare a atitudinilor de învățare, a sporit însușita elevilor, s-au îmbunătățit relațiile de parteneriat școală-familie etc. și-n ce măsură). *Factorul măsura creșterii randamentului* educațional reprezintă un indice relativ. În cercetările socioumane se identifică anumite tendințe sau progrese de sporire, îmbunătățire a procesului educațional și a rezultatelor obținute. Limitele semnificației practice a cercetărilor pedagogice se află în raport direct cu sistemul de condiții, situații și factorii educaționali de ordin social, pedagogic, psihologic, biogenetic.

În baza cadrului teoretic și praxiologic a modelelor-ideale se elaborează/construiesc noi recomandări, indicații, se elaborează decizii, mecanisme de organizare benefică a practicii educaționale. Acțiunile de elaborare, transformare a modelelor-ideale și a practicii educaționale reprezintă factorul de bază în autorealizarea și satisfacerea motivelor socioumane și personale ale pedagogului cercetător.

Toate cercetările din domeniul științe pedagogice se încheie cu un set de recomandări, îndrumări, indicații pentru agenții educaționali. Normativitatea educațională recomandată necesită să se raporteze la trebuințele/interesele pedagogilor practicieni, managerilor, factorilor de decizie, în caz contrar chiar și atunci când produsele științifice și practice sunt de o înaltă valoare se „autoconservează”, devin nefuncționale pentru majoritatea practicienilor, pentru mediul educațional.

Rezultatele cercetării necesită să se *adapteze și readapteze la conținuturile educaționale practice existente*, să-și găsească locul în sistemul educațional sub formă de elemente noi sau modificate/schimbate care favorizează și îmbunătățește activitatea practică a agenților educaționali. Astfel, produsele cercetărilor pedagogice se transformă în motive, intenții de activitate a pedagogilor practicieni, pe de o parte și a subiecților educaționali, pe de altă parte. Descoperirile științifice necesită să-și găsească *suport realizabil* în practica educațională în limitele conceptelor fundamentale, legităților și principiilor, metodelor, procedurilor și conținuturilor, condițiilor și formelor generale ale educației și-n special în limitele posibilităților realității sociopractice [3].

Produsele științifice se transformă sau devin forță motrice a practicii educaționale, iar acțiunile mintale/modelele-ideale se transformă în acțiuni real-practice, dacă ele permanent sunt însoțite de interese/trebuințe/motive semnificative sociopractice și conștientizate valoric de către agenții educaționali. Implementarea produselor științifice permanent necesită să fie însoțite de un sistem de trebuințe/interese sociopractice rezonabile/pozitive și acceptate de mediul educațional.

**Concluzii.** Rezultatele/produsele cercetării *dezvoltă și completează* conceptele prezente în științele pedagogice, *le completează cu noi elemente (legități, principii și reguli, metode și procedee conținuturi și forme de educație)*. Ideile/produsele teoretice devin funcționale dacă:

- se folosesc pentru elaborarea principiilor și regulilor, conținuturilor, metodelor și procedeelelor, formelor și mijloacelor educaționale;

- se integrează în sistemul de idei/concepte, teorii, paradigme prezente în științele educației, prin aceasta se depistează noi relații dintre produsele științifice create și cele prezente în științele pedagogice, produsele teoretice oferă noi deschideri, direcții și probleme de cercetare.

- semnificația teoretică a cercetării posedă doi vectori obligatorii: dezvoltă sau modifică conceptele teoretice caracteristice domeniului investigat; servește ca bază în elaborarea normativităților practice.

### **Bibliografie:**

1. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I. București: Didactica publishing house, 2015, 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
2. PANICO, V. Practica educațională – factor de realizare a investigațiilor pedagogice. În: Acta et Commentationes. Științe ale educației. Chișinău, 2020, nr. 4 (22) Editura UST, p. 122-129, ISSN 1857-0623 E-ISSN2587-3636, Tip B
3. PANICO, V. Teoria și metodologia cercetării. Chișinău: UST, 2022, 127 p. ISBN 978-9975-76-379-0
4. КРАЕВСКИЙ, В. В. Методология педагогики: новый этап. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с. ISBN 5-7695-2876-1
5. ПОЛОНСКИЙ, В. М. Критерии оценки качества фундаментальных и прикладных научно-педагогических исследований. В кн: Методология педагогики в контексте современного знания. Москва, 2016. ISBN 978-5-905736-27-8

## CREATIVITATE ÎN EDUCAȚIE

**PLOSCUȚANU Gabriela,**

Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, România,

ORCID: 0000-0002-6566-7004, email: Gabriela.Ploscutanu@ugal.ro

**Rezumat.** *Creativitatea este considerată una dintre cele patru abilități majore ale secolului al XXI-lea. În consecință, cercetările asupra creativității au fost deosebit de înfloritoare în ultimele decenii. Acest articol sintetizează importanța creativității în educație. Învățarea creativă pune pe cel care învață în centrul procesului de învățare, favorizând înțelegerea în detrimentul memorării și simplei achiziții de conținut. Experiența de învățare creativă este opusă experienței reproductive. Când cursanții înțeleg că profesorii prețuiesc creativitatea, ei sunt mai predispuși să fie creativi, însă capacitatea profesorilor de a stimula creativitatea elevilor/studentilor depinde, în mare măsură, de tipul de formare pe care au primit-o.*

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, abilități, cursanți, educație.*

**Abstract.** *Creativity is considered as one of the four major century skills in the 21st century. Consequently, research on creativity has been particularly flourishing over recent decades. This article summarizes the importance of creativity in education. Creative learning puts the learner at the centre of the learning process, favouring understanding over memorisation and mere content acquisition. The creative learning experience is opposite to the reproductive experience. When learners understand that teachers value creativity, they are more prone to being creative, but teachers' ability to foster students creativity largely depends on the kind of training they have received.*

**Keywords:** *creativity, skills, learners, education.*

Creativitatea este capacitatea specific umană care se caracterizează prin transformarea deliberată a mediului de către om, într-o modalitate anticipată. Lumea se îmbogățește permanent cu obiecte materiale sau spirituale (cunoștințe), care-și au originea în "mintea" omului, cu lucruri făcute de "mâna" omului în activitatea lui de creație. Creativitatea este un proces mental și social care implică generarea unor idei sau concepte noi, sau noi asocieri ale minții creative între idei sau concepte existente [2].

Dezvoltarea creativității reprezintă atât o cerință socială, cât și o trebuință individuală înnăscută. Ea este și va fi cerută tot mai mult de către societate spre a lichida decalajul enorm între activitățile de creație și cele rutiniere și a stimula progresul societății. Se conturează în prezent apariția unei noi interdiscipline constituită din psihologie, pedagogie și euristică (psihopedagogia creativității) care are ca drept scop să regândească procesul de învățământ din perspectiva realizării lui într-o manieră creativă la toate nivelurile, să militeze pentru formarea creatorilor în raport cu nevoile societății. În ultimile decenii cercetările despre creativitate au căpătat un caracter preponderent experimental și o amploare fără precedent, exprimată atât în numărul mare de studii,

cât și în varietatea de aspecte abordate. Mulți autori sunt obligați să recunoască însă că noțiunea de creativitate - una din cele mai fascinante noțiuni cu care a operat vreodată știința este încă insuficient definită. Această situație se explică prin complexitatea procesului creativ, cât și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația [5].

Calificarea sau competențele relevante pentru un anumit domeniu, dobândite în cursul educației sau al exercitării profesiei reprezintă ”combustibilul” care alimentează producția creativă și inovativă. În același timp însă, nu poate fi ignorat rolul zestrei genetice în creativitate. Astfel, în fiecare individ există un potențial creativ latent, care se poate activa diferențiat, sub influența factorilor educativi și socio-profesionali. Abilitățile creative individuale au în vedere nu doar capacitatea de a înțelege o problemă, ci și capacitatea de a oferi soluții originale de rezolvare a respectivei probleme, soluții care ies din tiparele obișnuite, din rutina cotidiană, din clișeele și stereotipurile comportamentale. Aceste abilități se alimentează dintr-un stil energic de muncă, din anumite particularități de personalitate (perseverență, independență, nonconformism, acceptarea riscului, relativul dezinteres pentru ascensiunea socială) și din motivația intrinsecă pentru o anumită activitate (întotdeauna activitățile creative sunt realizate cu plăcere) [9].

Faptul că în ultimul an de pandemie ne-am dat seama, din ce în ce mai puternic, de faptul că educăm cursanții pentru un viitor complet imprezvizibil a readus pe tabla de șah a demersului educațional și problema creativității. Sunt studii și mărturii individuale care spun că în zona învățământului preșcolar copiii au o creativitate debordantă, dar organizarea și logica răspunsului unic corect pe care școala o să-l solicite mai târziu, tind să împingă tot acest demers într-o zonă de umbră [8].

În România învățământul a fost mai mult inductiv decât deductiv. S-a pus deci, atât în învățământul superior cât și în cel preuniversitar, accentul mai mult pe memorie decât pe creativitate. Desigur, teoria în orice domeniu este importantă, dar practica în același domeniu este ușor diferită [4].

Explorând relația dintre competențele-cheie și creativitate, Comisia Europeană sublinia în 2009 o realitate existentă în multe sisteme educaționale actuale: „... în mod evident, predarea/formarea acelor competențe care respectă diviziunea cunoștințelor și a deprinderilor din disciplinele școlare existente este mult mai ușor de organizat și de susținut de către școli și este mult mai ușor de evaluat progresul elevilor în achiziția / dezvoltarea exclusiv a acestora. Oricum, încă tindem să evaluăm în special partea de „cunoștințe” din competențe, în vreme ce „deprinderile” și „atitudinile” esențiale pentru utilizarea creativă a cunoștințelor sunt mult mai dificil de testat în maniera tradițională. Există multe exemple bune în jurul nostru, cărora trebuie să le acordăm mai multă atenție” [1].

Studiul efectuat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare în Europa (OCDE) la începutul acestui an demonstrează faptul că politicile aplicate de guverne pentru a susține calitatea educației pot, adesea, să se transforme în obstacole în calea inovației pedagogice, în cazul învățământului superior, atunci când vine vorba despre competențe considerate cheie, în prezent, de angajatori, cum sunt creativitatea și gândirea critică. Pe măsură ce crește nivelul de digitalizare și automatizare, pentru actualii studenți devine tot mai important să-și dezvolte competențe ce nu pot fi “copiate” de roboți și calculatoare, în centrul acestora aflându-se creativitatea și gândirea critică, aflate în top 10 al competențelor căutate de angajatori, la nivel internațional. Dar politicile guvernelor și ale autorităților nu se potrivesc încă, de multe ori, cu nevoia dezvoltării acestor competențe. Astfel unele sisteme de asigurare a calității și legi naționale limitează autoritatea instituțiilor și profesorilor în dezvoltarea curriculumului și pot, în plus, să impună o povară administrativă ce împiedică încercările de îmbunătățire a predării. În plus, formulele de finanțare publică a învățământului superior, bazate pe numărul de credite, de exemplu, nu încurajează instituțiile să experimenteze cu noi metode pedagogice, în timp ce politicile de avansare în carieră, în universități, sunt adesea concentrate pe performanța în cercetare, neîncurajându-i pe profesori să se concentreze asupra metodelor de predare [11].

Trăim în societăți bazate pe cunoaștere, în cadrul cărora informațiile circulă în cantități uriașe, prin cele mai rapide și ieftine metode. Dacă indivizii reușesc să le înțeleagă adevărata calitate sau sunt educați în acest scop, creativitatea devine un obiectiv major al educației la nivel global. În absența acesteia, devine dificil de realizat gestionarea optimă a volumului imens de informații care ni se pun la dispoziție și crearea de asocieri între idei și conceptele noi care apar aproape zilnic în orice domeniu de activitate. Astfel este ușor de înțeles că, printre alte elemente, creativitatea reprezintă o caracteristică esențială a indivizilor care urmăresc realizarea de inovații sau îmbunătățirea celor deja existente, prin intermediul cărora societatea modernă să se dezvolte, ușurându-se, în această manieră, viața de zi cu zi a indivizilor care, implicit, vor forma un stat mai puternic. Bineînțeles, în acest context, transferul tehnologic este și el important, reușind să faciliteze obținerea și oferirea de informații utile pentru a se ajunge la procesul de inovare, acesta având loc prin metode ieftine și rapide, caracteristice societății informaționale [10].

Frecvent se simte nevoia de a gândi critic, original, inventiv valoric, de a stăpâni o combinatorică de raționamente divergente, de strategii, tehnici, metode și procedee, de a corela elemente aparent necorelate, de adaptare inedită a ceva la altceva prin utilizarea emergentă, inteligentă. De aici, efortul de a putea vorbi direct, uneori și clarificator sau clasificator de mai multe tipuri de creativitate prin educație și în educație: creativitate educativă, curriculară, metodologică, științifică, tehnologică, artistică, conceptuală, simbolică, centrată pe proces, pe produs. De asemenea, putem vorbi de mai multe modele și faze ale procesului creativ în și prin

educație, de seturi bogate de strategii, metode, tehnici și procedee aplicabile proceselor și practicilor educaționale din clasă, de instrumente de măsurare a creativității actorilor educației, de un profil psihologic creativ al actorului din școala de mâine [6].

Schimbarea mentalității profesorilor constituie un pas decisiv în direcția adoptării unor metode inovatoare de stimulare a creativității elevilor. Aceștia trebuie să țină cont de nivelurile și stadiile creativității și să fie conștienți de complexitatea fenomenului în ansamblul său. Prin folosirea unor metode diverse, cadrele didactice se vor asigura că pot înlătura blocajele sociale, metodologice și emotive care pot împiedica desfășurarea în condiții optime a unei învățări de tip creativ. Modul de predare se va orienta cu precădere pe încurajarea inițiativei și interacțiunii spontane și dirijate a tuturor elevilor clasei. În esență, învățarea creatoare se va axa nu doar pe adaptabilitate și flexibilitate, ci și pe dezvoltarea unei atitudini prospective și anticipative care să le permită elevilor proiectarea unor situații-problemă și elaborarea unor soluții originale [3].

Neacșu (2020) face precizarea că a examina creativitatea semnifică luarea în considerare a mai multor mecanisme și factori explicativi, facilitatori și/sau inhibitori/blocanți ai conduitei creative sau ai rutelor urmate de elev și profesor. Drumul necesar este nu atât unul de salt, cât mai ales unul de parcurgere progresivă a stadiului de la novice până la cel de subiect expert, recunoscut a se înscrie în seria celor cu reușită în aria de referință consacrată. În seria acestor factori, cei mai importanți sunt:

- valorile existente la nivelul subiectului definite prin corelarea a cel puțin patru P – potențial, proces, produs, personalitate;
- contextul favorizant la nivelul instituției examinate, al unui grup de referință sau al celui social, marcat de valori stimulative, bine percepute sau cu evidență recunoscută;
- cultura creației și creativității cadrelor didactice integrate și creatoare de climat instituțional deschis și organizat, totodată, dar nu cu orice preț competitivă prin indicatori superficiali, voit controlați sau raportați formal în supervizare;
- disponibilitatea progresiv materială cu valoare de suport a mediului familial față de preocupările/interesele elevului în materie de creație/creativitate, exprimate sub cele mai diverse forme;
- demistificarea prejudecății potrivit căreia creativitatea în și prin educație ar fi rezervată doar unei minorități/elite.

Trăim într-o epocă când societatea avansează foarte repede și trebuie să ținem pasul cu ea, Iată de ce este necesar să îi formăm atât pe elevi cât și pe studenți pentru cercetare, să-i învățăm să fie creativi și să încercăm să avem un învățământ interdisciplinar.

Fiecare individ are un potențial creativ care este un germene pentru ulterioarele manifestări, generatoare de produse creative, de nou, de original și valoros pentru propria persoană, dar și pentru

societate, care trebuie să recunoască acel nou element ca fiind util și valoros. Orice potențial creativ se dezvoltă însă, doar în condiții prielnice de mediu și educație, ca garanți ai succesului, condiții dublate de motivare și dorință acerbă pentru a descoperi ceva nou în domeniul pentru care manifesti o anumită pasiune, de timp și gândire profundă. Nu e vorba însă de orice fel de educație, ci de un proces de calitate, furnizor de valori oferite de mentori, proces ale cărui cuvinte cheie trebuie să fie *inovație, creativitate, performanță, în funcție de particularitățile fiecărui individ* [7].

## **Concluzii**

Instituția de învățământ poate deveni un promotor al aptitudinilor creative atunci când pune mai mult accent pe interdisciplinaritate, creativitate, și cercetare. Un potențial creativ descoperit la timp și dezvoltat corespunzător poate fi un catalizator pentru obținerea succesului personal, educațional sau profesional.

## **Bibliografie:**

1. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. (coord.) Didactica formării competențelor. Arad: "Vasile Goldiș" University Press, 2012, 205 p. ISBN 978-973-664-578-5.
2. CARCEA, M. I. Strategii de activare a potentialului creativ. Ediție bilingvă română-germană. 2004. Sibiu: Editura Burg. 169 p. Disponibil: [https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/strg\\_activ\\_pot\\_creativ.pdf](https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/strg_activ_pot_creativ.pdf)
3. CHIFANE, L. Importanța dezvoltării creativității elevilor. În: iTeach: Experiențe didactice. 2019, nr. 98. Disponibil: <https://iteach.ro/experiencedidactice/importanta-dezvoltarii-creativitatii-elevilor>
4. CONSTANTINESCU, I. Un învățământ la distanță interdisciplinar, bazat pe creativitate și pe cercetare, Versiune preliminară [online]. 5 septembrie 2022, Uniunea Ziaristilor Profesioniști din România. Disponibil: <https://uzp.org.ro/05/09/2022/un-invatomant-la-distanta-interdisciplinar-bazat-pe-creativitate-si-pe-cercetare/>
5. GRUIA, C. Creativitatea de tip școlar. În: EDICT – Revista educației, 2019, nr. 9. Disponibil: <https://edict.ro/creativitatea-de-tip-scolar/>
6. NEACȘU, I. Educație și creativitate în școlile din România. În: Tribuna Învățământului. 2020, nr. 6-7. Disponibil: <https://tribunainvatomantului.ro/educatie-si-creativitate-in-scolile-din-romania/>
7. NECULAU, B. C. Potențialul creativ - posibile modalități de stimulare. În: Creativity - sociological and philosophical dimensions., vol. I, 2016, p. 36-44. Disponibil: [https://www.researchgate.net/profile/Marinela-Rusu/publication/308871440\\_CREATIVITY\\_-\\_SOCIOLOGICAL\\_AND\\_PHILOSOPHICAL\\_DIMENSIONS\\_VOL\\_I\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Marinela-Rusu/publication/308871440_CREATIVITY_-_SOCIOLOGICAL_AND_PHILOSOPHICAL_DIMENSIONS_VOL_I_-)

\_2016/links/57f3b4dd08ae886b897dc1a1/CREATIVITY-SOCIOLOGICAL-AND-PHILOSOPHICAL-DIMENSIONS-VOL-I-2016.pdf

8. PĂNIȘOARĂ I.O. Distruge școala creativitatea? În: Tribuna Învățământului. 2021, nr. 22 [citat 10.09.2022]. Disponibil: <https://www.editura-art.ro/info/carte/tribuna-invatamantului-revista-de-educatie-si-cultura-nr-22>
9. POPA, C., DOBREA, A. Evaluarea creativității și a intereselor artistice ale elevilor: un model de cercetare educațională. București: U.N.A.T.C. Press, 2019, 100 p. ISBN 978-606-8757-50-6.
10. TÎRZIU, A.M. *Stimularea creativității, inovării și transferului tehnologic în universități*. În: Proceedings of the “Smart Cities” Conference (SCC). 2017, Vol. 4, No. 1, pp. 233-249. Disponibil: <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/84238/>
- 11.<sup>xxx</sup> Universitățile trebuie să încurajeze creativitatea și gândirea critică, două competențe vitale pentru studenți și angajatori, dar realitatea le pune bețe în roate – Trei recomandări de schimbare din partea OCDE, 19 februarie 2022. Disponibil: <https://www.edupedu.ro/universitatile-trebuie-sa-incurajeze-creativitatea-si-gandirea-critica-doua-competente-vitale-pentru-studenti-si-angajatori-dar-realitatea-le-pune-bete-in-roate-trei-recomandari-de-schimbare-din-p/>

CZU: 331.101.262:37.013.83

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p112-119

## **REFLECȚII ASUPRA FORMĂRII PROFESIONALE A SPECIALIȘTILOR/SPECIALISTELOR ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA RESURSELOR UMANE ȘI A PERSONALULUI: INTERSECTORIALITATE, MANAGEMENT ȘI ANDRAGOGIE**

**POȘȚAN Liliana,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID ID: 0000-0002-3231-3496E-mail: cercetareim@gmail.com

**Rezumat.** În articol evaluăm acoperirea învățării pe parcursul vieții cu ocupații/competențe specifice educației și formării profesionale a adulților în baza Clasificatorului Ocupațiilor din Republica Moldova, documentelor normative în domeniul educației și muncii. Constatăm că, procesul de acoperire a învățării pe parcursul vieții cu ocupații/competențe specifice educației și formării profesionale a adulților se află în proces de dezvoltare, dar se impune ca niveluri și sectoare diferite ale sistemelor de educație și formare, incluzând domeniile non-formale, să lucreze în strânsă legătură unele cu celelalte.



**Cuvinte-cheie:** *resurse umane, specialiști/specialist, formare și dezvoltare, formare profesională, formator/formatoare, intersectorialitate, andragogie/educația adulților*

**Abstract.** *In the article we evaluate the coverage of lifelong learning with occupations/skills specific to adult education and professional training based on the Occupations Classifier from the Republic of Moldova, normative documents in the field of education and work. We find that the process of covering lifelong learning with occupations/skills specific to adult education and vocational training is in the process of development, but it is imposed as different levels and sectors of the education and training systems, including non-formal fields, to work closely with each other.*

**Keywords:** *human resources, specialists/specialist, training and development, professional training, trainer/trainers, intersectorality, andragogy/adult education*

Scopul acestui studiu constă în evaluarea acoperirii învățării pe parcursul vieții cu ocupații/competențe specifice educației și formării profesionale a adulților.

În analiza „Ocupații cu profil educațional pe piața muncii din Republica Moldova: oportunități pentru învățământul superior”, realizată în 2019, am atras atenția asupra reglementărilor ocupaționale ale pieței muncii din Republica Moldova și a calificărilor, oferite de universități, în baza Clasificatorului ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14) [6].

Printre altele, Clasificatorului ocupațiilor din Republica Moldova (CORM) este utilizat pentru realizarea cercetărilor statistice, corelarea cererii și ofertei de forță de muncă, planificarea formării profesionale, desfășurarea procesului de ghidare în carieră, inițierea programelor de formare profesională [1].

În temeiul art. 5 alin. (2) din Legea nr. 105/2018 cu privire la promovarea ocupării forței de muncă și asigurarea de șomaj (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2018, nr. 295-308, art. 448), Ministerul Muncii și Protecției Sociale a actualizat, în anul 2021, Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova, în concordanță cu modificările care se produc în structura economiei naționale și în legislația specifică în vigoare. CORM 006-2021 este elaborat în baza Clasificării Internaționale Standard a Ocupațiilor (ISCO-08) și Clasificării Europene a Aptitudinilor/Competențelor, Calificărilor și Ocupațiilor (ESCO), asigurând comparabilitatea ocupațiilor atât în scopuri statistice, cât și în scopuri administrative [Ibidem].

În ansamblu, CORM 006-2021 se constituie din 10 grupe majore, 40 de subgrupe majore, 127 de grupe minore, 433 de grupe de bază și 5600 ocupații (5848 de ocupații în CORM 006-2014).

Încadrarea ocupațiilor pe cele 4 niveluri ierarhice s-a efectuat în funcție de criteriile de clasificare și, în special, după nivelul de competență/abilitate, ce se determină ca indice de complexitate și amplitudine a sarcinilor și atribuțiilor exercitate în limitele ocupației. Nivelul de competență/abilitate se stabilește ținând cont de unul sau câțiva dintre factorii următori:

- caracterul muncii îndeplinite în cadrul unei ocupații conform sarcinilor și atribuțiilor tipice stabilite pentru fiecare nivel de competență/abilitate, conform ISCO-08;

- nivelul calificării în conformitate cu CNCRM, necesar pentru îndeplinirea calificată a sarcinilor și atribuțiilor;
- volumul instruirii neformale și/sau a experienței anterioare de muncă pentru o ocupație similară, necesar pentru îndeplinirea calificată a sarcinilor și atribuțiilor.

În CORM 006-2021 se evidențiază 4 niveluri de competență/abilitate conform ISCO-08 [Ibidem].

Recomandările și documentele de politici europene din 2000, 2006, 2018 urmăresc să dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, să creeze procese și instrumente pentru integrarea pieței muncii și educației formale, nonformale și informale. Învățarea permanentă este umbrela comună sub care sunt reunite toate tipurile de învățare și formare. Punerea în practică a învățării permanente necesită ca toată lumea să lucreze efectiv împreună, atât ca indivizi, cât și în organizații [ 4, 7, 8].

Într-o perspectivă diacronică, conceptul de învățare pe parcursul vieții a fost reglementat, în Republica Moldova, în anul 2003, în Codul Muncii, Titlul VIII. Formarea profesională. Codul stabilește că „Angajatorul este obligat să creeze condițiile necesare și să favorizeze formarea profesională și tehnică a salariaților care urmează instruirea în producție, se perfecționează sau studiază în instituții de învățământ, fără scoatere din activitate; În cadrul fiecărei unități persoană juridică, angajatorul, în comun cu reprezentanții salariaților, întocmește și aprobă anual planurile de formare profesională; Condițiile, modalitățile și durata formării profesionale, drepturile și obligațiile părților, precum și volumul mijloacelor financiare alocate în acest scop (în mărime de cel puțin 2 la sută din fondul de salarizare al unității), se stabilesc în contractul colectiv de muncă sau în convenția colectivă; Formarea profesională la nivel de unitate conform contractului de calificare profesională se realizează de către un instructor sau maestru de instruire, numit de angajator dintre salariații calificați cu experiență profesională și autorizat în modul prevăzut de lege” [3].

Codul Educației al Republicii Moldova, în 2014, reglementează în Titlul VII Învățarea pe tot parcursul vieții și stabilește că, „Învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților; Programele de formare profesională continuă în cadrul învățării pe tot parcursul vieții se supun evaluării în vederea acreditării sau autorizării de funcționare provizorie, în condițiile legii; Învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în contexte de educație formală, nonformală și informală; Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației formale reprezintă un proces instituționalizat structurat și bazat pe o proiectare curriculară explicită; Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației nonformale este învățarea integrată în cadrul unor activități planificate, cu obiective de învățare care nu urmează în mod explicit un curriculum; Învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației informale reprezintă rezultatul unor activități zilnice legate de muncă, mediul familial, timpul liber

și nu este organizată sau structurată din punct de vedere al obiectivelor, duratei ori sprijinului pentru învățare” [2].

Clasificatorul ocupațiilor CORM 006-2014, conținea circa 1750 de ocupații noi, printre care și unele de natură psihopedagogică: administrator de formare, consultant îndrumare și orientare profesională, evaluator de competențe profesionale, formator, formator de formatori, inginer pentru pregătirea cadrelor, manager formare, cuprinse în Grupa de bază 2424, Specialiști în formarea și dezvoltarea personalului [5].

Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-2021) stabilește aproximativ aceleași denumiri de ocupații (funcțiilor și profesiilor) ce cuprind învățarea pe parcursul vieții ca documentul anterior:

Tabelul 1. Specialiștii/specialistele în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului în CORM 006-2021

<b>Grupa de bază 2424</b>	
<b>Specialiști/specialiste în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului</b>	
Specialiștii/specialistele în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului planifică, dezvoltă, implementează și evaluează programele de formare și dezvoltare, pentru a se asigura că atât echipa de management, cât și personalul și/sau voluntarii/voluntarele își însușesc abilitățile și își dezvoltă competențele cerute de către organizație pentru a realiza obiectivele organizaționale. Atribuțiile de bază ale acestora includ: identificarea nevoilor și cerințelor de instruire a persoanelor, organizațiilor; stabilirea obiectivelor de dezvoltare a resurselor umane și evaluarea rezultatelor învățării; elaborarea materialelor de instruire, cum ar fi: manuale, materiale didactice vizuale, online, modele demonstrative etc.; elaborarea, coordonarea, implementarea programelor de formare și dezvoltare; stabilirea legăturii cu furnizorii externi de formare pentru a asigura livrarea programelor specifice de formare și dezvoltare; promovarea formării și dezvoltării interne și externe; monitorizarea și efectuarea evaluării continue a calității și eficacității instruirii interne și externe, precum și revizuirea și modificarea obiectivelor, metodelor și rezultatelor programelor.	
Codul ocupației	Titlul ocupației
242401	Evaluator al furnizorilor/evaluatoare a furnizoarelor și programelor de formare
242402	Evaluator/evaluatoare de competențe profesionale
242403	Evaluator-expert/evaluatoare-expertă
242404	Formator/formatoare
242405	Manager de formare

La solicitarea utilizatorilor/utilizatoarelor, în CORM 006-2021 au fost operate modificări și completări referitoare la ocupațiile în domeniul formării pe parcursul vieții, astfel, ocupația Formator/formatoare a fost trecută din Grupa de bază 2424 Specialiști/specialiste în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului în Grupa de bază 2359 Specialiști/specialiste în

învățământ neclasificați/neclasificate în grupele de bază anterioare. În această grupă a fost inclusă ocupația Dezvoltator e-learning:

Tabelul 2. Modificări în CORM 006-2021 pentru asigurarea învățării pe parcursul vieții

<p style="text-align: center;"><b>Grupa de bază 2359</b> <b>Specialiști/specialiste în învățământ</b> <b>neclasificați/neclasificate în grupele de bază anterioare</b></p> <p>Această grupă de bază cuprinde specialiștii/specialistele în învățământ neclasificați/neclasificate în altă parte în subgrupa majoră 23. Această grupă de bază include specialiștii/specialistele care oferă formări private în alte domenii decât limbi străine și arte, precum și cei care oferă consiliere educațională. Atribuțiile de bază ale acestora includ: planificarea, pregătirea și implementarea programelor de formare, lecțiilor, instruirilor practice pentru elevi/eleve/studenti/studente și grupuri individuale în alte materii decât limbi străine, muzică și arte; pregătirea și prezentarea materialelor privind teoria și demonstrarea aspectelor practice ale domeniului de formare; identificarea exercițiilor relevante în funcție de capacitățile, interesele și aptitudinile elevilor/elevelor/studentilor/studentelor; evaluarea performanțelor elevilor/elevelor/studentilor/studentelor și oferirea recomandărilor; consilierea elevilor/elevelor/studentilor/studentelor cu privire la problemele educaționale, cum ar fi selectarea cursurilor și programelor, ajustarea și planificarea carierei; consilierea elevilor/elevelor/studentilor/studentelor pentru a-i ajuta să înțeleagă și să depășească problemele personale, sociale sau de comportament care afectează educația lor; pregătirea elevilor/elevelor/studentilor/studentelor pentru experiențele educaționale ulterioare, încurajându-i să exploreze oportunitățile de învățare și să persevereze cu sarcini provocatoare; dezvoltarea și implementarea programelor și activităților de tineret; capacitarea tinerilor și organizarea activităților de educație non-formală; consilierea tinerilor/tinerelor; promovarea și facilitarea participării tinerilor/tinerelor; monitorizarea și evaluarea activității proprii din perspectiva politicilor de tineret.</p> <p>Codul ocupației Titlul ocupației 235905 Dezvoltator e-learning 235907 Formator de formatori/formatoare /formatoare de formatori/formatoare</p>
---

Documentul introduce ocupația Instructor formator/instructoare formatoare în tehnologia informației:

Tabelul 3. Modificări în CORM 006-2021 pentru asigurarea învățării pe parcursul vieții

<p style="text-align: center;"><b>Grupa de bază 2356</b> <b>Instructori formatori/instructoare formatoare în tehnologia informației</b></p> <p>Instructorii formatori/instructoarele formatoare în tehnologia informației dezvoltă, planifică și conduc programe de instruire și cursuri pentru utilizatorii/utilizatoarele de calculatoare, altor tehnologii informaționale în afară sistemelor de învățământ primar, secundar și superior. Atribuțiile de bază ale acestora includ: identificarea nevoilor și cerințelor de instruire în domeniul tehnologiei informației ale utilizatorilor/utilizatoarelor, organizațiilor individuale; elaborarea materialelor de instruire și suport didactic, cum ar fi manuale, lecții online, modele demonstrative și documentație de referință pentru instruire; elaborarea, coordonarea, implementarea programelor de formare și</p>
---

dezvoltare în grup sau individuale; monitorizarea, evaluarea continuă a calității și eficacității instruirii, revizuirea obiectivelor, metodelor, rezultatelor cursului; promovarea produselor tehnologiei informației și comunicațiilor noi, studierea tendințelor în software, tehnologia informației, elaborarea materialelor informative, de instruire pentru utilizatori, cum ar fi manuale de instruire, instrucțiuni de operare și întreținere a sistemelor operaționale etc.

Codul ocupației Titlul ocupației

235601 Instructor formator/instructoare formatoare în tehnologia informației

Ocupațiile de mai sus au caracter intersectorial, cu unități de competențe psihopedagogice sau anragogice:

Specialiștii/specialistele în formarea și dezvoltarea resurselor umane și a personalului planifică, dezvoltă, implementează și evaluează programele de formare și dezvoltare...

Grupa de bază 2359 Specialiști/specialiste în învățământ neclasificați/neclasificate în grupele de bază anterioare. Această grupă de bază include specialiștii/specialistele care oferă formări private în alte domenii decât limbi străine și arte, precum și cei care oferă consiliere educațională. Atribuțiile de bază ale acestora includ: planificarea, pregătirea și implementarea programelor de formare...

Grupa de bază 2356 Instructori formatori/instructoare formatoare în tehnologia informației dezvoltă, planifică și conduc programe de instruire și cursuri pentru utilizatorii/utilizatoarele de calculatoare, altor tehnologii informaționale în afară sistemelor de învățământ primar, secundar și superior. Atribuțiile de bază ale acestora includ: identificarea nevoilor și cerințelor de instruire în domeniul tehnologiei informației ale utilizatorilor/utilizatoarelor, organizațiilor individuale; elaborarea materialelor de instruire și suport didactic...

Codul Educației al Republicii Moldova, Articolul 54. Angajarea personalului didactic, Articolul 72. Formarea personalului didactic din învățământul profesional tehnic. Articolul 132. Cerințele minime de calificare pentru ocuparea funcțiilor didactice și științifico-didactice prevede urmarea modulului de pregătire psihopedagogică pentru a obține dreptul de a profesa în calitate de cadru didactic, doar în cadrul educației formale. Ocupația formator apare doar o dată pe tot textul Codului educației, în Articolul 117. Categoriile de personal: Personalul din învățământul superior se constituie din: „...personal didactic: asistent universitar, formator, maestru de concert, maestru de instruire, antrenor”.

În vederea asigurării consecvenței reglementărilor privind asigurarea calității educației pe parcursul vieții: „Programele de formare profesională continuă în cadrul învățării pe tot parcursul vieții se supun evaluării în vederea acreditării sau autorizării de funcționare provizorie, în condițiile

legii [2, Titlul VII], ar trebui să fie detaliate reglementările privind competențele psihopedagogice, andragogice ale resurselor umane din domeniul educației adulților, formării profesionale continue.

În această ordine de idei, proiectanții de planuri de învățământ și curriculum universitar în domeniul psihopedagogic, urmează să valorifice oportunitățile formale de pe piața muncii și să ofere calificările respective. Depinde cum vor putea facultățile de profil psihopedagogic, în competiția inovațională, să-și valorifice avantajul competitiv și să ofere calificările de mai sus în cadrul Domeniului Fundamental Educație al Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior. În altă ordine de idei, dar înscrisă în același model paradigmatic al funcționalității raționale, pentru o dezvoltare sustenabilă pe piața educațională internă, universitățile urmează să dezvolte capacități de previziune, flexibilizare, mobilitate, incluziune și oportunitate. Factura academică a studiilor nu trebuie confundată cu oportunismul tradițional, dar trebuie valorificată în spiritul modern al solicitărilor de calitate ale individului, economiei și societății [6, p. 111].

Mai multe instituții de învățământ din Republica Moldova (ASEM, USM, UTM, USARB, UPSIC, ULIM, UCCM) au programe de studii în domeniul Managementului resurselor umane. Documentele curriculare cuprind modulul „Dezvoltarea resurselor umane”, însă nu conțin suficiente credite pentru formarea competenței psihopedagogice sau andragogice.

În concluzie, constatăm că procesul de acoperire a învățării pe parcursul vieții cu ocupații/competențe specifice educației și formării profesionale a adulților se află în proces de dezvoltare. Dar se impune ca „niveluri și sectoare diferite ale sistemelor de educație și formare, incluzând domeniile non-formale, să lucreze în strânsă legătură unele cu celelalte... Această concepție a unei osmoze graduale introduce o dublă provocare: în primul rând, luarea în considerare a complementarității între învățarea formală, non-formală și informală; în al doilea rând, dezvoltarea unor rețele deschise de oportunități și recunoaștere pentru toate cele trei forme de organizare a învățării”.

### **Bibliografie:**

1. Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova, aprobat prin Ordinul Ministrului Muncii și Protecției Sociale nr. 11 din 12.11.2021
2. Codul educației al Republicii Moldova. Disponibil pe: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=133296&lang=ro#](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro#)
3. Codul muncii al Republicii Moldova. Titlul VIII. Disponibil pe: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=133061&lang=ro#](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133061&lang=ro#)
4. Memorandum asupra Învățării Permanente. Comisia comunităților europene. Brussels, 30.10.2000. SEC (2000) 1832

5. Ordin Nr. 22 din 03-03-2014 cu privire la aprobarea Clasificatorului ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14). Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Disponibil pe: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=102917&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102917&lang=ro)
6. POȘȚAN, Liliana. Ocupații cu profil educațional pe piața muncii din Republica Moldova: oportunități pentru învățământul superior. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2019, nr. 2(16), pp. 109-114. ISSN 1857-0623.
7. Recomandarea Consiliului din 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil pe: <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/improving-quality/key-competences>
8. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene. Disponibil pe: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

CZU: 37.07:004

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p119-126

## **PROBLEMATICA MANAGEMENTULUI TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE SPECIFICE MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE REAL- VIRTUALE**

**RAILEAN Elena**

Institutul de Studii Avansate în Schimbările Antropocentrice al Universității de Studii  
Politice și Economice Europene ”C. Stere”, Chișinău, Republica Moldova,  
Universitatea de Studii Americane din Moldova, Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID ID: 0000-0003-1954-8167, e-mail: elenarailean32@gmail.com

**Rezumat.** Transformarea globală a sistemului și mediului educațional școlar într-o diversitate de medii de învățare real-virtuale impune condiții specifice managementului teoriei și tehnologiilor educaționale. Scopul acestei lucrări este studiul problematicii managementului tehnologiilor educaționale specifice mediilor de învățare real-virtuale. Metodologia cercetării este realizată prin abordarea metasisemică a tendințelor mediilor real-virtuale în raport cu mediile de învățare real-virtuale. Rezultatele obținute sunt: a) permisivitatea mediilor de învățare real-virtuale nu este echivalentă mediilor real-virtuale; b) în design-ul pedagogic și managementul educațional este important a respecta normele de ontologie în relație cu

problemele digitalizării educației. În concluzii este accentuată importanța studiului componentei ontologice a managementului educațional.

**Cuvinte-cheie:** mediul educațional școlar, mediu de învățare real-virtual, managementul cunoașterii, experiențe imersive, realitate extinsă, metavers, robot humanoid.

**Abstract.** *The global transformation of the school educational system and environment into a diversity of real-virtual learning environments imposes specific conditions on the management of educational theory and technologies. The purpose of this article is to study the issue of knowledge management in a diversity of learning environments. The research methodology is carried out through the metasystemic approach of the trends of real-virtual environments in relation to real-virtual learning environments. The results obtained are: a) the permissiveness of real-virtual learning environments is not equivalent to real-virtual environments; b) in pedagogical design and educational management, it is important to respect the ontology norms in relation to the issues of digitization of education. In the conclusions, the importance of studying the ontological component of the educational management has been emphasized.*

**Keywords:** school educational environment, real-virtual learning environment, knowledge management, immersive experiences, extended reality, metaverse, humanoid robot.

## Introducere

Termenul mediu de învățare reprezintă “un loc sau o comunitate în care se desfășoară o serie de activități cu scopul de a sprijini învățarea și acei actori pot atrage o serie de resurse atunci când realizează acest lucru” [1, p. 42]. În opinia aceluiași autor mediile de învățare pot fi locale sau globale, reale sau virtuale. Această ipoteză este parțial susținută de Nedelcu (2019) în afirmația conform căreia mediul de învățare nu trebuie privit ca ceva neutru pentru intenții didactice, dar ca o oportunitate pentru restructurări curriculare și exersare de metode pedagogice moderne. Autoarea descrie mediile de învățare ca fiind eficiente, prietenoase, dar și hibride, flexibile și adaptabile. Totuși, în intenția de a defini mediul de învățare din perspectivă pedagogică este accentuat contextul fizic, digital, socioeducațional și sociocultural în care au loc activitățile educaționale. Prin urmare, nu există un singur mediu de învățare, dar un aglomerat de medii, spații, contexte, ambianțe etc. care asigură mecanismul învățării ființelor umane prin diverse tehnologii educaționale.

În epoca tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale mediile de învățare sunt proiectate, exersate și evaluate în dimensiunea *real-virtual*. Astfel de medii sunt mai atractive pentru școlari din considerentul că asigură învățarea prin experiențele imersive create cu ajutorul tehnologiilor. După [3, p. 44], mediile de realitate mixtă sunt interactive și conțin informații din lumea reală și virtuală. Tehnologiile educaționale specifice mediilor de învățare real-virtuale emerg în dependență de permisivitatea tehnologiilor inteligente și, posibil, de necesitățile de învățare. Ca urmare sunt elaborate și diseminate un număr mare de tehnologii mai mult sau mai puțin educaționale. Problema constă în managementul tehnologiilor educaționale specifice real-virtuale.

**Scopul** acestei lucrări este investigarea problematicii managementului tehnologiilor educaționale specifice mediilor de învățare real-virtuale. Pentru realizarea scopului au fost setate obiectivele:



- descrierea diversificării mediilor real-virtuale și ale mediilor de învățare real - virtuale;
- exemplificarea contradicțiilor dintre clasicismul pedagogiei și normele managementului educațional în raport cu paradigma mediilor de învățare centrate pe educabil.

Lucrarea, realizată prin abordarea metasistemică a conceptului “mediu de învățare”, constituie o primă încercare de a sensibiliza cercetătorii despre importanța ontologiei în științele educației.

## Metodologia cercetării

În abordare metasistemică, metodologia investigării mediului de învățare se racordează la actualitate. Pentru realizarea scopului cercetării au fost utilizate ierarhic mai multe metode.

1. Analiza diversității mediilor real-virtuale și a mediilor de învățare cu utilitarul *Google Books Ngram Viewer*. Termenii analizați: mediul real (engl. *real environment*), medii de învățare (engl. *learning environments*), mediu de învățare virtual (engl. *virtual learning environment*), realitate augmentată (engl. *augmented reality*), virtualitate augmentată (engl. *augmented virtuality*), mediu virtual (engl. *virtual environment*), realitate mixtă (engl. *mixed reality*).
2. Analiza diversității mediilor de învățare real-virtuale din perspectiva multidimensionalității, multiaspectalității și permisivității mediilor de învățare centrate pe educabil.
3. Identificarea și descrierea contradicțiilor dintre teoria și tehnologia design-ului pedagogic al mediilor de învățare real-virtuale și specificul managementului educațional.

## Rezultate și discuții

### 1. Specificul și permisivitatea mediilor real-virtuale

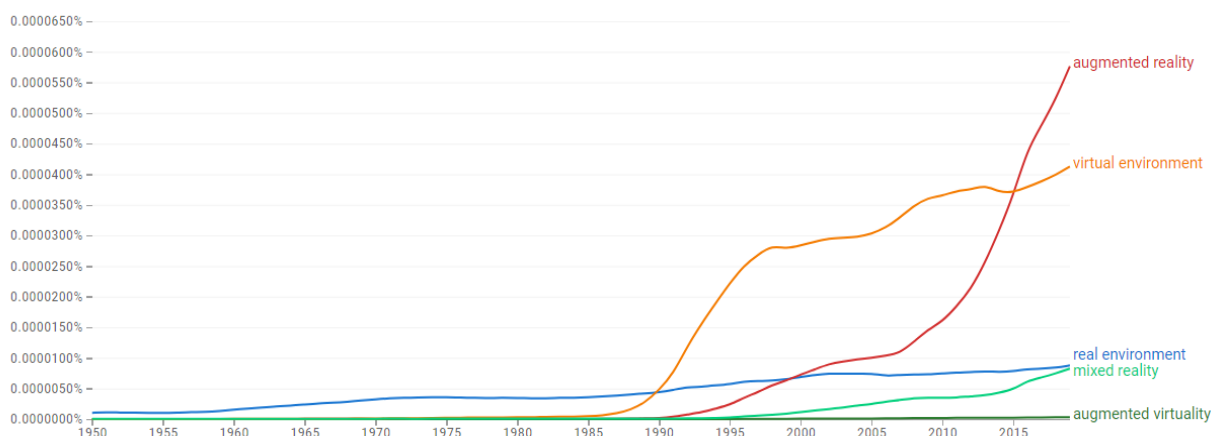


Figura 1. Diversitatea mediilor real-virtuale

Din figură se observă că în anii cincizeci ai secolului trecut tematica mediului real a constituit o temă activă de cercetare. Termenul *mediu real*, echivalent cu *ambianță*, *anturaj* etc. se referă la spațiul și timpul real perceput de ființele umane ca o totalitate de factori externi, lucruri și procese importante pentru sustenabilitatea instituțiilor societale și vieții umane. Tehnologiile digitale inteligente au introdus corecția “mediu 3D”, creând astfel un mediu realist pentru jocuri, filme, redări arhitecturale și publicitate. Prin urmare, mediul real este permisibil pentru diverse tehnologii, fapt care pentru ființele umane creează iluzia emisivității în experiențe noi și inedite.

Mediile real-virtuale sunt interdependente. Această observație îi aparține lui Paul Migram [4], care observă *un continuum de virtualitate* pentru mediile real – virtuale (Fig. 2).



Figura 2. Continuumul realitate - virtualitate (după Paul Migram)

Deși mediile pur reale și mediile pur virtuale există ca entități separate, astfel de medii nu trebuie considerate ca alternative unele la altele, dar mai degrabă ca poli situați la capetele opuse ale unei realități. Astfel, la extrema dreaptă sunt *mediile virtuale*, care trebuie modelate /simulate la calculator, iar la extrema opusă sunt mediile reale ale lumii fizice. Realitatea mixtă este o combinație dintre realitatea augmentată și virtualitatea augmentată (ibidem, p. 2).

„Realitatea augmentată reprezintă o vedere în timp real, directă sau indirectă, a unui mediu fizic din lumea reală, care a fost îmbunătățit prin informații virtuale generate de computer” [5, p. 3]. Obiectele virtuale adăugate mediului real permit a observa informații, obiecte sau procese care nu pot fi detectate sau percepute direct cu simțurile umane, dar și a crea experiențe emoționale noi. În același timp, noile tehnologii oferă educabilului oportunitatea de a se transfera din categoria observator al proceselor din mediul educațional școlar în cercetător și explorator al diversității mediilor de învățare real-virtuale.

## 2. Mediile de învățare real-virtuale

În științele educației continuumul dintre realitate – virtualitate este acceptat cu adăugarea termenului „învățare” la conceptele emergente în aria de cercetare a tehnologiilor digitale. Astfel, de exemplu, mediul educațional școlar se transpune în *medii de învățare* (engl. *learning environments*), iar mediul virtual –în *mediul virtual de învățare* (engl. *virtual learning environment*). Prin urmare, mediile de învățare constituie o arie activă de cercetare (figura 3).

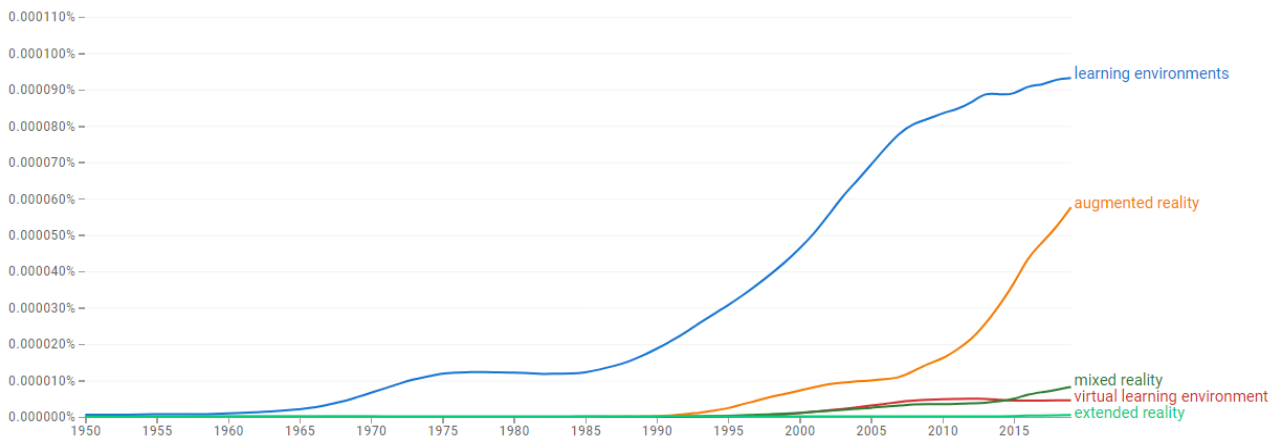


Figura 3. Tendințele globale în studiul mediilor de învățare

În opinia lui Pan et al (2006), aplicațiile realității augmentate pot fi un mijloc de îmbunătățire, motivare și stimulare a înțelegerii anumitor evenimente, în special a celor pentru care noțiunea tradițională de învățare instrucțională s-a dovedit inadecvată sau dificilă. Acest fapt se datorează extinderii permisivității mediului educațional ca rezultat al globalizării, digitalizării și cognitivizării.

La etapa actuală mediile de învățare create cu tehnologiile realității mixte sunt fezabile, în special, pentru studiul anatomiei [7], științelor reale [8], limbilor străine, în instruirea aviatorilor etc. Totuși, odată cu emergența tehnologiilor care construiesc o nouă realitate, denumită realitatea extinsă, se discută mult despre metavers – un univers virtual perceput, construit din spații virtuale 3D partajate, este paralel cu realitatea fizică, iar conexiunea dintre real și virtual este asigurată de avatar. „Metaversul (adică realitatea extinsă: XR) permite noi forme de teleprezență captivantă. Astfel de tehnologii ne facilitează din ce în ce mai mult munca, educația, asistența medicală, consumul și divertismentul; cu toate acestea, metaversul aduce o serie de provocări” [9]. În opinia noastră, provocările metaversului sunt de natură globală, socială și antropologică. „Aflarea” în mediile metaversului este captivantă și are un impact profund asupra motivației de a învăța (figura 4).



Figura 4. Realitatea extinsă la conferința TALE2020

Teoretic, tehnologiile educaționale, specifice mediilor de învățare real-virtuale, sunt proiectate pentru a transforma procesul instructiv-educativ și finalitățile educaționale în practici de

învățare memorabile. Practic, acest deziderat necesită implicarea activă a educabilului în activități realizate individual, în grup, cooperativ sau/și colaborativ. De exemplu, Duffy et al (2022) afirmă despre importanța fortificării competențelor globale și dezvoltarea gândirii critice ale studenților prin facilitarea conexiunilor virtuale cu oameni, organizații și instituții din străinătate.

### **3. Teoria și tehnologia managementului educațional și mediile de învățare real-virtuale**

Teoria managementului educațional este fundamentată de principiile științifice ale managementului, descrise de Taylor, Max Weber, Talcott Parson etc. pentru epoca industrializării. Totuși, odată cu deschiderea sistemului educațional, extinderea educației de la formală la non-formală și informală, diversificarea sistemelor informatice de management educațional, precum și a inovațiilor de tip drone, robot humanoid, imprimante 3D etc. în teoria managementului se discută despre triplexul „*management – administrare – leadership*” [11], dar nu și despre rolul și locul fiecăruia din noi în comprehensiunea și analiza critică a veridicității teoriilor și tehnologiilor managementului educațional în diversitatea mediilor de învățare real-virtuale. Acest fapt creează multiple contradicții și incertitudini dialectice și psihopedagogice la frontiera dintre clasicismul teoriilor și tehnologiilor managementului educațional și percepția individuală și socială a realității extinse a sociumului uman.

Problematica managementului tehnologiilor educaționale specifice mediilor de învățare real-virtuale este constituită din mai multe probleme conceptuale, inclusiv comprehensiunea multidimensionalității mediilor de învățare real-virtuale; exemplificarea corelațiilor în triplexul „*management – administrare – leadership*”; identificarea modelului de management, administrare și leadership. Cert este faptul, că în condițiile diversificării rapide a mediilor de învățare pe prim plan este situată ergonomia și ecologia cunoașterii. Însă, proiectarea ergonomică trebuie echivalată cu *ecologia învățării*, ținând cont de faptul că fiecare ființă umană are un rol și loc strict determinat pentru sustenabilitatea educației și este responsabilă de mentenanța capacității de învățare pe parcursul întregii vieți. Prin urmare, managementul tehnologiilor educaționale într-o diversitate de medii de învățare necesită noi teorii și modele cu accent pe identificarea strategiilor de constituire a performanței de adaptare și acomodare a tuturor ființelor umane la schimbările antropocentrice. Specificul managementului educațional într-o diversitate de medii de învățare evidențiază importanța studiului ontologiei în relație cu problemele digitalizării educației.

### **Concluzii**

Globalizarea, digitalizarea, cognitivizarea și alte fenomene globale au schimbat ireversibil percepția individuală și socială și modul în care ființele umane asimilează date, informații și cunoștințe și se adaptează la realitate prin construirea și fortificarea instituțiilor sociale. Totuși,

pentru fiecare ființă umană există, cel puțin, două realități: a) *una*, în care se dezvoltă biologic, social etc. în limitele prestabilite de spațiu și timp, fiind condiționată de permisivitatea mediului de habitat (ex. temperatură, lumină, căldură, calitatea aerului, apei etc.) și b) *alta* – virtuală, tehnologizată, digitalizată, imersivă. dar fără limite de spațiu și timp.

Mediile, construite cu ajutorul tehnologiilor, sunt real-virtuale. Acest deziderat este valid și pentru mediile de învățare real-virtuale cu excepția că educabilul există într-un mediul real, influențat de diverși factorii externi, dar în care există *obiecte de învățare* care trebuie identificate, analizate, evaluate și transformate în stimuli motivaționali. Această cale poate asigura sustenabilitatea educației, dacă strategiile, metodele și tehnicile fenomenologice și managementul acestora vor fi elaborate la nivel de individ, grup social și societate. Prin urmare, problematica managementului tehnologiilor educaționale specifice mediilor de învățare real-virtuale poate fi asociată cu gradul de conștientizare a realității a liderului educațional și cu capacitatea de experimentare al educabilului.

### **Bibliografie:**

1. MIDORO, V. A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education. Edizioni MENABO: Didactica, 2005, 143 p. ISBN 88-86396-98-8.
2. NEDELICU, A. Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și "al treilea profesor". In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2019, nr. 3(115), pp. 20-24. ISSN 1810-6455.
3. QUINT, F., SEBASTIAN, K., & GORECKY, D. A mixed-reality learning environment. *Procedia Computer Science*, 2015. 75, pp. 43-48. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050915036601>.
4. MILGRAM, P., KISHINO, F. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 1994, 77(12), 1321-1329.
5. CARMIGNIANI, J., & FURHT, B. Augmented reality: an overview. *Handbook of augmented reality*, 2011, 3-46. <http://pire.fiu.edu/publications/Augmented.pdf>
6. PAN, Z., CHEOK, A. D., YANG, H., ZHU, J., & SHI, J. Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & graphics*, 2006, 30(1), 20-28.
7. HO, S., LIU, P., PALOMBO, D. J., HANDY, T. C., & KREBS, C. The role of spatial ability in mixed reality learning with the HoloLens. In: *Anatomical Sciences Education*. 2022, <https://doi.org/10.1002/ase.2146>
8. CHOI, S. H., PARK, K. B., ROH, D. H., LEE, J. Y., MOHAMMED, M., GHASEMI, Y., & JEONG, H. An integrated mixed reality system for safety-aware human-robot collaboration

- using deep learning and digital twin generation. In *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 2022, 73, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.rcim.2021.102258>
9. XI, N., CHEN, J., GAMA, F., RIAR, M., & HAMARI, J. The challenges of entering the metaverse: An experiment on the effect of extended reality on workload. In *Information Systems Frontiers*, 2022, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10244-x>
10. DUFFY, L. N., STONE, G. A., TOWNSEND, J., & CATHEY, J. Rethinking curriculum internationalization: Virtual exchange as a means to attaining global competencies, developing critical thinking, and experiencing transformative learning. In *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 2022, 37(1-2), pp. 11-25. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760749>
11. BUSH, T. Reviewing fifty years of EMAL scholarship: Longitudinal perspectives on the journal and the field of educational leadership and management. In *Educational Management Administration & Leadership*, 2022, 50(2), pp. 187-191. <https://doi.org/10.1177/17411432221077767>

CZU: 37.016:81/373.43+316.77:159.947.5  
DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p126-133

## COMPLETAREA VOCABULARULUI ACTIV ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE ELEVILOR. ACTIVITĂȚI ȘI OPORTUNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

SANDU-GROSU Svetlana,

Instituția Publică Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi”, Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-8062-7692, e-mail: sandu-grosu.svetlana@chisinau.edu.md

**Rezumat.** *Îmbogățirea vocabularului presupune lărgirea progresivă a sferei de cunoaștere a elevilor, a experienței lor de viață, înseamnă dobândirea de noi achiziții, care contribuie la constituirea și dezvoltarea conduitei verbale. Elevul aude și citește foarte multe unități de vocabular pe care le descifrează fără dificultate. Important este să valorificăm dicționarele în scopul aflării sensurilor cuvintelor necunoscute, stabilirii relațiilor între cuvinte și completării vocabularului activ. Pentru dezvoltarea competenței de comunicare, e nevoie de stocare în memorie, cu precizie, a termenilor noi de vocabular, conform câmpurilor lexicale alese motivat, propunându-se rețele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul, accesibil, include un element lexical.*

**Cuvinte-cheie:** *vocabular, neologisme, asimilare, motivație, comunicare.*

**Abstract.** *To enrich vocabulary involves the progressive expansion of students' knowledge, their life experience, means to acquire new acquisitions, which contribute to the formation and development of verbal*

*behavior. The student hears and reads many units of vocabulary that decodes them without difficulty. It is important to value dictionaries in order to find out the meanings of unknown words, establish relationships between words and complement active vocabulary. To accomplish competence of communication, it is necessary to store in memory, with precision, the new terms, according to the chosen motivated lexical fields, proposing associative systems of various types, in which the accessible speaker includes a lexical element.*

**Keywords:** vocabulary, neologisms, assimilation, motivation, communication.

Preocuparea pentru îmbogățirea, activizarea și nuanțarea vocabularului apare permanent, încă din primele clase ale școlii generale. Prin întreagă activitate de învățare la lecții se urmărește cu asiduitate îmbogățirea, precizarea, diversificarea vocabularului elevilor, însușirea resurselor expresive ale limbii, formarea deprinderilor de exprimare corectă. Îmbogățirea vocabularului presupune lărgirea progresivă a sferei de cunoaștere a elevilor, a experienței lor de viață, înseamnă dobândirea de noi achiziții, care contribuie la constituirea și dezvoltarea conduitei verbale. Precizarea vocabularului se împletește strâns cu activitatea de îmbogățire a lexicului, fiind un proces complex și de durată (se continuă pe tot parcursul școlarității și chiar toată viața). [5, p. 54]

Cu perseverență, profesorul trebuie să urmărească activizarea vocabularului, adică trecerea cuvintelor și expresiilor noi, învățate, în vocabularul activ al elevilor, transformarea noilor achiziții lexicale în creațiile lor personale. Astfel, începând cu clasele gimnaziale, crește importanța acordată complexelor lexicale ce formează vocabularul, iar ceea ce începe a interesa este nu atât diversitatea acestora cât locul pe care-l ocupă în piramida lexicului propus a fi studiat. Cu toate că vocabularul de uz restrâns, prin însuși termenul ce i se atribuie, pare a fi o parte „secundară” din ceea ce urmează a fi învățat, totuși s-a remarcat rolul însemnat al acestuia în crearea și dezvoltarea competențelor de comunicare.

Didactica limbii române la începutul mileniului III presupune ancorarea puternică a elevilor în realitățile timpului pe care le trăiesc, formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, familiarizarea lor cu diverse situații de comunicare (orală/scrisă, texte literare/nonliterare), adecvate vârstei școlare, crearea unor situații reale de comunicare [9, p.11].

*Predarea și învățarea vizibile* apar atunci când învățarea este obiectivul explicit și transparent, când există o motivare corespunzătoare și când atât profesorul, cât și elevul (în modurile lor diferite) caută să determine dacă și în ce măsură obiectivul propus este realizat; atunci când există un feedback oferit, dar și cerut, și când persoanele implicate (profesori, elevi, colegi) sunt active, pasionate și interesate în a participa la actul învățării [7, p.40].

Procesul de modernizare a vocabularului poartă un caracter continuu și incontestabil. Conform recomandărilor Comisiei Europene, *modalitatea optimă de a facilita dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevului în ceea ce privește vocabularul* poate fi atinsă:

- prin simpla *constatare a cuvintelor* și locuțiunilor folosite în textele autentice orale și scrise;

- pe calea deducției sau prin *consultarea dicționarului* în caz de necesitate în cursul sarcinilor și activităților;
- prin *prezentarea cuvintelor în context*, de exemplu în textele din manualele școlare, și folosirea lor ulterioară în exerciții, în activități de exploatare etc.:
- prin *prezentarea însoțită de suporturile vizuale* (imagini, gestică și mimica, acțiuni corespunzătoare, obiecte diverse etc.)
- prin *memorizarea unor liste de cuvinte* etc.:
- prin *explorarea unor câmpuri semantice și lexicale*;
- prin *pregătirea pentru folosirea dicționarelor unilingve și bilingve*, a glosarelor și a enciclopediilor și a oricărei alte lucrări de referință[...]. [2, p.120]

Acumularea cunoștințelor din diverse domenii (inclusiv din cadrul materiilor școlare) completează vocabularul prin unități lexicale noi – termeni și nu numai. Orice unitate se asimilează prin includerea ei de către persoane care o „achiziționează” într-un subansamblu. Pe parcursul anilor de studii, elevul aude și citește foarte multe unități de vocabular pe care le descifrează fără dificultate, altele le învață conștient, dar multe trec pe dinainte: nu intră nici în vocabularul pasiv, adică nu sunt recunoscute, și – cu atât mai mult – în vocabularul activ. Obiectivele instruirii formative nu țintesc memorarea cuvântului de dragul memorării, ci relevarea legăturilor unității de vocabular cu ceea ce este operațional în lexicul elevului [3, p.74].

Elevii încep să lucreze cu dicționarul în clasele primare. În clasele de gimnaziu, ei conștientizează tot mai mult necesitatea utilizării dicționarelor, fără de care este de neconceput atât studiul limbii și literaturii, cât și al altor materii școlare [14, p.61]. Important este să valorificăm dicționarele în scopul aflării sensurilor cuvintelor necunoscute, stabilirii relațiilor între cuvinte și, evident, îmbogățirii vocabularului. Actualmente, am fi tentați să credem că elevii nu prea sunt interesați de dicționare, căci răsfoirea lui implică ieșirea din zona de confort, solicită efort intelectual, de aceea elevii nu înțeleg cât de interesantă și utilă îndeletnicire este răsfoirea dicționarelor, ca să nu mai vorbim despre impactul acestei activități asupra formării intelectuale.

În așa fel, am ales a lucra la orele de limba și literatura română cu „*Dicționarul de cuvinte recente (DCR)*” de Florica Dimitrescu, fiindcă este primul dicționar datat al cuvintelor noi din limba română, care reflectă vitalitatea și dinamica vocabularului limbii române dintr-o perioadă bine determinată, într-unul din stilurile cu cea mai largă circulație – stilul presei. Principiul verificat de practica lexicografică după care tăria unui dicționar constă nu atât în definiții, care pot fi de diverse tipuri, se pot modifica, se pot rafina, cât în citate, într-o bogată ilustrare. [4, p.10]

Pentru excerptarea materialului lexical, ne-am adresat presei, pentru că ea este printre primele canale care aduce la cunoștința maselor noutățile din diverse domenii, surprinde „pe viu” schimbările în limbă; presa mânuiește un limbaj extrem de receptiv (deci deschis inovațiilor), merit



să reflecte realitatea lingvistică actuală; în plus, aceasta are calitatea de a influența în gradul cel mai înalt limba vie de astăzi. La lecția de limba și literatura română cu subiectul „*Stilul publicistic*”, elevii au venit cu articole din cele mai citite publicații de la noi, din Republica Moldova, – „VIP magazin”, „Săptămâna”, „Literatura și Arta”, „Timpul”, „Moldova” ș.a. Lucrând în grup, au ales cele mai interesante articole și au demonstrat receptivitatea periodicelor în utilizarea neologismelor, aplicând Turul galeriei în cadrul orei.

Pe parcursul unității „*Vocabularul limbii române*”, elevilor le-a fost propusă explorarea neologismelor selectate din DCR, variate ca părți de vorbire: substantivele – *feeling, remake, leadership, shopping, talk-show, jobshop, kitsch (kitscizare), coach, desident*; adjectivele – *cronofag, echidistant, aiurisant, alb-ivoriu, imperisbil, crazy, dilematic, bestial, albastru-electric*; verbele – *marginaliza, culpabiliza, mediatiza, puncta, computeriza, adultiza, concluziona*; adverbele – *live, ok* și interjecția *ups*. Pornind cu lectura articolelor lexicografice, selectate de profesor pe fișe, elevii au diferențiat sensul lexical și sensul gramatical al cuvintelor, remarcând predilecția acestora pentru monosemie și având posibilitatea de a încadra în contexte potrivite termenii. Apoi, în cadrul lecției cu tema „*Specificul comunicării orale. Reguli ale dialogului*”, prin metoda simulării, au fost valorificate cuvintele noi în contexte de comunicare propuse de Peter Senge în cartea „*Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*”:

Conversația #1: Invitația. O invitație oferă o posibilitate de a alege să participe.

Conversația #2: Oportunitatea. Această conversație permite alegerea unei noi oportunități pentru viitor, în contrast cu negocierea intereselor și rezolvarea problemelor din trecut.

Conversația #3: Asumarea. Această conversație pleacă de la premisa că noi suntem atât creatorii lumii noastre, cât și produsele acesteia. Întrebarea este cum contribuim noi la crearea realității curente.

Conversația #4: Refuzul. Această conversație începe prin a le permite oamenilor să spună „nu”. Fiecare persoană are nevoie de șansa de a-și exprima îndoielile și rezervele. A spune „nu” este începutul unei conversații despre angajament și implicare.

Conversația #5: Implicarea. Este o promisiune că vă veți angaja pentru niște scopuri mai înalte, și nu doar de dragul recompensei personale.

Conversația #6: Punctele forte. Fiecare exercițiu se încheie cu această conversație. Dacă vă focalizați pe punctele forte, acestea vor putea fi întărite. [11, p.25-26]

Un alt dicționar uzual la orele de limba și literatura română, mai ales când e vorba de verificarea ortografiei formelor unor cuvinte noi, este „*Dicționarul ortografic școlar (DOȘ)*” de Elena Ungureanu, Aliona Zgardan-Crudu. Precum afirmă autoarele „A le pretinde vorbitorilor de limba română și, în primul rând, elevilor, în secolul computerului, să cunoască ortografia pe motiv că aceasta este o datorie de cetățean, chiar un omagiu adus limbii, nu ar fi decât un simplu slogan.

Cu toate acestea, competența de scriere (și de pronunțare) corectă a unui text este, indiscutabil, un indiciu al nivelului de cultură al unei persoane”. [13, p.6]

În vacanța, elevii au avut a lectura DOȘ, fixând notițe de lectură. După, în cadrul unității „*Tipuri de dicționar*” au avut de realizat un Proiect de grup în Power Point la subiectul „*Prezentarea experienței de lectură a unui dicționar*”, aplicând tehnica Cubului. În așa fel, au descris, comparat, asociat, analizat, aplicat și apreciat DOȘ, evidențiind, mai cu seamă, cuvintele noi a căror ortografiere nu le-a fost clară până acum. Important este faptul că prin așa activitate nu doar au valorificat ortografierea cuvintelor noi în comunicarea orală și scrisă, ci au activat *competența specifică de aplicare a normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaționale și stilistice) în exprimarea orală și scrisă, demonstrând discernământ și cultură lingvistică.*

Conform *Contextului extern de utilizare a limbii* propus de Cadrul european comun de referință pentru limbi, diferențiem domeniile majore în care se înscriu activitățile comunicative: domeniul public, profesional, educațional și personal. [2, p. 48] Prin limbă, prin studiul textelor, elevul își creează o viziune despre viața cotidiană (hrană, muncă, hobby); condițiile de viață (nivelul de trai); relațiile interpersonale (familie, societate) etc. De exemplu, explorarea câmpului lexical neologic al *alimentației* a avut loc în cadrul *Atelierului de lectură și discuție: Stilurile funcționale ale limbii literare. Textul „Salata la români” de Radu Anton Roman* [6, p. 11]. Ca temă pentru acasă elevii au avut a desfășura un experiment lexical: utilizarea în cadrul unei conversații cotidiene a cuvintelor neologice din domeniul gastronomic – brânzeturi: *Gorgonzola, Brânza feta, Mascarpone, Mozzarella, Ricotta, Șvaițer, Camembert*. În urma realizării experimentului dat, s-a atestat faptul că, în funcție de domeniul de activitate al interlocutorului și vârsta acestuia, crește/descrește randamentul cunoașterii anumitor cuvinte noi din aria alimentelor. Reacțiile au fost diverse: de la siguranță până la ostilitate. Elevilor le-a plăcut mult să desfășoare experimente de așa gen, fiind în rol de actanți principali ai „provocării”. Esențial este faptul că și-au antrenat competența de comunicare orală, având posibilitatea a utiliza cuvintele noi și a se convinge că, în actualitate, pentru a pretinde că ai un profil de vorbitor cult, trebuie să cunoști varii termeni neologici, indiferent de domeniul de activitate în viitor. Respectiv, când au fost puși în cadrul evaluării practice în situația de a crea un *Plan de afaceri pentru deschiderea unui restaurant*, posterele proiectelor individuale au fost inedite, înregistrându-se rezultate elocvente în grila operaționalizării cuvintelor noi din aria gastronomică.

Ulterior, am ales „*Dicționarul tematic ilustrat (DTI)*” de *Elena Ungureanu*, deoarece DTI cuprinde 1500 de termeni, traduși în trei limbi (engleză, franceză, rusă): termenii selectați acoperă câteva dintre cele mai importante domenii ale habitatului omului – locuința, alimentația, vestimentația, îngrijirea corpului; domeniile reflectate sunt foarte voluminoase, sunt prezentați mai

ales termenii neologici sau mai puțin cunoscuți și termenii care prezintă dificultăți de înțelegere, traducere, ortografie și/sau pronunție. [12, p.7-8]

Pentru dezvoltarea competenței de comunicare, e nevoie de stocarea în memorie cu precizie a termenilor noi de vocabular, conform câmpurilor lexicale alese, propunându-se rețele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul include un element lexical. Important este accesibilitatea lor, în așa fel ca organizarea cognitivă a lexicului să nu întâmpine dificultăți în momentul activării acestora. Bunăoară, pentru lecțiile cu tema „*Sensul fundamental (de bază), propriu și figurat*” și „*Relațiile de sens (sinonimele)*”, au fost alese cuvintele din DTI care aparțin câmpului lexical al *locuinței: dală (caldarâm), marchiză (copertină), preș (carpetă), living (salon, hol, vestibul, antreu), dining (sufragerie), dressing (debara, garderobă), lucarnă (tabacheră), chepeng (ușă/capac orizontal)*. Mai întâi s-a propus articolul din DTI, apoi la ecran s-a prezentat imaginea corespunzătoare, între timp elevii își fac notițele în vocabularul pe care-l au la limba și literatura română. Urmează încadrarea în contexte și utilizarea adecvată a acestora. La verificarea temei pentru acasă cu privire la însușirea/memorarea cuvintelor noi, se propun doar imaginile la ecran mare și elevii actualizează cuvântul corespunzător, miza fiind pe învățarea vizuală, efectiv dezvoltată la o bună parte dintre elevi. Referitor la *Chestionarea sau examinarea orală*, anchetele psihologice arată că cca 60% din elevi trăiesc o tensiune emoțională în cadrul chestionării orale; pentru alții, același moment al lecției este un prilej de „evadare”. Iată de ce chestionarea orală cere mult tact, un climat de încredere și de echitate, în care gradele de recompensă și de penalizare formează o balanță echilibrată [1, p.220].

Valorificarea vocabularului neologic al elevilor în studiul limbii și literaturii române influențează pozitiv nivelul competenței de comunicare orală și scrisă a elevilor și stadiul capacității acestora de a-și autoaprecia cantitativ și calitativ vocabularul activ. În primul rând, elevii au înțeles rolul primordial al lucrărilor lexicografice în descoperirea sensului neologismelor și stabilirea sinonimelor recente ale acestora. În al doilea rând, neologismele propuse elevilor au fost valorificate în comunicarea orală și scrisă în cadrul unor alocuțiuni, discursuri, proiecte individuale și de grup, experimente lexicale, analize ale periodicelor, exerciții de recunoaștere și disociere, expuneri în baza imaginilor de pe carduri, analogii semantice în baza imaginilor ș.a. De asemenea, elevul a devenit mai conștient și mai obiectiv în ceea ce privește capacitatea de comunicare utilizând cuvinte noi, obținând convingerea de a evita utilizarea cuvintelor argotice (xenisme, barbarisme). De aceea recomandăm:

1. În școală să se studieze temeinic structura vocabularului limbii, pentru a cunoaște originile exprimării și a da apreciere cuvenită relațiilor cu popoarele din limbile cărora au fost preluate unități lexicale noi (poate chiar și introducerea unui curs opțional referitor la *Neologisme și vocabular*).

2. Corectitudinea utilizării neologismelor trebuie să fie determinată printr-o reglementare bine structurată și motivată. Pentru a evita unele confuzii, propunem a nu se recurge arbitrar, ci a se consulta dicționarele ortografice unde sunt comise mai puține cazuri de dispută în probleme de ortoepie, ortografie, gramatică, iar la transcrierea neologismelor mai recent adoptate să se utilizeze metoda transliterației ca să se prevină unele posibilități ilare de autoadaptare.

3. Profesorul trebuie să le cultive elevilor interesul pentru dicționare, în calitate de lucrări care le formează atât cultura lingvistică, cât și cea generală, să-i convingă de importanța acestora pentru cunoașterea lumii, realității în general și a limbii române și a altor limbi în special.

În concluzie, tema *Completarea vocabularului activ și dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor* reunește două arii tematice care provoacă, în prezent, interesul cercetătorilor: vocabularul neologic al limbii și competența de comunicare. Este evident faptul că cercetarea nu va fi niciodată în stare să identifice acele strategii de instruire care funcționează cu fiecare elev din fiecare clasă. Lucrul pe care-l poate face cercetarea este să ne indice acele strategii care au o șansă bună (un grad mai ridicat de probabilitate) să funcționeze bine cu elevii. Fiecare profesor trebuie să hotărască ce strategie să utilizeze cu elevul potrivit la locul potrivit. În fapt, o mare parte dintr-o predare reușită reprezintă o artă, un meșteșug [8, p.15].

Pentru a încheia, venim cu afirmația concludentă a lingvistului Sextil Pușcariu: „Neologismele ce năvălesc în limbă se pot asemăna cu trenurile încărcate cu străini, care intră în găurile orașelor mari. Unii din călători coboară pentru ca peste puțin timp să se urce iarăși în tren și să plece mai departe: sunt neologisme cu o viață efemeră, care nu izbutesc să se încetățenească în limbă. Sunt însă călători care intră în oraș și rămân acolo. Unii sunt singuri și numai încetul cu încetul se obișnuiesc în noua lor patrie, păstrând caracterul străin toată viața lor. Alții însă sunt așteptați în gară de rude și prieteni, care-i îmbrățișează la sosire și în societatea cărora rămân mereu. Acestea sunt neologismele care de la intrarea lor în limbă au fost asimilate elementului băștinaș și au intrat în familia cuvintelor înrudite etimologicește” [10, p.403].

## **Bibliografie:**

1. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., FERENCZI, I., IONESCU, M., LĂSCUȘ, V., PREDA, V., RADU, I.; coord. MIRON, I., IOAN, R.. Didactica modernă. Ediția a 2-a, rev. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. trad. din lb. fr.de Gheorghe Moldovanu. Chișinău: S. n., 2003 (F. E. –P. „Tipogr. Centrală”). 204 p. ISBN 9975-78-259-0
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O.. Succesul demersului didactic la limba română. Supliment al revistei „Didactic Pro...”, nr. 3, Chișinău, 2002.

4. DIMITRESCU, F. Dicționar de cuvinte recente. Ediția a II-a. București: Ed. LOGOS, 1997. 245 p. ISBN 973-97800-9-1
5. GHERGHINA, D., GHERGHINA, M., NEAGOMIREANU, D., CHILOM, E.. Vocabularul limbii române în școală – Craiova: Editura „Didactica Nova”. 1996. 318 p.
6. GRÎU, N. Lectură pentru ghidarea în carieră. Ateliere de lectură, scriere și discuție. Chișinău: Dorința, 2016. 80 p. ISBN 978-9975-130-71-4
7. HATTIE, J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. Traducere din engleză de Cristina Dumitru, consultant științific: Adina Glava. București: Ed. Trei, 2014. 416 p. ISBN 978-606-719-058-8
8. MARZANO, J. R. Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. Traducere din engleză de Nadina Vișan. București: Trei, 2015. 368 p.
9. NOREL, M. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Brașov, 2010. 247p.
10. PUȘCARIU, S. Limba română. Vol.I. București: Ed. Minerva, 1976. 540 p.
11. SENGE, P. Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație. Traducerea din engleză de Zinaida Mahu. București: Ed.Trei, 2016.
12. UNGUREANU, E. Dicționar tematic ilustrat. Chișinău: ARC, 2014, 272p. ISBN 978-9975-61-814-4
13. UNGUREANU, E., ZGARDAN-CRUDU, A. Dicționar ortografic școlar. Chișinău: Știința, 2010, 376 p. ISBN 978-9975-67-656-4
14. ZGARDAN-CRUDU, A. Utilizarea surselor lexicografice în studierea limbii și literaturii: Curs opțional pentru gimnaziu: Repere conceptuale și metodologice. Chișinău: S. n., 2016 (Tipogr. „Garomont-Studio”). 68 p. ISBN 978-9975-136-10-5

## DEZVOLTAREA REFLECȚIEI PEDAGOGICE LA CADRELE DIDACTICE – NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

**SARANCIUC-GORDEA Liliana,**

doctor, conferențiar universitar,

UPS „I. Creangă” din Chișinău, Catedra Pedagogia Învățământului Primar,

ORCID: 0000-0001-6815-782X, e-mail: gordea.liliana@upsc.md

**LUPAȘCU-CONSTANTIN Mariana,**

Gimnaziul „Valentin Slobozenco”, s. Micăuți, r. Strășeni,

ORCID: 0000-0003-2455-1248, e-mail: constantinmarina40@gmail.com

**Rezumat.** *Articolul dat elucidează unele aspecte științifice, normative și aplicative în vizorul dezvoltării reflecției pedagogice la cadrele didactice - nivelul primar de învățământ.*

**Cuvinte-cheie:** *reflecție personală, reflecție pedagogică, practică reflectivă, învățător reflectiv, abilități reflective.*

**Abstract.** *The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects in view of the development of pedagogical reflection among teachers - the primary level of education.*

**Keywords:** *personal reflection, pedagogical reflection, reflective practice, reflective teacher, reflective skills.*

Actualele *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) [1, p. 7] la domeniul de competență 3. „Procesul educațional”, standardul „Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate” includ *indicatorul profesional de competențe* „3.5. Evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor”. Aceste rigori normative se raportează la domeniul 3. „Procesul de predare-învățare-evaluare”, standardul 3. „Cadrul didactic asigură implementarea unui proces de predare-învățare-evaluare centrat pe cel care învață, în vederea asigurării succesului școlar al fiecărui elev”, indicatorul 3.4. „Gestionează eficient procesul educațional la clasă” *solicitând cadrului didactic niveluri de competențe profesionale* (3.4.2.) „Facilitează învățarea, prin prezentarea conexiunilor dintre fapte, fenomene, concepte etc.” (Extinde învățarea conceptelor/ unităților de conținut prin dezvoltarea la elevi a deprinderii de interogare multiprocesuală și analiză multiaspectuală a conceptelor, obiectelor, fenomenelor, faptelor etc.) al actualului „Cadrul de referință al standardelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal” [2, pp. 17-18].

Aceste rigorii normative și legislative impun cadrului didactic un nivel de pregătire în cheia pedagogiei interactive (M. Bocoș, A. Lalanne, A. Bexoeva, I. Cerghit etc.) - spirit critic, activ și creative, pentru realizarea unui „laborator de verificare și validare a eficienței diverselor metode și procedee” în mediul educațional al școlii/clasei de elevi trecute prin filtrul *reflecției personale* și adaptate la situațiile concrete de instruire, orientând cadrul didactic spre introspecție, autosinteză a rezultatelor activității profesionale, dar și spre o analiză a comportamentului propriu, a interacțiunilor interpersonale, precum și spre remedierea corelației obiectelor și fenomenelor educabilității” [apud, 3, pp. 18-19].

Astfel, *reflecția personală*, de rând cu dinamismul, improvizația pedagogică, deschiderea la schimbare, flexibilitatea în activitate și intuiția subscriu *calitățile profesionale ale cadrului didactic* în pedagogia postmodernă, unde *reflecția pedagogică* devine o necesitate, din considerentul că fără a reflecta, învățătorul nu va fi capabil să analizeze care sunt punctele forte, dar și punctele slabe ale procesului educațional.

*Calitatea de reflecție pedagogică a cadrului didactic* se raportează la țintă, procesul de învățământ postmodern, care urmărește formarea unor elevi, care să dispună de competențe de comunicare, cognitive și metacognitive, emoționale, interculturale, investigative, digitale, civice și la înțelegerea eficientizării activității didactice, focalizată:

- pe conceptul de *practică reflectivă* (P. Clarke, L. Finlay, J. Jay, K. Johnson, A. Pollard, J. Gougoulis, E. Tompkins etc.);

- pe delimitarea unor etape ale acestui demers;

- pe identificarea unor metode și instrumente specifice practicii reflective (jurnalele de reflecție, înregistrările video și audio ale lecțiilor, feed-back-ul etc.);

- pe conturarea unui posibil model de personalitate al profesorului reflectiv, ce își subsumează mai multe dimensiuni profesionale: cunoașterea de sine, cunoașterea elevilor, cunoașterea organizației școlare, cunoașterea curriculum-ului, cunoștințe în domeniul pedagogic [apud, 4, pp. 93-94].

O notă deosebită a *practicii reflective* a cadrului didactic se prefigurează la nivelul primar de învățământ din Republica Moldova prin sistemul de competențe-cheie transversale/transdisciplinare cu accentul pe una, dintre cele zece competențe-cheie, cea de *învățare/ de a învăța să înveți*. Competența-cheie dată, conform Recomandării Parlamentului și a Consiliului European constă în obținerea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și capacități/ deprinderi, dar și căutarea, și utilizarea îndrumării/ consilierii:

- reprezintă abilitatea elevului de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația, atât individual, cât și în grup;

- include abilitatea elevului de conștientizare a procesului și a nevoilor individuale de învățare, de identificare a oportunităților existente și abilitatea de a depăși obstacolele care pot apărea, în scopul realizării unei învățări de succes [apud, 5, p. 553].

Astfel, în contextul preocupărilor învățătorului de a asigura calitatea procesului educațional, se plasează angajarea lui într-o *practică reflectivă autentică*, bazată pe valorificare a tuturor competențelor profesionale și transversale cu efecte pozitive atât în planul procesului de predare-învățare-evaluare, câtși în cel al dezvoltării profesionale și personale continue. În sensul dat, practica reflectivă devine o identitate profesională a învățătorului integrată organic în arhiva competențelor și a propriilor practice educaționale, devine o preocupare ce presupune și relevarea profilului înnoit al acestuia, privit ca *învățător reflectiv* [6, p. 192].

*Capacitatea de reflecție a elevului mic* se include în esența și structura competenței de a învăța să înveți, presupune exprimarea în cuvinte proprii a ceea ce elevul înțelege sau nu înțelege, a ceea ce a învățat sau încă nu a învățat, expunerea asupra factorilor reușitei și a cauzelor nereușitei, proiectarea soluții de prevenire și combatere a acestor din urmă etc. De aceea, *reflecția* poate fi și trebuie realizată la orice etapă a lecției, așa încât aceasta să vizeze nu doar fixarea rezultatelor activității, dar și compararea procedeelelor și metodelor de acțiune personală cu cele ale colegilor [5, p. 553].

În sensul dat, învățătorul (H. Siebert, I. Maniuc, E. Joiță, I. Cerghit, M. Bocoș etc.) trebuie:

- să regândească și să modifice experiența sa de predare-învățare-evaluare ca activitate educațională complexă, atât ca conținut cât și dinamică ca proces, iar problema dezvoltării *abilității reflective a cadrului didactic* devine una din cele mai relevante în sistemul de educație autohton;

- să înțeleagă că îmbunătățirea continuă acalității procesului educațional implică, în primul rând, reflecția asupra acestuia;

- să reclame în demersul educațional practica reflectivă prin instrumentare cu un set de cunoștințe și abilități necesare pentru acest demers.

Din perspectivele abordate anterior, se constată că la nivel European îmbunătățirea calității formării profesorilor este o prioritate a Comisiei Europene, plasând *practica reflexivă* ca una din aptitudinile de bază în sistemul de competențe profesionale, de rând cu cunoașterea materiei predate, cu atitudinile și aptitudinile de a ajuta elevii să-și pună în valoare întregul potențial personal, identificând nevoile fiecăruia printr-o gamă diversă de strategii [7]. În sensul dat *practica reflexivă și a cercetării* soliciă profesorilor capabilități de (auto)învățare (propriul lor procedeu de învățare), la fel cum îi ajută pe elevi să își asume răspunderea pentru al lor. Aceasta include reflectarea în mod sistematic asupra propriilor practici, precum și cercetarea pedagogică a metodicii predării pe baza examinării reacției elevilor din propria sală de clasă.



Din perspectiva abordărilor științifice și normative un *model de dezvoltare a abilităților de reflecție pedagogică la cadrele didactice – nivelul primar de învățământ*, în opinia noastră, va vizualiza două paliere:

*Palierul teoretic – normativ* focalizată pe:

1. Conceptul - reflecție pedagogică (A. Бехоева, I. Rânișoară, Ю. Дударева, И. Семенов, J. Piaget, Л. Вьготский, А. Леонтьев, И. Семёнов, С. Рубинштейн, Ю. Кулюткин, P. Candy, S. Harri-Augstein, L. Thomas, C. Cuceș, M. Bocoș, I. Cerghit etc.).

2. Valențele reflecției pedagogice prin prisma activității didactice funcționale a cadrului didactic (R. Hubert, M. Minder, L. Franțuzan, T. Nagnibeda-Tverdohleb, M. Hadîrcă, N. Vicol etc.).

3. Procesul de dezvoltare a abilității de reflecție a cadrului didactic constructivist - practica reflectivă (M. Bocoș, A. Lalanne, А. Бехоева, I. Cerghit, P. Clarke, L. Finlay, J. Jay, K. Johnson, A. Pollard, J. Gougoulis, E. Tompkins).

*Palierul aplicativ* focalizată pe:

1. Tipuri de reflecție în plan educațional și în cadrul procesului didactic (P. Mathew, P. Mathew, & Peechattu, A. Hutorskoy, E. Golovchina, S. Focșan-Semionov, S. Bernat, I. Stăncescu, L. Drăghicescu, A. Petrescu, T. Dubineanschi etc.).

2. Instrumente metodologice disponibile practicii reflectivă a cadrului didactic constructivist (M. Debry, V. Pinzi, E. Joiță, O. Dandara, E. Muraru, D. Potolea, M. Calin, I. Botgros, Vl. Guțu, N. Silistraru, S. Marcus, N. Mitrofan, N. Globu etc.):

- Forme: cercurile pedagogice, grupurile de practică reflexivă, lecturile, conferințele, cursurile
- Metode: jurnalul de predare/ jurnalul de reflecție, înregistrările video sau audio ale lecțiilor, feedback-ul elevilor, cercetarea-acțiune.

Traseul formativ-dezvoltativ al modelului, în opinia noastră, se va concepe și racorda la *Planul managerial anual* al instituției de învățământ, la obiectivul 2.2. „Creșterea gradului de profesionalizare a cadrelor didactice și manageriale prin activități de formare continuă pentru asigurarea calității în educație”, la nivelul reuniunilor metodice cu 3 subiecte tematice:

- subiectul nr. 1 – „Reflecție personală – reflecție pedagogică” ;
- subiectul nr. 2 – „Strategii specifice de dezvoltare a abilității cadrului didactic de practică reflectivă”;
- subiectul nr. 3-4 – „Impactul practicii reflectivă a cadrului didactic asupra formării capacității de reflecție la elevi”.

Modalitatea de organizare și desfășurare a reuniunilor metodice în vederea dezvoltării abilităților de reflecție pedagogică la cadrele didactice – nivelul primar de învățământ se va baza pe elementele de structură a modelului de proiectare și învățare ERRE. Iar în cadrul activităților

proiectate și realizate fiecare finalitate de sarcini va fi precedată de feedback. Propunem în continuare unele secvențe aplicative:

La subiectul nr. 2 – „Strategii specifice de dezvoltare a abilității cadrului didactic de practică reflectivă” în EVOCARE se va propune participanților:

- să formeze 2 echipe de lucru în grup;
- să emită judecăți cu referire la specificul abilităților de practică reflectivă a cadrului didactic, în baza sarcinilor de lucru individual realizate acasă și în baza lanțului interpretărilor propus mai jos:

- să compare produsele elaborate de grup cu judecățile științifice detaliate de formator.

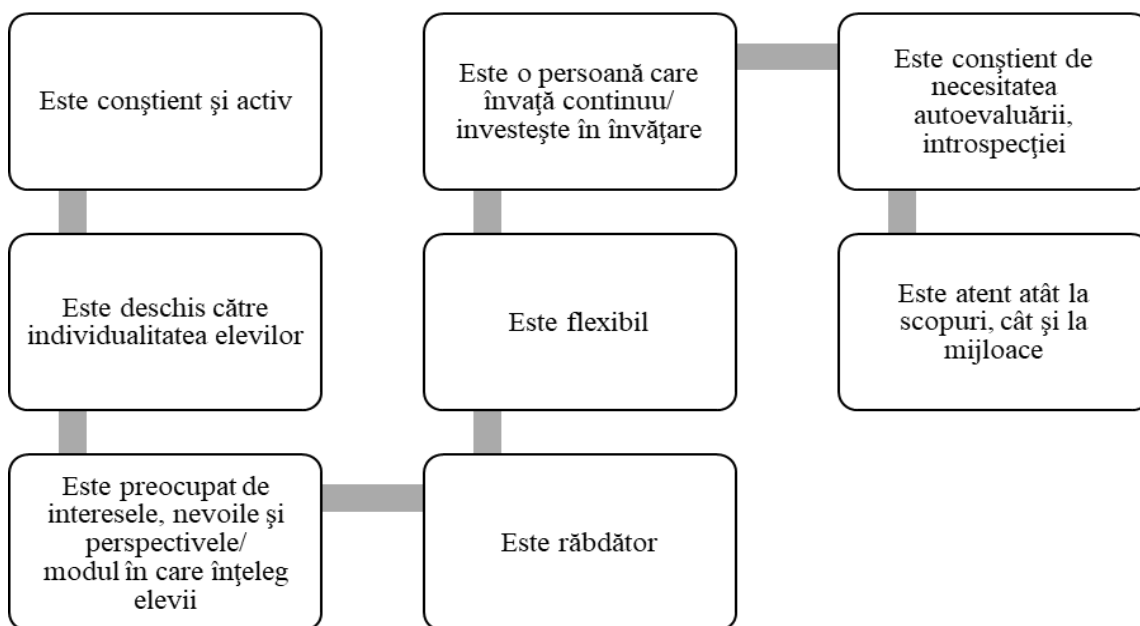


Figura 1. Specificul abilităților de practică reflectivă a cadrului didactic

La finele sarcinii se va oferi următorul *feedback*:

„Actualul proces de învățământ național – nivelul primar de învățământ, urmărește formarea unor elevi care să dispună de competențe școlare (transdisciplinare) circumscrise de *Profilul de formare al absolventului claselor primare* care proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ, structurat în conformitate cu patru attribute generice ale viitorilor cetățeni (persoanele: cu încredere în propriile forțe; deschise pentru învățarea pe parcursul întregii vieți; active, proactive, productive, creative și inovatoare; angajate civic și responsabile) [8, pp. 12-13]. De aceea, în această situație, se solicită învățători care pot forma astfel de elevi și dincolo de pregătirea inițială și continuă pentru profesia didactică, învățătorii trebuie să înțeleagă că eficientizarea activității didactice implică, în mod necesar, reflecția asupra acesteia”.

În REALIZAREA SENSULUI:

- se va solicita participanților să lectureze caracteristicile fundamentale ale practicii reflectivă, propuse de formator;

- se va solicita participanților, în mod individual, pe baza caracteristicilor fundamentale ale practicii reflectivă abordate anterior în grupurile create la etapa reuniunii 2 *Evocare*, să contabilizeze, beneficiile și provocările acestei practice pentru activitatea educațională a învățătorului:

- se va oferi feedback-ul corespunzător la finalul sarcinii: „Practica reflectivă a cadrului didactic reprezintă o analiză conștientă, profundă, asumată, responsabilă a activității didactice, pe parcursul și la finalul acesteia, urmată de adoptarea unor decizii informate în ceea ce privește controlul și reglarea ei, pe direcția realizării obiectivelor educaționale propuse. Pentru a deveni practicant reflectiv, profesorul trebuie să se angajeze într-un demers etapizat și să utilizeze metode și instrumente specifice”.

- se vor stabili strategiile de practică reflectivă pe care le poate aborda fiecare învățător cu modalitățile valide de valorificare, expus mai jos:

Tabelul 1. Strategii de practică reflectivă

<i>Forme:</i> cercurile pedagogice, grupurile de practică reflexivă, lecturile, conferințele, cursurile	<i>Metode:</i> jurnalul de predare/ jurnalul de reflecție, înregistrările video sau audio ale lecțiilor, feedback-ul elevilor, cercetarea-acțiune
---	---

- se va solicita participanților, să recunoască formele și metodele de practică reflectivă pe care le-a abordat în mediul școlii și la nivel personal în clasa de elevi, în baza conținutului informațional, din Tabelul 1.

În REFLECȚIE se va solicita participanților:

- să păstreze echipele de lucru în grup;

- să răspundă la întrebarea „La ce poate fi util învățătorului jurnalul de reflecție?”, dezvoltând spațiile organizatorului de mai jos:

Documentează: \_\_\_\_\_

Păstrează adunate în același loc: \_\_\_\_\_

Este o sursă de inspirație pentru: \_\_\_\_\_

- să compare produsul de grup elaborat cu cel științific propus: „ *La ce poate fi util învățătorului jurnalul de reflecție?*”:

▪ Documentează evoluția profesională;

▪Păstrează adunate în același loc exemple utile pentru ședințe cu părinții (comportamente concrete ale elevilor), teme deosebite realizate de elevi, idei pe care le puteți prezenta la întâlniri profesionale, idei pe care le puteți utiliza când pregătiți o prezentare la o conferință sau un articol pentru o publicație;

▪Este o sursă de inspirație pentru lucruri de făcut mai bine în clasă.”;

- să generalizeze, prin cuvinte proprii, despre conceptul „jurnal reflexiv”.

### **Bibliografie:**

1. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC, 2018. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde\\_de\\_competenta\\_profesionala\\_ale\\_cadrelor\\_didactice\\_din\\_invatamantul\\_general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
2. GREMALSCHI, A. (resp.), Modernizarea și eficientizarea învățământului general: Studii de politici educaționale / Inst. de Politici Publice. Chișinău: Tipogr. «Lexon Prim», 2016. ISBN 978-9975-4072-5-0. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://ipp.md/old/public/files/Publicatii/Studiu\\_Modernizarea\\_Invatamantului\\_General.pdf](https://ipp.md/old/public/files/Publicatii/Studiu_Modernizarea_Invatamantului_General.pdf)
3. OBOROCEANU, V., Oportunitățile pedagogiei interactive în formarea profesională a cadrelor didactice. În: Repozitoriul digital UPS „Ion Creangă” din Chișinău. [citată 02.09.2022] Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/396/16\\_24\\_Oportunitatile%20pedagogiei%20interactive%20in%20formarea%20profesionala%20a%20cadrelor%20didactice.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/396/16_24_Oportunitatile%20pedagogiei%20interactive%20in%20formarea%20profesionala%20a%20cadrelor%20didactice.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
4. STĂNCESCU, I., DRĂGHICESCU, L., PETRESCU, A., Practica reflectivă a profesorului. În: Revista de Pedagogie, 2018 (1), 93 – 109. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://www.academia.edu/37143272/THE\\_REFLECTIVE\\_PRACTICE\\_OF\\_THE\\_TEACHER\\_WHY\\_IT\\_IS\\_NEEDED\\_PRACTICA\\_REFLECTIV%C4%82\\_A\\_PROFESORULUI\\_O\\_NECESITATE](https://www.academia.edu/37143272/THE_REFLECTIVE_PRACTICE_OF_THE_TEACHER_WHY_IT_IS_NEEDED_PRACTICA_REFLECTIV%C4%82_A_PROFESORULUI_O_NECESITATE)
1. DUBINEANSCHI, T., Abordări ale activității de reflecție în procesul didactic la treapta primară de învățământ. În: Materialele Conferinței științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/553-556.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/553-556.pdf)
2. SCORBA, D., Istoria pedagogiei – nucleu axiologic al programelor de profesionalizare a cadrelor didactice. În: Materialele Conferinței științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/192-196\\_5.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/192-196_5.pdf)

3. Îmbunătățirea calității formării profesorilor- Comunicarea [COM(2007) 392 final]. Uniunea Europeană (UE), 2016. [citată 02.09.2022] Disponibil: [http://publications.europa.eu/resource/ellar/4aabe8cc-b03a-42a0-a793-e54b28810053.0014.02/DOC\\_4](http://publications.europa.eu/resource/ellar/4aabe8cc-b03a-42a0-a793-e54b28810053.0014.02/DOC_4)
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018. [citată 02.09.2022] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)

CZU: 37.013.42/.43:373.3

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p141-147

## REALIZAREA EDUCAȚIEI INTERCULTURALE PRIN ACTIVITĂȚI INTEGRATE ÎN TREAPTA PRIMARĂ

**SECRIERU Angela,**

învățătoare, grad didactic I, Master în Științe ale Educației,

IP Liceul Teoretic „Ion Pelivan”, s.Răzeni, r-nul Ialoveni,

ORCID: 0000-0001-6822-5167, e-mail: [angella.secrieru@gmail.com](mailto:angella.secrieru@gmail.com)

**Rezumat.** În articol este abordată problema integrării disciplinelor studiate în treapta primară, accentul fiind pus pe legătura dintre Limba și literatură română. Educație moral - spirituală, Educație plastică, Educație muzicală și Dezvoltare personală. Sunt identificate, analizate avantajele lecțiilor integrate, formarea competenței transversale în care se încadrează interculturalitatea.

**Cuvinte-cheie:** educație interculturală, integrare, legături interdisciplinare, lecții integrate.

**Abstract.** In the article, the problem of integrating the subjects studied in the primary level is addressed, the emphasis being on the connection between the Romanian language and literature. Moral-spiritual education, plastic education, musical education and personal development. The advantages of integrated lessons, the formation of transversal competence in which interculturality is included, are identified and analyzed.

**Key words:** intercultural education, integration, interdisciplinary links, integrated lessons

**Educația interculturală** corespunde celui de-al treilea stâlp al educației: *deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți*. Comisia Internațională pentru educația secolului XXI pune accentul pe această componentă a educației, ca fiind una vitală în dezvoltarea unei societăți armonioase. Acest stâlp se referă la *deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, „prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale”*.

În general, educația interculturală reprezintă un concept la îndemâna tuturor, susține T. Cozma: cadrele didactice, părinții, chiar cei care sunt confrunțați pentru întâia oară cu acest termen,

înțeleg sensul său în mod intuitiv. Educația interculturală, scopurile și principiile acesteia sunt înțelese într-un mod superficial, punându-se accentul pe aspecte de suprafață, „turistice” sau „de spectacol” (un aspect anacronic cum este portul, tradiții fixate în timp, care nu mai corespund neapărat realităților moderne, obiceiuri care nu sunt prezentate în raport cu istoria grupului etnic, dansuri și muzică specifice anumitor grupuri etnice). Rareori se ajunge la aspectele care privesc acceptarea diversității în echitate și implicarea civică în atingerea acestui obiectiv al educației interculturale [2, p. 123].

M. Ivanescu, T. Cozma, M. Marinescu, J. Delors, F., Diaconescu susțin că, educația interculturală promovează atitudinea de deschidere, de acceptare și înțelegere firească a raportului dintre un individ și ceilalți, respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate între oameni. Procesul de învățământ reprezintă un proces de comunicare între persoane de diferite culturi, ceea ce face firească apariția unor raporturi conflictuale, comportamente generatoare de neînțelegeri, ciocniri de păreri diferite, discuții violente la nivelul procesului didactic; la nivel intraprosesual; la nivel interprocesual. Aceste stări generează – **stări conflictuale** care sunt o realitate greu de ignorat, imposibil chiar, dar **prin metode de management moderne ele pot fi prevenite, atenuate și eliminate**.

Astfel, educația interculturală poate fi realizată, prin încadrarea finalităților specifice în contextul conținutului studiat; modular, prin organizarea unui modul consacrat problemei abordate în contextul tematicii curriculare; printr-o abordare interdisciplinară, atunci când activitatea educativă este proiectată și realizată de către un grup de profesori ce predau diverse discipline, susțin autorii sus abordați. Din perspectiva dată V.Goraș-Postică cadrele didactice, în realizarea managementului educației interculturale, sunt puse în situația de a demonstra **abilități și strategii de management educațional** specifice prevenirii rezolvării situațiilor de conflict între diferite etnii: stabilirea unei relații eficiente de lucru între terța parte și fiecare dintre părțile aflate în situații de conflict – încredere și comunicare necesară; educarea elevilor pentru a învăța să aprecieze diversitatea, să-și schimbe comportamentul și atitudinea față de diferite grupuri pe care le-ar putea discrimina din cauza stereotipurilor și a prejudecăților [4, p. 35].

Școala primară, ca mediu educațional al procesului de învățământ, oferă multe exemple de situații în care unii elevi nu respectă cultura altui elev; convingerile personale; prejudecăți puternice față de o anumită minoritate etnică; a nu lăsa în pace colegii de clasă de altă naționalitate sau altă religie; hărțuirea reciprocă; forme severe, cum ar fi violența fizică/abuzul emoțional. Cauzele acestor neînțelegeri pot fi diverse: exprimarea nepotrivită a emoțiilor, bazate pe atitudinea generală a elevilor sau pe inabilitatea lor de a rezista presiunilor. În sensul dat, cadrul didactic se confruntă zi de zi cu situații unde trebuie să fie un pacificator care utilizează constructiv principiile educației interculturale, în vederea atingerii finalităților educaționale stabilite prin strategii pentru a crea un

sentiment de respect unei clase de elevi. Astfel, educația interculturală și soluționarea divergențelor care apar între elevi, precum și conștientizarea problemelor care pot apărea în viața cotidiană a clasei și a școlii sunt subiecte ce trebuie abordate constant de cadrele didactice prin lecții integrate.

*Studiul legăturilor interdisciplinare a fost permanent o problemă actuală a didacticii științelor. Ideea integrării în învățământ sub forma necesității sistematizării și continuității învățământului și folosirii pentru aceste scopuri a legăturilor trans- și interdisciplinare se regăsește în lucrările fondatorilor pedagogiei clasice – I.A. Comenius și I.G. Pestalozzi. În a doua jumătate a secolului XX s-a început etapa dezvoltării învățământului integrat – etapa legăturilor interdisciplinare, prin care profesorul realizează interdisciplinaritatea – cooperare între discipline înrudite, este o formă mai puțin dezvoltată a comunicării, integrării unor discipline, care presupune intersectarea unor arii curriculare. Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea de competențe transversale, cu o durabilitate mai mare în timp. Exemplu: Balena Albă - Moby Dick – tema poate fi studiată prin prisma mai multor discipline, fără ca acestea să își piardă independența: literatură, geografie, biologie (capodopera literară „Moby Dick” a scriitorului american Herman Melville).*

*Conform Dicționarului explicativ român, conceptul „integrare” înseamnă includere, înglobare „Legăturile interdisciplinare ilustrează legături ale realității în procesul de învățământ și sunt niște expresii de măsurare a lumii obiective care în contextul lor filosofic și didactic determină conținutul, metodele și formele de învățământ”. În orice sistem de educație, învățarea ar trebui să se spijine pe următorii piloni aflați în interacțiune directă: „a învăța să știi”, „a învăța să faci”, „a învăța să faci împreună”, „a învăța să fii” (J. Delors) și „a învăța să te transformi pe tine însuși și să schimbi societatea” (Shaffer).*

*Curriculumul național pentru învățământul primar promovează demersuri transdisciplinare încadrate într-o zi de școală – 7 zile pe an și încadrate într-o lecție integrate cu conținuturi generice și subiecte tematice pentru formarea și promovarea educației interculturale. În demersul didactic proiectat pentru lecții integrate și zile de activități transdisciplinare am pus accentul pe abordări flexibile care încurajează elevul de vârstă școlară mică să interacționeze pozitiv cu semenii, să fie motivat și să se implice cu plăcere în propria formare, valorificând în mod judicios elemente ale diferitor tipuri de învățare: învățarea prin colaborare, învățarea prin descoperire, învățarea bazată pe proiect, învățarea bazată pe sarcini de lucru.*

Pe parcursul ultimilor 3 ani am proiectat activități transdisciplinare prin care am promovat educația interculturală. Propun câteva exemple:

**1. Zi de activități transdisciplinare.** Subiectul *Jocurile și jucăriile copiilor, clasa I*, învățarea prin cooperare. *Realizarea sensului.* Am organizat o discuție dirijată cu elevii, părinții, bunicii despre jucăriile din perioada copilăriei lor. Elevii la dorință și-au prezentat jucăria preferată și emoțiile pe care le simt alături de ea. Părinții, bunicii povestesc despre jucăriile cu care se jucau în perioada

copilăriei. Profesorul prezintă PPT care conține informații din istoria jucăriilor lumii, slide 2-5. Apoi au vizionat povestea unui băiețel care nu păstra jucăriile disponibil la Elevii cu drag au participat la confecționarea unei jucării, jocul Tangram, jocuri mobile, ștefete sportive. Astfel în procesul de învățare, cu sprijinul profesorului, elevul urmărește îndeplinirea criteriilor de realizare stabilite anterior și evaluează activitățile de învățare și experiența lor de învățare.

**2. Lecție integrată.** Disciplina *Dezvoltare personală*, subiectul lecției: *Trăiri emoționale ale elevului* clasa I. Am încurajat elevii să participe într-un exercițiu – joc de recunoaștere și exprimare a emoțiilor în baza semnelor verbale, imagini etc. S-au enumerat emoțiile fundamentale (bucurie, tristețe, frică, mânie). A urmat vizionarea unui filmuleț, care prezintă informații despre emoțiile copiilor. S-a formulat definiția emoției ca un răspuns al nostru la un eveniment, este ceea ce simțim într-un anumit moment și exprimăm cu ajutorul feței, corpului sau comportamentului. Simbolul emoției este emoticonul. Elevii, grupați în echipe a câte 3-4, au observat imagini ce reprezintă emoții, au aflat informații despre emoții, au modelat și desenat emoticoane ce exprimă diferite emoții. Au explicat impactul diferitor emoții asupra gândirii și comportamentului lor.

**3. Lecție integrată.** Disciplina *Dezvoltare personală*, subiectul lecției: *Unicitatea și diversitatea persoanelor*, clasa a II-a elevii organizați în echipe s-au implicat activ, în baza informațiilor dobândite să elaboreze mini proiecte de grup „Asemănări și deosebiri între mine și ceilalți”. S-a discutat despre asemănările și deosebirile dintre persoane, într-o clasă pot exista mai multe forme de diversitate, inclusiv etnică, de gen, culturală. Să ne acceptăm unii pe alții, suntem toleranți cu cei din jur. Diferențele dintre noi ne fac să fim unici, toți suntem valoroși.

**4. Lecție integrată.** Disciplina: *Dezvoltare personală*. Subiectul *Comunicarea în cadrul grupului de semeni*, clasa a III-a, am propun lectura unui text. *Cine e mai prețuit?* de C. Dragomir. Au urmat discuții în baza textului și imaginilor din prezentare PPT (*Cum înțelegeți expresia „a pune preț mai mare”, Ce s-ar întâmpla dacă oamenii nu ar comunica între ei? Cum comunică oamenii? Dacă apare un conflict între doi colegi, cum vei proceda? Ce conflicte apar deseori în clasă? Din ce motive? Atmosfera din clasă este influențată de comunicarea dintre colegi? Conflictele, neînțelegerile trebuie soluționate?*). Elevii repartizați în grupuri au analizat câteva studii de caz prin care au conștientizat, că comunicarea înseamnă stabilirea unor relații între membrii unei comunități, grup, relații care țin de transmiterea unui mesaj și de plăcerea conversației. Acest lucru se poate face folosind diferite limbaje: nonverbal, verbal, scris (se observă imagini care reprezintă comunicarea nonverbală, verbală și scrisă). Secretul succesului constă în necesitatea de a învăța cât mai mult despre noi înșine și despre ceilalți, emoțiile pe care le manifestăm în diferite situații de comunicare ne influențează comportamentul, fetele și băieții zi de zi trebuie să comunice eficient prin respectarea regulilor de ascultare activă, să fim empatici. Astfel elevii caracterizează propria experiență în situații similare, vin cu idei, soluții. Cu ajutorul



profesorului creează un plan de rezolvare a problemei, îl implementează prin învățarea mai multor strategii de rezolvare și evaluează rezultatul.

**5. Lecție integrată.** Disciplina *Dezvoltare personală*, subiectul *Încrederea în sine și ceilalți. Nevoia de intimitate. Rolul și necesitatea spațiului personal*, clasa a III-a.

Am oferit elevilor un suport informațional la subiectul orei. Psihologul școlar a informat elevii despre rolul și necesitatea spațiului personal. Comunicăm cu diferite persoane, dar nivelul de încredere în ei este diferit. Pe baza acestui fapt, există mai multe zone de spațiu personal:

- a) Zona intimă. Are aproximativ 15cm până la 45 cm (mai puțin decât un braț întins). Comunicăm cu cei mai apropiați oameni: rude, prieteni. Când această zonă este încălcată de un străin, apar adesea disconfort.
- b) Zona personală. Are aproximativ de la 50 cm la 1,5 m. Proiectat pentru comunicarea cu persoane familiare: colegi, parteneri, colegi de clasă, prieteni. Permite comunicarea nu numai pe tema treburilor și sarcinilor, ci și despre viața personală.
- c) Zona socială. Are aproximativ 1,5 până la 4 m. Proiectat pentru contacte cu străinii. Nu este recomandat să-l rupi, pentru că, reacția altor oameni la acest lucru poate fi foarte diferită - de la neînțelegere la frică.
- d) Zona publică. Are mai mult de 4m. Proiectat pentru comunicarea cu numeroase grupuri de oameni și public.

Fiecare om are nevoie de lucrurile lui, în spațiul lui, unde se simte „în largul lui”. Spațiul personal începe cu propriul tău prosop, pe care nimeni în afară de tine nu îl atinge, un stiloul personal, jucării personale, propria ta cameră în care poți închide ușa și te simți independent, fii singur cu tine însuși. Unde se termină granițele materiale ale spațiului personal? Cel mai probabil acolo unde există o zonă „comună” în care te intersecți cu cei care locuiesc în apropiere. O persoană care are totul în ordine cu spațiul personal rareori va pătrunde pe teritoriul personal al altcuiva. Cu toate acestea, există persoane care invadează cu ușurință și uneori subjugă spațiul personal al altuia, chiar dacă acesta este plin de conflict. Fiecare din noi are emoții personale, amintiri, prietenie, valori umane personale. Întrebările incorecte supără pe unii colegi „Vrei să ai o bicicletă ...?” și alte întrebări de natură personală înseamnă deja că spațiul tău personal este invadat. Este mai ales dureros când un coleg știe despre insuccesele tale și le discută cu alți colegi. Cel mai bun prieten încearcă să-ți controleze gândurile, rutina zilnică, nu se ține de cuvânt, discută eșecurile pe care le ai cu alți colegi. Controlul constant poate face o persoană neliniștită, nefericită! În astfel de cazuri, o persoană se închide, devine secretă. E greu să trăiești când cineva se uită constant peste umăr în lumea ta intimă, se târăște în sufletul tău.

Activitățile transdisciplinare reprezintă pentru elevi oportunitatea de a învăța să cunoască, de a învăța să facă, de a învăța să trăiască împreună cu ceilalți. Complexitatea activităților interdisciplinare sporește cooperarea între elevi. Fiecare demers integrator trebuie proiectat prin implicarea activă a copilului în construirea propriilor trasee de învățare. Cunoașterea de sine și a celuilalt trebuie să reprezinte pentru elev un drum spre succes, spre colaborare, spre modul de realizare al acestuia și nu un studiu abstract al unor fenomene departe de interesele sale. Elevul trebuie inclus în chiar structura disciplinei, care nu trebuie să-i definească ceea ce el intuiește sau folosește, ci să-l provoace să (re)descopere ceea ce-l înconjoară, ceea ce se întâmplă în jurul său, pentru a găsi soluții problemelor cărora trebuie să le facă față, trebuie să-l ajute să-și construiască un model mental coerent al realității. Munca interdisciplinară în activitățile transdisciplinare solicită instruire integrată și caută căile de a rezolva problemele prin amestecul mai multor discipline și se finalizează mai ales sub formă de proiecte. În acest tip de activități se pune accent nu atât pe conținut, cât pe dezvoltarea unor competențe. Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor, obiectivelor, dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să-și dea frâu liber sentimentelor, să lucreze în echipă, în perechi, individual.

*Proiectarea și implementarea activităților de tip interdisciplinar în treapta primară contribuie la creșterea eficienței activității didactice și a gradului de implicare a tuturor elevilor de vârstă școlară mică în actul propriei învățări, iar acest lucru se datorează în mare parte atât capacităților intelectuale ale elevilor, cât și însușirii corecte a metodelor de predare a cunoștințelor.*

### **Bibliografie:**

1. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. COZMA, T. (coord) *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*: Iași: Editura Polirom, 2001, 215 p.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998.
4. GORAȘ-POSTICA, V. *Educația interculturală în clasele primare: opțional revizat aici și acum*. *Dicatic-Pro...*, nr.6 (118), 2019, p.35-39
5. NICOLESCU, B., *Transdisciplinaritatea*. Editura Polirom, Iași, 1999.
6. PALMADE, G. *Metode pedagogice*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1976.
7. [https://www.canva.com/design/DAE\\_2kA5lQw/dFtFjHqr\\_q5cZp3nFhgrQw/view?utm\\_content=DAE\\_2kA5lQw&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=share-button](https://www.canva.com/design/DAE_2kA5lQw/dFtFjHqr_q5cZp3nFhgrQw/view?utm_content=DAE_2kA5lQw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=share-button)

8. [https://www.canva.com/design/DAFHblAm3h4/O5S92dqhtFNPxV4K9IwyQw/view?utm\\_content=DAFHblAm3h4&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFHblAm3h4/O5S92dqhtFNPxV4K9IwyQw/view?utm_content=DAFHblAm3h4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)
9. [https://www.canva.com/design/DAFHC5tn36o/fsvpX2V9xx4IopNRVJnmJg/view?utm\\_content=DAFHC5tn36o&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFHC5tn36o/fsvpX2V9xx4IopNRVJnmJg/view?utm_content=DAFHC5tn36o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)
10. <https://www.youtube.com/watch?v=0OWVTWIo6u4>.

CZU: 371.123:371.135

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p147-152

## PERSONALITATEA EVALUATORULUI

**STRATAN Victoria,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0002-1258-6008, e-mail: [stratan.victoria@gmail.com](mailto:stratan.victoria@gmail.com)

**Rezumat.** *Articolul elucidează unele aspecte privind personalitatea cadrului didactic în contextul procesului evaluativ. Sunt oglindite trăsăturile și însușirile de personalitate ale profesorului implicate în actul evaluativ, se prezintă sistemul de indicatori și descriptori ce configurează semnificația conceptului de competență evaluativă ale cadrelor didactice. În contextul promovării educației de calitate și a evaluării autentice, se specifică simptomele de evitat în calitate de evaluator.*

**Cuvinte-cheie:** *personalitatea evaluatorului, evaluare, valori morale, competență evaluativă.*

**Abstract.** *The article elucidates some aspects of teacher personality in the context of the evaluation process. The personality traits and attributes of the teacher involved in the evaluative act are reflected, and the system of indicators and descriptors that shape the meaning of the concept of teachers' evaluative competence is presented. In the context of promoting quality education and authentic evaluation, it specifies the symptoms to avoid as an evaluator.*

**Keywords:** *personality of the assessor, assessment, moral values, evaluative competence.*

Personalitatea reprezintă o sinteză calitativă de procese și însușiri biopsihosociale necesare efectuării diferitelor activități care îl solicită pe om în cadrul raporturilor sale cu societatea în care trăiește. Comparativ cu alți factori care intervin în procesul educațional, personalitatea profesorului este substanțială. Personalitatea și atitudinea profesorului, valorile morale și sociale pe care le întruchipează devin adeseori modele de viață pentru discipoli. Personalitatea cadrului didactic trebuie să fie creatoare, să întruchipeze în sine calitățile unui bun specialist, ale unui om de înaltă cultură și integritate. Un profesor este respectat dacă reușește să câștige încrederea discipolilor, pe

baza recunoașterii competenței profesionale, dar și obținerea, păstrarea respectului. Este un proces dificil, ce semnifică orientarea activității educative astfel încât să satisfacă în același timp interesele elevilor și cerințele de calitate, proces rezultat din trăsăturile de personalitate și atitudini profesionale cum ar fi, măiestria pedagogică, tactul în relații, obiectivitatea în evaluare [3,4].

În esență, fiecare dintre noi a resimțit „povara” evaluării, respectiv tensiunea de dinaintea unui examen, stresul inerent al derulării acestuia, reverberațiile lui în timp asupra persoanei în cauză. Secvența evaluativă se poate transforma, dacă nu suntem atenți, într-o „sperietoare”, viciind tot ce s-a întreprins până în acest moment. Or, o educație autentică se centrează pe o evaluare întremătoare, motivantă, prin atragerea naturală a educatului în evidențierea adevărului deținut, prin punerea lui în situația de a rezolva probleme, prin crearea unei bucurii a cunoașterii.

Se consideră că personalitatea cadrului didactic este implicată în actul de evaluare în triplă ipostază: ca realizator al programului de instruire, prin acțiunea sa ca examinator și prin trăsăturile sale de personalitate. Trăsăturile de personalitate se reflectă în comportamentul acestuia ca evaluator, care își găsesc expresia într-o adevărată „ecuație personală a examinatorului” efectul cunoscut sub denumirea de „eroare individuală constatată”. Dintre trăsăturile și însușirile cadrului didactic, următoarele sunt mai evident implicate în actul evaluativ:



Figura 1. Trăsăturile și însușirile cadrului didactic implicate în actul evaluativ

*Așadar, profesia didactică are o dimensiune extrem de puterică, o încărcătură valorică și etică extraordinară în ceea ce privește procesul evaluativ, impregnate de trăsăturile și însușirile de personalitate. Cadrul didactic este un actor care conferă semnificații, iar formarea competențelor în domeniul evaluării rezultatelor școlare, reprezintă o condiție esențială pentru integrarea în sistemul educațional de calitate. În temeiul celor enunțate, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general stipulează, drept indicator de performanță în domeniul*

evaluării rezultatelor școlare, „*cadrul didactic evaluează și oferă conexiuni inverse în vederea sporirii performanțelor*”. Pentru acest indicator se precizează necesitatea realizării/demonstrării de către cadrul didactic a următoarelor aspecte/descriptori:

- Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare inițială, formativă și sumativă pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor.
- Asigurarea utilizării individualizate și diferențiate a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor/elevilor.
- Asigurarea corectitudinii, obiectivității și relevanței evaluării.
- Analiza continuă a performanțelor subiectului, urmărindu-i progresul educațional.
- Oferirea sistematică a conexiunii despre rezultatele școlare subiecților abilitați.
- Aplicarea standardelor de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor, în concordanță cu Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.

Anume acest sistem de indicatori și descriptori configurează semnificația conceptului de *competență evaluativă ale cadrelor didactice* [7].

În plus, evaluarea rezultatelor școlare, ca acțiune componentă a procesului didactic și ca atribut principal al profesorului, generează variate atitudini, inclusiv conduită morală. În acest context, conduita morală este strâns legată de aspecte ale personalității, cum ar fi abilitățile de comunicare, trăsăturile temperamentale – elemente apreciate ca relevante în judecățile morale realizate de elevi asupra muncii profesorilor. Educația are o natură etică intrinsecă, iar procesul evaluativ comportă dimensiuni ce pot fi analizate în lumina valorilor etice. Prin faptul că sunt situați într-un câmp viu de relații interpersonale și că trebuie să selecteze obiective, conținuturi, strategii de evaluare, profesorii au de luat decizii etice în fiecare zi. Procesul educativ, și ca urmare cel evaluativ, poate fi considerat și un ansamblu de dileme morale. Cultivarea și interiorizarea valorilor morale constituind finalități ale activității cadrelor didactice de pretutindeni.

Ceea ce transpare în exterior din prestația didactică a profesorilor nu sunt doar aspecte cognitive, legate de distribuția cunoștințelor și formarea abilităților, ci și elemente etice, adevărate teorii morale personale, componente ale etosului personalității evaluatorului. Aceste teorii subiective oferă interpretări și justificări ale deciziilor luate. Procesul evaluativ este o practică etică, întrucât profesorii operează cu diferite categorii de valori, publicul-țintă este vulnerabil, iar posibilitățile de influențare sunt incomparabile cu ale altor profesii [3].

În lumina considerațiilor anterioare, cercetătorul C. Cucoș reliefează câteva simptome de evitat în calitate de evaluator:

**1. Simptomul psihotic.** Unii profesori transformă evaluarea într-un prilej de etalare a științei, a puterii, a personalității lor. Naturile psihotice abia așteaptă să demonstreze cât de „tari” sunt. Sunt profesorii care abia așteaptă să-și „articuleze” elevii (cu note/calificative proaste, bineînțeles), să le

demonstreze că „nu știu” , că „știu prea puțin” (comparativ cu ei). Aceștia evaluează neștiința, nu știința. Evaluarea nu trebuie să se transforme într-o instanță „psihanalitică” de tratare a nervilor acumulați. Evaluăm nu pentru a ne „rezolva” pe noi înșine, ci pentru a-i ajuta pe alții.

**2. Simptomul obiectivității exagerate.** Alți profesori sunt tentați să „măsoare” cât mai exact conduitele elevilor, fiind atenți mai degrabă la cum să fie imparțiali decât la conținuturile care se evaluează, la motivul pentru care face evaluarea, la ce efecte psihologice produce. Capcana obiectivității exagerate este la fel de dăunătoare ca și relativismul subiectivist. Cunoștințele, aptitudinile, atitudinile elevilor sunt tratate asemenea unor „obiecte” care pot fi determinate exact (măsurate cu metrul, cântărite cu balanța etc.). Or, scopul evaluării este de a-i face pe elevi să învețe mai bine pe baza a ceea ce demonstrează că știu deja. Evaluarea presupune o depășire a cantității în favoarea calității (ce salt a făcut elevul, ce subtilitate interpretativă a avansat, ce opinie a avut etc.). A ține neapărat să fii obiectiv în evaluarea unor opinii, interpretări și atitudini este ceva absurd. În plus, evaluăm nu numai ceea ce elevul demonstrează acum, ci și ceea ce poate el să realizeze în perspectivă. Ne sprijinim pe prezent, dar stăm cu fața către viitor. Or, speranța nu poate fi măsurată, ci profilată, indusă, proiectată.

**3. Simptomul instrumentalismului.** O serie de profesori ajung la un asemenea grad de instrumentalizare a evaluării, încât sunt copleșiți de tehnici în defavoarea altor disponibilități ale evaluării. Evaluatorul consideră că totul ține de instrument, de acuratețea și „puritatea” lui. Transferă responsabilitățile evaluative dinspre ei, ca subiecți, către instrumentele de evaluare (teste standardizate, probe docimologice, programe de evaluare pe calculator etc.). Evaluăm nu „inginerește”, ci omenește.

**4. Simptomul deturnării.** Sunt evaluatori care deturnează evaluarea în mijloace de menținere a ordinii sau de constrângere a elevilor pentru a adopta anumite conduite (de frică, de supunere, de manipulare). Evaluarea este „arma” ascunsă a unui cadru didactic nesigur, fără personalitate. Funcția evaluării nu mai este de a diagnostica, a prevedea, a institui o realitate pozitivă, ci de a inspira teamă și forță. Se ajunge, astfel, la un abuz, la o depreciere a statutului și sensului evaluării. Evaluăm nu îngrozind, ci îndrăgind.

**5. Simptomul conformității.** Altă posibilă capcană este cea a mimetismului, a pretenției conformității celor spuse de elevi cu ceea ce s-a „dictat” de către profesor sau se găsește în manual. Sunt evaluatori care „se simt gâdilați pe la urechi” doar atunci când elevii relatează spusesele acestora. Profesorul devine un „comparator” între două seturi de cunoștințe, gratificând doar ceea ce se potrivește mai bine cu referința indicată. Orice deviație este sancționată, gândirea critică înăbușită, opinia proprie și judecata sunt desființate. Evaluăm nu comparând, ci edificând [2].

În aceste condiții, acțiunea cadrului didactic ca evaluator poate reprezenta sursă de divergență în evaluare, reieșind din varietatea stilurilor dezvoltate. Unii văd în evaluare un mijloc de apreciere

a eforturilor elevilor și a rezultatelor obținute și mai puțin a calității actului didactic. Din altă perspectivă, sunt profesori care realizează acțiunile evaluative ca mijloc de întărire a autorității lor, în timp ce alții îl utilizează ca mijloc de recunoaștere, de apreciere exactă a performanțelor elevilor și chiar de stimulare a acestora [6].

Prin urmare, dilema evaluării este una mult mai dificilă decât pare la prima vedere. Relația dintre profesori și elevi poate să fie profund afectată de modul în care cel dintâi evaluează prestația acestora din urmă. Multe lucruri poate ierta un elev profesorului său: că nu stăpânește bine materia pe care o predă, că nu comunică eficient, că este neclar în exprimare etc. Însă nu-i va ierta niciodată o evaluare eronată. Iată un prim aspect asupra căruia profesorul trebuie să reflecteze atunci când este vorba despre evaluarea elevilor, aceasta trebuie să fie un proces cu un grad mare de obiectivitate, dar și de complexitate, să cuprindă multe elemente, multe aspecte, să nu lase în afara evaluării factorii care contează pentru elevi. Cercetătorul I.O. Pânișoară afirmă „cu cât persoana percepe că inechitatea este mai mare cu atât suferă mai mult”. Educabilii se simt foarte rău atunci când consideră că profesorul îl avantajează pe unul dintre ei și acesta este apreciat în mod nemeritat.

În consecință, perspectiva etică se impune ori de câte ori avem o acțiune, un câmp ideatic sau o știință care vizează omul, direct sau indirect. Subiectivitatea pe care o comportă actul evaluativ își are în primul rând sursa în faptul că aprecierea este produsul unor operatori umani. Problema adevărată constă în a asigura condiții pentru ca subiectivitatea să se manifeste în limite restânse, în *relațiile cu elevii*. În acest sens **Codul de etică** indică: „cadrele didactice **respectă și aplică normele de conduită în procesele de instruire și de evaluare**” [1, p.5]. Or, inechitatea, reală sau doar percepută ca atare de elev, devine punctul de pornire fisurare a relației dintre cadrul didactic și elevii săi. Un puternic motor al acestor dezechilibre reprezentându-l erorile pe care profesorul le face atunci când evaluează. Uneori nici nu ne dăm seama, alte ori erorile li se par firești celor care le comit, alteori însă, erorile sunt mai greu de evidențiat și nu puține sunt cazurile în care profesorii le cad victime fără să își dea seama [5].

În concluzie, evaluarea competențelor elevilor constituie, indirect și în anumite limite, și o evaluare a calității predării, a prestațiilor profesorilor. Fiecare personalitate se angajează în procesul evaluării în întregime, își exprimă emoțiile, ideile, experiențele, competențele. Eventualele eșecuri ale elevilor pun într-o lumină nefavorabilă nu mai activitatea lor de învățare, ci și activitatea, personalitatea cadrului didactic. Rolul evaluatorului este acela de a selecta și organiza informațiile, de a comunica inteligibil și a argumenta aceste informații, de a încuraja elevii, de a stabili cauzele unor eventuale insuccese după evaluarea rezultatelor și de ai ajuta pe elevi să le depășească.

*Articol realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)*

## **Bibliografie:**

1. Codul de etică al cadrului didactic. Chișinău, 2016, 12 p.
2. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași, Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9
3. GHIAȚAU, R. Etica profesiei didactice. Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. 209 p. ISBN 978-973-703-894-4
4. PALICICA, M. Prelegeri pedagogice. Timișoara, Orizonturi Universitare, 2002. 120 p. ISBN 973-8391-31-837-015-3
5. PÂNIȘOARĂ, I.O. Ghidul profesorului. Iași, Polirom, 2017. 255 p. ISBN 978-973-46-6996-7
6. RADU, I.T., EZECHIL, L. Didactica: teoria instruirii. Pitești: Paralela 45, 2006. 312 p. ISBN 973-697-230-5
7. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018.

**CZU: 37.018.8**

**DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p152-157**

## **COMPETENȚA METACOGNITIVĂ: COMPONENTE ȘI CARACTERISTICI**

**TOMA Mariana,**

doctorandă, Școală Gimnazială Unirea, com. Braniștea, jud. Galați, Romania,

ORCID: 0000-0002-4892-5382, e-mail: marina\_bej@yahoo.com

**Rezumat.** *Competența metacognitivă are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, deoarece contribuie la operaționalizarea competenței a învăța să înveți, una dintre cele opt competențe-cheie europene și se bazează pe relația cadru didactic-elev. Metacogniția poate lua forma: cunoștințelor metacognitive, experiențelor metacognitive, a obiectivelor și cea a strategiilor. Elevii trebuie să utilizeze pe parcursul școlarității diverse modalități pentru formarea competenței metacognitive, dintre care: a ști să observe, a ști să fie atent, a ști să-și controleze emoțiile, a ști să utilizeze ceea ce a memorat, a ști să raționeze, a ști să înțeleagă și să învețe.*

**Cuvinte cheie:** *metacogniție, competența metacognitivă, elemente ale metacogniției, modalități.*

**Abstract.** *Metacognitive competence has a particularly important role in the formation of students' personality, as it contributes to the operationalization of the competence to learn to learn, one of the eight European key competences, and is based on the teacher-student relationship. Metacognition can take the form of: metacognitive knowledge, metacognitive experiences, goals, and strategies. During school, students must use various methods for the formation of metacognitive competence, including: knowing how to observe, knowing how to pay attention, knowing how to control their emotions, knowing how to use what they have memorized, knowing how to reason, to know how to understand and learn.*

**Keywords:** *metacognition, metacognitive competence, elements of metacognition, modalities.*



Actualmente termenul de competență este generic diverselor activități. Așadar, se poate observa că atât în curricula din România, cât și în cea din Republica Moldova cunoștințele, considerate nu demult ca fiind rezultate importante ale procesului de învățare sunt plasate acum în plan secund, servind doar ca instrumente în atingerea competențelor. De aceea, o preocupare constantă a tuturor cadrelor didactice ar trebui să fie realizarea unor activități care să urmărească formarea competențelor de către elevi. Din acest punct de vedere, sistemul educațional se confruntă de la o zi la alta cu multe provocări atât în activitatea didactică de predare-învățare-evaluare, cât și în obținerea performanței școlare de către elevi.

Considerăm că printre aceste provocări se află și *formarea competenței metacognitive la elevii din gimnaziu la disciplina limba și literatura română*, deoarece această disciplină „are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități necesare pentru a le asigura accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții și integrarea activă într-o societate bazată pe cunoaștere“ [12]. Transmiterea și asimilarea competenței metacognitive contribuie la operaționalizarea competenței *a învăța să înveți*, una dintre cele opt competențe-cheie europene și se bazează pe relația cadru didactic-elev.

Metacogniția este un concept relativ recent, aproximativ jumătate de secol de la prima apariție, care s-a format cu prefixoidul *meta-* însemnând “după sau exprimă ideea de formare, transformare” conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române și termenul *cogniție* care are sensul de cunoaștere. Așadar, metacogniția poate fi interpretată ca fiind “cunoașterea cunoașterii”.

I. Cerghit afirmă că termenul *meta-* poate fi luat și ca un cuvânt care indică un nivel ridicat de referință, adică se referă la „cunoștințele care pot fi folosite pentru a controla și a regla respectivele procese cognitive și afective” [3, p. 218].

Recent, *metacogniția* este considerată un sub-domeniu al *psihologiei cognitive*. În acest sens, Marele Dicționar de Psihologie definește metacogniția „drept ansamblu de activități cognitive prin care subiectul realizează cunoaștere a propriilor sale instrumente de cunoaștere sau gestionează buna funcționare a acesteia” [6, p. 749].

Din punct de vedere *pedagogic*, *metacogniția* desemnează „procesul de conștientizare de către elev a modului în care învață și contribuie la dezvoltarea capacităților necesare unei învățări eficiente” [2, p. 79].

În acest sens, cercetătorii Pressley și Borkovski au arătat diferența dintre „cei care învață bine și cei care învață prost”, precum: cei care învață bine dețin un bagaj mai mare de strategii, sunt mai flexibili în rezolvarea problemelor, apreciază corect legătura dintre efort și performanță și știu cum să își regleze procesul de învățare.

Din acest punct de vedere, I. Botgros, L. Franțuzan, C. Simion, precizează că *metacogniția* este „un dialog intern al elevului care induce o reflecție asupra a ceea ce face, cum face și de ce face” [2, p.78].

M. Miclea a afirmat că *metacogniția* se referă la “ cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia” [8].

De asemenea, F. Mogonea precizează că *metacogniția* reprezintă acel feed-back interior pe care fiecare individ trebuie să-l realizeze pentru a obține informații privind activitatea sa, în scopul reglării, ameliorării, optimizării lor. Această autoreglare pe care o presupune metacogniția asigură elevului succesul școlar, deoarece conștientizează punctele tari ale sale, dar, mai ales, pe cele slabe, erorile sau nereușitele [10].

M.D. Bocoș afirmă că „*metacogniția* reprezintă actul de autoobservare reflexive, înțelegere și reglare a propriilor procese cognitive, a modului de construire și utilizare a schemelor cognitive, a strategiilor de învățare și cunoaștere ”. Metacogniția poate face referire și la cunoștințele elevului cu privire la procesele mentale proprii [1, p. 58].

Un alt cercetător, V. Mih, menționează că “*metacogniția* vizează capacitatea unei persoane de a-și reprezenta propria activitate cognitivă și, totodată, abilitatea de a controla, de a evalua și a exploata rezultatele acestei reprezentări [9, p.34]. Totodată, autorul afirmă că “metacogniția reprezintă setul de procese mentale (planificare, monitorizare, evaluare) care influențează atenția, percepția și procesarea informațiilor de către elev” [ ibidem, p.61].

Metacogniția mai înseamnă “ a învăța cum să înveți sau a învăța cum să cunoști, să înveți propriu” după cum precizează E. Joița [5].

După cum se poate observa, metacogniția a fost definită în multe feluri și cuprinde diverse dimensiuni. Din acest motiv, Flavell a considerat *metacogniția* un concept difuz, fiind legată de diferite discipline, precum psihologia cognitivă, psihologia dezvoltării, filosofia minții.

Deși definițiile metacogniției sunt multiple, structura acesteia este mai clară. În opinia lui Flavell, metacogniția poate lua forma: *cunoștințelor metacognitive, experiențelor metacognitive, a obiectivelor și cea a strategiilor*.

a) *Cunoștințele metacognitive* reprezintă cunoștințele achiziționate despre variabilele ce interacționează în procesul de realizare a unei sarcini cognitive. I. Botgros afirmă că aceste cunoștințe metacognitive sunt “*reflecții asupra propriei activități cognitive și anticipări* cu privire la posibilitățile de exploatare a acestor reflecții”. De asemenea, în urma cercetărilor din acest domeniu, R. Henter prezintă trei categorii de cunoștințe metacognitive: cele care țin *de persoană, de sarcină și de strategie* [4].

- *Categoria persoană* se referă la tot ceea ce o persoană crede despre natura sa și a celor din jur ca agenți cognitivi, ca indivizi care gândesc sau învață. Mai bine spus, se referă la conștientizarea propriilor abilități.

D. Sălăvăstru împarte *cunoștințele referitoare la persoane* în trei categorii : *intraindividuale, interindividuale și universale*. Cele *intraindividuale* include idei, credințe pe care individul le are despre propria persoană. *Cunoștințele interindividuale* sunt comparațiile făcute între indivizi. De exemplu, un elev se compară cu colegul său de bancă în privința reușitei la limba și literatura română și crede că este mai bun decât el la această disciplină. În final, *cunoștințele universale* sunt informațiile pe care le posedăm asupra gândirii umane în general. De exemplu, pentru a înțelege o nouă temă, sunt foarte importante cunoștințele prealabile ale subiectului.

- *Categoria sarcină* cuprinde toate informațiile privind ceea ce are individul de făcut, privind managementul rezolvării problemei și gradul de probabilitate al succesului în finalizarea sarcinii.

- *Variabila strategie* se referă la identificarea obiectivelor, la selectarea proceselor cognitive necesare îndeplinirii lor, a strategiilor care vor fi eficiente pentru atingerea scopurilor.

b) *Experiența metacognitivă* are în vedere sentimentele conștiente din timpul unei activități pe care le avem despre propria noastră cogniție, de exemplu sentimentul că nu înțelegem ceva.

c) Cea de a treia categorie, cea a *obiectivelor*, prezintă rezultatele dorite ale unei întreprinderi cognitive.

d) *Strategiile* monitorizează progresul cognitiv. Strategiile sunt folosite de cei care învață pentru a-și atinge obiectivele cognitive și metacognitive.

Într-o altă cercetare, Hacker, Dunlosky și Graesser prezintă că metacogniția se împarte în: *cunoștințe metacognitive, aptitudini metacognitive și experiență metacognitivă* [7].

În același context, cel al structurii metacogniției, R. Henter a desprins din cercetările efectuate de mai mulți savanți două dimensiuni ale metacogniției: *cunoștințe despre cogniție și reglarea cogniției*.

a) *Dimensiunea Cunoștințe despre cogniție* poate fi grupată în trei categorii:

- Cunoștințe *declarative* (“a ști că”)
- Cunoștințe *procedurale* (“a ști cum”, unde se pot încadra și strategiile de învățare)
- Cunoștințe *condiționale* (a ști unde, când și de ce o persoană folosește o anumită strategie)

b) *Dimensiunea Reglarea cogniției*

În opinia unor cercetători Mayer, Schraw și Moshman, această dimensiune include activități de *planificare, de monitorizare și reglare*, precum și de *evaluare* [5, p.15].

- *Planificarea* implică identificarea și selectarea strategiilor potrivite și alocarea de resurse corespunzătoare și poate include stabilirea obiectivelor, activarea cunoștințelor generale și stabilirea resurselor de timp. Numeroase studii au demonstrat că abilitățile de planificare se

dezvoltă accelerat în perioada 10-14 ani pentru a deveni mai târziu automatisme. Drept consecință, experții sunt angajați în planificări globale, iar novicii în planificări locale [2, p.81].

- *Monitorizarea* are în vedere participarea activă și conștientă la înțelegerea și realizarea sarcinii și poate include autotestarea. În acest context, Flavell vorbește despre „experiențe cognitive” exprimate prin fraze cum ar fi: „Eu nu înțeleg acest lucru” și a constatat că aceste experiențe reprezintă un „control al calității”, care îi ajută pe elevi să-și revizuiască obiectivele.
- *Evaluarea* verifică gradul în care rezultatul final se suprapune cu cel așteptat, precum și gradul de realizare a obiectivelor propuse.

Procedeele care pot fi utilizate de elevii implicați în activități de tip metacognitiv sunt:

a) *procedee de confruntare cu sine însuși*, precum: gândirea cu voce tare (verbalizarea gândirii), care se dovedește foarte constructivă pentru gândire; monologul interior (întrebări adresate sie însuși, de tipul: ce știu? care sunt obstacolele? de ce greșesc? ce să fac ca să înțeleg? ce să fac să memorez?); verificarea propriei înțelegeri în timpul activității; verificare prin parafrizare a celor parcurse; reflecția personală despre stările și abilitățile cunoașterii ( ce știu? cum gândesc?); reflecția și descoperirea “stilului său de învățare”.

b) *procedee active*: verificarea soluțiilor la exercițiile efectuate; rezolvarea de probleme; învățarea prin descoperire; aplicarea în situații similare ca structură; învățarea asistată de calculator (unde au posibilitatea să constate în permanență diferite niveluri de rezultate); prelucrarea grafică a informației (desene, scheme, grafice etc.).

c) *procedee interactive (ambianță interactivă)*: învățarea în perechi, în echipă (prin cooperare); instruirea prin schimbare de roluri.

d) *procedee de auto-apreciere a gradului de însușire a materiei*: procedee de auto-încurajare, de reducere a anxietății, de subliniere continuă a propriului progres, de formare a încrederii în sine [3, p. 222].

În concluzie *competența metacognitivă* este esențială în activitatea didactică și profesorii ar trebui să o dezvolte la ei înșiși și la elevi. Așadar, mai întâi metacogniția ar trebui să fie asimilată de profesori și apoi aplicată în metodele de predare-învățare, în construirea manualelor școlare și practică zi de zi, la toate disciplinele. Cadrele didactice trebuie să depășească faza simplului îndemn pedagogic „de a învăța” și să învețe elevul să devină managerul propriei activități de învățare, să aibă inițiativă, să își planifice și să își organizeze munca intelectuală, să își programeze eficient timpul de studiu, să își evalueze propriile activități. Unele dintre competențele metacognitive pe care elevii trebuie să le utilizeze pe parcursul școlarității: a ști să observe, a ști să fie atent, a ști să-și controleze emoțiile, a ști să utilizeze ceea ce a memorat, a ști să raționeze, a ști

să înțeleagă și să învețe. Formarea și dezvoltarea acestor competențe nu se poate realiza decât prin plasarea elevilor în contexte educaționale numeroase și variate în care să le poată exercita.

### **Bibliografie:**

1. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Iași: Editura Polirom, 2013.
2. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L., SIMION, C. Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației ( Tipografia “Cavaioli”), 2015.
3. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008.
4. HENTER, R. Metacogniția. O abordare psihopedagogică. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016.
5. JOIȚA, E. Educație cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Editura Polirom, 2002.
6. LAROISS, Marele Dicționar al Psihologiei. București: Editura Trei, 2006.
7. Manual de metacogniție în educație (*editat de Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser*). New York, 2009
8. MICLEA, M. Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale Iași: Polirom 1999.
9. MIH, V. Psihologie educațională. Cluj-Napoca: Asociația de Științe Cognitive din România, Colecția Educație, 2010.
10. MOGONEA, F. Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică. Craiova: Editura Sitech, 2014.
11. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
12. Programe școlare, Limba și literatura română, clasele a V-a – a VIII-a, aprobate prin Ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr. 5097/09.09.2009, București, 2009.

## FORMAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

**BEȘU Ana-Maria,**

prof. învă. primar, Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida”, Piatra Neamț, România,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8875-8497>, e-mail: maria\_maty31@yahoo.com

**Rezumat.** *De-a lungul istoriei s-au produs diferite evenimente dramatice, care au avut în prin plan acțiunea socială. În urma faptelor desfășurate s-a declanșat un interes acerb în cercetarea comportamentului prosocial. Cunoașterea istorică a concepțiilor despre comportamentul prosocial, oferă o perspectivă de reflecție asupra modelelor sociale actuale, în vederea construirii unor norme prosociale de îmbunătățire a comportamentului prosocial.*

**Cuvinte cheie:** *acțiune socială, comportament prosocial, comunitate.*

**Abstract.** *Throughout history, various dramatic events have taken place, which have had their social action in mind. Following the events, a keen interest in researching prosocial behavior was triggered.*

*Historical knowledge of the conceptions about prosocial behavior, offers a perspective of reflection on current social models, in order to build prosocial norms to improve prosocial behavior.*

**Keywords:** *social action, prosocial behavior, community.*

Definirea comportamentului prosocial a cunoscut mai multe perioade de cercetare în care specialiștii 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).

Dezvoltarea sinelui moral la copii, încă din copilărie este cea mai importantă valoare morală. În funcție de diferențele culturale, sociale și economice s-a observat o interacțiune semnificativă a manifestării comportamentului prosocial la copii, mai exact cu cât copilul este mai integrat în viața socială cu atât mai mult se observă empatia și comportamentul prosocial.

Potrivit cercetătorului Karner Huțuleac, în perioada copilăriei comportamentul prosocial se concentrează în general pe următoarele domenii:

- Dezvoltarea unor sentimente pozitive de prietenie, de empatie;
- Cooperarea cu ceilalți în vederea rezolvării unei probleme sau atingerii unor scopuri comune;
- Oferirea ajutorului și a protecției în scopul creșterii confortului celuiilalt;

Cercetările constante ale comportamentului prosocial au demonstrat ca acestea apar de la vârste fragede și că în general crește odată cu vârsta, când copiii acordă de obicei mai multă atenție caracteristicilor destinatarilor – simpatia față de colegul de bancă. Important este și faptul ca starea de bine subiectivă a copiilor pare să fie asociată cu un altruism mai mare, când această conduită nu a fost impusă, ci aleasă. Cercetătorul Reimer, 2003, susține faptul că implicarea copiilor în acțiuni morale formează reprezentări mentale morale, ce rămân în memoria auto-bibliografică a copilului. Deși studiile au arătat faptul că manifestarea comportamentului prosocial oferă echilibru emoțional contribuie activ la ameliorarea stresului, susține o stare afectivă pozitivă, oferă și o stare fizică mai bună. Dar totuși, deși altruismul se manifestă destul de timpuriu, oferind satisfacții în plan personal, comportamentul prosocial poate fi adesea greu de realizat pentru copii. În acest scop copii trebuie pregătiți prin modele evolutive ex. campanii umanitare, donații caritabile, practicile parentale democratice, facilitează suportul oferit copiilor și căldura emoțională, încurajează comportamentele altruiste ale acestora.

Cu toate că părinții și educatorii sunt cei mai importanți actori în educarea și modelarea copiilor, s-a dovedit faptul că mass – media joacă un rol important în promovarea și expunerea numeroaselor efecte prosoziale, dar există și numeroase cercetări ce arată impactul negativ al conținuturilor media. Părinții pot selecta în funcție de vârsta copilului, programe bine concepute, ce pot fi vizionate împreună și astfel pot maximiza efectele pozitive ale influenței mass – media.

În același timp, stilurile parentale, joacă un rol important în dezvoltarea morală, starea de bine a copiilor și comportamentele prosoziale. Deci, atât mama cât și tata influențează în mod egal valorile și comportamentele pe care copii le adoptă. Cercetările arată, faptul că părinții care își învață copii adesea despre valențele moralității și ideea de bine și rău, practici asociate stilului parental democratic, au contribuit la dezvoltarea accelerată a stimei de sine a copilului, au folosit exemple personale în spiritul altruismului, stabilind așteptări clare referitoare la comportamentul moral al copiilor, creând, în același timp , și oportunități pentru ca acestea să se manifeste.

Utilizarea inducției, ca practică parentală, presupune utilizarea raționamentului inductiv pentru a explica copilului acțiunile, valorile și, în general realitatea înconjurătoare. Astfel părinții stabilesc limite clare, discută împreună cu copiii, motivele care stau la baza unui comportament adecvat social. Important de reținut este faptul că părinții pot stimula comportamentele pozitive îndreptate spre ceilalți precum compasiunea, empatia, sau altruismul prin folosirea practicilor parentale, afectivă, argumentând, nevoia de a înțelege și a anticipa consecințele dăunătoare ale comportamentelor proprii, cu scopul prevenirii acestora.

Deși teoreticienii consideră că părinții influențează principiile morale prin intermediul practicilor parentale, este recunoscut faptul că și școala și instituțiile educaționale au o influență majoră în dezvoltarea raționamentelor și comportamentelor mentale ale copiilor.

Educația morală este foarte importantă deoarece pledează pentru diversitate, toleranță, respect reciproc și valori pluraliste. Într-o societate în continuă schimbare, unde există diverse culturi, comercializarea educației, impactul negativ al conținuturilor mass-media, pun o mare presiune pe copii, familii pe școală, conducând, inevitabil la denaturarea valorilor.

Cultura educațională și profesorii sunt factori semnificativi în dezvoltarea morală a elevilor, cercetările demonstrând că școlile pot fi transformate în comunități morale și factori semnificativi în educația morală a elevilor. În contextul școlar, educația morală se referă la predarea deliberată a anumitor valori, atitudini și dispoziții pentru a stimula comportamentele prosoziale și în general, nivelul de dezvoltare al elevilor.

În ceea ce privește sfera educației morale, conținuturile promovate, literatura de specialitate orientată spre această sferă, menționează o serie de abilități precum cele legate:

- gândirea critică
- abilități de rezolvare a problemelor și de luarea deciziilor
- ascultare și comunicare
- principii democratice
- drepturi civile
- dezvoltarea atitudinilor și valorilor
- responsabilitatea și implicarea în bunul mers al comunității
- toleranță și respect pentru ceilalți și aprecierea diferențelor

Ajutându-i pe copii să găsească soluții optime prin ghidare, ascultare activă, validarea sentimentelor, îndrumare nonverbală, asigurarea unei atmosfere securizate, imparțială, profesorul îl ajută să-și interiorizeze anumite principii și valori, fapt ce nu s-ar putea întâmpla în cazul în care acesta ar interveni direct, rezolvând acea situație. Practic experiențele împărtășite colectiv, în cadrul grupului sunt asumate într-un mod conștient care încurajează solidaritatea de grup. Prin urmare identificarea cu grupul (școlar) înseamnă conștientizarea responsabilității implicite. Grupul motivează acțiunile copiilor, acesta fiind o sursă importantă de reziliență dar și un reper al valorilor morale precum prietenia, sprijinul reciproc, altruismul sau compasiunea.

Un alt factor extern important în dezvoltarea și încurajarea practicilor prosoziale o are biserica, practicile religioase, care promovează deschiderea spre cunoaștere și îndemnul la reflectare.

Potrivit autorităților scoțiene și documentelor legislative în această direcție, educația morală și religioasă le permite copiilor și tinerilor:

- să recunoască religia ca pe o expresie importantă a experienței umane;
- să învețe despre convingerile, valorile, practicile și tradițiile creștinismului

și ale religiilor lumii, formând, în același timp, puncte de vedere independente de credința religioasă;



- să exploreze și să dezvolte cunoașterea și înțelegerea religiilor;
- să exploreze viziuni religioase și nereligioase variate, ce pot oferi răspunsuri la întrebări despre natură și sensul vieții;
- să recunoască și să înțeleagă diversitatea religioasă și importanța religiei în societate;
- să dezvolte respectul pentru ceilalți și înțelegerea credinței și practicilor care sunt diferite de ale lor;
- să exploreze și să stabilească valori precum dreptatea, compasiunea și integritatea și să se angajeze în dezvoltarea și reflectarea propriilor valori morale;
- să își dezvolte convingerile, atitudinile, valorile și practicile prin reflecție, descoperire și evaluare critică.

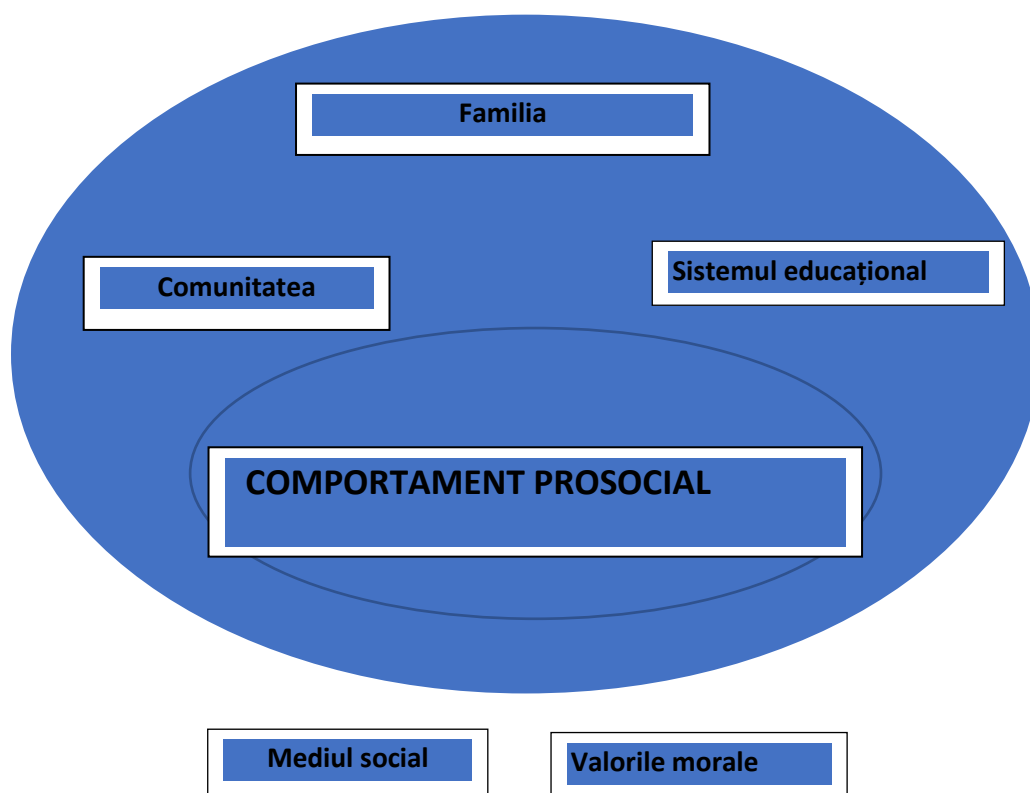


Figura 1. Factorii externi care pot influența exercitarea comportamentului prosocial

În concluzie, atâta timp cât religia , practicile religioase și educația religioasă sunt realizate în acord cu valorile morale universale precum dreptatea, toleranța, iubirea de semeni, acceptarea, adevăr și nondiscriminare, cu siguranță reprezintă un factor semnificativ în formarea și interiorizarea principiilor morale, contribuind în mod pozitiv la tabloul practicilor de educație morală eficientă, pretabilă mai ales în context familial.

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 și anumite documentare naționale care au înregistrat o experiență prosocială.

„Din timpuri și până astăzi cei care manifestă grijă, altruism și sunt săritori la nevoie, serveau drept model pentru fiecare copil”. (Seneca)

Fiecare concept este determinat de șirul evenimentelor sociale din acea perioadă.

### **Bibliografie:**

1. CHELCEA, S. Psihologie: teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2010. ISBN: 978-973-46-1653-4.
2. MATTHEWS, G., DEARY, I. J., WHITEMAN, M. C., Psihologia personalității: Trăsături, cauze, consecințe. Iași: Polirom, 2012. ISBN: 978-973-46-3070-7.
3. MAFTEI, A. Educația morală a copiilor. Repere psihopedagogice. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2020.
4. NECULAU, A. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2003. ISBN: 973-681-211-1.
5. ȘTEFAN, I. Științe comportamentale. București: ARS Docendi, 2014. ISBN: 978-973-558-770-3.

CZU: 37.032:373.2

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p162-167

## **ASPECTE PRACTICE ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE A COPIILOR DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ**

**CARABET Natalia,**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-9096-0587, e-mail: carabet.natalia@upsc.md

**Rezumat.** Articolul abordează problematica actualității, necesității dezvoltării personale a copiilor prin aplicarea metodelor interesante, bazate pe ludic. Atragem atenția cadrelor didactice la necesitatea de a contribui la dezvoltarea personală a copiilor în timpul rutinelor, activității la panouri, prin activități comune sau individuale.

**Cuvinte-cheie:** creștere, dezvoltare, holistic, copil, proces, educator, metode, strategii, eficient.

**Abstract.** The article addresses the current issue, the need for children's personal development through the application of interesting, playful methods. We draw the attention of teachers to the need to contribute to the personal development of children during routines, activity at the boards, through joint or individual activities.

**Keywords:** growth, development, holistic, child, process, educator, methods, strategies, effective.

Astăzi educația copiilor de vârsta timpurie este un proces logic, consolidat de specialiști în pedagogie, psihologie, sociologie, axiologie, management educațional, sănătate, etc. [3; 4].

Cadrele didactice sunt susținute în acest demers complicat de documentele de politici educaționale pe dimensiunea Educație timpurie (Cadrul de referință a educației timpurii, Curriculum pentru educație timpurie, Standarde de dezvoltare a copiilor de la naștere până la 7 ani, ghid de implementare a Curriculumului pentru educație timpurie, etc. [3; 4].



Figura 1. Documentele de politici educaționale pe dimensiunea Educație timpurie [3; 4]

Considerăm că procesul de dezvoltare personală a copiilor la nivelul IET este unul complex, care valorifică timpul în care copilul este prezent în grădiniță, grupa de copii, în grija educatorului competent [3; 4]. Cadrele didactice valorifică atât spațiul educațional (sala de grupă, vestiarul, dormitorul, terenul grupei), dar și contextele educaționale create sau dezvoltate în acest sens (activitatea integrată, lucrul la panouri, activitățile ludice, drumețiile, excursiile, etc.) [3; 4].

Nu vom omite, în sensul activităților de dezvoltare personală, rutinele, care permit deseori educatorilor să urmărească progresul copiilor, reacția acestora în diverse contexte de comunicare, relaționare, decizie sau enunțarea opiniilor altor copii, deseori rutinele permit contactul personal al educatorului și copiilor- în timpul spălatului mâinilor, a aranjării mesei pentru prânz, a repartizării rechizitelor, etc. [2].






Considerăm că, vis-a-vis de școală, rutinele în grădiniță permit, pe de o parte, contactul strâns al educatorului cu copilul, individualizarea procesului de formare- dezvoltare sau consolidare a competențelor copiilor, pe de altă parte educatorul poate observa comportamentul copilului într-o situație concretă, atitudinea lui față de ceva- cineva, educatorul poate utiliza rutinele pentru a forma atitudini, orientări axiologice, oferi copiilor un algoritm de luare a deciziei [2].

Rutine				
Educatorul va:				
Observa comportamentul copiilor				Lucra individual
		Contribui la cunoasterea de sine		
Orienta axiologic				Forma competențe
		Crea -înțelege imaginea copilului		
Forma valori				Contribui la acceptarea de sine

Figura 2. Impactul rutinelor pentru dezvoltarea personală a copiilor [2]

Pe lângă faptul că procesul de dezvoltare personală a copiilor este orientat la formarea competențelor de comunicare, relaționare, organizare și conducere, prezentare personală, dezvoltare holistică a copiilor vizând dimensiunile noilor educații (figura 2), amintim unele deziderate importante în sens personal, asupra cărora educatorii vor lucra permanent, fiind vorba de:

- ✓ Cunoașterea de sine
- ✓ Acceptarea de sine
- ✓ Încrederea de sine
- ✓ Imaginea de sine
- ✓ Respectul de sine [2].

Interdependența proceselor creștere- dezvoltare și efectele acestora				
Creștere	Dezvoltare	Competențe	Valori	Rezultat așteptat
				
<b>Aspecte:</b>	<b>Noile educații: [1]</b>	<b>Se vor forma- dezvoltate</b>	<b>Se vor forma prin parteneriat cu familia</b>	
fizic	Moral	Cunoașterea de sine	Pace	Obiectivitate
fiziologic	Intelectual	Participare activă	Om, Copil ca	Atitudine

			valoare	realistă
antropometric	Economic	Evaluare	Echilibru	Gândire critică
	Mediu și ecologic	Autoevaluare	Acceptare	Solidaritate
	Demografic	Aprecierea rezultatelor	Ajutor	Implicare activă
	Timp, timp liber	Informare	Comunicare	
	Antreprenorial	Gestionare	Cunoștințe	
	Pentru pace și spiritual	Planificare	Drepturi	
	Pentru tehnologie și progres	Comunicare	Libertate	
	Pentru toleranță	Decizie (soluții)	Toleranță	
	Interculturală			
	Pentru sănătate și nutriție			
	Pentru familie			
	Pentru schimbare			
	Pentru comunicare și mass- media			

Figura 3. Interdependența proceselor creștere- dezvoltare și efectele acestora

Ce ține de importanța și metodele, prin care educatorii pot contribui la **cunoașterea de sine** a copiilor, putem recomanda metoda Despre mine în cifre [2]. Această metodă va oferi copiilor posibilitatea de a se caracteriza, sub formă de joc, prin cifre, spre exemplu indicând:

- *Câți ani am,*
- *Câți membri are familia mea,*
- *Câte animale de companie avem acasă,*
- *Ce înălțime am,*
- *Câte kilograme cântăresc,*
- *Câți prieteni am la grădiniță,*
- *Câte cărți am citit cu părinții sau frații mai mari,*

➤ *etc.* [2].

O altă metodă care contribuie la **cunoașterea de sine** a copiilor poate fi metoda **Povestea mea**. Copilul va povesti, fiind ajutat de educator, sau va răspunde la unele întrebări oferite de cadrul didactic în formă de discuție liberă cu acesta. Copilul va povesti despre – prenumele său. Cum îi place să fie numit, sau cum este numit acasă, cine îl aduce la grădiniță, cu ce fel de transport, cine îl ia de la grădiniță, ce cumpărături face cu mama la magazin, ce ocupații are la grădiniță sau acasă, care este personajul său preferat, de ce, ce culoare preferă, care este felul de mâncare preferat, ce încălțăminte alege, care sunt jucăriile iubite, etc. După cum vedem, copilul va relata mult despre sine, este important ca educatorul uneori să impulsioneze discuția fie prin întrebare, fie prin imagine.

**Acceptarea de sine** poate fi dezvoltată prin **metoda-joc Eu sunt așa!** În cadrul acesteia copilul se va caracteriza prin un șir de calități și competențe cu argumente. Spre exemplu copilul va numi calitatea hărnicia, după care este bine să argumenteze- când este harnic, ce face, pe cine ajută, ce responsabilități are, etc. [2].

Nu vom uita și de unele calități, pe care copiii le pot omite, ca spre exemplu- lenea, tărăgăneala, nedorința de a oferi cuiva jucăria, egoismul, capriciile,... Educatorul va ajuta copilul să înțeleagă că acesta tot este el, este bine ca copilul să cunoască, să accepte toate calitățile sale, dar să le accepte uneori critic, înțelegând că poate este bine să învețe să fie mai colegial, prietenos, darnic, dacă este cazul [2].

**Imaginea de sine** poate fi dezvoltată prin **metoda Eu pot să fac**, care pune accent pe competențele dezvoltate la copii (în acest sens rugăm educatorii să nu se axeze doar pe competențele intelectuale - de a recunoaște o literă, de a număra până la 20, etc. Este bine să ne axăm și pe dezvoltarea deprinderilor igienice, realizarea deserviciului, nivelul de comunicare și relaționare copil- copil). O altă metodă interesantă ar fi **Măinuțe dibace**, în cadrul căreia copiii vor povesti, sau mai bine este să demonstreze ce poate realiza desinestătător. Rezultatele, produsele ar fi motive de bucurie pentru copil, pentru familie, dar și grup de preșcolari [2].

Din moment ce am reliefat și importanța **rutinelor** pentru procesul de dezvoltare personală, **respectul de sine** poate fi dezvoltat în cadrul unor sarcini individuale, primite de copil. Este de exemplu deservivi, atunci copilul cunoaște ce, cum are de realizat. Este un lider- responsabil de anumite activități și rezultate. El va monitoriza activitățile altor copii, corectitudinea rezultatelor, etc. [2].

Pentru comoditatea educatorilor vom nominaliza unele metode de dezvoltare personală în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Scopul metodei de dezvoltare personală[2]

<b>Metoda</b>	<b>Scop</b>
<i>Despre mine în cifre</i>	Relatarea informațiilor despre sine, utilizând cifre
<i>Eu pot să fac</i>	Demonstrarea unor competențe formate
<i>Fricile mele</i>	Identificarea, enunțarea fricii
<i>Prietenii mei</i>	Numirea, caracterizarea prietenilor din curte sa grup de preșcolari
<i>Cel mai din grupa noastră</i>	Atribuirea unui calificativ copilului, prietenului, colegului (cel mai harnic, matinal, responsabil, ...)

### **Concluzii**

Educația are următoarele caracteristici:

- pune accent pe oameni,
- urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor,
- este orientată predominant spre pregătirea pentru viață,
- are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței,
- vizează cu precădere dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse,
- finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung.

Considerăm că dezvoltarea personală a copilului este în total acord cu cele menționate mai sus, contribuind la valorificarea Omului (copilului), la pregătirea pentru școală și viață, pentru meseria din viitor.

Mai mult, acțiunile de dezvoltare personală vor fi permanente, fiind dependente de schimbările de ordin social, profesional, cultural, emoțional, etc.

Educatorii din IET sunt persoane indicate, pregătite pentru a planifica și realiza activitățile de dezvoltare personal a copilului, dar, deseori, vor susține în acest demers și părinții, familia.

### **Bibliografie:**

1. BUTNARI, N. Noile educații. Suport de curs. Chișinău, 2017. ISBN 978-9975-71-920-9.
2. CARABET, N. Ludoterapie pentru părinți. Ghid. Chișinău, 2019.
3. Cadrul de referință al educației timpurii, aprobat la CNC, 25 octombrie 2018, MECC, Chișinău, 2018.
4. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău, 2019.

## PROVOCĂRI ALE EDUCAȚIEI CONTABILE PREUNIVERSITARE ÎN ERA DIGITALIZĂRII

**CHIRTEȘ Codruța,**

Colegiul Economic „Transilvania”, Târgu-Mureș, Mureș, România,

ORCID: 0000-0001-8882-9806, e-mail: codrutachirtes@yahoo.com

**Rezumat.** *Accelerarea procesului digitalizării și intruziunea informatizării în domeniul economic determină modificări masive în sfera contabilității și, implicit, schimbări ale profilului actual al profesionistului contabil. Competențele digitale dețin un rol fundamental în definirea complexă a imaginii contabilului orientată către un viitor în totalitate tehnologizat. Prin urmare, educația contabilă corespunzătoare, dezvoltarea competențelor digitale în conformitate cu exigențele actuale referitoare la calitatea informației contabile reprezintă temelia pentru continuitatea profesiei și în menținerea relevanței acesteia pe piața muncii.*

**Cuvinte cheie:** *educație contabilă, studii economice, competențelor digitale.*

**Abstract.** *The acceleration of the digitization process and the intrusion of computerization in the economic field cause massive changes in the accounting sphere and, implicitly, changes in the current profile of the professional accounting. Digital skills play a fundamental role in the complex definition of the accountant's image oriented towards a fully technological future. Therefore, the appropriate accounting education, the development of digital skills in accordance with the current requirements regarding the quality of accounting information are the foundation for the continuity of the profession and in maintaining its relevance on the labour market.*

**Keywords:** *accounting education, economic studies, digital skills.*

### Introducere

În calitate de profesori suntem astfel „provocați” să ne îmbunătățim permanent practica educațională, să adoptăm idei și practici pedagogice noi, fie din dorința de a ieși din rutina zilnică, fie pentru a aplica ceea ce considerăm că este util elevilor, de multe ori, însă, fără a beneficia de un sprijin metodic pe măsura nevoilor noastre de dezvoltare și înnoire profesională. A fi profesor în societatea contemporană, numită și societatea cunoașterii, o societate în care pretențiile beneficiarilor, ale elevilor, cresc neconținut odată cu progresul tehnologic și cu fluxul imens de informații, pe care îl recepționează neîncetat, înseamnă a ține pasul cu tehnologia, a te informa și forma continuu, pentru ca educația pe care o furnizezi să nu fie una perimată și, implicit, inutilă. E imperativ ca profesorul să pregătească elevii pentru a fi la fel de flexibili precum a devenit societatea, capabili să se adapteze din mers modificărilor și progresului. Accentul învățării se transferă de la teorie la practică. Elevul învață nu numai pentru a ști, ci, mai ales, pentru a face, profesorul fiind acela care trebuie să le insuflă pragmatismul și abilitatea de a reuși profesional.



Astfel, o abordare transdisciplinară, inovativă a învățării, tratarea diferențiată, centrată pe elev și abordarea integrată a cunoașterii devin deziderate ale actului instructiv-educativ.

Lecțiile de contabilitate au un specific aparte deoarece obiectivele fiecăreia trebuie să convergă spre trezirea interesului elevilor față de materie, față de învățare, față de fenomenele economice reale, față de practica contabil. Elevii dobândesc în cadrul orelor de contabilitate un bagaj de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pe care trebuie, însă, să le aplice în contexte și situații economice diferite pentru că, în viața economică reală, nici un caz nu este identic cu altul, permanent apar situații noi, iar legislația nu este deloc stabilă. Pornind de la acest considerent, în activitatea de predare, se urmărește ca elevii să dobândească, pe lângă informația necesară impusă de programă, acele competențe și abilități practice de Învățământul preuniversitar economic în era digitală 43 a găsi soluții în orice context, de a manifesta creativitate, fler, inițiativă, curaj, obiectivitate și spirit critic în realizarea profesiei contabile, precum și solide competențe digitale, aspecte realizate doar prin această abordare transdisciplinară a învățării. Implicându-se activ în activitatea de învățare, elevul, în calitatea sa de beneficiar al fiecărei lecții de contabilitate are sentimentul că pregătirea sa privește lucruri concrete și folositoare pentru viitorul profesionist contabil, pentru confruntarea cu piața muncii și cu viața economică reală. În plus, mediul digital de învățare creat prin intermediul predării on-line are un rol integrator care creează premisele îmbunătățirii activităților de învățare, de dezvoltare a proiectelor educaționale și de instrument de modernizare a activității de funcționare a instituțiilor școlare.

Societatea modernă se află într-un proces de permanentă transformare sub influența tehnologiilor digitale inovatoare și a fenomenului globalizării afacerilor. Aceste transformări au avut drept consecință, multe schimbări în modul în care contabilii își îndeplinesc sarcinile. Li se cere să lucreze într-un mediu foarte complex, exigent și în continuă schimbare. În acest context, educația contabilă are un rol major de jucat în dezvoltarea profesională a contabililor și chiar mai mult în îmbunătățirea abilităților lor profesionale. Mai mult decât atât, în contextul problemelor actuale cu care ne confruntăm, precum schimbările climatice, degradarea mediului, economia digitală, modificările demografice, pregătirea elevilor pentru viitor prin educație, formare și competențe de calitate reprezintă principala soluție. Astfel, în scopul dezvoltării competențelor digitale avansate, au fost elaborate și implementate acțiuni precum cele adoptate la nivelul Uniunii Europene, respectiv Programul Europa digitală și Planul de acțiune actualizat pentru educația digitală, care contribuie la implementarea de tehnologii în economie și la împărtășirea celor mai bune practici [6].

### **Considerații privind implicațiile digitalizării în educația contabilă preuniversitară**

Pe fondul tehnologizării masive a societății în general, și a domeniului contabil în mod specific, se impune deplasarea interesului către dobândirea continuă de abilități și competențe în

sfera digitalizării, ca măsură sigură în vederea obținerii performanțelor la nivel de profesie, într-un viitor dominat de tehnologia modernă. Comisia Europeană a sugerat că alfabetizarea digitală „devine din ce în ce mai mult o competență esențială a vieții iar incapacitatea de a accesa sau de a utiliza TIC cu eficiență devine o Învățământul preuniversitar economic în era digitală 41 barieră în calea integrării sociale și personale dezvoltare” [7, p. 4]. Cu alte cuvinte, există nevoia stringentă de dezvoltare a competențelor digitale, potrivite pentru dezvoltarea noilor tehnologii, dar și necesitatea implementării digitale care să neutralizeze decalajul digital. Acest termen se referă la o nouă formă de inegalitate care se poate concretiza într-o inegalitate socială între cei care au acces la internet și, prin urmare, au mai multe oportunități profesionale și educaționale și cei care nu au acces la oportunitățile tehnologiilor digitale [4]. De asemenea, o idee des vehiculată este aceea că digitalizarea „vine la pachet” cu scăderea, în viitor, a numărului de contabili. Pentru a demonta această opinie vom aminti cuvintele profesorului Dumitru Voinea, care încă din anii 1930, a subliniat primatul resursei umane în raport cu tehnica de calcul „Raționamentul rămâne rezervat omului, oricâtă inteligență am încerca să turnăm în materia mașinii”. Considerăm că toate aceste transformări din societate, au creat în evoluția profesiei contabile, un moment de răscruce, dar și un punct de cotitură care a generat nevoia de redefinire și de reinventare a profesiei.

În ciuda automatizării masive a domeniului contabil, absolvenții de studii economice afirmă faptul că doar o pondere de 45% din abilitățile și competențele lor se pliază pe cerințele actuale ale unui loc de muncă automatizat din sfera contabilității. În această manieră, educația contabililor și formarea continuă a acestora trebuie să aibă în centrul său optimizarea permanentă a competențelor digitale [8]. Suntem de părere că un prim pas în abordarea situației este conștientizarea noii realități digitalizate. În acest context, cadrele didactice formatoare trebuie să se asigure că viitorii absolvenți în domeniul contabil au o fundație solidă a cunoștințelor de specialitate împreună cu capacitatea aplicării acestora pe fondul instrumentelor tehnologice moderne [3]. Astfel, instituțiile de învățământ pot veni în întâmpinarea nevoii de acumulare a competențelor necesare profesionistului contabil prin remodelarea programei școlare în vederea încorporării cunoștințelor și aplicațiilor tehnologiilor digitale în programele de pregătire contabilă [1].

În acest sens, este dezirabil ca liceele economice să evalueze constant care sunt principalele provocări ale mediului de afaceri și să își alinieze strategia la cerințele profesiei în continuă dinamică. În mod cert, se impune o viziune pe termen lung a educației contabile preuniversitare, care să se concentreze pe dezvoltarea de noi competențe contabile, dincolo de cele tradiționale. Principala provocare în pregătirea elevilor de liceu economic, viitori profesioniști contabili, este dată de abilitățile acestora de a utiliza în mod eficient actualele soluții IT de prelucrare și analiză a datelor financiare și non-financiare. Pentru a-i putea pregăti pe termen lung, considerăm că nu doar facultățile, ci și liceele de profil economic, trebuie să evalueze constant care sunt principalele

provocări ale mediului de afaceri și să-și alinieze strategia la cerințele profesiei în continuă dinamică. Învățământul preuniversitar economic în era digital.

Dacă ne raportăm la un viitor imaginat ca progres către o economie universală, globală, educația digitală este reprezentată printr-un ansamblu complex de factori umani, tehnologici, organizaționali și infrastructurali [2]. Realizarea educației digitale, necesită o proiectare didactică adaptată mediilor virtuale de predare-învățare, care să țină cont de inegalitatea de acces, de formarea cadrelor didactice pentru utilizarea acestor tehnologii, de cultura școlară, de nevoilor elevilor [5]. Se conturează astfel un viitor al educației, care plasează comunitatea și relațiile care o definesc, în centrul modului în care se predă, care subliniază deschiderea către diferență, către diversitate, către dezvoltare a curriculumului, transdisciplinaritate, ludic și incluziune. În vederea alinierii profesiei și a educației contabile la standardele actualității moderne, programele de pregătire contabilă trebuie să fie fundamentate pe tehnologiile emergente, semnificative fiind de asemenea și asimilarea aspectelor legate de aprofundarea cunoștințelor de statistică, analiză a datelor și dobândirea abilităților de programare.

În calitate de profesori suntem astfel „provocați” să ne îmbunătățim permanent practica educațională, să adoptăm idei și practici pedagogice noi, fie din dorința de a ieși din rutina zilnică, fie pentru a aplica ceea ce considerăm că este util elevilor, de multe ori, însă, fără a beneficia de un sprijin metodic pe măsura nevoilor noastre de dezvoltare și înnoire profesională. A fi profesor în societatea contemporană, numită și societatea cunoașterii, o societate în care pretențiile beneficiarilor, ale elevilor, cresc neconținut odată cu progresul tehnologic și cu fluxul imens de informații, pe care îl recepționează neîncetat, înseamnă a ține pasul cu tehnologia, a te informa și forma continuu, pentru ca educația pe care o furnizezi să nu fie una perimată și, implicit, inutilă. E imperativ ca profesorul să pregătească elevii pentru a fi la fel de flexibili precum a devenit societatea, capabili să se adapteze din mers modificărilor și progresului. Accentul învățării se transferă de la teorie la practică. Elevul învață nu numai pentru a ști, ci, mai ales, pentru a face, profesorul fiind acela care trebuie să le insuflă pragmatismul și abilitatea de a reuși profesional. Astfel, o abordare transdisciplinară, inovativă a învățării, tratarea diferențiată, centrată pe elev și abordarea integrată a cunoașterii devin deziderate ale actului instructiv-educativ.

Lecțiile de contabilitate au un specific aparte deoarece obiectivele fiecăreia trebuie să conveargă spre trezirea interesului elevilor față de materie, față de învățare, față de fenomenele economice reale, față de practica contabil. Elevii dobândesc în cadrul orelor de contabilitate un bagaj de cunoștințe, priceperi și deprinderi, pe care trebuie, însă, să le aplice în contexte și situații economice diferite pentru că, în viața economică reală, nici un caz nu este identic cu altul, permanent apar situații noi, iar legislația nu este deloc stabilă. Pornind de la acest considerent, în activitatea de predare, se urmărește ca elevii să dobândească, pe lângă informația necesară impusă

de programă, acele competențe și abilități practice de Învățământul preuniversitar economic în era digitală 43 a găsi soluții în orice context, de a manifesta creativitate, fler, inițiativă, curaj, obiectivitate și spirit critic în realizarea profesiei contabile, precum și solide competențe digitale, aspecte realizate doar prin această abordarea transdisciplinară a învățării. Implicându-se activ în activitatea de învățare, elevul, în calitatea sa de beneficiar al fiecărei lecții de contabilitate are sentimentul că pregătirea sa privește lucruri concrete și folositoare pentru viitorul profesionist contabil, pentru confruntarea cu piața muncii și cu viața economică reală. În plus, mediul digital de învățare creat prin intermediul predării on-line are un rol integrator care creează premisele îmbunătățirii activităților de învățare, de dezvoltare a proiectelor educaționale și de instrument de modernizare a activității de funcționare a instituțiilor școlare.

### **Bibliografie:**

1. BANASIK, E., JUBB, C. Are Accounting Programs Future-ready? Employability Skills. *Australian Accounting Review*, 2021. 31(3), 256–267. <https://doi.org/10.1111/auar.12337>.
2. BAYNE, S., GALLAGHER, M. Near Future Teaching: Practice, policy and digital education futures, *Policy Futures in Education*, 2021. Vol. 19(5) 607–625, DOI: 10.1177/14782103211026446.
3. DAFF, L. Employers' perspectives of accounting graduates and their world of work: Software use and ICT competencies. *Accounting Education*, 2021. 30(5), 495–524. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1935282>.
4. LUPAC, P. *Beyond the digital divide. Contextualizing the information society*. Bingley: Emerald Publishing, 2018.
5. NUNES, C. P., RAIC, D. F. F., SOUZA, E. M. F. Education in the pandemic: questions about teaching work, curriculum and remote teaching. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 2021. 14(33), e16047. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16047>.
6. ȘOVA R.-A.; POPA, A. F. Educația contabilă, între digitalizare și criza generată de pandemia de COVID-19, *CECCAR Business Review*, 2020. Nr. 10/2020, pp. 3-8, DOI: <http://dx.doi.org/10.37945/cbr.2020.10.01>.
7. EUROPEAN COMMISSION Digital Literacy. European Commission working paper and recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group. Belgium: Brussels, 2008. Author Retrieved from <http://www.ifap.ru/library/book386.pdf>.
8. ZHYVETS, A. Evolution of Professional Competencies of Accountants of Small Enterprises in the Digital Economy of Ukraine. *Baltic Journal of Economic Studies*, 2018. 4(5), 87–93. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2018-4-5-87-93>.

## STAREA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR ÎN PERIOADA ADAPTĂRII LA TREAPTA GIMNAZIALĂ

**COȘCODAN Diana**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0001-9099-056X; e-mail: coscodan.d@gmail.com

**MOȘANU-ȘUPAC Lora,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-1401-5145; e-mail: moshanu\_ssust@yahoo.com

**Rezumat.** În articol se descriu datele obținute în urma studierii stării emoționale la elevii din clasele a V-a în perioada de adaptare la treapta gimnazială. Se studiază elevii din diferite categorii de familii. S-a stabilit impactul factorilor sociali în procesul de adaptare și nivelul crescut de anxietate și stres la copiii din familii incomplete și cu părinții absenți.

**Cuvinte-cheie:** stare emoțională, anxietate, stres, elevi, gimnaziu, familie.

**Abstract.** The article describes the data obtained from the study of the emotional state of fifth-grade students during the period of adaptation to secondary school. Students from different categories of families are studied. The impact of social factors in the adaptation process and the increased level of anxiety and stress in children from incomplete families and with absent parents has been established.

**Keywords:** emotional state, anxiety, stress, students, secondary school, family.

Problema adaptării școlare a elevilor reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional.

Școala de astăzi este un factor psihogen serios. În ultimii cinci ani, incidența copiilor cu dereglări ale sănătății a crescut cu 25 la sută. Totodată, numărul celor care suferă de boli cronice din clasele superioare a crescut cu peste 50%. Peste 70% dintre școlari întâmpină dificultăți semnificative în însușirea curriculum-ului școlar. Fiecare al cincilea elev se îmbolnăvește cronic până la sfârșitul școlii. Și doar 5% dintre absolvenți pot fi recunoscuți ca fiind practic sănătoși [3].

Unii cercetători afirmă că există o corelație dintre adaptare bună a elevului și reușita sa [1]. De exemplu, Ripple și Luthar (2000) au investigat un grup de adolescenți de clasa a IX-a și au descoperit că o mai bună adaptare și a relațiilor interpersonale determină o rată mai mare de absolvire a liceului.

Adaptarea este un proces complex care include atât aspecte fiziologice, cât și emoționale. Astfel, Shakuntala Punia și Santosh Sangwan (2011) au stabilit, că inteligența emoțională corelează pozitiv cu adaptarea copiilor. Pătura socială, venitul și ocupația tatălui au fost principalii factori care contribuie la luarea deciziei despre inteligența emoțională și adaptarea respondenților [2].

Una dintre perioadele în care se înregistrează frecvente dificultăți de adaptare școlară este reprezentată de debutul preadolescenței, perioadă care coincide la elevi cu trecerea de la ciclul primar la ciclul gimnazial și în care, pe fondul unui echilibru emoțional și psihic fragil și al personalității în formare, se asimilează numeroase comportamente adaptative.

Dificultățile de adaptare școlară care se pot manifesta la începutul clasei a V-a pot fi manifestate și în același timp cauzate de un grad sporit de stres și anxietate. De aceea rolul pedagogului în crearea condițiilor optime pentru procesul de adaptare a elevilor care pășesc în clasa a V-a este primordial.

**Scopul:** evidențierea manifestărilor emoționale și sociale în adaptarea elevilor la treapta gimnazială.

**Metodologia cercetării:**

În acest scop au fost utilizate următoarele metode: “Determinarea nivelului anxietății școlare după Phillips” [4], “Stabilirea nivelului stresului (Шейх-Заде Ю.Р.; Шейх-Заде К.Ю., 1997) [5], „Calcularea mediei semestriale la elevi”, „, Studierea documentație școlare”.

**Rezultate:**

Reieșind din corelația dintre parametrii emoționali și adaptare, precum și impactul factorilor sociali asupra adaptării la copii, s-a studiat nivelul de anxietate la elevii claselor a V-a din diferite categorii de familii: completă, incompletă, cu părinții absenți. Rezultatele sunt reflectate în figura 1.

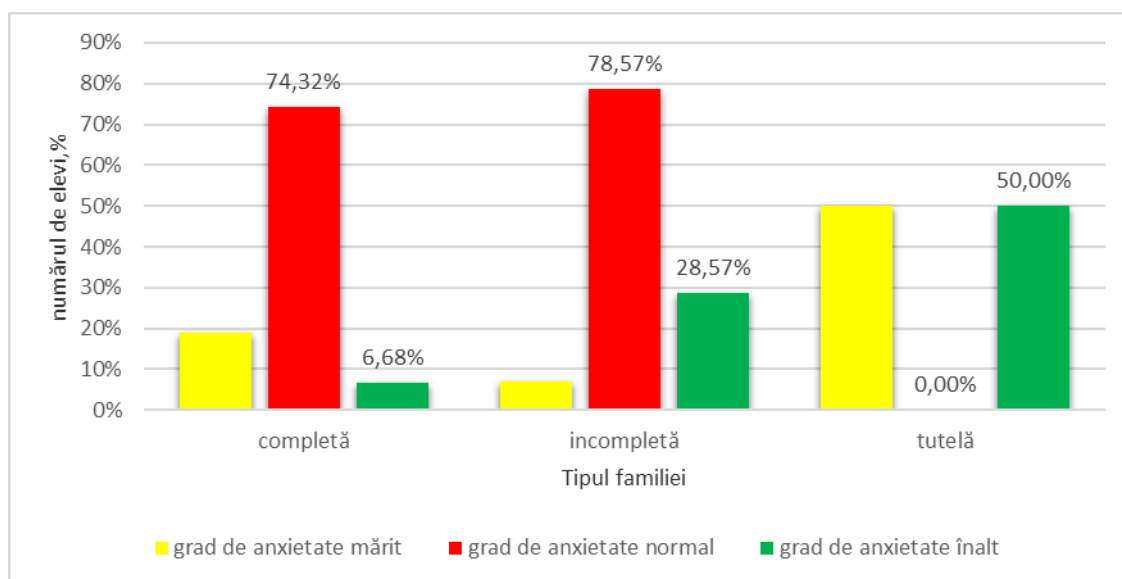


Figura 1. Anxietatea la copii în funcție de tipul familiei

Cercetările au demonstrat, că 2,2% sunt copiii crescuți sub tutela rudelor. Analiza gradului de anxietate la aceștia a arătat că 50% din ei posedă grad mărit, iar cealaltă jumătate-grad înalt. 82,22% din elevi sunt crescuți în familiile complete cu părinții acasă, 15,55% din copii sunt crescuți în familii incomplete. Constatăm că grad înalt de anxietate posedă 28,57% copii din familii cu un părinte, și 6,68% din familii complete. Anxietate mărită au manifestat 7,14% din copiii din familiile incomplete și 19% de copii din cele complete. Astfel, este evidentă corelația dintre starea emoțională a copiilor și factorii sociali (în special, tipul familiei). Totodată pare îngrijorător faptul că și în familiile favorabile un număr semnificativ de copii manifestă grad înalt și mărit de anxietate. Presupunem, că în aceste familii climatul psihologic nu este favorabil creșterii copiilor, sau părinții sunt prea exigenți cu copiii lor.

Adaptarea este într-o măsură sau alta însoțită de reacția de stres.

Pentru a determina și impactul familiei asupra acesteia s-a stabilit nivelul de stres la elevi, fete (fig. 2) și băieți (fig. 3).

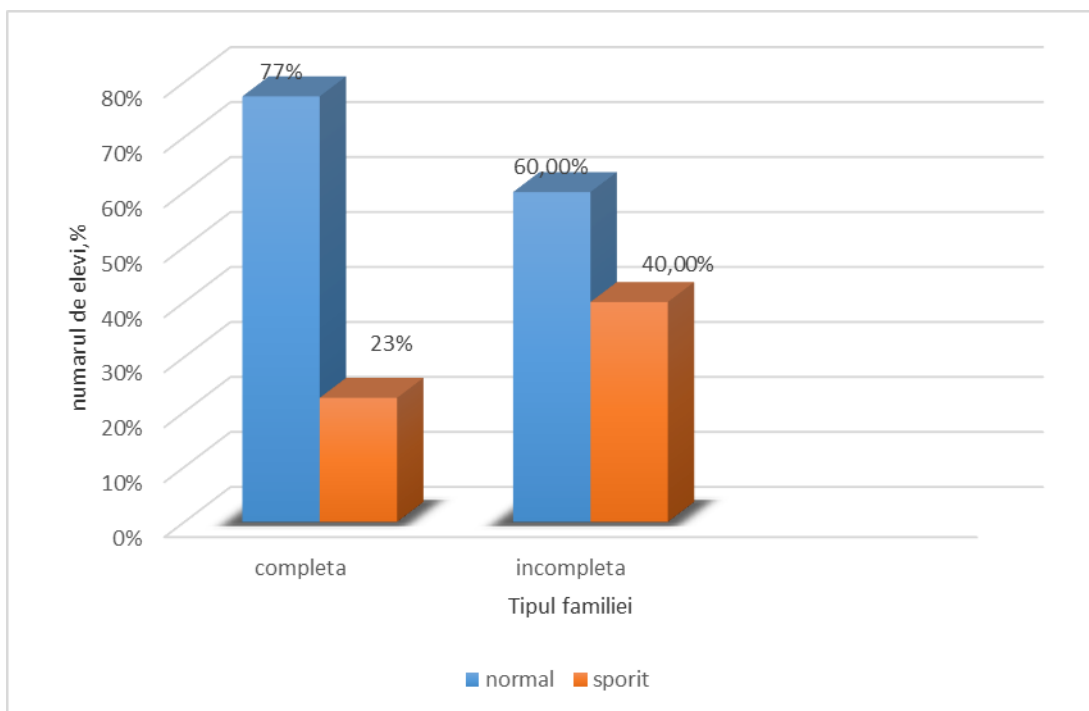


Figura 2. Nivelul stresului la fete

Din imagine (fig. 2) se observă că tipul familiei are impact considerabil asupra stării fiziologice și emoționale ale copiilor. Astfel, nivelul sporit al stresului s-a constatat la toate fetele (100%) lăsate sub tutela rudelor, cu părinții plecați peste hotare. În familiile incomplete și complete, din contra, majoritatea fetelor (respectiv, 60 și 57,14%) au manifestat un nivel normal al stresului.

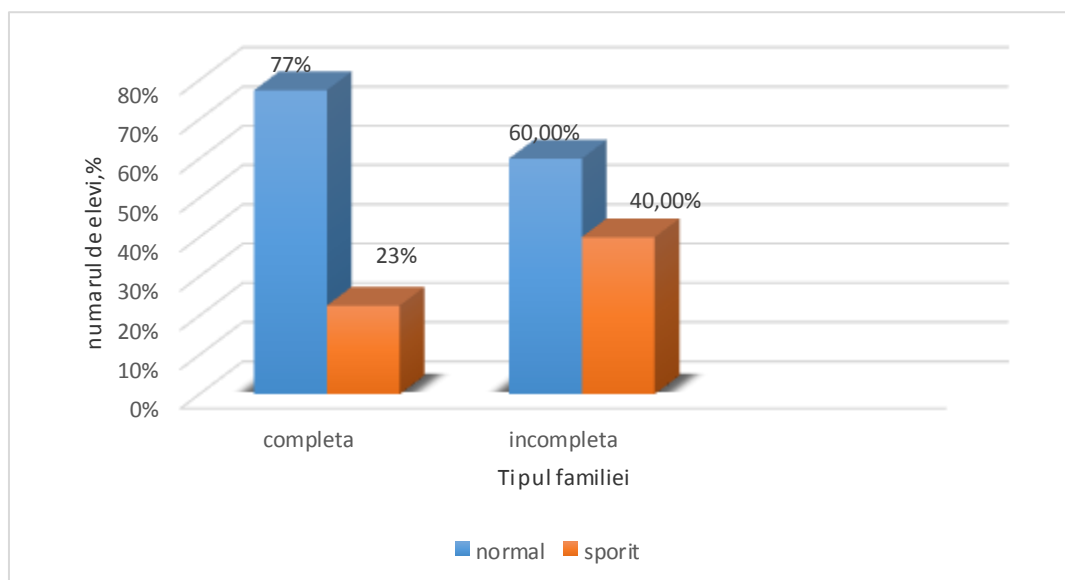


Figura 3. Nivelul stresului la băieți din diferite tipuri de familii

Din imagine (fig. 3) se observă că băieții tutelați nu sunt în rândurile elevilor cercetați, iar nivelul stresului sport în familiile complete și incomplete este 23% și 40%. În familiile incomplete și complete, din contra, majoritatea băieților (respectiv, 77 și 60 %) au manifestat un nivel normal al stresului.

Luând în considerare impactul adaptabilității asupra reușitei, ne-am trasat drept scop analiza mediei semestrului I a elevilor claselor a V-a din diferite tipuri de familie (fig. 4).

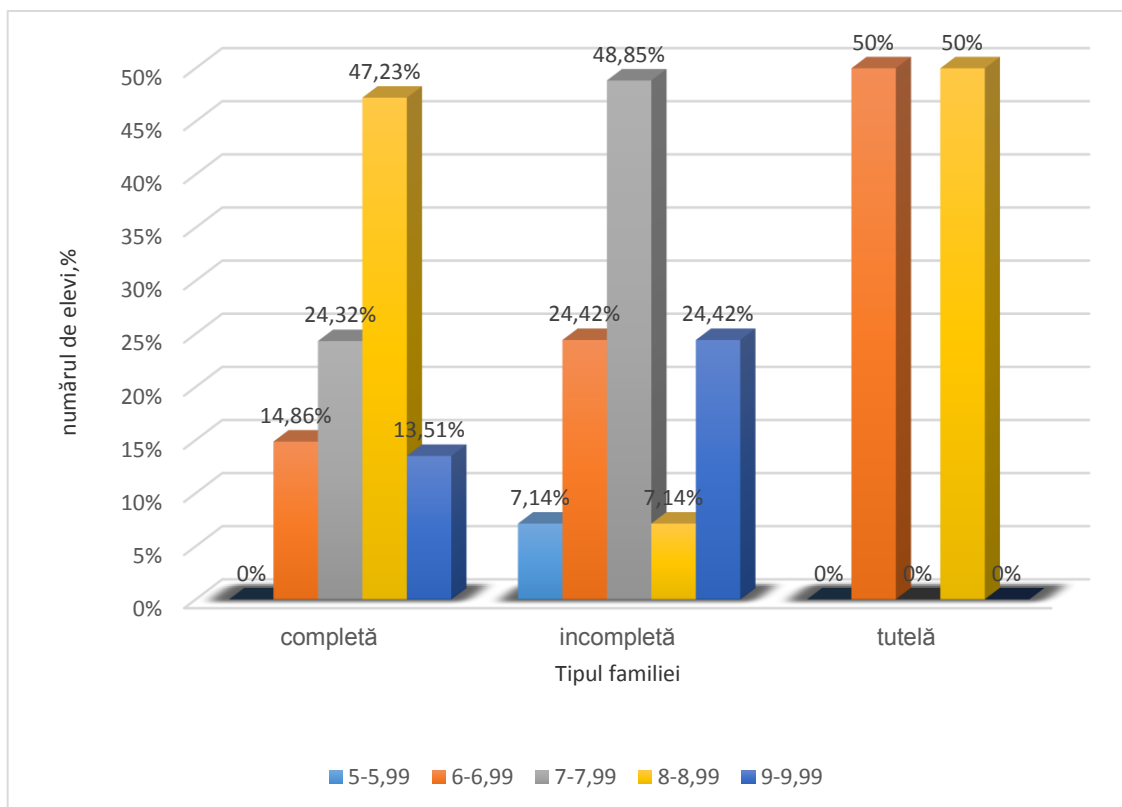


Figura 4. Media semestrului I a adolescenților din diferite tipuri de familii



S-a constatat, că numărul de copii cu media cea mai mare (9-10) este mai mare la copiii din familiile incomplete (24,42%), și la copiii din familiile complete (11,51%). Pe 8-9 învață jumătate din copiii lăsați sub tutelă, 7,14% din copiii din familiile incomplete, și 47,23% din copiii crescuți în familiile complete. Totodată, media de 7-8 se înregistrează la majoritatea elevilor din familii incomplete (48,85%) și la 24,32% din copiii crescuți de ambii părinți. Media de 6-7 s-a înregistrat la jumătate din elevii lăsați în grija rudelor, 24,42% din copiii din familii incomplete și 14,86% din copiii cu ambii părinți. Un număr nesemnificativ de elevi (7,14%) cu media de 5-6 s-a depistat doar în rândurile copiilor crescuți de un singur părinte. Astfel, copiii din familii incomplete și lăsați în grija rudelor sunt mai vulnerabili în ceea ce privește rezultatele la învățătura. Totodată, în mod paradoxal, jumătate din copiii aflați sub tutelă au luat o medie de 8-9. Acest fapt ar putea fi explicat prin grija mai mare pe care o au bunicii (rudele) ai unor copii pentru rezultatele școlare a copiilor tutelați.

### **Concluzii**

Este evidentă corelația dintre starea emoțională a copiilor și factorii sociali (în special, tipul familiei). În familii incomplete și cu tutelă numărul de copii cu grad mărit și înalt de anxietate în perioada de adaptare la procesul educațional este mai mare.

Nivel sporit al stresului în perioada de adaptare s-a constatat la copiii din familii incomplete și cu tutelă.

Copiii din familii incomplete și lăsați în grija rudelor sunt mai vulnerabili în ceea ce privește rezultatele la învățătura. Totodată, în mod paradoxal jumătate din copiii lăsați sub tutelă au luat o medie de 8-9. Acest fapt ar putea fi explicat prin grija mai mare pe care o au bunicii (rudele) ai unor copii pentru rezultatele școlare a copiilor tutelați.

Astfel, reprezentanții sistemului educațional din Republica Moldova trebuie să monitorizeze elevii din familii vulnerabile dar și elevii aflați sub tutela rudelor, deoarece rezultatele obținute demonstrează dificultăți în adaptarea acestora la procesul educațional în clasa a V-a, un grad sporit de anxietate și de stress.

### **Bibliografie:**

1. RIPPLE, CH., LUTHAR, SS., Riscul academic în rândul adolescenților din centrul orașului: rolul atributelor personale. / *J. Psih. școlar.* 38, 2000, 277–298. 10.1016/S0022-4405(00)00032-7.
2. SHAKUNTALA, P., SANTOS, S., Inteligența emoțională și adaptarea socială a copiilor de școală, *Journal of Psychology*, 2:2, 83-87, 2011, DOI: 10.1080/09764224.2011.11885466
3. БЕЗРУКИХ, М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения. Научная школа-семинар «Здоровье: Физиология, психология.» / *Сибирский педагогический журнал*, № 9 / 2012 УДК 371.7 стр.11-16.
4. [https://www.academia.edu/8161915/Chestionar\\_de\\_identificare\\_a\\_nivelului\\_anxiet%C4%83%C5%A3ii\\_Fillips](https://www.academia.edu/8161915/Chestionar_de_identificare_a_nivelului_anxiet%C4%83%C5%A3ii_Fillips).
5. <https://patents.google.com/patent/RU2147831C1/ru>.

## VALENȚE RELEVANTE ALE COMPETENȚEI SOCIOEMOȚIONALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**CUCEREAVÎI Elena,**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
ORCID: 0000-0001-8539-8561, e-mail: lenasiminel@mail.ru

**RUSU Elena,**

doctor, conferențiar universitar, Catedra Științe ale Educației și Management,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-3732-4880, e-mail: elenarusu003@gmail.com

**Rezumat.** *Realizarea cu succes a procesului educațional solicită un nivel optim de dezvoltare socială și emoțională. Competența socioemoțională este pilonul succesului profesional al cadrelor didactice, fiind direct implicată în optimizează relațiile interumane și susținerea procesului educațional. Prezența competenței socioemoționale la cadrele didactice, determină profunzimea și temeinicia integrității socioemoționale, incluzând un ansamblu de resurse, abilități și aptitudini derivate din emoții, sentimente, situații afective, relații sociale. În mediul educațional competența socioemoțională asigură o bună funcționalitate a însușirilor comportamentale la nivelul constructelor autoreglării și a relațiilor interpersonale.*

**Cuvinte-cheie:** *competență, competență socioemoțională, cadre didactice, proces educațional.*

**Abstract.** *The successful completion of the educational process requires an optimal level of social and emotional development. Socio-emotional competence is the pillar of teachers' professional success, being directly involved in optimizing interpersonal relationships and supporting the educational process. The presence of socio-emotional competence in teachers determines the depth and soundness of socio-emotional integrity, including a set of resources, skills and abilities derived from emotions, feelings, emotional situations, social relationships. In the educational environment, socio-emotional competence ensures a good functionality of behavioral traits at the level of self-regulation constructs and interpersonal relationships.*

**Keywords:** *competence, socio-emotional competence, teachers, educational process.*

Exigențele moderne privind necesitatea stabilirii unui cadru comun pentru definirea și recunoașterea rezultatelor învățării au condiționat integrarea în *sistemul European de învățare* și au impus implementarea unei paradigme noi în sistemul educațional din Republica Moldova: *abordarea prin competențe.*

Actualmente imperativul major în activitatea educațională vizează prezența și înzestrarea cadrelor didactice cu un ansamblu structurat de *competențe eficiente și performante de tip funcțional.*

În mediul educațional, conceptul de *competență* se prezintă ca un *element fondator* al unei *paradigme* pentru educație. Toate reușitele procesului educațional se datorează *competenței*.

În activitatea educațională, implicarea competențelor este apreciată întotdeauna ca un factor al reușitei sau succesului profesional. De aceea, esențial pentru orice cadru didactic sunt competențele lui.

*Competența* este ceea ce permite stăpânirea globală a unei *categorii de situații complexe*, prin *mobilizarea* unor resurse diverse (cunoștințe, abilități practice, scheme operatorii, reprezentări sociale, valori, atitudini).

Fiind rezultatul unui proces dinamic, competența semnifică acel ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) care permit exercitarea eficientă a unei activități considerată ca fiind în general complexă.

Ph. Jonnaert, M. Ettayebi și R. Defise (2010) analizând temeinic noțiunea de competență, sugerează o abordare mai specifică a competenței în domeniul educațional definind-o prin:

1. *Context*;
2. *Persoană sau grup de persoane*;
3. *Cadru situațional* (o situație și familia ei de situații);
4. *Sferă de experiențe trăite anterior* (de o persoană sau grup de persoane în situații aproape izomorfe cu situația în curs de prelucrare);
5. *Cadru de acțiune sau categorii de acțiuni* (incluzând un anumit număr de *acțiuni* realizate de una sau mai multe persoane în această situație);
6. *Cadru al resurselor* (resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței);
7. *Cadru de evaluare* (rezultate obținute, transformări observate în situație și de la persoanele în cauză și criteriile care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social [5, p. 78]).

Competența, la modul general, constă în capacitatea de a desfășura cu succes anumite sarcini.

Un cadru didactic competent trebuie să posede cunoștințe profunde de specialitate, priceperi, deprinderi și abilități de a lucra cu elevii, de a conduce grupul școlar, de-a acționa responsabil și adecvat într-un context educațional dat.

Cadrul didactic își desfășoară activitatea într-un mediu educațional destul de variat și ingrat, sarcinile lui fiind numeroase și complexe, în care se includ relațiile cu elevii, cu grupul școlar, relațiile cu colegii, cu părinții, cu managerii școlari. Cele mai mari provocări cu care se confruntă actualmente cadrele didactice în mediul educațional și față de care exprimă un grad sporit de vulnerabilitate sunt însă de ordin *socioemoțional*.

Dezvoltarea insuficientă a *competenței socioemoționale* a cadrelor didactice generează carențe semnificative în dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală, gestionarea eficientă a procesului

educațional, managementul emoțiilor, rezolvarea situațiilor complexe, relaționarea socioemoțională pozitivă, luarea deciziilor corecte și responsabile în activitatea educațională.

**Competența socioemoțională** este o competență-cheie a activității didactice fiind: *multidimensională și integrativă, multifuncțională și interdisciplinară.*

Competența socioemoțională este implicată nemijlocit în susținerea procesului educațional conform unor legități specifice care permit adaptarea optimă și flexibilă la schimbările survenite, fără consecințe negative, contribuie la menținerea echilibrului dinamic între relațiile sociale și starea emoțională, reglează comportamentele și reacțiile în situații anxiogene etc.

Competența socioemoțională asigură priceperea cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile conjuncturii socioemoționale, provocând reacții redutabile și formative subiecților, clauza primordială fiind compatibilitatea și adecvarea educațională [8, p. 44].

*Competența socioemoțională* a cadrului didactic cuprinde un ansamblu de capacități și abilități necesare procesului educațional cum ar fi [10, p.70]:

❑ **Conștiința de sine:**

- capacitatea de a recunoaște emoțiile și de a înțelege legătura dintre emoții, gânduri și comportamente;

- abilitatea de a reflecta asupra propriilor emoții, gânduri și valori, a modului în care acestea influențează comportamentul;

- capacitatea de a evalua cu acuratețe punctele forte și limitele personale, cu un sentiment de încredere, optimism și o „mentalitate de creștere”.

❑ **Automanagementul:**

- automotivarea,

- organizarea personală,

- autodisciplină,

- controlul impulsului și utilizarea strategiilor de coping în stres;

- reglare emoțiilor, gândurilor și comportamentelor în situații diferite;

- stabilirea scopurilor, atingerea obiectivelor profesionale și personale;

❑ **Conștientizarea socială:**

- capacitatea de a vedea situația din perspectivele altuia, de a respecta normele sociale și culturale ale altora și a aprecia diversitatea;

- abilitatea de a empatiza cu ceilalți, inclusiv cu cei din diferite medii și culturi,

- recunoașterea resurselor și sprijinului familial, școlar și comunitar

❑ **Abilitățile de relaționare:**

- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;

- capacitatea de a influența grupul de elevi, precum și indivizii izolați;
- capacitatea de a comunica în mod clar, de a asculta, de a coopera cu ceilalți, de a rezista presiunii sociale,

- capacitatea de a negocia și media conflictele în mod constructiv și de a cere și oferi ajutor atunci când este necesar.

**☐ Responsabilitatea în luarea deciziilor:**

- abilitatea de a evalua cu acuratețe riscurile, de a lua decizii potrivite legate de starea de bine proprie și a celorlalți;

- abilitatea de a evalua realist consecințele a diverse acțiuni;

- abilitatea de a face alegeri constructive privind comportamentul personal și asumarea responsabilității deciziei.

Competența socioemoțională generează valori, norme de conduită socioemoțională, modele comportamentale și de relaționare interpersonală, motivații, sentimente, atitudini. Astfel, competența socioemoțională implică:

- Conștientizarea factorilor sociali și emoționali stresanți din școală și societate precum și a celor care ar putea contribui la destresarea elevilor și a cadrelor didactice;

- Utilizarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de lucru în grup în diferite situații educaționale;

- Utilizarea metodelor și tehnicilor de autocontrol psihocomportamental;

- Înțelegerea mecanismului de formare a trăsăturilor socioemoționale și adoptarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor;

- Proiectarea și organizarea activităților educaționale cu caracter socioemoțional;

- Adoptarea de conduite socioemoționale eficiente pentru aplanarea și rezolvarea conflictelor;

- Asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic;

- Identificarea tendințelor socioemoționale și corelarea acestora cu procesul educațional;

- Elaborarea de strategii socioemoționale eficiente ale parteneriatului școală-familie, școală-comunitate.

Cercetătorii V. Chiș [1], L. Hostim [3], El. Joiță [4], E. Păun [8] analizând competențele socioemoționale subliniază că în reprezentările cadrelor didactice efortul elevilor de a avea un climat socioemoțional bun în cadrul grupului școlar reprezintă principala condiție a reușitei școlare.

Analizând cele expuse, putem *concluziona* cu certitudine că competența socioemoțională constituie un deziderat relevant în procesul educațional deoarece permit:

- ☑ Elaborarea de proiecte și programe de adaptare rapidă a elevilor la schimbările de natură socială și emoțională;

Selectarea unor metode și tehnici moderne de organizare a activităților didactice folosind o gama variată de mijloace și materiale legate de punerea în evidență a atitudinilor și comportamentelor socioemoționale;

Elaborarea de proiecte tematice privind aplicarea normelor socioemoționale conform prevederilor metodice în vigoare;

Optimizarea relațiilor socioemoționale prin activitatea educațională;

Capacitatea de comunicare socioemoțională eficientă în vederea creșterii randamentului profesional;

Abilități de adecvare a forței/autorității socioemoționale la situațiile educaționale concrete.

### **Bibliografie:**

1. CHIȘ, V. *De la pedagogie pentru cunoștințe la pedagogie pentru competențe*. Iași: Polirom, 2006. 425 p. ISBN 978-606-711-002-9.
2. DIACONU, M. *Competențele profesiei didactice*. În: Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu: Editura POLSIB, 2002. 225 p. <https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf>.
3. HOSTIM, L. *Strategia succesului profesional*. Iași: Ed. Gh. Asachi, 2000. 217 p. ISBN 978-973-15-214-1.
4. JOIȚĂ, E. (coord). *Formarea pedagogică a profesorului*. București: EDP, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
5. JONNNAERT, PH., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. *Curriculum și competențe*. Un cadru operațional. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 122 p. ISBN 978-973-7973-98-6.
6. MARCUS, S. *Competența didactică, perspectiva psihopedagogică*. București: Editura ALL Educational, 1999. 170 p. ISBN 973-684-016-6.
7. NECULAI, A., BONCU, ȘT. *Dimensiuni psihocociale ale activității profesorului*. În *Psihologie școlară*, (coord. A. Cosmovici, L. Iacob) Iași: Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-048-9.
8. PĂUN, E. *Școala abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999. 175 p. ISBN 973-683-220-1
9. POPA, I. D. *Profesorul eficient. Necesitatea și posibilitatea formării lui*. Iași: Ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2002. 170 p. ISBN 973-683-220-1.
10. TURCHINĂ, T. *Abilitățile socioemoționale: prioritate a educației secolului al XXI-lea*. *Didactica Pro*, nr. 4-5 (110-111), 2018. pp.68-72, ISSN 1810-6455.

## CONSIDERENTE SEMNIFICATIVE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI SOCIOEMOȚIONALE A STUDENȚILOR PEDAGOGI

**CUCEREAVÎ Elena,**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
ORCID: 0000-0001-8539-8561, e-mail: lenasiminel@mail.ru

**RUSU Elena,**

doctor, conferențiar universitar, Catedra Științe ale Educației și Management,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-3732-4880, e-mail: elenarusu003@gmail.com

**Rezumat.** *Complexitatea și provocările societății contemporane face ca competența socioemoțională să fie practică tot mai des în context educațional. Specificului manifestării competenței socioemoționale a studenților pedagogi vizează în mare măsură comportamentul socio-afectiv, atitudinile față de reușitele obținute, gestionarea energiei emoționale, integrarea în mediul universitar, orientarea emoțională pozitivă, rezistența la situații stresante, compasiunea, expresivitatea și profunzimea emoțională, gradul de implicație emoțională în relații cu alte persoane.*

**Cuvinte cheie:** *competență socioemoțională, comportament, studenți, mediu educațional.*

**Abstract.** *The complexity and challenges of contemporary society make socio-emotional competence more and more often practiced in an educational context. The specific manifestation of the socio-emotional competence of pedagogical students is largely related to socio-affective behavior, attitudes towards achievements, emotional energy management, integration into the university environment, positive emotional orientation, resistance to stressful situations, compassion, expressiveness and emotional depth, degree emotional involvement in relationships with other people.*

**Keywords:** *socio-emotional competence, behavior, students, educational environment.*

Transformările actuale declanșate în pregătirea profesională inițială a cadrelor didactice a demonstrat că în domeniul formării *competenței socioemoționale*, ca principiu de evaluare a performanțelor și ca parte indispensabilă a integrării personalității și profesionalizării studenților pedagogi mai există unele reticente.

Dezvoltarea insuficientă a *competenței socioemoționale* a cadrelor didactice generează curențe semnificative în dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală, gestionarea eficientă a procesului educațional, managementul emoțiilor, rezolvarea situațiilor complexe, relaționarea socioemoțională pozitivă, luarea deciziilor corecte și responsabile în activitatea educațională.

Competența socioemoțională se referă la capacitatea de a trăi și activa împreună cu alți oameni, în locuri unde comunicarea este importantă, iar munca în echipă este esențială, în mediile multiculturale etc. Competența socioemoțională include mai multe componente, de exemplu: spiritul de echipă, capacitatea de adaptare la mediile multiculturale, empatia, o bună capacitate de comunicare, capacitatea de a soluționa conflictele și de a coopera, capacitatea de autoreglare a emoțiilor și capacitatea de a realiza scopurile în mod eficient etc.

Competența socioemoțională asigură o bună funcționalitate a însușirilor comportamentale la nivelul constructelor autoreglării și a relațiilor interpersonale. Prezența competenței socioemoționale la cadrele didactice, determină profunzimea și temeinicia integrității afective a profesorului, incluzând componente de ordin *emoțional*, *intelectual* și *reglatorii*, convertite în procesul de realizare a scopurilor profesionale și aspirațiilor personale [8, p. 93].

Competența socioemoțională poate prezice o carieră satisfăcătoare și un leadership eficient. Astfel, *implicațiile specifice* la baza cărora stă competența socioemoțională și spre care s-ar cuveni să se aspire într-o activitate didactică trebuie să includă:

□ **dezvoltarea carierei** – posedarea unei mentalități sănătoase, aprecierea adecvată și echilibrată a acțiunilor și stărilor sale emoționale, exploatarea rezonabilă a cunoștințelor, emoțiilor și statutului său social;

□ **dezvoltarea abilităților manageriale** – posedarea abilităților de control, corecție și persuasiune, de comunicare eficientă intra și interpersonală, abilități de gestionare corectă a conflictelor și situațiilor social-emoționale dificile;

□ **dezvoltarea abilităților lucrului în echipă** – posedarea conștiinței sociale, a responsabilității colective, a empatiei, a capacităților de cooperare, precum și aptitudinea de a construi și menține relații benefice cu cei din jur.

Educația ce include competența socioemoțională pornește de la faptul că totalitatea acțiunilor cadrelor didactice - atât cele care privesc chestiunile importante cât și cele mărunte, de fiecare zi, - *permite să creăm un echilibru mai sănătos în relațiile noastre cu cei din jur.*

Desigur, că activitatea cadrului didactic implică într-o foarte mare măsură competența socioemoțională evocând obținerea unor performanțe superioare. Cu toate acestea este un fapt și o realitate că în prezent majoritatea angajărilor se fac pe baza interviului, care urmărește să aprecieze tocmai abilitățile socioemoționale ale persoanei.

*Competența socioemoțională* este o realitate dinamică și flexibilă, greu de surprins și de cuantificat. De aceea, pentru o înțelegere adecvată a conceptului de competență socioemoțională și a modalităților prin care aceasta se poate forma e nevoie de câteva precizări:

- ✓ Competența socioemoțională se afirmă într-un context didactic profesional real;



✓ Competența socioemoțională evoluează treptat, se situează într-un continuum, care merge de la simplu la complex;

✓ Competența socioemoțională se fondează pe un ansamblu de resurse, abilități, aptitudini, și atitudini derivate din emoții, sentimente, situații afective, relații sociale;

✓ Competența socioemoțională este un proiect, o finalitate fără sfârșit;

✓ Competența socioemoțională este considerată competență *acțional - situațională*, adică se construiește prin acțiunile persoanelor în situație și presupune că ansamblul resurselor la care se va face apel să fie în întregime contextualizate în situație.

În accepțiunea lui M. Argyle [apud: 5] - competența socioemoțională diferă de la o persoană la alta, iar diferențele individuale, fiind date de o serie de caracteristici, printre care: *sexul, vârsta, clasa socială, trăsăturile de personalitate*.

La studenți competența socioemoțională este în permanentă schimbare, ea evoluând odată cu vârsta, datorită influențelor exercitate permanent din partea mediului social, a mediului academic, a familiei, a grupului de prieteni și colegi etc. Trecerea de la etapa adolescenței la etapa studenției produce transformări atât cantitative, cât și calitative în comportamentul social și emoțional al studenților. Astfel, se integrează tot mai mult așa calități ca: toleranța, asertivitatea, empatia, conștiința socială etc.

O implicație importantă în formarea competenței socioemoționale la studenții pedagogi îl joacă *sexul*. Unele studii [1; 4], relevă că studenții bărbații sunt mai *asertivi* și mai *toleranți* decât studentele femei, *acționând mai bine în interes propriu, apărându-și punctul de vedere fără o anxietate exagerată, exprimându-și emoțiile și sentimentele în mod sincer fără a le afecta sau a le nega pe ale celorlalți*. Comportamentele nonverbale ale studenților bărbați reflectă asertivitatea mai accentuată a acestora. Studentele femei au rezultate mai bune în ceea ce privește empatia, cooperarea și atenția acordată celorlalți. Faptul că, competența socioemoțională diferă în funcție de sexul studenților se poate explica prin stereotipurile existente în societate și socializarea diferită a lor. Argumente plauzibile, în acest sens sunt reflectate în studiile V. Robu [7], care demonstrează că fetele și băieții sunt tratați în mod diferit: părinții acordă mai multă independență băieților, stimulând inițiativele proprii și îi încurajează să intre în competiție cu ceilalți, însă sunt mai tandri cu fetele, le ceartă mai puțin și le supraveghează mai îndeaproape. Ulterior, băieții manifestă tendința de a urma exemplul tatălui, iar fetele pe cel al mamei [7, p. 67].

În studiile prezentate de E. Miller [apud: 5] este susținută ideea că formarea și manifestarea competenței socioemoționale depinde și de *clasa socială*. E. Miller afirmă că cei care aparțin clasei de mijloc sunt mai empatici, mai gratifianți, se exprimă mai ușor din punct de vedere verbal, țin mai mult cont de punctul de vedere al interlocutorilor și dau dovadă de o mai mare capacitate de

înțelegere a situațiilor sociale. Aceste diferențe apar chiar și atunci când este controlat efectul variabilei inteligenței generale.

Dobândirea competenței socioemoționale depinde mult și de *trăsăturile de personalitate*. Unul dintre factorii de personalitate care au fost analizați, în legătură directă cu formarea și dezvoltarea competenței socioemoționale, a fost *extraversiunea*. M. Constantinescu a arătat că indivizii extraverti sunt mai prietenoși și mai generoși, înfruntând situațiile sociale și emoționale, fiind convinși că se vor înțelege bine cu ceilalți. După M. Constantinescu, aceștia aprobă, complimentează, pun întrebări, găsesc puncte comune, spun oamenilor pe nume, răspund cu un feed-back constructiv, vorbesc despre lucruri agreabile au umor, în fine ei sunt mai cooperanți și mai asertivi, zâmbesc și privesc mai mult, reduc distanța față de interlocutori [2, p. 89].

Prezența *nevrotismului* sau instabilității emoționale este încă o implicație semnificativă în formarea competenței socioemoționale, fiind asociată cu anxietatea socială, cu absența încrederii în sine, cu o jenă legată de conștiința de sine [1, p. 52]. B. Schlenker și M. Leary au arătat că persoanele anxioase se îndoiesc de abilitățile lor socioemoționale și își stabilesc standarde nerealiste. Ei au descoperit că persoanele care aveau greutate în obținerea sprijinului social și emoțional erau pesimiste, intolerante, ostile, introvertite, având o stimă de sine scăzută [apud: 1].

Studentii care suferă de anxietate socială sunt mai puțin competenți sociali și emoționali, întrucât vorbesc mai puțin, zâmbesc mai puțin, se exprimă mai greu și se agită mult, evită situațiile sociale și emoționale, mai ales pe cele care le creează dificultăți sunt mai puțin asertivi, așteptându-se ca propriile lor manifestări sociale și emoționale să aibă urmări negative.

Experiența privind *relațiile interpersonale* este un alt factor care îi diferențiază pe studenți în ceea ce privește formarea și manifestarea competenței socioemoționale. Cu cât un student are o experiență de comunicare interpersonală mai bogată, cu atât are și o abilitate mai bună de a emite judecăți potrivite în ceea ce-i privește pe ceilalți, face față cu rapiditate situațiilor diverse [7, p. 122].

Competența socioemoțională este importantă datorită efectelor pe care le are asupra relațiilor și, ca urmare, asupra sănătății, fericirii și eficacității în muncă profesională și cea personală a fiecăruia. Astfel, studenții care își dezvoltă competența socioemoțională, reușesc să obțină mai ușor sprijin social din partea familiei, a prietenilor și a colegilor, ei se pot înțelege mai bine pe sine, iau în considerare lumea înconjurătoare, construiesc relații semnificative de durată și sprijină schimbările pozitive, au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale.

Dezvoltarea competenței socioemoționale se exprimă în asimilarea cunoștințelor și aptitudinilor necesare pentru realizarea cu succes a activităților educaționale în situații cunoscute, precum și în cele nesigure, problematice, minimalizând reacțiile frustrante, care pot fi observate atunci când cerințele și așteptările sunt prea mari. De asemenea, prezența competenței

socioemoționale va asigura un nivel înalt de flexibilitate în gândire și comportament, reacționare corespunzătoare la schimbări, optimizând procesul de adaptare în diferite medii [6, p. 31].

Utilizarea eficientă a informațiilor cu încărcătură socioemoțională are un rol deosebit în procesul adaptării și în atingerea confortului emoțional personal. Competența socioemoțională stă la baza încrederii în propria persoană. Stima de sine, imaginea de sine, capacitatea studenților de-a rezolva sarcinile propuse sunt dependente atât de competențele emoționale cât și de competențele sociale. Legătura dintre aceste competențe este gestionarea lor, deoarece reglarea propriilor emoții și ale celorlalți este deosebit de importantă pentru inițierea și menținerea relațiilor sociale [7, p. 35].

În concluzie putem afirma că, cunoașterea procesului formării *competenței socioemoționale* oferă posibilitatea unei percepții mai clare a profilului de *competenței socioemoționale* a studenților pedagogi, proiectarea și modernizarea curriculumului de formare profesională inițială, sporirea randamentului competențelor necesare activității educaționale, trasarea perspectivelor exploatării potențialului și aplicării strategiilor de dezvoltare a *competenței socioemoționale*. Prezența competenței socioemoționale la cadrele didactice în formare este apreciată ca un imperativ actual și valoros, care le va garanta studenților pedagogi competențe emoționale deja consolidate, încât activitățile didactice în care se vor implica pe viitor, să se desfășoare eficient, productiv și acceptabil încă de la începutul carierei pedagogice.

### **Bibliografie:**

1. CALUSCHI, M., *Probleme de psihologie socială*. Iași: Editura Cantes, 2001. 250 p. ISBN 973-8173-19-1.
2. CONSTANTINESCU, M., *Competența socială și competența profesională*. București: Economică, 2004. 352 p. ISBN 973-709-053-5.
3. DIACONU, M. *Competențele profesiei didactice*. Sibiu: Editura POLSIB, 2002 <https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf>.
4. JOIȚĂ, El. (coord). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Ediția II. București: EDP, 2008, 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
5. MOSCOVICI, S. (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom. 1998. 256 p. ISBN: 973-683-071-3.
6. PĂUN, E. *Profesionalizarea carierei didactice. Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București: Editura CNPP, 2002. 177 p. ISBN 978-606-625-394-9.
7. ROBU, V., *Competențe sociale și personalitate*. Iași: Editura Lumen. 2011. 155 p. ISBN 978-973-166-297-8.
8. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tipografia Garamond-Studio, 2015. 218 p. ISBN 978-9975-115-61-2.

9. МАНОЙЛОВА, М.А. *Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов*. Псков: ГТГПИ, 2004. 60 стр. ISBN 5-87854-309.
10. ЮСУПОВА, Г.В. *Состав и измерения эмоциональной компетентности*. Диссертация соискание ученой степени канд. псих. наук. Казань: 2006 <https://www.dissereat.com/content/sostav-i-izmerenie-emotsionalnoi-kompetentnosti>.

CZU: 37.032:159.9

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p188-192

## PERSONALITY OF CONSULTANT DURING THE WAR: CHALLENGES AND EXPECTATIONS

**DVORNICHENKO Larysa,**

Candidate of Philosophical Science, Associate Professor,

*Department of Psychology, Sumy State Pedagogical University named after*

*A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine,*

**ORCID: , e-mail:**

**Abstract.** *The article reveals the specifics of the professional activities of a psychologist-consultant during the war. The need to develop self-help skills for coping with emotional stress while working with people has been noted. The types of suffering as a result of military aggression have been examined. The conditions for the formation of counseling skills in wartime and the methodological possibilities of psychology and therapy during the crisis caused by the war are analyzed. The perspectives of the existential worldview are determined by the formation of the maturity of the consultant's personality.*

**Keywords:** *crisis, self-help, sustainability, existential worldview, existence, being, fundamental motivations, maturity of a consultant.*

### **Introduction**

The events of recent months have changed not only Ukraine, but also the world. A person's awareness of the danger that arises during the war forces one to reassess values, affects one's worldview and rethinks one's place in professional activity.

War has changed a person's life world. It has spun up the psychodynamics of the individual, and reinforced such existential facts as death and absurdity. Awareness of the threat to life, senselessness of behavior and decisions has led to experiencing a crisis.

## **Methodology and methods**

The methods of comparative, interdisciplinary, general scientific and philosophical levels were used in the study. The methodological research basis is a systematic interdisciplinary approach that allows the use of theoretical positions of philosophy and psychology.

## **The results**

A person who has chosen the profession of a consultant psychologist is forced to find out the main conscious or unconscious motives for such a choice. Among the typical ones, the motive is called to help oneself in understanding the world and to help save the world or make the world better. It is clear that the latest is most typical for the savior complex, and if the consultant has not worked out this identity, then the job during the world crisis can lead to emotional burnout extremely quickly. During the war, the need to help has felt as an opportunity to be useful to your own state, to contribute to victory. Therefore, a large number of psychologists who has become volunteers are quickly faced with emotional burnout. According to V. Makarov: “Therapist in himself is a subtle, complex, very sensitive and vulnerable tool of therapy” and further “it is important to treat yourself as an invaluable resource” [6,79].

In the context of war, the consulting psychologist who has worked with the victims encounters all types of suffering. As noted by A. Lengle, the pain of the soul is caused by four types of suffering. First of all, these are bodily sufferings, which include functional disorders, illnesses, and injuries. And given the fact that a person is a single system, physical pain causes suffering from the soul and requires “spiritual treatment”. The next group of sufferings has become familiar to not only Ukrainians during the attack of the Russian army. This is the experience of trouble, the humiliation of human dignity, emptiness, suppression of fear. As described in many psychological publications, the witness trauma causes emotional suffering through the war, especially when new evidence of crimes by Russian soldiers appears. Besides, it was difficult for a lot of people to experience the feeling of hatred and anger and realize that this is the only honest emotion. There were great difficulties with the permission to experience such emotions in people with suppressed aggression.

The third category of suffering is personal suffering, it is associated with a sense of unfairness, loss of professional identity, and self-respect. Such complaints were made by clients who were forced to leave their homes. There was also a sense of guilt, for being safe when others were suffering, and anger at the fact that migration was not their own choice.

And the last category, which was described by A. Lengle, and which was appeared in the requests of clients of psychological consultation, was existential suffering. When a person is in the center of military events, when he hides from shelling for hours, when the emotion of fear and the

motive to survive is the leading one, it is extremely difficult to see the picture of existence as a whole. And a feeling of loss of orientation, senseless fatality, despair appears.

Therefore, psychologists are faced with the need to help people with the entire spectrum of suffering. And it has become a test not so much for professional skills, but for maturity, which is determined by such components as personal maturity, i.e. the ability to be frank, solve your own problems and be honest with yourself. And social maturity – the ability to help clients in solving their problems, openness and patience in relation to clients. Additionally, R. Kachunas notes that maturity is a process, not a state [3].

It is clear that no one is born a psychologist, it is an acquired professional skill. These skills, which cannot be obtained by studying the theory of psychotherapy, are developed as a result of direct activity. And certainly no one prepares to become a psychologist during wartime. Therefore, acquiring the skills of counseling clients who are experiencing a crisis caused by military events can only be experienced in your own life.

The question arises: "How to be effective in helping others, and how to be in the process of personal and social maturity in times of crisis?". How to support yourself to be able to help others? During the war, many experiences of foreign and domestic psychologists were realized and reworked by psychologists. We will focus on the positions of existential crisis counseling.

Based on the developments of V. Frankl, I. Yalom, and A. Lengele, the following perspectives can be determined. First of all, one of the main postulates of the work is awareness and a respectful attitude towards the need of the psychologist's own emotional well-being. On the way to the implementation of this statement, it is important to rely on the fundamental motivations of existence for self-help in critical situations of existence. Life in crisis actualizes the first question of fundamental existence: "I am, but can I be here?", that is, can a person be among certain concrete conditions [5,18]. To answer this question, it is necessary to analyze the three prerequisites of being. These are protection, space and supports. The analysis of these topics at first glance shows that all of them are disturbed during a military crisis. But A. Lengele emphasizes the "psychological walls" that are the basis of personal protection. This process is based on relationships, that is, on opportunities to be carefully heard, and here the experience of a person to have psychological closeness with others is of great importance.

Separately, we should dwell on such a premise as space. It is clear that the physical space during the war is disturbed and changed. A person often has his psychological space. This is his space in the family, with other people, distance from his own thoughts, problems, and feelings. A. Lengele notes the space of your own body and emphasizes such an indicator as breathing and the ability to feel it.

Speaking about the third premise, support, it can have two sources: opposition from the outside world (structurality, regularity, nature, etc.) and the body itself, its physical strength. The experience of the reliability of the attitudes and feelings of the individual is of great importance. The realization that there is something that keeps me in the world. Such an experience of trust in the world gives rise to an experience of fundamental trust, which, in turn, becomes a feeling of "could be" [5, 20]. This ability is called vitality. This is the ability not only to endure life through tension and expectation, but it is the ability to be flexible, and relaxed in life's challenging situations.

Tolerance for uncertainty (according to R. Kachunas), which resonates with such an existential thesis as "our existence is unclear", is of great importance for enduring the events of one's own life and the client's experiences. Advising clients even in times of peace requires enduring the ambiguity of life and trusting the changes that are taking place. However, it should be noted that the uncertainty of existence is not only about fears and limitations. It is also about freedom, creativity and a wide range of possibilities, about the absence of programming of events and structuring by someone, which gives the opportunity to organize, clarify, worry about life and be free in one's own choice. Undoubtedly, freedom and the possibility of choice creates tension and anxiety, but experiencing existential anxiety is a normal experience for an adult.

Traumatization by war makes a person's existence limited, focused on a certain sensitivity, causes neurotic anxiety. As a result, psychological defense mechanisms arise that allow you to cope with trauma and perceive life more positively than honestly existentially. The awareness of life as a given allows you to experience the very fact of existence as amazing, one in which there are many possibilities.

If the consultant in his professional worldview is based on the value of the wonder of existence, then he has the opportunity to interest the client in his life. This gives the psychologist such a tool of influence on the client as analysis and awareness of what is beyond traumatic events, returning pleasure from well-known, accessible, everyday things to the client's life.

## **Conclusion**

I would like to consider one more worldview existential thesis: a person is capable of worrying about existence. This statement allows you to form hope and find the meaning of life, to become productive. It is the activity that allows you to gradually, with confidence in your own existence, heal injuries and help others, which accelerates the healing process.

So, the psychological community of Ukraine faced with a crisis situation caused by the war. Consultant psychologists faced a difficult decision where to get support and resources for the opportunity to help others. Considering the fact that the personality of the consultant is a work

tool, the main task in the development of self-help is based on the formation of existential worldviews.

#### References:

1. BUGENTAL, J. The art of the psychotherapist. SPb. Pyter. 2001, 304p.
2. DUTKEVYCH, T.V., SAVYTSKA, O.V. Praktychna psykholohiia: vstup u spetsialnist. K:Tsentr naukovoï literatury, 2007.256.
3. KACHUNAS, R. Psihologicheskoe konsultirovanie. M. Akademicheskij proekt.1999. 240s
4. KOTLER, Dzh. Braun Ryu Psihoterapevticheskoe konsultirovanie. SPb.Piter, 2001. 464 s.
5. LENGLE, A. Fundamentalny emotivacii ekzistencii kak dejstvennaya struktura ekzistencionalno-analiticheskoi terapii // Ekzistencialnyj analiz 2009 № 1, S. 9 – 29.
6. MAKAROV, V.V. Izbrannye lekciï psihoterapii. M.: Akademichnij proekt.2000, 432s.
7. YALOM, I. Ekzistencialnaya terapiya M.: Klass, 1999.

CZU: 37.068:37.032

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p192-197

## ACTIVITATEA DE VOLUNTARIAT ÎN CONTEXTUL AFIRMĂRII PERSONALE

**ENACHE Beatrice-Ionela,**

Prof. drd., Școala Gimnazială „Al. Piru”, Mărgineni, Bacău, România,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0001-7503-6321; e-mail: enachebeatrice99@yahoo.com

**Rezumat.** *Procesele de dezvoltare personală, socializare și integrare socială ale tinerilor sunt influențate de ansamblul orientărilor valorice umane, educaționale și culturale transmise de principalii agenți educogeni ai societății: familia, școala și comunitatea. Preadolescenții, aflați în stadiul de formare identitară, au nevoie de modele de viață, norme de conduită, atitudini stabile, repere psihosociale, dar și de experiențe constructive proprii care să le ocazioneze consolidarea sentimentelor de încredere, respect și stimă de sine, prin explorarea alternativelor existente sau cele noi și dezvoltarea perspectivelor evolutive, așa cum este activitatea de voluntariat. Bunele practici și oportunitățile disponibile, dublate de promovarea, recunoașterea și susținerea programelor de voluntariatului, manifestată de Comisia Europeană, ca autoritate cu competență în inițierea, elaborarea și aplicarea directivelor Uniunii Europene, a dus la conferirea cadrului legislativ intern pentru derularea acestor stagii în toate statele membre UE sau în țările candidate și aspirante.*

**Cuvinte-cheie:** *voluntariat, dezvoltare personale, piramida învățării, comunicare, experiență.*

**Abstract.** *The processes of personal development, socialization and social integration of young people are influenced by all human value guidelines, educational and cultural values transmitted by the main*



*educational supplies of societies: family, school and community. Preteens, in the stage of identity formation, need a model of life, norms of conduct, stable attitudes, psychosocial landmarks, but also their own constructive experiences that will allow them to strengthen their feelings of trust, respect and self-esteem, by exploring alternatives existing or new ones and the development of evolutionary perspectives, such as volunteering. The good practices and opportunities available, doubled by the promotion, recognition and support of voluntary programs, demonstrated by the European Commission as the competent authority in initiating, drafting and implementing European Union directives, have led to the provision of the internal legislative framework for these internships in all states. EU Member States or in candidate and aspiring countries.*

**Keywords:** *volunteering, personal development, learning pyramid, communication, experience.*

Investigația esențialelor categorii de teorii relaționate cu procesul de voluntariat ne permite nu numai să sesizăm și să recunoaștem eficiența și productivitatea acestui tip de manifestare, ca potențialitate de dezvoltare personală și socială, dar să și afirmăm că activitățile benevole pot fi considerate manifestări ale învățării sociale. O realitate evidentă este faptul că până la vârsta școlară mică inclusiv, modelele alese de copii sunt adulții aflați în preajma lor, pentru ca mai apoi, în stadiul preadolescenței și ulterior, modelele adulte să fie substituite de prieteni, amici, colegi, persoane publice sau idei și deziderate simbolice. Din acest punct de vedere, acest tip de învățare, care nu are loc la nivel individual, ci la nivel general - de grup sau societate și care se bazează pe observarea, imitarea și adoptarea conduitelor altor persoane - model, fiind capabilă să producă schimbări radicale de atitudine și abilități pentru toată viața, se pretează în mod ideal la perioada anterioară adolescenței, respectiv în jurul vârstelor de 10/11-14/15 ani.

Putem admite că schimbările psihocomportamentale înlesnite de voluntariat, și deja menționate: adaptabilitate, implicarea, disponibilitatea, empatia sunt elemente definitorii care favorizează dezvoltarea propriului potențial. Însă, așa cum a demonstrat prelucrarea literaturii specifice, și transformările pragmatice de ordin psiholingvistic sau sociolingvistic, mai ales dacă sunt dublate de achiziția instituționalizată sau naturală a unei limbii moderne, oferă un real sprijin în construcția unor angrenaje eficiente în procesul de evoluție individuală, perceput ca demers de amplificare a unor cunoștințe, competențe și abilități de viață.

Un rol central în stagiile, programele și proiectele de voluntariat îl deține comunicarea, de altfel, un subiect care suscită interes în comunitatea științifică, de actualitate în cadrul mai multor discipline. Dintre științele consacrate care studiază comunicarea propriu-zisă sau fenomene contingente și elemente conexe comunicării amintim: lingvistica - care are drept obiect de studiu evoluției limbii, cu ramurile derivate de cercetare specializate: psiholingvistica, sociolingvistica, etnolingvistica, antropologia lingvistică; semiotica și semantica - care validează comunicarea prin prisma relației semn-semnificație; sociologia - care observă relația comunicare-socializare, cu sociologia limbii, ca domeniul de studiu adiacent; psihologia - care vizează corelația comunicare-comportament; științele educației - care abordează comunicare la nivel de competențe-cheie pentru

viață; filosofia - care urmărește comunicarea și limbajul ca instrumente de cunoaștere a lumii; matematica și cibernetica - prin teoria matematică a comunicării; educația pentru societate - cu disciplina de studiu Logică, argumentare și comunicare; limbile străine - cu referire la contextul și cunoașterea altei limbi decât cea maternă, și lista poate continua [1].

În contextul socio-economic și cultural actual, politicile educaționale naționale și europene, au inclus domeniul comunicării în cadrul celor opt competențe-cheie fundamentale pentru realizarea personală și socială pe tot parcursul vieții, la recomandarea Parlamentului și a Consiliului European din anul 2016, după cum urmează [2]:

1. Comunicarea în limba maternă - vizează alfabetizarea;
2. Comunicarea în limbi străine - vizează multilingvismul;
3. Competențe matematice și bazate pe științe și tehnologii - vizează cariera ulterioară;
4. Competența digitală - vizează sfera informaticii și informatizării;
5. Competența ”a învăța să înveți” - vizează relațiile interpersonale și sociale;
6. Competențe socio-civice - vizează valorile cetățenești;
7. Competențe antreprenoriale - vizează implementarea ideilor;
8. Competențe interculturale - vizează respectul față de alte persoane și culturi.

Am considerat necesară indicarea celor opt domenii de competență, prin prisma faptului că schimbările survenite sau preconizate în paradigma noilor educații la nivel global se reflectă și în noul parcurs metodic al dobândirii limbilor străine inclus, în mod exhaustiv, în sfera dezvoltării personale, care promovează un model comunicativ-funcțional bazat pe pragmatizarea și asimilarea implicată, utilizarea limbilor noi în contexte autentice, cu persoane reale și recurgerea la practica co-acțională centrată pe conlucrarea dintre elevi și activitatea colaborativă.

În accepțiunea noastră, având în vedere traseul achizițional profilat, învățarea și însușirea limbii engleze pot avea drept punct de plecare procesul de socializare în cadrul practicilor de voluntariat. Astfel, în sensul acestei abordări, scriitorul, profesorul și formatorul în predarea limbii engleze Jeremy Harmer, mută accentul spre această orientare, în lucrarea intitulată *The Practice of English Language Teaching* (1983), prin aspectul „umanist” al învățării sau perceperea educabililor ca „persoane întregi” de către profesori, pentru care „predarea limbilor străine nu se rezumă doar la predarea limbilor străine, ci și la sprijinul oferit pentru a se dezvolta ca oameni” [3, p. 35].

Într-o notă similară, Salima Kunanbayeva, savantul academic în Științe Filologice al Universității de Relații Internaționale și Limbi Mondiale „Kazakh Ablai Khan” din Almaty, Kazahstan, avansează o viziune mult mai experimentalistă asupra formelor organizaționale moderne în predarea limbilor străine, cu precădere în limba engleză, susținând valențele informativ-formative ale unui recent domeniu științific denumit *lingvo-culturologie*, rezultat din fuziunea sociolingvisticii și culturologiei, care studiază atât interdependența dintre limba străină, cultura străină și

personalitate, cât și limbajul, ca fenomen social generator de abilități de comunicare interculturală, întrucât „cunoașterea culturii și a limbii este manifestarea organică a socializării unui individ” [4, p. 136].

În baza specificului voluntariatului, se cuvine să ne raportăm și la caracterul educației implicite, pentru înțelegerea sensului și potențialității experienței practice în cadrul activităților liber exercitate, care favorizează și produc dezvoltarea și valorizarea individuală. Pornind de la de la diagrama eficacității metodelor de predare-învățare, propusă în anii 1960 de profesorul american Edgar Dale, și cunoscută în prezent drept „Conul experienței”, „Piramida învățării” sau „Scara Dale”, remarcăm că rata memorizării și păstrării cunoștințelor sau informațiilor recepționate crește progresiv în măsura implicării personale în activități de instruire și experiențe concrete, conform următoarelor procentaje:

- 10% din cele citite;
- 20% din cele auzite;
- 30% din cele văzute/observate;
- 50% din cele auzite și văzute/observate;
- 70% din cele auzite și scrise/notate;
- 90% din cele experimentate/practicate [5, apud Davis & Summer, 2015].

Aplicând teoria aflată în discuție în structurile educaționale contemporane, putem interpreta că metodele de instruire informative, bazate în mod nerealist pe receptare pasivă și anagogie verbală, au o eficiență redusă la nivel individual sau de grup, metodele observaționale și demonstrative, lipsite de interacțiunea propriu-zisă, au un randament mediu, în timp ce asimilarea și consolidarea cunoștințelor prin metode activ-formative, care implică individul în activități reale, nemijlocite, cu scop bine definit, așa cum este și voluntariatul - care presupune interacțiunea cu resursa acțiunii, au cel mai ridicat grad de dinamizare a productivității individuale (*dezvoltare personală*) și sedimentare a noilor capacități, rațiuni și noțiuni în schemele cognitive existente (*asimilarea limbii engleze*).

Reorganizate și reformulate, afirmațiile lui Edgar Dale se regăsesc în principiile teoriei învățării experiențiale sau experimentale, un model de învățare bazat pe cunoașterea a posteriori, valorizarea evoluției personale prin practica raportată la cotidian, popularizat și consacrat noțional de profesorul american David Allen Kolb, în anii 1970. În clarificarea acestui concept, teoreticianul educațional menționat propune următoarea definiție într-un sens general: „învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” [6, p. 38]. Ca alternativă la educația tradițională, percepută ca un proces coercitiv și unidirecțional, dinspre cadrul didactic spre elev, educația experiențială accentuează rolul-cheie al situațiilor experimentale create sau verosimile în dezvoltarea individuală și învățare, autorul citat identificând patru stadii de învățare

prin care contactul nemediat dintre individ și realitatea înconjurătoare stimulează un demers de constatare și reflexie, bazat pe simțurile proprii și percepțiile subiective.

În societatea postmodernă actuală, aplicabilitatea, viabilitatea și sustenabilitatea modelului învățării din/prin experiența directă este consacrat și adevărat în mod concret de sistemul de organizare, funcționare și desfășurare a procesului instructiv-educativ implementat începând din anul 2010, în cadrul liceului cu clasele X-XII, THINK Global School [7], cu sediul central în New York, Statele Unite ale Americii, care promovează un model de formare unic în lume, bazat pe următoarele metodologii și politici educaționale inovatoare și avangardiste: lipsa claselor săli de clase cu elevi, cadre didactice și mobilier adecvat; cursuri liceale transformate în experiențe autentice trăite prin intermediul călătoriilor în diverse țări de pe mai multe continente; stagii educaționale care implică șederea în zece țări diferite până la absolvire - ceea ce presupune conviețuirea în patru țări distincte/per an de studiu; existența unui curriculum flexibil bazat pe dezvoltarea abilităților și pasiunilor tinerilor, nu pe transmiterea propriu-zisă de informații și cunoștințe; învățarea individualizată, dar sub îndrumarea mentorilor și consilierilor care furnizează și asigură: suport personal și logistic, sprijin în planificarea și realizarea proiectelor multidisciplinare obligatorii, feedback prin tablouri de bord, recomandări bibliografice, supervizarea producțiilor media, ghidarea în vizitele și tururile stabilite. Structural, anul școlar este sistematizat ciclic, conform modelului: o săptămână de studiu online, două săptămâni de explorare efectivă a unei țări străine, cu posibilitatea alegerii unei situații reale de cercetare, o pauză de cinci săptămâni, după care programul se reia pentru prospectarea altei țări. Modalitatea de evaluare este singularizată și diferențiată, axându-se pe elaborarea a 3-5 proiecte tematice academice/per semestru, ca urmare a situațiilor examinate în locațiile vizitate, sub formă de cercetare științifică, analiza unor descoperiri proprii, crearea unei piese de artă, elaborarea unei documentații pentru un anumit de element local sau cultural de interes.

Este demn de menționat faptul că în timpul conviețuirii în străinătate, tinerii și mentorii au o colaborare aproape personală, pe bază de voluntariat colectiv, cu populația indigenă, fiind cooptați în comunitatea regională, având responsabilitatea și îndatorirea de a lua parte la tradițiile și obiceiurile autohtone, de a cunoaște limba respectivă pe cât este posibil, de a participa la excursii semnificative pentru cunoașterea istoriei, geografiei, antropologiei locului, de a respecta și proteja tipicitatea mediului înconjurător și de a accepta ideologia și mentalitatea specifică.

### **Bibliografie:**

1. LESENCIUC A. Teorii ale comunicării. Ediția a 2-a , revizuită. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017. 305 p. ISBN: 978-606-8356-46-4.
2. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency- EACEA, Eurydice și Sprijinul pentru Politici. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și

oportunități pentru politică. Raportul Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2012. 66 p. doi: 10.2792/22793. ISBN: 978-92-9201-446-9.

**În limbă străină:**

3. HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. New Edition. New York: Longman Publishing, 1991. 35 p. ISBN: 0582 04656 4.
4. KUNANBAYEVA S., S. The Modernization of Foreign Language Education: The Linguocultural-Communicative Approach. London: Hertfordshire Press-Silk Road Media, 2013. 136 p. ISBN: 978-0-9574807-8-0.
5. KOLB, D., A. Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984. pp. 30-31. ISBN: 0132952610.

**Referințe la surse electronice:**

6. DAVIS, B., SUMMERS, M. Applying Dale's Cone of Experience to Increase Learning and Retention: A Study of Student Learning in a Foundational Leadership Course. Engineering Leaders Conference 2014 on Engineering Education- Doha. In: QScience Proceedings . Publisher: Hamad Bin Khalifa University Press Journals, volume 6, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5339/qproc.2015.elc2014.6>. ISSN: 226-9649. [accesat: 03.03.2021]. Disponibil: <https://www.qscience.com/content/papers/10.5339/qproc.2015.elc2014.6>.
7. THINK Global School. [accesat: 15.03.2021]. Disponibil: <https://thinkglobalschool.org/>.

CZU: 37.1:37.032

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p197-204

## TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII PERSONALE

**GLOBU Nelea,**

dr. în șt. ped., lector univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-5085>,  
e-mail: [globnelica@mail.ru](mailto:globnelica@mail.ru)

**Rezumat.** În acest articol ne-am propus identificarea unor premise teoretice de învățare, modele de învățare privind dezvoltarea personală a elevilor și impactul lor. În contextul dezvoltării personale, susținem Modelul socio-constructivist de învățare, care accentuează importanța socializării, punând în relație procesele cognitive cu interacțiunile sociale și confruntările de idei care au loc cu ocazia acestor interacțiuni, valorizând deopotrivă, învățarea și socializarea constructivistă, care asigură o învățare pragmatică, cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață, construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor.

**Cuvinte cheie:** *modele de învățare, dezvoltare personală, cognitivism, constructivism.*

**Abstract.** *In this article we set out to identify some theoretical learning premises, learning models regarding the personal development of students and their impact. In the context of personal development, we support the socio-constructivist model of learning, which emphasizes the importance of socialization, relating cognitive processes to social interactions and the confrontations of ideas that take place during these interactions, valuing both learning and constructivist socialization, which ensures a learning pragmatically, human knowledge is built through a creative and active process, those who learn, build new knowledge on the foundations of previous learning, experimenting and reflecting on experiences.*

**Keywords:** *learning models, personal development, cognitivism, constructivism.*

Tendențele actuale, pregătirea pentru viață a elevului, reliefează în învățământul de astăzi un scop bine determinat care constă în formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem de valori ferm conturat. Conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile, este vitală. Disciplina *Dezvoltare personală* este ca răspuns la nevoia de educație a personalității, care trebuie să se integreze într-un mediu sociocultural și economic în continuă schimbare.

Dezvoltarea personală reprezintă o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu colegii, familia și mediul din care fac parte; să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor, să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial, să dezvolte talentele, abilitățile personale și să poată valorifica resursele mediului de viață, orientate spre îmbunătățirea calității vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuția la realizarea aspirațiilor și viselor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur [4, apud 9, p.35].

Disciplina *Dezvoltare personală* e menită să formeze la elevi *competențe transeversale* (traversează diferitele sfere ale vieții sociale, adică frontierele disciplinare), *abilități de viață* (a fi, a ști, a ști să faci și să faci, a ști să fii și a conviețui) și a unei *identități personale* (cine sunt EU?) aspecte atât de necesare pentru sănătatea fizică și mintală a elevilor, pentru viitoarea lor viață privată, activitate profesională și pentru o bună adaptare în societatea mereu în schimbare [idem].

Dezvoltarea personală, cunoscut și sub denumirea de "self help" sau "evoluție personală", include activități și experiențe care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale. Dezvoltarea personală este o creștere a proceselor interne și acțiunilor externe prin care are loc transformarea pozitivă a persoanei; o creștere conștientă și cu înțelepciune; o abordare inteligentă pentru dezvoltarea persoanei care ar da un sens logic și intuitiv

satisfăcător[apud 11, p.16-17]. Dimensiunile dezvoltării personale: *fizic, mental, emoțional și spiritual* [2].

*Dezvoltarea personală este un proces intenționat, dar nu doar intenție, deoarece nu se produce automat, ci prin efort, acțiune, aplicare cu rezultate de creștere interioară, spre ex. când se înlocuiesc obiceiurile proaste cu unele mai bune. Dezvoltarea personală este un proces constant al vieții noastre în care sunt incluse schimbările, progresul, maturizarea și creșterea fiecăruia dintre noi, efectele ei sunt vizibile. Fiind un proces al evoluției noastre, el se definește prin continuitate. Nu putem spune că dezvoltarea personală începe din punctul A și se sfârșește în punctul B. Astfel, procesul dezvoltării personale este complex și continuu, care începe din copilărie.*

În acest context, devine necesară identificarea unor premise teoretice generale de învățare în realizarea acestor deziderate privind dezvoltarea personală a elevului.

**Teoriile moderne de învățare**, care au stat la baza actualizării curriculare la disciplinele școlare, ne propun niște modele de învățare pentru formarea personalității de mâine și repere în dezvoltarea personală a elevilor. În continuare, în tabelul următor, în baza cercetărilor realizate de I. Albușescu, E. Claparede, J. Dewey, M. Ionescu, I. Radu ș.a. [1, 3, 5, 6, 8] vom reflecta asupra unor teorii ale învățării și impactul lor privind dezvoltarea personală a elevului.

Tabelul. 1. Teorii moderne de învățare și impactul lor la dezvoltarea personală a elevului

<b>Teorii moderne de învățare</b>	<b>Esența teoriei învățării</b>	<b>Impactul asupra dezvoltării personale a elevului</b>
<b>Teoria experienței</b> de John Dewey promovată și de Ch.S. Pierce, W. James, reprezentanți ai <b>pragmatismului</b>	Pragmatismul ca o orientare filosofică este supranumită și <i>experimentalism</i> sau <i>instrumentalism</i> . Pune în evidență un principiu nou al educației: <b>activismul elevului</b> ; „ <i>ideile nu înseamnă nimic, dacă lipsește acțiunea</i> „, „ <i>să învețe prin experiențe</i> „... <b>Cunoașterea prin acțiune</b> ( copilul învață făcând ). Metoda principală de instruire este rezolvarea de probleme. <i>Prin acțiune, experiență proprie se obțin cunoștințe autentice. Prin problematizare se descoperă adevărul.</i>	<b>Învățarea prin acțiune:</b> - aduce elevul în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală, astfel el învață din experiențe reale,descoperind adevărul; -implică elevul ,făcând apel la aptitudinile intelectuale – dezvoltă gândirea critică, logica, capacitatea de a pune și de a rezolva probleme, de a învăța să învețe. -mobilizează energiile elevului, ajutându-l să își concentreze atenția, să-i stărnescă curiozitatea, motivația.
<b>Teoria operațională a învățării</b> sau teorie a formării acțiunilor	Învățarea se axează pe structura operațională a activității umane după cum urmează: - <i>scopul</i> de atins în baza unui motiv; - <i>obiectul</i> supus transformării;	<b>Învățarea prin sarcini</b> semnificative, utilizând variate mecanisme de orientare în sarcină care reprezintă, de fapt, acțiuni mintale asigurate

<p>intelectuale de <i>P.I.Galperin</i> Susținută de: L.Vigotski, N.Luria, N.A.Leontiev.</p>	<p>- <i>modelul intern</i> sau <i>extern</i> după care se acționează; - <i>operațiile</i> prin care se realizează fizic sau mental transformarea. Aspectele fundamentale ale teoriei: <b><i>mecanismele de orientare în sarcina:</i></b> – prezentarea modelului acțiunii fără indicații privind realizarea acesteia; – prezentarea modelului acțiunii și a procesului de realizare împreună cu indicații de execuție; – analiza noilor sarcini, desprinderea unor repere și a condițiilor de execuție corectă a sarcinii) și <b><i>interiorizarea acțiunilor practice.</i></b></p>	<p>interiorizarea acțiunilor practice, a unor modele de acțiune (<i>a ști să faci cu sau fără model</i>) Astfel îl pregătim pentru acțiune, realizarea unor proiecte noi, pentru viață.</p>
<p><b><i>Teoria constructivismului social</i></b> (<i>L. Vigotski</i>, 1896-1934)</p>	<p>Vizează <b>importanța mediului sociocultural</b> care poate anticipa progresele în învățare . Învățarea se realizează printr-un proces de <b>interacțiune socială</b>. „<i>Se realizează educația comunicării, susține T.Callo</i>”.</p>	<p><b>Învățarea prin colaborare</b> - învață din interacțiunile sale într-un grup; -dezvoltă abilitățile de comunicare și relaționare cu ceilalți; -oferă posibilitatea elevului de a utiliza limbajul ca o demonstrație a gândurilor lui independente.</p>
<p><b><i>Teoria funcțională</i></b> de <i>Édouard Claparède</i> (1873 – 1970) . A.Maslow-axarea pe nevoile individului: biologice și sociale</p>	<p>Ea pune în centrul ei copilul real, ca organism bio-psihic, cu trebuințele și interesele sale. Procesul instructiv să parcurgă <i>trei etape</i>: trezirea unei trebuințe, a unui interes sau dorințe; declanșarea unei reacții (activități) prin care să satisfacă acea trebuință; c. stimularea cunoștințelor pentru a controla reacția. <i>Nu este suficient să cunoaștem doar structura psihicului, ci și funcționalitatea acestuia, trebuințele copilului și orientarea sa spre scop.</i> „<i>Obiectele care nu fac trebuința, nu ne atrag în mod special atenția</i> „ „<i>interesul își are sursa în trebuințele interne,</i></p>	<p><b>Învățarea prin joc</b> (una din trebuințe/nevoile școlarului mic și atractiv este jocul). -angajarea totală a copilului în joc, plăcerea pe care o simte, cu tot efortul pe care îl implică îi stimulează dezvoltarea la toate componentele: <i>fizic, mintal, socio-emoțional și spiritual.</i> -învățarea atractivă satisface nevoile, interesele elevului și învățarea va fi mai calitativă și durabilă. <i>Prin joc pregătim viitorii directori, deoarece în joc se regăsesc toate funcțiile managementului: planificare, organizare, conducere, control și antrenare.</i></p>
<p><b>Teoria</b></p>	<p>Dezvoltarea intelectuală este văzută ca o</p>	<p><b>Învățarea prin „construirea</b></p>



<p><b>constructivistă</b> Jean Piaget (1896-1980)</p>	<p>succesiune stadială a evoluției gândirii</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stadiul gândirii (inteligentei) senzorio-motorii (0- 2 ani)</li> <li>2. Stadiul gândirii preoperatorii (2- 7 ani)</li> <li>3. Stadiul operațiilor concrete (7- 12 ani)</li> <li>4. Stadiul operațiilor formale (11/12 – 14/15 ani)</li> </ol> <p><b>Constructivismul este teoria cunoașterii și a învățării cu efecte</b> care propune o soluționare teoretică și practică a „cum”, „de ce”, „ce” se cunoaște și se învață, „în ce condiții”, „cum evoluează cunoașterea” „Elevul subiect al învățării,,</p>	<p><b>cunoașterii,,</b> -construiește cunoașterea, construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări devenind o persoană <i>pragmatică și proactivă</i>; -își dezvoltă capacități de autoformare; de gândire autonomă și critică, de comunicare și colaborare etc. „Dezvoltarea cognitivă are loc prin procesul de construire și dezvoltare a <b>structurilor cognitive, a acelor „harti mintale”, scheme sau rețele de concept,,</b></p>
<p><b>Teoria învățării cumulativ-ierarhice</b> sau „teoria învățării dirijate”. Robert Gagné (1916-2002 ) care se bazează pe cercetările lui J.Piaget</p>	<p>Modelul cognitiv al învățării (combină conceptul de învățare tradițională cu noile descoperiri ) bazat pe conceptele de stadii cognitive (propune 8 stadii/tipuri de învățare). Conform concepției lui R. Gagné, orice învățare presupune trei elemente, factori determinanți/condiționați, interconexați și anume: <i>situația de învățare, condițiile interne /externe de realizare și modificările comportamentale obținute.</i> Autorul susține,că <b>combinarea celor 5 tipuri de capacități</b> sau „condiții interne,, pe care le învață omul, care permit realizarea de <i>performanțe</i>: 1. <i>Informația verbală</i>; 2. <i>Deprinderea intelectuală</i>; 3. <i>Strategia cognitivă</i>; 4. <i>Deprinderea motrică</i> ; 5. <i>Atitudinea</i>; cu „condițiile externe,, - <b>8 opt tipuri de învățare</b>: <i>Învățarea de semnale; Invățarea stimul-raspuns; Inlănțuirea logică; Asociația verbală; Invățarea prin discriminare; Insușirea de noțiuni; Invățarea de reguli; Rezolvarea de probleme asigură eficiența procesului de învățare.</i></p>	<p><b>Învățarea cognitivă</b> -înterrelația dintre persoană și mediul înconjurător, aduce o schimbare de comportament și chiar dispoziție sau atitudine cu privire la o parte sau toată realitatea.  „Condițiile interne” ale învățării permit <i>performanțe</i>: 1. comunicarea de informații; 2. efectuarea de operații intelectuale; 3. rezolvarea de probleme variate; 4. realizarea de activități motorii; 5. adoptarea unei poziții față de obiecte, persoane, evenimente. „Dezvoltarea umană apare ca efect, ca schimbare de lungă durată pe care subiectul o datorează atât învățării, cât și creșterii,,</p>

<p><b>Teoria cognitivă</b> <i>Jerome Bruner</i></p>	<p><b>Structurarea curricula în spirală:</b> tratarea și apoi reluarea unor concepte la vârste diferite, dar cu o mai mare complexitate.</p> <p>Metoda de învățare <b>prin descoperire</b>, punerea elevului în situația de a mânui obiecte, de a rezolva contradicții, probleme.</p> <p>„Cunoașterea este un proces, nu un produs,, .</p>	<p><b>Învățarea prin descoperire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-să gandească, sa privească fenomenele asemenea unui istoric,</li> <li>- să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor, devenind capabil să genereze cunoștințe, să rezolve probleme;</li> <li>-să se autodescopere, autoevalueze.</li> </ul>
<p><b>Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres</b> (<i>D. P. Ausubel</i>)</p>	<p>Învățarea este acel proces fundamental de asimilare și integrare a noilor achiziții în contextul cunoștințelor însușite anterior, al structurilor cognitive deja existente. Învățarea are la baza <i>mecanisme de supraordonare, de reprezentare și de combinare</i>, mecanisme ce intervin în timpul receptării noilor informații.</p> <p>Astfel, cunostintele structurate la nivel mintal în <i>organizatori cognitivi</i> facilitează procesul de structurare a cunoștințelor. (Harta conceptuală).</p>	<p><b>Utilizarea organizatorilor grafici</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-transformă învățarea într-un proces de succes, activ și eficient elevului;</li> <li>-fortifică metacogniția și evaluarea înțelegerii de către elev;</li> <li>-dezvoltă abilități de învățare, autoînvățare;</li> <li>- stimulează creativitatea prin imagini vizuale.</li> </ul>
<p><b>Teoria învățării depline</b> – <i>B.S. Bloom, J.B. Carrol</i></p>	<p>Un model mereu actual care propune valorificarea tuturor factorilor implicați în învățare: mediul sociocultural din care provin resursele umane (profesori, elevi, părinți), personalitatea acestora (aptitudini, competențe, motivație), calitatea procesului de învățământ (obiective, conținuturi, strategii), interacțiunea sistemică și cibernetică a factorilor implicați.</p>	<p><b>Învățarea integrată</b> ( similară cu <i>inter și transdisciplinaritatea</i> după V.Pop și P.Pertrescu)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fortifică deținerea instrumentelor cunoașterii și autodezvoltării;</li> <li>cresterea performanțelor;</li> <li>-reinstaurarea satisfacției învățării în rândul elevilor cu ritm lent de învățare;</li> <li>-cresterea motivației învățării;</li> <li>-creșterea încrederii în sine.</li> </ul> <p>„Învățarea deservită se poate realiza respectând ritmul de învățare al fiecarui elev”.</p>

În fine, toate aceste teorii ale învățării propagă modelele de învățare **cognitivist și constructivist**. Unele aspecte mai importante care diferențiază aceste modele le prezentăm în tabelul 2.

Tabelul 2. Diferențe ale modelelor de învățare cognitivist și constructivist [7, 8, 10]

Modelul cognitivist	Modelul constructivist
Accentul cade pe <i>cunoștințe, pe învățarea procesului</i> (a ști; a ști să știe/învețe), abilităților de rezolvare a problemelor, după modelul cunoașterii științifice pentru a deveni un „expert,, agent al învățării,,.	Accentul este plasat pe <i>importanța elevului în procesul de învățare</i> și se încurajează automonitorizarea procesului de construire și ancorare a experiențelor de învățare în situații autentice, reale de viață pentru al pregăti pentru viață.
Prevalează <i>procesele cognitive</i> (receptare, stocare, procesare) în învățare În procesarea informațiilor accentul este pus pe „ <i>cum se învață</i> ”, pe procesele cognitive și metacognitive, pe strategiile specifice acestora și pe contextul învățării (loc, mediu) și importanța facilitării procesului de învățare.	<i>Elevul, constructor al învățării</i> , își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități. Elevul construiește o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor sale și a celorlalți.
Privitor la „ <i>construirea cunoașterii</i> ,, se insistă asupra transformărilor mentale ale informațiilor în trecerea lor de la sesizare-percepere la formarea de structură, sistem, combinații, reorganizări de cunoștințe și experiențe de învățare.	Învățarea este un proces tranzacțional între individ și mediul sociocultural și în același timp o experiență colaborativă. Se valorifică deopotrivă, învățarea și socializarea constructivistă care asigură o <i>învățare pragmatică</i> .
<i>Metodologic</i> situațiile reale sunt simulate, pentru a realiza procesarea „ca și cum”, modelele cognitive sunt pentru inițierea în cunoașterea științifică, iar metodele dominante sunt cele real active, învățării prin descoperire.	<i>Metodologic</i> este încurajată căutarea independentă a sensurilor, prelucrarea, interpretarea proprie, cercetarea directă, explorarea autodirijată, construirea de scheme și modele mentale de înțelegere și rezolvare a situațiilor reale sau a conflictelor cognitive, utilizare intensivă a materialelor-suport, a diferitelor instrumente procedurale și mijloace de comunicare.

În fine, oricât de departe se va merge cu „educația cognitivă, nu trebuie să uităm că dezvoltarea capacităților intelectuale nu pot fi separate de dezvoltarea capacităților socio-emoționale; dezvoltarea gândirii teoretice, a rațiunii, de cultivarea intuiției și a sensibilității afective; funcționarea intelectuală, de suportul ei afectiv emoțional care o susține și o energizează.

Conchidem, din perspectiva dezvoltării personale, pentru a satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale e mult mai important **a stăpâni atât instrumentele cunoașterii** (a învăța cum să învețe), **cât și instrumentele cunoașterii de sine și dezvoltării personale:** a învăța cum să se cunoască, a învăța cum să-și transforme punctele slabe în forte, a învăța cum să-și controleze emoțiile, a învăța cum să stabilească și mențină o relație, a învăța să comunice, a învăța cum să ia decizii corecte în variate situații etc.

În contextul dezvoltării personale, susținem *Modelul socio-constructivist de învățare*, care accentuează importanța socializării, punând în relație procesele cognitive cu interacțiunile sociale și confruntările de idei care au loc cu ocazia acestor interacțiuni, valorizând deopotrivă, învățarea și socializarea constructivistă, care asigură o *învățare pragmatică*, cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ, cei ce învață, construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor.

### **Bibliografie:**

1. ALBULESCU, I. Doctrină pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
2. BABAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere: Cluj-Napoca, Editura Ardealul, 2001. <https://ru.scribd.com/doc/27976531/Adriana-Baban-Consiliere-Educationala>
3. CLAPEDE, Éd. Psihologia copilului și pedagogia experimentală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
4. Curriculum Național pentru învățământ primar, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018.
5. DEWEY., J. Trei scrieri despre educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
6. IONESCU, M., RADU, I., (coord), Didactica moderna. Editia a II-a, revizuita. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
7. MARINESCU, M. Tendințe și orientări în didactica modernă. București: Editura Didactica și Pedagogia R.A., 2009.
8. PETROVSCHI, N. Tendințe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs. Chișinău: Garomont Studio, 2021. 120 p.
9. SARANCIUC-GORDEA, L. Disciplina: Dezvoltare personală. Suport de curs. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018.
10. SILISTRARU, N. Tendințe și orientări în didactica universitară. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/11-16\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/11-16_1.pdf)
11. VRABII, V. Dezvoltarea personală a cadrului didactic: Perspective psihosociale, Monografie. Chișinău: ISE, 2020.

## CONTEXTE RELEVANTE EVALUĂRII ȘI DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

**MÎSLIȚCHI Valentina,**

dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială, Universitatea  
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0001-7868-4439, e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

**MUNTEAN Marina,**

licențiată în Științe ale educației, masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion  
Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0003-1309-7641, e-mail: marinush21@mail.ru

**Rezumat.** *Articolul evidențiază contextele relevante evaluării și dezvoltării motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică. În lucrare sunt precizate metodele, instrumentele de evaluare a motivației pentru învățare la elevii din învățământul primar; sunt prezentate rezultatele experimentale privind nivelul motivației pentru învățare a școlărilor mici; este descris succint Programul experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare la copiii de vârstă școlară mică.*

**Cuvinte-cheie:** *motivație, motivație pentru învățare, vârstă școlară mică, evaluare, program experimental, condiții psihopedagogice, tehnologii didactice.*

**Abstract.** *The article highlights the relevant contexts to the assessment and development of learning motivation in early school-age students. The paper specifies the methods and tools for evaluating learning motivation in primary school students; the experimental results regarding the level of learning motivation of children are presented; the experimental program focused on the development of motivation for learning in children of early school age is described.*

**Keywords:** *motivation, learning motivation, early school age, evaluation, experimental program, psycho-pedagogical conditions, didactic technologies.*

Motivația este ceea ce energizează, direcționează și susține un comportament; se referă la factorii interiori individuali care stimulează, mențin și canalizează comportamentul în legătură cu un scop [2, p. 113].

Motivația învățării se referă la tensiunea lăuntrică dinamizatoare, care stimulează și direcționează actul de învățare, ce are un aspect energetic și unul vectorial. Există diferite mobiluri care pot susține energetic învățarea, iar motivația pentru învățare implică o ierarhie a acestora în conștiința elevului [3, p. 230].

Pedagogia face distincție între motivația *intrinsecă pentru învățare* (provenind din interesele de cunoaștere ale elevului) și cea *extrinsecă*, exterioară procesului învățării ca atare (de exemplu, dorința de a avea note bune, de a răspunde așteptărilor părinților, de a fi pe placul cadrelor didactice, de a avea un statut ridicat în grupul școlar etc.). După J. Bruner, „motiv intrinsec este acela care nu depinde de o recompensă din afara activității la care duce. Recompensa rezidă în terminarea cu succes a acestei activități sau chiar în activitatea în sine”. El consideră că motivul intrinsec prin excelență este *voința de a învăța*, legată de aspirația către competență [apud 3, pp. 230-231].

Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie; este reglatoare de timp; ea operează ca factor selector de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulator pentru reușita/permanența celui care învață, incitator pentru noi experiențe de internalizare a valorilor etc. [1, p. 22].

Preocupați de subiectul anterior precizat, am formulat problema cercetării: Care sunt reperele teoretice și praxiologice ale procesului dezvoltării motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică?

Obiectul cercetării: procesul de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și aprobarea experimentală a unui Program de dezvoltare a motivației pentru învățare la copiii de vârstă școlară mică.

Obiectivele cercetării: elucidarea reperelor teoretice ale procesului dezvoltării motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică; determinarea nivelului de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii din învățământul primar; fundamentarea și elaborarea unui Program de dezvoltare a motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică; implementarea și validarea Programului de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale; elaborarea concluziilor generale.

Metodologia cercetării a vizat următoarele metode: analiza, sinteza, compararea, observația, generalizarea, conversația, anchetarea, chestionarea, experimentul psihopedagogic cu etapa de constatare, formare și control, prelucrarea și interpretarea matematică și grafică a datelor experimentale.

Acțiunile experimentale au fost întreprinse pe un lot de 63 de elevi de vârstă școlară mică (9-10), dintre care 31 de elevi au constituit grupul de control și 32 de elevi au format grupul experimental.

Obiectivele etapei de constatare a experimentului psihopedagogic: diagnosticarea nivelului inițial al motivației pentru învățare la vârsta școlară mică; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

În vederea identificării nivelului inițial al motivației pentru învățare a elevilor din învățământul primar am aplicat următoarele instrumente: *Ancheta „Aprecierea nivelului motivației școlare”* (după Лусканова Н.Г.); *Metodica „Studierea motivației pentru învățare”* (după Гинзбург М.Р.); *Chestionarul Nr. 1 „Motivația pentru învățare”* (după Vintilescu D.); *Chestionarul Nr. 2 „Motivația pentru învățare”* (după Vintilescu D.).

Tabelul 1. Rezultatele (nr., %)

atestate la elevii grupului experimental și de control privind nivelul inițial al motivației pentru învățare (după Metodica „Studierea motivației pentru învățare” de Гинзбург М.Р.)

Nivelul motivației pentru învățare	Numărul de elevi / %	
	Grupul de control	Grupul experimental
Nivel foarte înalt	7 elevi (22%)	4 elevi (12%)
Nivel înalt	16 elevi (52%)	13 elevi (41%)
Nivel mediu	8 elevi (26%)	15 elevi (47%)
Nivelul scăzut	0 elevi (0 %)	0 elevi (0 %)

Prelucrarea datelor experimentale obținute în urma aplicării metodicii „Studierea motivației pentru învățare” de Гинзбург М.Р. a permis diagnosticarea nivelului foarte înalt de dezvoltare a motivației pentru învățare la 7 elevi (22%) din grupul de control și 4 elevi (12%) din grupul experimental. Posedă nivel înalt al motivației pentru învățare 16 elevi (52%) din grupul de control și 13 elevi (41%) din grupul experimental. Cu nivel mediu de dezvoltare a motivației pentru învățare au fost identificați 8 elevi (26%) din grupul de control și 15 elevi (47%) din grupul experimental. Nivelul scăzut al motivației pentru învățare nu a fost identificat la nici un elev, atât din grupul de control, cât și experimental.

Tabelul 2. Rezultatele (nr., %) obținute de elevii grupului experimental și de control privind nivelul inițial al motivației (după Ancheta „Aprecierea nivelului motivației școlare” de Лусканова Н.Г.)

Nivelul motivației	Numărul de elevi / %	
	Grupul de control	Grupul experimental
Nivel înalt	2 elevi (6%)	4 elevi (13%)
Nivel mediu	25 elevi (81%)	26 elevi (81%)
Nivel scăzut	4 elevi (13%)	2 elevi (6%)

Datele procesate în urma aplicării anchetei „Aprecierea nivelului motivației școlare” de Лусканова Н.Г. au evidențiat următoarele rezultate: cu nivelul înalt de dezvoltare a motivației s-au depistat 2 elevi (6%) din grupul de control și 4 elevi (13%) din grupul experimental. Posedă nivel mediu al motivației 25 elevi (81%) din grupul de control și 26 elevi (81%) din grupul experimental.

Cu nivel scăzut al motivației pentru învățare au fost identificați 4 elevi (13%) din grupul de control și 2 elevi (6%) din grupul experimental.

Prelucrarea datelor experimentale obținute în urma aplicării Chestionarului Nr. 1 „Motivația pentru învățare” după D. Vintilescu a permis evidențierea nivelului înalt de dezvoltare a motivației pentru învățare la 4 elevi (13%) din grupul de control și 3 elevi (9%) din grupul experimental. Posedă nivel mediu al motivației pentru învățare 22 elevi (71%) din grupul de control și 20 elevi (63%) din grupul experimental. Cu nivel scăzut de motivație pentru învățare s-au identificat 5 elevi (16%) din grupul de control și 9 elevi (28%) din grupul experimental.

Tabelul 3. Rezultatele (nr., %)

atestate de elevii din grupul experimental și de control privind nivelul inițial al motivației pentru învățare (conform Chestionarului Nr. 1 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu)

<b>Nivelul motivației pentru învățare</b>	<b>Numărul de elevi / %</b>	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel înalt	4 elevi (13%)	3 elevi (9%)
Nivel mediu	22 elevi (71%)	20 elevi (63 %)
Nivel scăzut	5 elevi (16%)	9 elevi (28%)

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma aplicării Chestionarului Nr. 2 „Motivația pentru învățare” după D. Vintilescu a permis constatarea faptului că nivelul înalt de dezvoltare a motivației pentru învățare s-a identificat la 1 elev (3%) din grupul de control și 1 elev (3%) din grupul experimental. Nivel mediu al motivației pentru învățare a fost identificat la 26 de elevi (84%) din grupul de control și 24 de elevi (75%) din grupul experimental. Cu nivel scăzut al motivației pentru învățare s-au diagnosticat 4 elevi (13%) din grupul de control și 7 elevi (22%) din grupul experimental.

Tabelul 4. Rezultatele (nr., %)

obținute de elevii grupului experimental și de control privind nivelul inițial al motivației pentru învățare (conform Chestionarului Nr. 2 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu)

<b>Nivelul motivației pentru învățare</b>	<b>Numărul de elevi / %</b>	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel înalt	1 elev (3%)	1 elev (3%)
Nivel mediu	26 elevi (84%)	24 elevi (75%)
Nivel scăzut	4 elevi (13%)	7 elevi (22%)



Studiul realizat cu scopul de a identifica nivelul inițial de dezvoltare a motivației pentru învățare la școlarii mici a condus la constatarea următoarelor concluzii: nivelul motivației pentru învățare la elevii din grupul experimental este mai scăzut decât la elevii din grupul de control; dat fiind faptul că un număr semnificativ de elevi atestă nivelul scăzut și mediu de dezvoltare a motivației pentru învățare, apare necesitatea realizării etapei de formare a experimentului psihopedagogic axat pe dezvoltarea eficientă a respectivului proces la elevii din învățământul primar.

Obiectivele etapei de formare a experimentului psihopedagogic: elaborarea Programului experimental de dezvoltare a motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică; implementarea Programului de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică.

Obiectivele Programului experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică au vizat:

- formarea atitudinii pozitive față de activitatea de învățare;
- dezvoltarea motivației intrinseci pentru activitatea de învățare;
- dezvoltarea motivelor sociale, de autorealizare în cadrul grupului de elevi;
- dezvoltarea motivelor de ordin afectiv privind activitatea de învățare.

Programul experimental a fost alcătuit din 20 de ședințe a câte 45 de minute. În proiectarea acestuia am ținut cont de următoarele aspecte: formularea clară a scopului, a obiectivelor programului și a obiectivelor fiecărei ședințe; determinarea sarcinilor ce urmează a fi realizate de copii; stabilirea metodologiei și a conținuturilor programului prin selectarea metodelor, procedeelelor, tehnicilor cu valoarea maximă în optimizarea motivației pentru învățare a elevilor; determinarea formelor de organizare a activității copiilor ce urmau a fi incluși în program; desemnarea timpului și orarului ședințelor; pregătirea materialelor necesare desfășurării cu succes a activităților de dezvoltare a motivației pentru învățare; elucidarea criteriilor și metodelor de evaluare curentă a eficacității intervențiilor derulate în cadrul Programului.

În vederea asigurării succesului procesului de dezvoltare a motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică am respectat în cadrul Programului experimental următoarele condiții psihopedagogice: asigurarea corelației depline dintre activitatea de dezvoltare și cea de evaluare psihologică; ralierea intervențiilor psihopedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; valorificarea în activitatea cu elevii a tehnologiilor didactice moderne îmbinate eficient cu cele clasice; implementarea elementelor diverselor tipuri de terapii: ludoterapia, terapia prin poveste.

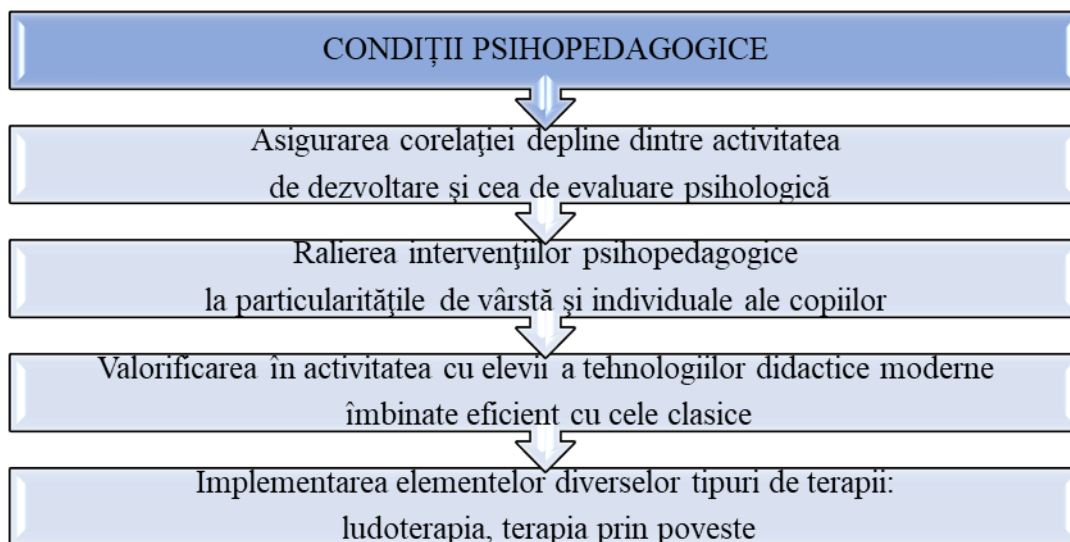


Figura 1. Condiții psihopedagogice respectate în cadrul Programului experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică

Tehnologiile didactice valorificate în cadrul programului au vizat diversitatea: metodelor didactice (verbale: conversația, explicația, descrierea, povestirea etc.; practice: exercițiul, jocul didactic); tehnicilor didactice (Ciorchinele, Pălăriile gânditoare, Swot, Explosia Stelară, Diagrama Wen, Graficul T, etc.); a formelor de organizare a activității elevilor (macrogrup, grup, diade, pereche, activitate individuală); a mijloacelor didactice (obiectuale, imagistice, simbolice, audio-vizuale).

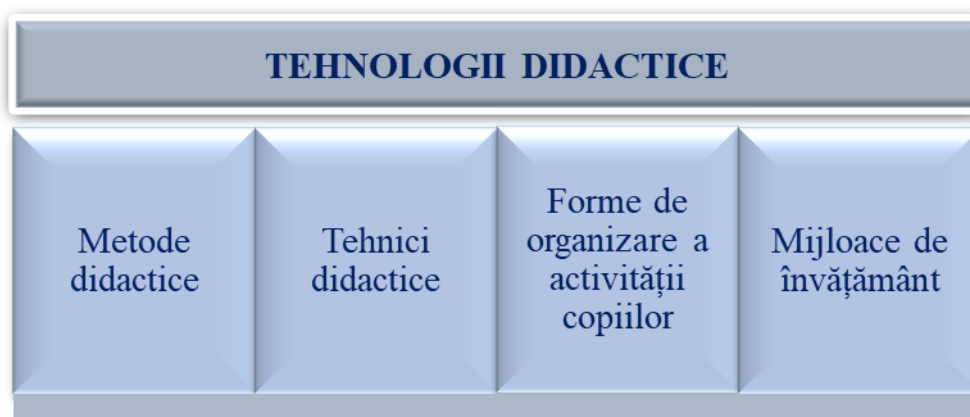


Figura 2. Tehnologii didactice implementate în cadrul Programului experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică

Prezentăm în conținuturile care urmează exemple de exerciții valorificate în cadrul Programului experimental în vederea dezvoltării motivației pentru învățare a elevilor: „Portretul meu ca elev”, „Afaceri școlare”, „Motivele învățării”, „Ce îmi reușește?”, „Calea spre succesul meu”.

O altă metodă practică valorificată în cadrul Programului experimental a fost jocul didactic. Printre jocurile didactice aplicate în vederea dezvoltării motivației pentru învățare a elevilor nominalizăm: „Povestea succesului”, „Învățarea relaxării”, „Creioane magice”, „Balonul fermecat”.

În vederea validării Programului experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor de vârstă școlară mică am realizat etapa de control a experimentului psihopedagogic, în cadrul căreia am urmărit realizarea obiectivelor: evaluarea nivelului final de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale; deducerea concluziilor.

Conform datelor obținute prin aplicarea metodicii „Studierea motivației pentru învățare” de Гинзбург М.Р., am constatat că posedă nivel foarte înalt al motivației pentru învățare 5 elevi (16%) din grupul de control și 9 elevi (28%) ai grupului experimental; la nivel înalt al motivației pentru învățare s-au plasat 10 elevi (32%) din grupul de control și 15 elevi (47%) din grupul experimental. Cu nivel mediu al motivației pentru învățare s-au identificat 16 elevi (52%) din grupul de control și 8 elevi (25%) din grupul experimental; nu au fost identificați cu nivel scăzut al respectivului tip de motivație nici unul din elevii grupului de control sau experimental.

Tabelul 5. Rezultatele (nr., %)

obținute de elevii grupului experimental și de control privind nivelul final al motivației pentru învățare (după Metodica „Studierea motivației pentru învățare” de Гинзбург М.Р.)

<b>Nivelul motivației pentru învățare</b>	<b>Numărul de elevi / %</b>	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel foarte înalt	5 elevi (16 %)	9 elevi (28%)
Nivel înalt	10 elevi (32%)	15 elevi (47%)
Nivel mediu	16 elevi (52%)	8 elevi (25%)
Nivelul scăzut	0 elevi (0 %)	0 elevi (0 %)

Au fost prelucrate și interpretate datele experimentale obținute în urma implementării anchetei „Aprecierea nivelului motivației școlare” de Лусканова Н.Г., care a scos în evidență următoarele rezultate: în grupul experimental au fost identificați având nivel foarte înalt al motivației școlare 6 elevi (19%), iar în grupul de control – 4 elevi (13%). În grupul experimental au fost identificați cu nivel înalt al motivației 12 elevi (38%), iar în grupul de control – 3 elevi (9%). Majoritatea elevilor din grupul experimental atestă nivel mediu de dezvoltare a motivației diagnosticat la 14 elevi (43%), fapt determinat și la majoritatea școlărilor mici care au format grupul de control – 20 elevi (65%). Diferențe semnificative atestă nivelul scăzut al motivației evidențiat la 4 elevi (13%) din grupul de control și lipsa respectivului nivel al motivației la elevii grupului experimental.

Tabelul 6. Rezultatele (nr., %)

obținute de elevii grupului experimental și de control privind nivelul final al motivației  
(după Ancheta „Aprecierea nivelului motivației școlare” de Лысканова Н.Г.)

Nivelul motivației	Numărul de elevi / %	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel foarte înalt	4 elevi (13%)	6 elevi (19%)
Nivel înalt	3 elevi (9%)	12 elevi (38%)
Nivel mediu	20 elevi (65%)	14 elevi (43%)
Nivelul scăzut	4 elevi (13%)	0 elevi (%)

Datele obținute în cadrul etapei de control a experimentului în urma aplicării Chestionarului Nr. 1 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu au elucidat faptul că dețin nivel înalt al motivației pentru învățare 19 elevi (60%) din grupul experimental și 6 elevi (19%) din grupul de control. De asemenea, prelucrarea datelor a permis evidențierea a 22 de elevi (71%) din grupul de control și a 13 elevi (40%) din grupul experimental care au fost diagnosticați cu nivelul mediu de dezvoltare a motivației pentru învățare. Nivelul scăzut al motivației pentru învățare a fost desemnat doar la elevii grupului de control – 3 elevi (10%).

Tabelul 7. Rezultatele (nr., %)

obținute de elevii din grupul experimental și de control privind nivelul final al motivației pentru învățare (conform Chestionarului Nr. 1 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu)

Nivelul motivației pentru învățare	Numărul de elevi / %	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel înalt	6 elevi (19%)	19 elevi (60%)
Nivel mediu	22 elevi (71%)	13 elevi (40%)
Nivel scăzut	3 elevi (10%)	0 elevi (%)

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute prin aplicarea Chestionarului Nr. 2 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu a evidențiat nivelul înalt al motivației pentru învățare deținut de 6 elevi (19%) din grupul de control și 21 elevi (66%) din grupul experimental. Posedă nivel mediu al motivației pentru învățare 20 elevi (65%) din grupul de control și 11 elevi (34%) din grupul experimental. Nivelul scăzut al motivației pentru învățare se atestă doar la elevii grupului de control – 5 elevi (16%).

Tabelul 8. Rezultatele (nr., %)

atestate la elevii grupului experimental și de control privind nivelul final al motivației pentru învățare (conform Chestionarului Nr. 2 „Motivația pentru învățare” de D. Vintilescu)

Nivelul motivației pentru învățare	Numărul de elevi / %	
	<i>Grupul de control</i>	<i>Grupul experimental</i>
Nivel înalt	6 elevi (19%)	21 elevi (66%)
Nivel mediu	20 elevi (65%)	11 elevi (34%)
Nivel scăzut	5 elevi (16%)	0 elevi (%)

În concluzie, precizăm faptul că rezultatele atestate la etapa de control a experimentului psihopedagogic permit validarea Programului experimental axat pe dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor din învățământul primar.

Procesul de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică se derulează eficient în cazul implicării copiilor în cadrul unui Program de dezvoltare a motivației pentru învățare, în desfășurarea căruia se asigură corelația deplină dintre activitatea de dezvoltare și cea de evaluare psihologică, se pune accent pe ralierea intervențiilor psihopedagogice clasice și moderne la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor.

#### **Bibliografie:**

1. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
2. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Principiul motivației. In: Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2015, pp. 113-118. ISBN 978-973-46-5277-8.
3. ȘTEFAN, M. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 383p. ISBN 973-679-303-6.

## IMPACTUL FACTORILOR STRESORI ASUPRA SUCCESULUI ȘCOLAR ÎN RÂNDURILE ADOLESCENȚILOR

**POPESCU Marin,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,  
ORCID: 0000-0002-7939-4799, e-mail: popescum21@mail.ru

**COTORCEA Cristian,**

profesor de economie, grad didactic II, Colegiul Cooperatist din Moldova,  
ORCID: 0000-0002-3350-2459, e-mail: 0000-0002-3350-2459s

„Întrucât stresul este reacția nespecifică a corpului la orice solicitare,  
toți se află întotdeauna într-o anumită stare de stress” (Hans Selye)

**Rezumat.** *Stresul este una din problemele ce a existat de-a lungul multor decenii, continuând să preocupe omenirea, în special la etapa actuală, căpătând tot mai mult un caracter globalizat în rândurile tuturor categoriilor sociale, inclusiv și în special al adolescenților. Factorii stresanți generează schimbări esențiale în viața adolescenților afectând reușita academică, modul de a fi, de a gândi, de a vorbi, de a acționa, de a se comporta, perturbând adesea starea lor psihologică și impunându-le trăiri afective declanșate de o serie de situații stresante, față de care ei devin mult mai sensibili și mai vulnerabili. Acești factori îi determină adesea pe adolescenți să se simtă neliniștiți, epuizați, revoltați, agresivi, anxioși, frustrați, închiși în sine, cu o imagine de sine scăzută. Cunoașterea factorilor generatori ai stresului și impactului lor asupra succesului școlar al adolescenților cât și viața de zi cu zi va facilita elaborarea unor tehnici de management al stresului și a metodelor de formare și consolidare a resurselor psihologice și cognitive de rezistență la stres, precum și prevenirea disfuncțiilor de adaptare; asigurând astfel o dezvoltare și un echilibru interior; comportament armonios; sporirea reușitei academice; relaționarea și colaborarea prietenoasă și productivă cu colegii, profesorii, prietenii, familia; ridicând nivelul capacității lui intelectuale; dorința și motivația de învățare; gustul de viață; activismul social, etc.*

**Cuvinte-cheie:** *stres, factori stresogeni, impact, succes școlar, adolescenți, motivație, prevenire.*

*Succesul școlar reprezintă rezultatele obținute la un randament superior în conformitate cu nivelul cerințelor programelor școlare și al finalității învățământului. Succesul vizează rezultatele prin anumite cerințe impuse și nu prin deziderate îndeplinite de către unii elevi sau studenți. Succesul este rezultatul autorealizării de sine, cu eforturi mari, cu sacrificii, cu muncă continuă, din dorința de autoexprimare și autorealizare, dar și de a fi recunoscut [1, p. 118].*

Succesul școlar la adolescenți nu poate fi afectat în urma confruntării cu un singur factor stresant, ci sunt rezultatul modului în care adolescenții încearcă să facă față mai multor factori

stresanți. După afirmația lui H. Selye (1968): „Nu contează ce ți se întâmplă, ci cum reacționezi la ceea ce ți se întâmplă”.

Deoarece adolescența este o perioadă de profunde schimbări în plan fiziologic cât și psihologic în consecință, aceste transformări pot conduce adesea la diferite situații stresante. La rândul său Hall Stanley eticheta metaforic adolescența cu „vârsta furtunii”, în care personalitatea se confruntă cu diferite tipuri de agenți stresogeni cărora trebuie să le facă față. În cazul în care intensitatea agenților stresogeni depășește limita posibilităților unui adolescent aceasta se reflectă negativ asupra relațiilor cu prietenii, cu familia, stilul de viață și modul sau de a fi și în special succesul școlar care include reușita academică, relația cu profesorii, colegii, capacitatea de a asimila informația, etc.

De cele mai multe ori, solicitările și exigențele față de adolescenți sunt atât de multiple, încât atenuează prelucrarea adecvată a informației, produc o supraîncărcare și o extenuare care se reflectă în modul de a gândi, acționa, simți, în diminuarea performanțelor, recurgerea la acțiuni riscante, încălcarea regulilor, stări de frustrare, anxietate, izolare, teamă etc.

Datorită lipsei de experiență a adolescentului în identificarea corectă și adecvată a resurselor necesare pentru a face față agenților stresogeni ei încă nu și-au format mecanisme de rezistență și de adaptare, nu stăpânesc tehnicile de gestionare a stresului așa cum o pot face adulții. De aceea, devine mare riscul de aderare a unor adolescenți la grupurile neformale, cu caracter antisocial. În aceste grupuri tendințele firești ale adolescenților spre dialog și comunitate degradează, transformându-se în egoism de grup, prin ignorarea normelor de comportare în societate și a valorilor morale. Pentru aceste grupuri sunt caracteristice infracțiunile, consumul de substanțe (alcool, droguri), huliganismul [5, p. 38].

Activitatea adolescenților capătă un caracter deviant, instabil, imprevizibil,unii adolescenți încearcă să se detașeze de situație, adoptând comportamente distructive pentru ei, precum absentismul școlar, forme de agresivitate, ostilitate și refuzul cooperării, autoizolarea și evitarea stabilirii de relații interpersonale, anxietate și frustrare prelungită, vagabondajul, comportamentul opoziționist etc., care în cea mai mare măsură își lasă amprente negative asupra reușitei școlare.

*Termenul stres*, pe care este nevoie nu doar să-l înțelegem dar și să-i pătrundem semnificațiile, provine din latinescul "strîngere" care înseamnă a cuprinde, a îmbrățișa, a restrânge, a lega, a ciupi, a îndurera, a răni, a jigni și care a dat naștere în limba engleză cuvântului "stress", iar în limba franceză cuvintelor de "streindre" și "détresse" [2, p. 19].

Hans Selye - „părintele stresului” a utilizat pentru prima dată termenul de „stres” în 1950 spre a desemna un ansamblu de reacții ale organismului față de o acțiune externă exercitată asupra sa de către un evantai larg de agenți cauzali - fizici, chimici, biologici și psihici. Stresul este un

răspuns la un eveniment sau o condiție la care există o cerere mai mare decât posibilitățile noastre normale de rezolvare [3, p. 87].

Lazarus și Folkman definesc stresul drept un „efort cognitiv și comportamental de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările externe sau interne care depășesc resursele personale" (1984) (teoria cognitivă a stresului). O definiție „mai largă” cuprinzând mai multe note, prin desemnarea principalilor agenți stresori, este cea dată de M.Golu. Stresul psihic reprezintă „o stare de tensiune, încordare, și disconfort de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuințe, dorințe, aspirații) de dificultate sau imposibilitatea rezolvării unor probleme” [4].

Dincolo de definițiile date de specialiști, axându-ne la perioada adolescență stresul s-ar putea defini drept un fenomen psihosocial ce decurge din confruntarea adolescentului cu cerințe, sarcini, situații, care pot fi percepute drept dificile, dureroase sau având o miză prea mare pentru elevul/studentul respectiv. Stresul este atunci când te simți copleșit sau amenințat de mai multe cerințe decât poți face față.

În urma analizei cercetărilor realizate de G. Adams- M. Berzonsky [9, p. 701], M. Dinca [10, p. 1674], N. Radu [11, p. 128], S. Sells [12, p. 287], putem constata că stresul la această categorie de vârstă este provocat de o varietate de factori. Cu toate acestea, cei mai des întâlniți factori stresanți la adolescenți sunt:

- modificările fiziologice ale propriului corp;
- solicitările exagerate în plan instructiv la școală;
- nemulțumirea de sine, gândurile și sentimentele negative despre ei înșiși;
- neînțelegerile sau conflictele cu cadrele didactice, cu prietenii sau colegii la școală;
- situația instabilă în societate și în familie;
- plecarea părinților peste hotare la muncă, separarea sau divorțul părinților;
- bolile cronice sau problemele grave în familie;
- schimbarea școlii sau a clasei;
- implicarea în prea multe activități extrașcolare, suprasolicitarea;
- pauperizarea sau probleme financiare în familie;
- abuzul fizic, sexual sau emoțional etc.

În urma ciocnirii a adolescentului cu unii din factorii stresanți enumerați mai sus, au loc o sumedenie de modificări atât fiziologice cât și psihologice la adolescenți. Astfel, unele studii invocate de M.Miclea [6], M.Rădulescu [7], S.Clerget [8] consemnează mai multe tipuri de factori stresanți la adolescenți:

- **factori fiziologici** – dureri de cap, oboseală, tensiune musculară, ticuri, tahicardie, aritmii, hipertranspirație, pierderea apetitului, insomnii etc.;



- **factori cognitivi** – scăderea memoriei operative, scăderea memoriei de scurtă și lungă durată, instabilitate în manifestarea atenției și în special, a gradului de concentrare, gândire lentă, sensibilitate excesivă, dificultăți de percepere etc.;
- **factori emoționali** – frustrare, anxietate, nervozitate, tensiune, neliniște, depresie, demoralizare, insatisfacție, sentiment de neputință, autoevaluare negativă etc.;
- **factori comportamentali** – scăderea performanței, absenteism, conflictualitate, pasivitate și scăderea capacității de decizie, agresivitate, intoleranță, dezacord, idolență, degradare a relațiilor interpersonale etc.

## **Concluzie**

Stresul afectează în mod direct succesul școlar al adolescenților felul de a gândi, acționa, simți. Cu toți trecem câteodată, prin experiența stresului, cu ritmul său rapid societatea de astăzi creează pentru fiecare dintre noi situații frustrante. Ne aflăm în mod constant sub presiunea de a realiza din ce în ce mai mult într-un timp din ce în ce mai scurt. La fel și sarcinile de învățare excesive odată cu dezvoltarea societății sunt din ce în ce mai prezente în viața noastră de zi cu zi.

Eliminarea sau reducerea impactului factorilor stresanți asupra succesului școlar al adolescenților poate fi realizată doar prin respectarea unor criterii care presupun:

- identificarea factorilor care funcționează ca surse potențiale de stres la adolescenți;
- evaluarea adecvată a influenței pe care o pot avea factorii stresanți asupra dezvoltării adolescenților și succesul școlar;
- elaborarea și implementarea unor intervenții care își propun să rezolve problema factorilor stresanți și nu doar a stresului propriu-zis.

## **Bibliografie:**

1. LOSÎI, E. Psihologia Educației. Chișinău. CEP USM, 2014. 118 p.
2. GOLU, M. Dinamica personalității. București: Editura Geneze, 1993, p.19.
3. CRISTEA, D. Tratat de psihologie socială. Editura Pro Transilvania, 2000, p. 87.
4. MOISE, A. Realități organizaționale: vârsta și stresul. Ed. Lumen, 2005.
5. PALADI, A. Psihologia adolescentului și adultului. Chișinău: CEP USM, 2018. 38 p.
6. MICLEA, M. Stres și apărare psihică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1997.
7. RADULESCU, M. Adolescența între normalitate și devianță. București: Teora, 1999.
8. CLERGET, S. Criza adolescenței. Căi de a o depăși cu succes. București: Trei, 2008.
9. ADAMS, G., BEREZONSKY, M. Psihologia adolescenței. Iași: Polirom, 2009. 701 p.
10. DINCA, M. Adolescentul într-o societate de schimbare. București: Paideia, 2004. p. 167.
11. RADU, N. Psihologia educației. București: Editura Fundației Române de Mâine, 2002. 128 p.
12. SELLS, S. Adolescenți scăpați de sub control. București: Humanitas, 2007. 287 p.

## FEATURES OF THE CONFLICTOLOGICAL CULTURE FORMATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS STUDENTS IN THE PROCESS OF THE DISCIPLINE “PSYCHOLOGY” STUDYING

PUKHNO Svitlana,

Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine,

ORCID: 0000-0001-9862-5145 , e-mail: svetlanapuhno@gmail.com

**Abstract.** *The study presents theoretical analysis of such concepts as "conflictological culture of a person", "conflictological culture of a specialist", "conflictological competence", as well as features of the conflictological culture formation of higher educational establishments students in the process of studying the discipline "Psychology". Theoretical analysis of the components of conflict-related competence as components of the students' as future specialists conflict-related culture is presented. It is underlined that the formation of the students' conflict culture is connected with the organization of the educational process of the higher educational institution, and more specifically, with the study of the discipline "Psychology". The formation of the components of the future specialist conflict culture is a complex process, where the organization of the educational process of the higher education institution plays an important part, as well as implementation of innovative pedagogical technologies.*

**Keywords:** *conflict culture of a person, conflict culture of a specialist, conflict competence.*

### Introduction

Today, the problems of conflictological culture formation among students of higher education institutions are of great importance, since graduates of higher education institutions do not always constructively resolve conflict situations, and this has negative affect on their professional tasks performance [9]. Among the tasks of higher education institutions is the formation of a competent specialist with the well-formed components of conflictological culture. According to the latest research, the conditions of the modern professional environment are conflict-generating, which, unfortunately, also applies to the education system and negatively affects the effectiveness of pedagogical activity [2]. According to O. A. Zarichanskyi, M. I. Klyap, modern living conditions require thorough research of the problems of conflictological culture formation of the future specialist within the educational system. The formation of this culture among students in the process of their studies at a higher education institution should ensure the successful completion of professional tasks by a specialist in the future in a conflict-causing professional environment [3, p. 237-241].

## Research analysis

The formation of the conflictological culture of the future specialist is the subject study of many researchers, in particular – S.A. Aleksandrova, A.Ya. Antsupova, E.N. Bogdanova, A.A. Verbytskyi, T. Dzyuba, O. S. Zhuk, V. G. Zazykina, O. A. Zarichanskyi, D. V. Ivchenko, M. I. Kabachinskyi, M. I. Klyap, I. V. Kozich, T. F. Lemak, U. Mastenbrook, A. B. Nemkova, L. B. Nikiforova, N. V. Pidbutska, L. A. Petrovska, N. V. Samsonova, V. I. Svystun, L. N. Tsoi, B. S. S. Fil, I. Khasan, M. Hrystiuk, A. I. Shipilova, O. I. Shcherbakova, V. V. Yagupova, L. Yaroslav and many others. Among the authors' studies are works devoted to the problems of the formation of conflictological competence of future teachers [7].

Modern researchers distinguish the concepts of “conflictological culture of the individual” and “conflictological culture of the specialist”. Thus, according to the research of N.V. Samsonova, the conflict culture of the individual consists in the desire and ability of a person to prevent and resolve various social conflicts, in particular – interpersonal, interethnic, and international, which plays an important role in solving the tasks of harmonizing interpersonal relations [9, p. 11-12]. The conflictological culture of the individual includes a system of norms, values, motives, in particular, awareness of the value of the individual, interpersonal interaction, cooperation, and is realized in the possibilities of effective conflict management taking into account their features and predicting the consequences [9; 10]. According to N.V. Samsonova, the conflictological culture of a specialist consists in the assimilation and use of professionally oriented conflictological knowledge, which is necessary for the perception of conflicts and the subsequent implementation of professional functions by the specialist in conflict conditions. The defined point of view is presented in the works of O. S. Zhuk, M. I. Kabachinskyi [4, p. 300-303].

Conflictological culture in the structure of the specialist's professional culture is connected with informational, communicative, methodological and special culture, and, in general, with the culture of the individual. The culture of the individual consists in the system of knowledge, features of the worldview, competences, which affects all aspects of a person's life. From the point of view of researchers, conflict culture can be considered as part of a broader and holistic phenomenon – professional culture, since the essence of conflictological culture is the regulation of professional interaction processes. According to A. A. Verbytskyi, M.Klyap, N. V. Samsonova, and N. V. Pidbutska, conflictological culture is one of the characteristics of a specialist capable of performing effective activities in a conflict-causing professional environment. According to O. A. Zarichanskii, M. I. Klyap, the presence of formed components of conflictological culture prepares a specialist to perform tasks of professional activity at all levels – both the level of interpersonal conflicts (conflicts with subjects of professional activity) and the level of intra-personal – awareness and work with intra-personal, cognitive, motivational conflicts [3, p. 237].

According to N. V. Samsonova, the structure of conflict culture includes the following components. Conflict knowledge is the assimilation of theoretical knowledge, the presence of experience in the application of this knowledge in practice, the presence of developed competences that would allow constructive resolution of conflicts. Conflict readiness is the ability of a specialist to diagnose a conflict situation and predict the consequences; the ability to understand conflict and manage it in a professional environment [9]. Conflictological competence is a system of scientific knowledge of a specialist regarding the psychological phenomenon of "conflict", the ability to manage conflicts which purposefully developed in the process of special training in relation to specific situations of professional interaction and communication. This implies a certain level of formed competences of a specialist – conflictological knowledge, development of relevant personality qualities, competence for the purpose of managing conflicts in the process of professional activity.

According to the researches of O. I. Shcherbakova, the structure of conflictological culture includes: conflictological knowledge, which involves individual's possession of conflictological knowledge and social interaction skills; conflictological competence – a system of scientific knowledge of conflictology and the ability to manage conflicts. What is determined is the result of purposeful formation. The third component is the directly formed conflict culture of the individual, which consists of the value-motivational sphere of the individual, culture of thinking, feelings, communicative culture [11, p. 23-26]. The conflictological culture of the individual, from the point of view of the researcher, is realized in the possibilities of effective management of conflicts, taking into account their features and predicting the consequences.

According to the researches of A. Ya. Antsupov, A. I. Shipilova, U. Mastenbrook, L. N. Tsoi, conflictological competence is a component of social-psychological competence, which includes perceptual, communicative, interpersonal and managerial competence [10, p. 20]. According to the researches of T. Dzyuba, conflictological competence enables a specialist to determine the patterns of the occurrence and development of a conflict in order to resolve it constructively; critically analyze personal capabilities; master conflict resolution technologies [10, p. 20-21]. According to I. V. Kozych, conflictological competence is the ability of a specialist to understand the components of a conflict, all the conditions and regularities of the stages of a conflict. Conflictological competence presupposes the ability to predict conflict situations, change them and use the conflict to achieve one's own goals [10, p. 21]. According to E. N. Bogdanov and V. G. Zazikin, today, mastering the basics of conflictology for a specialist is of great importance, which ensures the formation of the skills of effective interaction in a conflict [10, p. 20-21].

Thus, conflictological competence is a person's ability for effective social interaction, his understanding of the nature of conflicts, the possibilities of constructive interaction and effective

communication in conflicts, the ability to assess conflict situations and manage one's own behavior, the ability to interact constructively in a conflict and predict its consequences, to have the skills to eliminate undesirable consequences of conflicts; to determine the peculiarities and emotional states of people, to be able to choose strategies of behavior in conflict, to create conditions for the transition of a conflict situation into constructive interaction, to be able to use technologies of conflict prevention and overcoming. This requires long-term work on the formation of a conflictological culture in the process of training future specialists in a higher education institution. The components of a specialist's conflictological competence are communicative and organizational abilities, communication style, levels of empathy, features of existing communication barriers, will self-regulation, self-assessment of conflict, conflict behavior strategies, and assessment of a person's self-efficacy as a specialist in professional activities. The conflictological competence of a specialist is the property of perceptive, communicative, managerial competences aimed at the implementation of aspects of professional activity. The components of the defined competence include the possession and the ability to use professionally oriented conflict knowledge, which is necessary for the perception of professional conflicts and the implementation of professional functions in the conditions of a professional conflict. Stated above distinguishes this phenomenon from the conflictological competence of an individual.

The next component of conflict culture, according to N. O. Samsonova, is conflict readiness, the readiness of a specialist to resolve conflicts during the performance of professional tasks [9, p. 20-21]. Researchers identify the following conflictological skills that make up conflictological readiness: “diagnosing” a conflict, predicting it, possessing means of conflict diagnosis, prevention, and resolution. Today, a separate condition is the ability to use conflict in order to solve the tasks of professional activity. The concept of “conflictological readiness” implies: modern specialist skills in assessing his own capabilities in accordance with potential difficulties and obtaining the desired result during conflict resolution; skills of a constructive conflict position, as a system of relations and evaluations of conflict experience and perspectives, which determine the direction and behavior of a specialist. The specialist's conflict readiness performs a regulatory function during conflict professional interaction. Indicators of the formation of the determined readiness are: optimally effective choice of the strategy of behavior in the conflict; management of emotions in a conflict situation; ability based on developed abilities to manage professional conflict; constructive interaction with the opponent based on developed reflection and a constructive conflict position.

In the process of studying the discipline “Psychology”, as a component of the professional training of future teachers and specialists of various professional fields at the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, a specialist's conflict-oriented culture is

formed. According to L. Mukhina, this affects the students' assessment of their own professional competences and the strategy of their further personal and professional development [6, p. 142].

Students of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko acquire psychological knowledge during their first-year study of the discipline "Psychology", the structure of which includes blocks of general, social and developmental psychology. The block of social psychology contains the component of conflictology, which analyzes the concept of "conflict", types of conflicts and their causes, conflict structure, features of conflict dynamics, conflict behavior strategies, consequences, methods of conflict regulation, mechanisms of their resolution, forecasting, prevention, etc. The structure of the discipline involves lectures, practical classes, during which analytical work is carried out regarding the discussion of problematic tasks and the solution of psychological problems. Also, during practical classes, students master the skills of personal psychodiagnostics. The tasks of the discipline include performing independent work on various topics of defined course components, which are problematic in nature and provide opportunities for practical use of the acquired knowledge. In the course of studying the discipline "Psychology", students take part in trainings, the purpose of which is the development of empathy, reflection, communication and organizational skills, self-presentation of personal qualities, will self-regulation, assessment and correction of the personal sphere (based on the results of psychodiagnostics). Trainings, as an interactive method of learning, contribute to the formation of communication skills, strategies of constructive interaction. Carrying out research tasks involves working in problem groups, presenting the achievements of analytical activities and discussing the results in the course of the discussion. Such methods of work as "brainstorming", heuristic conversation, project technologies are actively used. It is important to include models of conflict situations in the professional training of students. Students of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko take active part in the work of student scientific groups and the results of research activities are presented at various scientific conferences. The stated above ensures the formation of the components of the conflictological competence of students – future specialists. According to the research of T.V. Lemak, in the process of forming the conflictological culture of the future specialist, active learning methods are the most productive, which allows students, based on the transformation of the acquired knowledge, to creatively use their achievements in the process of forming professional qualities [5, p. 43-46].

### **Conclusions and prospects for further research**

In the process of the conflictological culture formation of the future specialist, an important role is played by the organization of the educational process of the higher education institution, the introduction of innovative pedagogical technologies, in particular, interactive teaching methods: holding debates and discussions, using "brainstorming", training work, project activities. According

to the analysis of researches on the specified problem, the formation of a specialist's conflictological culture is possible on the basis of the unity of educational and professional activities. The process of forming the components of the conflictological culture of students will be effective if the teacher uses methods of interaction with students that reveal to them the personal meaning of their educational activities, in particular, during the analysis of educational and professional conflictological tasks, problem situations using psychological knowledge and the possibilities of psychodiagnostic work. This helps the students to become aware of inter-psychic conflict processes and to understand the necessity and importance of conflict skills (self-analysis based on psychodiagnostics, selection of directions for personal and professional development) [9, p. 135-139]. The activity of students in research work, performance of industrial practice tasks is of great importance in the process of conflictological culture formation. The conflictological competence of a higher education institution student is a necessary condition for professional self-realization and guarantee of mental health.

#### **References:**

1. ALEKSANDROVA, S. A. Problema formuvannia konfliktolohichnoi kultury studentiv turystykykh spetsialnostei. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. 2012. №4(239). Ch.II. S. 5-9.
2. VERBYTSKYI, A. A. Novaia obrazovatelnaia paradyhma y kontekstnoe obuchenye. M.: Yssledovatelskyi tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov, 1999. 75 s.
3. ZARICHANSKYI, O. A., KLIAP, M. I. Formuvannia konfliktolohichnoi kultury v maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu. Naukovo-informatsiinyi visnyk. Ekonomika. 2012. №6. S. 237-241.
4. KABACHYNSKYI, M. I., ZHUK, O. S. Konfliktolohichna kultura yak umova profesiinoi uspishnosti suchasnoho fakhivtsia sfery obsluhovuvannia. Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. 2010. № 6. T. 4. S. 300-303.
5. LEMAK, T. V. Osoblyvosti formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv-psykholohiv na fakulteti pidhotovky ofitseriv zapasu. Konfliktolohichna ekspertyza: teoriia ta metodyka. XV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kyiv. 2016. S. 43-46.
6. MUKHINA, L. Struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky. 2016. № 1 (16). S. 142-146.
7. PUKHNO, S. V. Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv informatyky, matematyky, fizyky v khodi vyvchennia dystsypliny «Psykhologii». Formuvannia predmetnykh kompetentnosti maibutnikh vchyteliv fizyky ta matematyky zasobamy ta tekhnologiiamy suchasnoho osvitnoho seredovyscha : kolektyvna monohrafiia. Sumy : Vyd-voSumDPU imeni A. S. Makarenka. 2020. S. 215-236.

8. ROHUTSKYI, Yu. I. Konfliktolohichna kompetentnist vchytelia yak umova profilaktyky konfliktiv u pedahohichnomu kolektyvi. Realii ta perspektyvy rozvytku suchasnoiosvity: iz dosvidu roboty ukrainskykh vchyteliv. Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia. 8 Iypania 2020. Zhytomyr.  
URL: <https://genezum.org/library/konfliktologichna-kompetentnist-vchytelya-yak-umova-profilaktyky-konfliktiv-u-pedagogichnomu-kolektyvi>.
9. SAMSONOVA, N. V. Konflyktolohycheskaia kultura spetsyalysta y tekhnolohyia ee formyrovanyia v systeme vuzovskoho obrazovanyia : monohrafyia. Kalynynhrad: Yzd-vo KHU. 2002. S. 308. URL:<https://studfile.net/preview/7636644/>
10. FIL, S. S. Vyznachennia, zmist ta struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv – maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii. Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota. 2011. T. 123. S. 20-24.
11. SHCHERBAKOVA, O. Y. Formyrovanye y razvytye poniatyia «konflyktolohycheskaia kultura lychnosti» v teoryy y praktyke sovremennoi konflyktolohyy. Problemu sovremennoho obrazovanyia. 2010. №2. S. 23-26.

CZU: 159.9.019.4:373.6

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p224-229

## STUDIUL AGRESIVITĂȚII LA ELEVII DIN LICEU

**RACU Iulia,**

conferențiar universitar, doctor habilitat în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,

ORCID ID: 0000-0002-9096-7121, e-mail: racu.iulia9@gmail.com

**STANCIU Mirela,**

doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion

Creangă” din Chișinău, ORCID ID: 0000-0001-9569-6183

**Rezumat.** *Articolul prezintă și descrie rezultatele studiului experimental al agresivității fizice la elevii din liceu. Pe întregul lot experimental (269 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani) am administrat Inventarul ostilității de A. Buss și A. Darkee. Ca rezultate am evidențiat că adolescenții în număr mare se caracterizează prin nivel moderat și ridicat de agresivitate fizică. Adolescenții și adolescentele prezintă frecvențe diferite pentru nivelul ridicat de agresivitate fizică, astfel agresivitatea fizică fiind întâlnită mai frecvent la adolescenți. Adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 16 - 17 ani demonstrează agresivitate fizică mai ridicată comparativ cu adolescenții de 18 – 19 ani.*



**Cuvinte-cheie:** agresivitate, agresivitate fizică, diferențe de gen, diferențe de vârstă, vârsta adolescentă.

**Abstract.** Article presents and describes the results of experimental research of physical aggression at lyceum pupils. In order to study physical aggression on all pupils adolescents (269 adolescents age from 14 till 19) we applied Buss-Darkee Hostility Inventory. As results we established that a lot of adolescents manifests a moderate and high level of physical aggression. Boys are characterized by a high level of physical aggression. For 14 – 15 and 16 – 17 years old adolescents are more specific a high level of physical aggression than for 18 – 19 years adolescents.

**Key-words:** aggression, physical aggression, gender difference, age difference, adolescent.

O etapă importantă în dezvoltarea umană este adolescența. Cercetătorii G. Adams, M. Berzonsky, D. Papalia și S. Wendkos Olds prezintă adolescența ca o perioadă de tranziție de la copilărie spre maturitate [1, 2]. Multitudinea de modificări cu care se confruntă adolescenții au un impact asupra dezvoltării sferei emoționale și asupra personalității, în întregime [1, 2]. Schimbările biologice, cognitive și cele psihosociale caracteristice adolescenței pot condiționa apariția și trăirea multiplelor emoții negative cum ar fi: anxietate, frustrate, agresivitate, rigiditate și stări depresive [3, 4].

O emoție negativă întâlnită la adolescenți este agresivitatea. Agresivitatea în adolescență poate lua multiple forme. Agresivitatea fizică este o formă de manifestare a agresivității ce implică aplicarea violenței fizice împotriva celor din jur, sau împotriva obiectelor prin distrugerea acestora.

Pornind de la cele expuse am investigat agresivitatea fizică la elevii din liceu. În studiul experimental am inclus 269 de adolescenți (123 adolescenți și 146 adolescente) cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, elevi în clasele a IX-a – a XII-a. Am investigat agresivitatea fizică la elevii din liceu prin administrarea *Inventarului ostilității de A. Buss și A. Darkee*.

Figura 1 ilustrează frecvențele adolescenților pentru agresivitatea fizică.

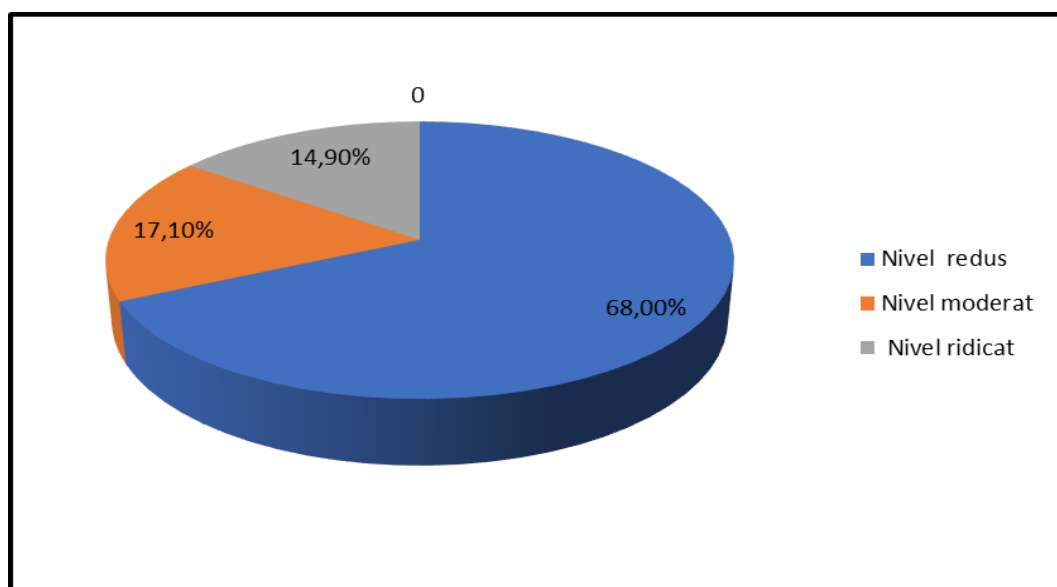


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate fizică la elevii din liceu

Analizând figura 1 constatăm că toți elevii din liceu ce au format lotul experimental dau dovadă de agresivitate fizică: 68% din adolescenți manifestă un nivel redus de agresivitate fizică. Acești adolescenți sunt agreabili, deschiși, sociabili, cooperează fără rezerve cu semenii și au atitudini pozitive față de aceștia, demonstrează empatie, au o bună capacitate de autocontrol, își asumă responsabilități, acceptă critica, respectă regulile și normele școlare și sociale. În rezolvarea problemelor apelează la soluții de compromis și își doresc să nu existe situații tensionate și conflictuale.

Nivelul moderat de agresivitate fizică îl întâlnim la 17,10% din adolescenți. Adolescenții cu nivel moderat de agresivitate fizică prezintă dificultăți în gestionarea emoțiilor și stărilor afective. Trăiesc ușoare sentimente de neîncredere în sine, simt că nu sunt înțeleși și că sunt nedreptățiți. Ei reacționează negativ la critică și la unele sfaturi, chiar dacă acestea vin din partea celor apropiați (părinți și semenii). Orice eșec școlar îi demoralizează și se caracterizează prin performanțe școlare medii sau slabe.

14,90% din adolescenți demonstrează nivel ridicat de agresivitate fizică. La adolescenții cu nivel ridicat de agresivitate evidențiem impulsivitate, iritabilitate, labilitate emoțională, încăpățănare, rigiditate în comportament, rebeliune și nonconformism. Manifestarea agresivității fizice poate fi explicată prin dorința de a fi în centrul atenției. În ceea ce privește școala vom menționa că acești adolescenți frecvent absentează, nu respectă regulile impuse și au performanțe școlare scăzute. La ei se observă absenteismul și rezultate școlare slabe. În plus la cele enunțate adolescenții se caracterizează și prin relații deficitare cu semenii, cadrele didactice și părinții.

Studiul manifestării agresivității fizice la elevii din liceu a cuprins și evidențierea diferențelor de gen. Figura 2 prezintă distribuția de frecvențe pentru agresivitatea fizică în funcție de genul adolescenților.

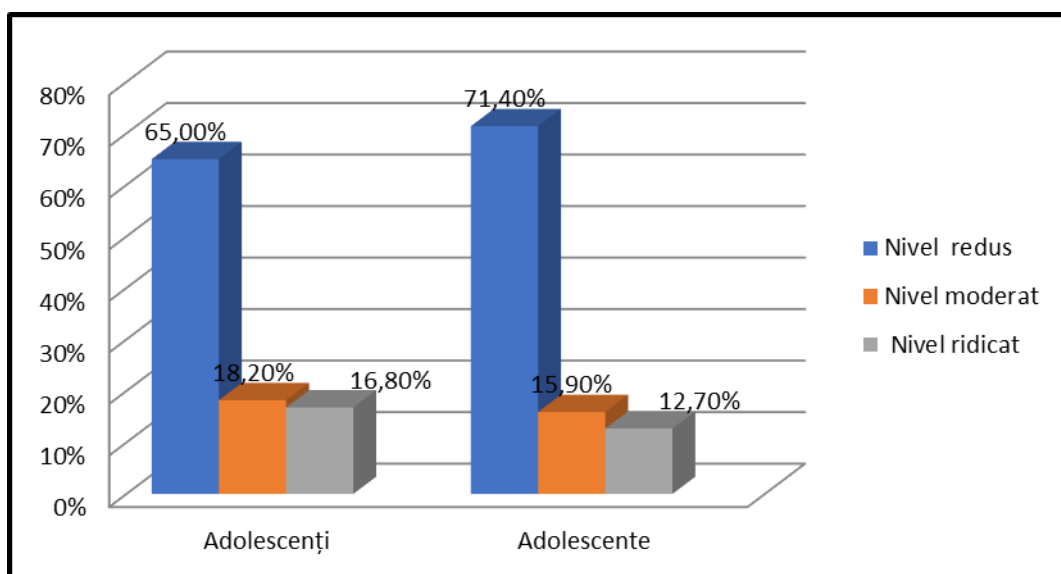


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate fizică la elevii din liceu în funcție de gen

Adolescenții și adolescentele au frecvențe diferite pentru nivelurile agresivității fizice. La adolescenți frecvențele se repartizează după cum urmează: cei mai mulți dintre ei dau dovadă de nivel redus de agresivitate fizică (65%). Aproape același număr de adolescenți se caracterizează prin nivel moderat de agresivitate fizică (18,20%) și prin nivel ridicat de agresivitate fizică (16,80%).

Pentru adolescente sunt consemnate următoarele rezultate: 71,40% din adolescenți au nivel redus de agresivitate fizică, 15,90% din adolescenți manifestă nivelul moderat de agresivitate fizică și 12,70% din adolescenți demonstrează nivel ridicat de agresivitate fizică.

Analizând rezultatele obținute vom remarca că: nivelul redus de agresivitate fizică predomină la adolescente (71,40%) spre deosebire de adolescenți (65%). O tendință inversă se înregistrează pentru nivelul moderat și ridicat de agresivitate fizică. Aceste nivele prevalează la adolescenți (18,20% și 16,80%) comparativ cu adolescentele (15,90% și 12,70%).

Am investigat agresivitatea fizică la elevii din liceu în dependență de vârsta acestora: adolescenți de 14 – 15 ani, adolescenți de 16 – 17 ani și adolescenți de 18 – 19 ani. Frecvențele pentru agresivitatea fizică la adolescenți în funcție de vârsta adolescenților pot fi vizualizate în figura 3.

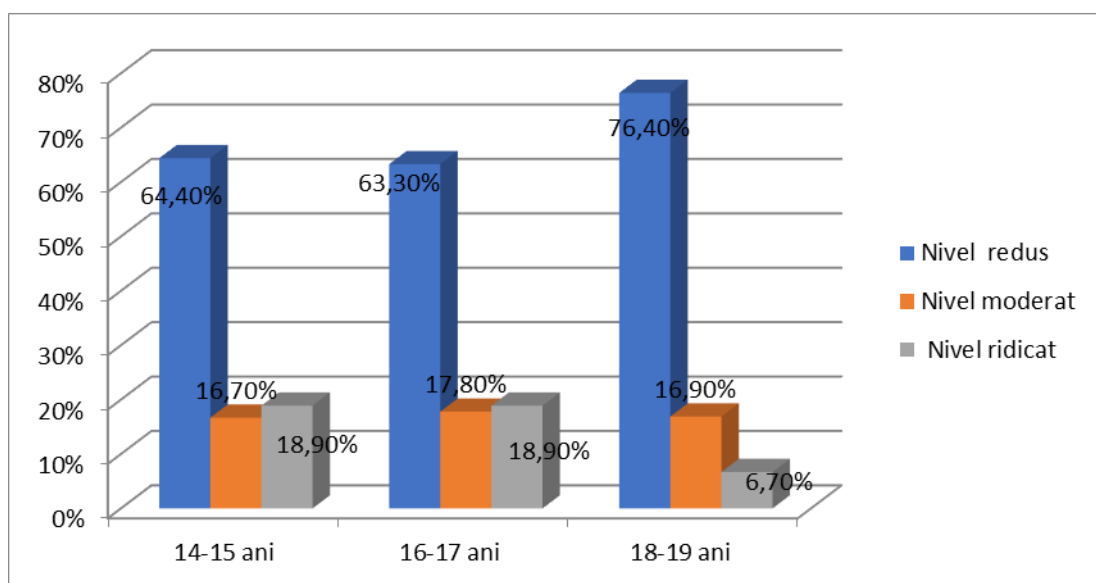


Fig. 3. Distribuția rezultatelor privind variabila agresivitate fizică la elevii din liceu în funcție de vârstă

Adolescenții de 14 – 15 ani, cei de 16 – 17 ani și 18 – 19 ani prezintă frecvențe distincte pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de agresivitate fizică. La adolescenții de 14 – 15 ani frecvențele iau forma următoarei distribuții: la 64,40% din adolescenți observăm nivel redus de agresivitate fizică, la 16,70% din adolescenți evidențiem nivel moderat de agresivitate fizică și la 18,90% din adolescenți identificăm nivel ridicat de agresivitate fizică.

Rezultate adolescenților de 16 – 17 ani sunt apropiate de cele ale adolescenților de 14 – 15 ani: 63,30% din adolescenți manifestă nivel redus de agresivitate fizică, 17,80% din adolescenți prezintă nivel moderat de agresivitate fizică și 18,90% din adolescenți se caracterizează prin nivel ridicat de agresivitate fizică.

La adolescenții de 18 – 19 ani atestăm: peste jumătate din adolescenți (76,40%) au nivel redus de agresivitate fizică, 16,90% din adolescenți dau dovadă de nivel moderat de agresivitate fizică, în timp ce un număr mic de adolescenți (6,70%) prezintă nivel ridicat de agresivitate fizică.

Studiul comparativ al frecvențelor ne permite să evidențiem următoarele: nivelul redus de agresivitate fizică are frecvențe mai mari la adolescenții de 18 – 19 ani (76,40%) și adolescenții de 14 – 15 ani (64,40%), spre deosebire de adolescenții de 16 – 17 ani (63,30%). Nivelul moderat de agresivitate fizică se întâlnește în frecvență mai mare la adolescenții de 16 – 17 ani (17,80%). Frecvențele pentru adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 18 – 19 ani sunt apropiate (16,70% și 16,90%). În cazul nivelului ridicat de agresivitate fizică vom menționa că adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 16 – 17 ani prezintă aceeași frecvență (18,90%), în timp ce atestăm o descreștere a frecvenței către sfârșitul vârstei (6,70% din adolescenții de 18 – 19 ani).

După testul T – Student identificăm diferențe statistic semnificative pentru agresivitatea fizică între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani (media=1,54) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani (media=1,30), cu rezultate mai mari în rândul adolescenților de 14 – 15 ani ( $T=2,29$ ,  $p \leq 0,05$ ). Vom menționa că adolescenții de 14 – 15 ani demonstrează nivel mai accentuat de agresivitate fizică comparativ cu semenii lor de 18 – 19 ani. Diferențe statistic semnificative se înregistrează pentru agresivitatea fizică după Testul T- Student și între rezultatele adolescenților de 16 – 17 ani (media =1,55) și rezultatele adolescenților de 18 – 19 ani (media=1,30), cu rezultate mai mari pentru adolescenții de 16 – 17 ani ( $T=2,40$ ,  $p \leq 0,05$ ). Adolescenții de 16 – 17 ani dau dovadă de agresivitate mai ridicată comparativ cu adolescenții de 18 – 19 ani. Pentru diferențele statistice evidențiate vom formula următoarea explicație: adolescenții de 14 – 15 ani și cei de 16 – 17 ani sunt încă în plin proces de dezvoltare și maturizare a sferei emoționale și a personalității neavând încă complet formate mecanismele de exprimare și gestionare a emoțiilor negative, printre care și agresivitatea fizică.

În concluzie, vom menționa că elevii din liceu investigați manifestă în număr mare nivel moderat și ridicat de agresivitate fizică (17,10% și 14,90%). Dimensiunea de gen ne permite să evidențiem că nivelul moderat și ridicat de agresivitate fizică prevalează la adolescenți. În ceea ce privește vârsta, anume adolescenții de 14 – 15 ani și adolescenții de 16 – 17 ani demonstrează nivel mai ridicat de agresivitate fizică.

## Bibliografie:

1. ADAMS, G., BERZONSKY, M. *Psihologia adolescenței*. tr. de D. Nistor, G. Oancea, A. Hrab, M. Andriescu. Iași: Polirom. 2009. 704 p. ISBN 978-973-46-1303-8.
2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. tr. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010. 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.
3. RACU, IU., CECAN, D. Studiul emoțiilor negative la adolescenți. În: *Preocupări contemporane ale criminologiei, dreptului și psihologiei în condiții de pandemie*: conferință științifică națională cu participare. Chișinău: Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată. 2020. p. 226 – 238. ISBN 978-9975-3314-2-5.
4. RACU, IU., CECAN, D. Anxietatea și stările depresive ale adolescenților. În: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective*. Materialele conferinței științifice naționale. Chișinău: Print Caro. 2021. p. 252 – 258. ISBN 978-9975-56-934-7.

CZU: 7.05:316.614+376

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p229-238

## AMPRENTA PSIHOLAGICĂ A MODEI ASUPRA PROCESELOR DE INCLUZIUNE ȘI EXCLUDERE SOCIALĂ. CAZUL ADOLESCENȚILOR IMIGRANȚI MOLDOVENI DIN ITALIA

**ROȘCA Tatiana,**

asistent universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Republica Moldova, ORCID: 0000-0003-4318-6610, tatianarosca37@gmail.com

**Rezumat.** Fenomenul modei, deși nu afectează valorile de bază ale societății, se instalează asupra conținutului cultural și practic, transformând deseori cultura unei societăți. Fiecare perioadă istorică este dominată de o anumită modă culturală (modă care moare și renaște, se reproduce și dispăre), care afectează nu numai formele exterioare precum îmbrăcămintea sau mobila, dar și limba, ideologia, comportamentul, care se răspândește în interiorul societății, creând niște universuri culturale, ce găsesc acel teren fertil mai ales printre adolescenți. Pentru că hainele vorbesc despre noi. O afirmație de sens comun, împreună cu contrariul, „haina nu te face călugăr”, ambele făcând aluzie la practici diferite și complementare în universul divers a acțiunilor posibile legate de vestimentație. Lucrarea reprezintă o analiză a fenomenului modei, din perspectiva psihologică, ca element de incluziune/excluziune în cadrul dinamicelor sociale și relaționale, pe care îl produce între adolescenți. Scoate în evidență mecanismele prin care vestimentația devine un instrument, care permite exprimarea și evidențierea aspectelor simbolice de diferențiere ale identității individuale și colective.

**Cuvinte cheie:** adolescenți, incluziune, excludere socială, modă, identitate personală, identitate colectivă

**Abstract.** *The phenomenon of fashion, although it does not affect the basic values of the society, settles on the cultural and practical content, often transforming the culture of a society. Each historical period is dominated by a certain cultural fashion (fashion that dies and is reborn, reproduces and disappears), which affects not only external forms such as clothing or furniture, but also language, ideology, behavior, which spreads within society, creating some cultural universes, which find that fertile ground especially among teenagers. Because clothes talk about us. A statement of common sense, along with its opposite, "clothes don't make you a monk," both alluding to different and complementary practices in the diverse universe of possible actions related to clothing. The work represents an analysis of the phenomenon of fashion, from a psychological perspective, as an element of inclusion/exclusion within the social and relational dynamics, which it produces between teenagers. It highlights the mechanisms through which clothing becomes a tool, which allows the expression and highlighting of the symbolic aspects of differentiation of individual and collective identity.*

**Keywords:** *teenagers, inclusion, social exclusion, fashion, personal identity, collective identity*

Contextualizarea modei și al consumului vestimentar la adolescenții contemporani, reprezintă o provocare destul de complexă, întrucât tinerii de azi sunt mai puțin catalogabili într-un singur stil sau într-un gen definit, astăzi fiind prevalente unele tendințe eterogene și chiar contrastante. De aceea moda tinerilor, tradițional legată de valori antagoniste, este rapid absorbită și instituționalizată de industria stilistică care reproduce produse în timp real cu valență semiotică, ce tind spre cantitate mai degrabă decât spre calitate.

Mai mult decât alte produse, îmbrăcămintea este capabilă să exprime valențe simbolice de diferențiere și specifice ale identității individuale și colective, moda reprezentând acea răscruce între nevoia de a apărea și cea de a fi.

Tradițional îmbrăcămintea a fost și este cel mai puternic instrument din comunicare socială în organizarea societală, diviziunea între bărbați și femei fiind întotdeauna semnalată de adoptarea codurilor vestimentare, care pentru multă vreme au fost clar distincte.

Așadar, vestimentația rămâne a fi în strânsă legătură cu definirea identității sociale a indivizilor, devenind una dintre modalitățile prin care subiectul comunică în esență propria sa poziție de clasă și a rolului său în structura socială.

Legat de această idee, Baldini C. [1, p. 200], susține că: individul simte că are un anumit control asupra felului în care apare în ochii altora. Pentru aceasta are nevoie de cosmetice, haine și „unelte”, pentru a fi mai frumos, mai accesibil, folosind trusa pentru propria identitate în manipularea fațetei personale. Și-apoi alegerea hainei în particular, este legată de identitatea fragmentată și de strategiile actorului, care este mereu nevoit să jongleze cu multiple personaje, reprezentând posibilitatea de a se îndepărta de rolul propriu oficial, pentru a permite să iasă în scenă și celorlalte roluri. Deci, îmbrăcămintea este acel element fundamental al unui moment de interacțiune, în care actorul definește ce personaj să fie. Astfel, alegerea modei înseamnă acel mijloc pentru reflectare, pentru recuperarea autonomiei în raport cu un model al sinelui ultrasocializat, căruia i se potrivește o îmbrăcămintă de același tip. Mania pentru schimbare, voința

de a ne diferenția de alții, dar mai presus de toate, ceea ce alții se așteaptă de la noi, constituie pentru Baldini C. [ibidem], sensul modei.

Prin urmare, moda traduce în imagini alegerea de moment pentru un stil de viață, imaginea nefiind ceva diferit de realitate, ci o modalitate de a comunica ceva semnificativ ca parte a realității, pentru adolescenți fiind și o cale privilegiată de exprimare a părților cele mai secrete, pe care nu reușesc să le verbalizeze.

Odată cu adolescența începe o vârstă dominată de instabilitate și nevoia de a comunica o identitate mai precisă în reprezentarea vizuală și culturală a sinelui. Adolescentul începe să-și îmbrace imaginația cu rolul unei dorințe mai conștiente prin experimentarea noilor soluții, mai libere, decât convingerile și normele sociale. Prin urmare, imaginea nu este doar o expresie a identității sociale, ci și un mod de a-ți exterioriza ceea ce ai în interior, pentru a-ți comunica propria autenticitate și gândire, funcționând ca un intermediar între autenticitate și așteptările altora, între atitudinea reflexiv-critică (care se bazează pe propria interioritate) și aprobare (a regulilor sociale) [7, p. 67].

În același context, astăzi adolescentul tinde să se recunoască cu o lume în schimbare, care este instabilă și, prin urmare, calea lui de a înțelege îmbrăcămintea este și ea foarte schimbătoare. Haina nu mai constituie reprezentarea variabilelor structurale ale adolescentului (clasa, statutul social, cultura), dar a devenit posibilitatea de a dezvălui un aspect al propriei identificări multiple.

Adolescența este o vârstă caracterizată prin nevoia de a-și comunica propria imagine a îmbrăcămintei, fiind capabilă să exprime valori simbolice de diferențiere și specificitate a identității individuale și colective.

De aceea este de o importanță fundamentală să evidențiem legătura dintre modă și construcția identitară, personală și socială, care se exprimă în cel puțin două dimensiuni: prima este legată de originea subculturală a modei, pe când cea de-a doua este legată de funcția de a fi la modă, sau dimpotrivă, a nu fi, care joacă în faza de adaptare a imaginii sociale rolul de suport.

Flugel J. [4, p. 200] susține că adolescenții simt din ce în ce mai mult nevoia de a-și defini identitatea personală, care nu mai este o loialitate definitivă sau o imagine și reprezentare scenografică a aspectului, dar ceva care se remodelează continuu în procesul zilnic de căutare și experimentare. Există deci o relație foarte strânsă între corp și hainele pe care un adolescent le poartă: așa cum corpul poate fi angajat în gestionarea propriei imagini și manipulat prin diete, machiaj, gimnastică, pentru a furniza în mod deliberat altora informații despre el, așa și hainele pot să-și asume o funcție similară, ca fiind alese, să comunice celorlalți propria imagine personală și socială și să întărească comunicarea gesturilor, a posturii sau a mimicii faciale. Squicciarino N. [8, p. 25], remarcă în acest sens că, hainele sunt o a doua piele, o extensie a corpului, cu funcție comunicativă, uneori intenționată, iar alteori inconștientă.

Îmbrăcămintea în plus denotă calitatea de membru al unui individ la un anumit grup social și, uneori rolul jucat în cadrul acelu grup, exemple tipice fiind: uniforme, hainele religioase sau oricare alt stil, care dezvăluie apartenența, adeziunea și identificarea unui individ cu un anumit grup social sau politic. Sa te îmbraci deci la modă și să urmărești tendințele momentului, este pur o nevoie psihosocială, adesea necesară pentru creșterea și transformarea noastră identitară, o nevoie imaterială care ne ajută să ne construim imaginea socială, conformându-ne sau diferențiindu-ne de alții.

Totodată, vestimentația și accesoriile ei capătă o semnificație și un rol proeminent în comunicarea interpersonală. Acest lucru este posibil datorită faptului că îndeplinește, în schimburile sociale, două funcții importante: pe de o parte ne ajută să negociem identitățile noastre cu ceilalți, iar pe de altă parte, ne ajută să definim situații și contexte de interacțiune. Prima funcție se referă la faptul că prezentarea și manipularea hainei poate să fie folosită pentru propagare în cazul persoanei care o poartă sau pentru a produce, în cazul celor care o observă, informații legate de caracteristicile și aspectele psihologice, sociale și culturale ale persoanei. În consecință, haina servește pe de o parte pentru a transmite, iar pe de altă parte, pentru a produce comportamente, care sunt actualizate și implementate sau care sunt dorite de a fi implementate, sau care ar trebui să fie adecvate.

O altă funcție generală pe care o îndeplinește haina în interacțiunea socială, o reprezintă contribuția de a defini situația în care interacțiunea promovează posibila integrare sau nu a subiectului în cadrul grupului din referință [6, pp. 96-104].

Moda, așadar, este înțeleasă ca abilitatea de a-și defini propria identitate și aceasta devine esențială pentru adolescenți, fiind înțeleasă ca „produsul alegerii grupului de apartenență”, care reprezintă un important element de referință, mai ales în faza adolescenței. Și este adevărat că alegerea îmbrăcămintei, care este hotărâtă de grup, constituie acel semnal de calitate de membru al acestuia.

Prin urmare, adoptarea, utilizarea, difuziunea sau respingerea unui anumit tip de îmbrăcămintă sunt toate acțiuni legate de influența exercitată de colectivitate, de grupurile sociale și regulile acestora. Alegerea unui tip de vestimentație, a unei coafuri, a unei piese vestimentare elegante, face referire la relațiile și dinamica interpersonală care este activată, la diferite niveluri de complexitate, între indivizi, aparținând unor grupuri și clase sociale diferite ca și între aceleași grupuri și organizații care caracterizează structura socială. În rândul adolescenților, această practică de externalizare și identificare prin haină este de uz comun. În acest caz, multe grupuri sociale de tineret s-au definit și sunt definite tocmai pe baza aspectului exterior: *punks*, *hippies* și altele, care au dezvoltat stiluri și modele expresive caracteristice și elaborate. Dar ceea ce este prezent în toate aceste grupuri și subculturi, este comunicarea simbolică a diversității semnificative și rezultatul exteriorizării identității de grup, susține Bruzzi S. [2, p. 178].



*Așadar, moda și îmbrăcămintea au o funcție socială importantă: introduc un model comun de comportament între persoanele aparținente aceluiași grup, dar cu interese și orientări diferite, facilitând construirea unei identități colective prin utilizarea obiectelor și hainelor prin care componentele grupului își reflectă valorile sale.*

Totodată, tipul de îmbrăcămintă și aspectul execută un rol foarte proeminent în determinarea acceptării persoanei în comunitate: o persoană care vrea să se alăture unui grup, va avea șanse mai mari de a fi acceptată dacă va purta un tip de vestimentație, care se potrivește așteptărilor și normelor grupului în sine. De fapt, identificarea cu normele și valorile unui grup, presupune adoptarea și învățarea unui anumit mod de a te îmbrăca. Acest lucru este valabil mai ales pentru adolescenți, unde moda pare a fi folosită ca simbol al apartenenței la grup, îmbrăcămintea constituind o practică socială relevantă în manifestarea aderenței la grup, prin urmare acționând ca mijloc de incluziune și/sau excludere.

Conformarea la grup, pentru adolescent, înseamnă reducerea insecurității și instabilității, care-l caracterizează și garanția de a fi acceptat de către acesta [5, p. 143]. Adolescentul, chiar mai mult decât un alt individ, are nevoie de securizare și confirmare a valorii sale și se dovedește disponibil să accepte influența grupului și dorința de a poseda determinate haine, mai ales de marcă, acest lucru fiind interpretat ca interes de integrare în grupul lui de semenii.

Totuși, adolescenții prin modă, nu înțeleg întotdeauna doar „marca”, ci mai degrabă o serie de obiecte care se califică drept semne de apartenență la grupul de referință. Moda sunt toate acele indicii (haine, obiecte, coafuri), limbajul, acele atitudini, pe care toate componentele grupului le acceptă și le implementează.

Așadar, în lumina mecanismelor de identificare și de construcție al eului atât personal cât și social, este necesar să definim în ce măsură grupul social ghidează și influențează alegerea îmbrăcămintei, al „costumului variabil” (la modă) actualizat de membrii apartenenței la grup.

În acest sens, utilizarea anumitor articole vestimentare este un element important în coeziunea unui grup și face parte din normele și valorile consolidate, care formează omogen și uniform comportamentul indivizilor în contextul grupului. Acest lucru este evident mai ales pentru „costumele fixe” care caracterizează un anumit grup în raport cu lumea exterioară și alte grupuri sociale.

Astfel, în câmpul modei, există două tipuri de influență care determină relația dintre grup și membrii individuali: o influență majoritară, în virtutea căreia adoptarea modei de către majoritatea componentelor grupului îi împinge pe ceilalți la conformarea comportamentului majorității, și o influență de alt fel, care împinge unii indivizi din interiorul unui grup să adopte o nouă modă și să o propună altora [3, p. 132].

Așadar, factorul modei este acel instrument, care le permite un prim pas spre abandonarea identității infantile și un punct de referință pentru adolescenți, pentru a ieși în evidență.

Totodată, moda reprezentând și un element al apartenenței, este articulată într-un mod diferit în funcție de diferitele tipuri de achiziționare al articolelor vestimentare, deoarece există diferite identificări pe care adolescenții le fac cu obiecte diferite.

Deci diversele haine și accesorii sunt, pentru adolescenți, piese al unui puzzle a cărui compoziție duce la definirea imaginii despre sine, o evoluție în care construcția imaginii de sine trece prin diferite faze, împletite între ele și în care percepția despre sine privilegiază din când în când o identitate specifică: un sine infantil, un sine dependent, un sine adult, un sine ce se identifică cu grupul de semenii, un sine transgresiv și un sine care vrea să-și manifeste propria originalitate între semenii lui.

Având în vedere acest lucru, utilizarea anumitor haine, accesorii sau a unui anumit stil, au o puternică valoare, deoarece reprezintă toate fazele experimentale ale adolescentului, atât pe dimensiunea evolutivă cât și în definirea propriei personalități.

La fel de important îl reprezintă rolul jucat de procesul de alegere și cumpărare al unui articol vestimentar, unde autonomia adolescenților este gestionată cu ajutorul altor figuri (prieteni, mama sau chiar moda), aceasta manifestându-se pe două niveluri: ca capacitate de a gestiona și a concilia diferiți „actori”, care constelează evoluția adolescentului, ca: familia și grupul de prieteni și ca capacitatea de a reprezenta și reconcilia diferitele identificări, prin care își definește propria identitate.

Așadar, intenția noastră este *să înțelegem în ce măsură poate fi considerată moda, element de incluziune/excluziune și care sunt dinamicele sociale și relaționale, pe care acest fenomen îl produce între adolescenți*, întrucât odată cu adolescența începe o vârstă dominată de instabilitate și nevoia de a comunica o identitate precisă, prin urmare îmbrăcăminte fiind un instrument care permite exprimarea și evidențierea aspectelor simbolice de diferențiere ale identității individuale și colective.

În acest scop, am utilizat *Interviul*, compus din întrebări de tip deschis și închis, care s-a focalizat pe importanța de a fi la modă, sau invers, de a nu fi și asupra sensului conceptului de originalitate în lumea adolescenților, fiind concentrat pe următoarele noduri conceptuale: legătura loc - imagine exterioară; elementele de conformare la grup; problema originalității, sau invers, a conformismului; legătura dintre modul de a se reprezenta în exterior și modalitățile de a gândi. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 75 de adolescenți moldoveni din Italia, orașul Piacenza, regiunea Emilia-Romagna, cu vârsta cuprinsă între 13 și 17 ani (52 fete, 23 băieți), care au fost contactați prin intermediul unor asociații diasporale.

În urma prelucrării rezultatelor interviului, au fost clasificate locurile cele mai frecventate de către adolescenții moldoveni, specificându-se că fiecare dintre acestea este frecventat de către un grup de adolescenți diferit, atât din punct de vedere a clasei sociale cât și din punct de vedere al ideologiei culturale (în percepția acestora).

Cele mai râvnite locuri sunt: Piața *Piazza cavalli*, frecventată de adolescenți, definiți cu jargonul „*filibiți*” sau „*cu nasul sus*” ori clasicii „*feciorașii mamei*”, care „*sunt de marcă din cap până în picioare*”, adolescenți care fac parte dintr-un cerc social și cultural suficient de înalt: feciorii preoților moldoveni, fiicele celor care s-au căsătorit cu cetățeni italieni; Alea *Publico Passeggio*, frecventată de „*toată lumea*” sau de către adolescenți aparținând unor clase sociale și culturale existente în orașul Piacenza; Parcul *Giardini Margherita*, frecventat de așa-numiții adolescenți „*țărani*”, adolescenți cu puțin stil și nivel cultural scăzut, „*cu părul spălat la 10 zile ca la Moldova*” sau „*cu pulovere împletite de mâca*”; Parcul *Papa Giovanni Paolo II*, frecventat de adolescenți supranumiți „*destrăbălați*”, care se îmbracă cu pantaloni foarte largi, pulovere „*strașnice*” cu cranii, cu barbă împletită, cu fața „*dezgustătoare*”, plini de semne, *pentru „că le place să sufere”*.

În același timp, în baza răspunsurilor adolescenților, al modului lor de a vorbi, a fost ușor să-i identificăm în interiorul grupurilor menționate de ei înșiși: „*filibiți*”, „*ca toată lumea*”, „*țărani*” sau „*destrăbălați*”.

Totodată, relativ primului nod conceptual, cu referință la *legătura loc - imagine exterioară*, majoritatea adolescenților intervievați au confirmat faptul că în baza locului unde trebuie să meargă, folosesc piese vestimentare potrivite aceluia loc.

„*Îmi schimb hainele în funcție de locul unde mă duc. La școală port blugi, indiferent de care: rupți, fierți, clasici. Dar după masă mă îmbrac la fel de bine, doar că mai sportiv. Pe când sâmbătă seara, când mergem cu prietenii undeva, mă îmbrac elegant, la modă, cu blugi de marcă, coste cât n-ar costa..., asta te face să te simți altfel, mai altcineva*” (L., 14 ani).

„*Sunt situații și situații. Dacă știu că trebuie să merg în centru, sau la discotecă, mă îmbrac bine. Dar dacă merg în parc, mă îmbrac normal, desigur că mă camuflez, pentru că nu toate hainele-mi sunt de firmă. De exemplu îmbrac blugi de marcă și un pulover simplu*” (R., 16 ani).

„*Urmăresc moda și încerc mereu să mă îmbrac bine, mai ales când merg în locuri frecventate de anumiți băieți*” (A., 15 ani).

„*E normal. Depinde totuși unde merg. Dar mă îmbrac la modă, păstrându-mi totodată stilul, pentru că ador blugii în combinație cu orice altceva: cămașă, maletă, vestă*”. (V., 17 an)

„*Cred că nu aș putea merge niciodată nicăieri dacă nu aș fi îmbrăcată bine. Nu neapărat pe ultimele tendințe ale modei, dar cât de cât în pas cu ceilalți. Și-apoi țin cont întotdeauna unde merg, la cine și ce-o să fac, așa că mă îmbrac corespunzător*” (F., 17 ani).

Totuși chiar dacă foarte rar, sunt și adolescenți care nu cred așa. M., față de ceilalți respondenți afirmă ca are un singur tip de îmbrăcăminte potrivită pentru pe toate ocaziile, nu poartă haine la modă care să-l omologheze altora și nu urmează moda, decât cea împărtășită de el și grupul lui, fără a lua în considerare că urmând moda grupului, împărtășește un tip de modă ca și ceilalți semeni, poate nu cea mai răspândită, cea mai căutată, și cea mai urmărită în rândul adolescenților, dar totuși la modă:

*„Îmbrăcămintea mea este una pentru toate locurile și ocaziile, mă îmbrac așa cum îmi place și nu așa cum vrea moda momentului și cum se îmbracă alții. Prietenii mei mă înțeleg și sunt și ei ca mine. Moda o fac eu, nu ceilalți”* (M., 15 ani).

Cât despre conceptul de apartenență la grup, majoritatea dintre respondenți au relatat că au propriul lor grup și se înțeleg bine cu prietenii lor, având interese comune precum: cinema, sport, muzica, moda, toate aste fiind împărtășite de toți membrii, unii susținând chiar că nu ar schimba cu nimic grupul din care face parte:

*„Mereu ies cu prietenii mei obișnuiți și mă distrez de minune, doar fetele se schimbă! Ei sunt cei mai buni prieteni și nu aș putea să ies cu alte persoane. Mergem în parc, uneori ne cumpărăm haine împreună, etc.”* (S., 16 ani).

*„Ies doar cu prietenii și prietenele mele, care sunt la fel. Ne înțelegem foarte bine, ne distrăm împreună de minune, împărtășim multe lucruri și-apoi ne cunoaștem de o viață. Uneori ne îmbrăcăm la fel, gândim și spunem aceleași lucruri și chiar ne plac aceleași bucate”* (O., 15 ani).

*„Nu as putea ieși niciodată fără prietenii mei, m-aș plictisi, cred. Avem aceleași idei, gusturi vestimentare, ne cumpărăm aceleași cărți. Uneori neintenționat ne îmbrăcăm la fel, pentru că tot ce e din denim ne place la nebunie”* (R., 14 ani).

Mai sunt și din cei, în număr mai mic, care susțin că se întâlnesc cu mai multe grupuri pentru a crește posibilitatea de socializare cu mai multe persoane:

*„Mă simt bine în grupul meu, dar se poate întâmpla să frecventez și alte grupuri, cum ar fi de la sală sau să ies cu verii mei. Pentru că se poate întâmpla ca dacă cu un grup nu se organizează, risc să stau acasă sâmbătă seara, în schimb cu mai multe grupuri acest lucru nu se întâmplă”* (D., 17 ani).

*„Am o mulțime de grupuri. Îmi place să ies cu toate. Nu-mi place să fiu parte doar al unui grup, pentru că am frică să rămân singură”* (L., 13 ani).

Cu privire la elementele de *conformare la grup*, adolescenții respondenți recunosc că au interese comune cu prietenii lor, care apoi se dovedesc a fi puncte de congruență și uniune ale grupului însuși, prin interese, gusturi și atitudini. Prin urmare, ideile unui adolescent din cadrul unui grup își pierd caracterul individual și-l dobândesc pe cel colectiv.

Relativ elementelor de *legătură între modul de a se reprezenta în exterior și cel de a gândi*, este clar că unii adolescenți urmează tendințele actuale ale modei și faptul de a se îmbrăca modern, cu scopul acceptării lor de către grup, urmând ultimele tendințe nu atât pentru că le place sau pentru că-i satisface acest lucru, ci pentru că îmbrăcându-se la modă, sunt remarcați și acceptați de ceilalți și tocmai această formă de aprobare a celorlalți este căutată pentru a se simți bine în interiorul unui grup, acestea fiind validate prin următoarele afirmații:

*„Mereu urmez moda, este o modalitate de a fi remarcat de alții. Folosesc multe accesorii precum: cercei, centuri, coliere, așa că dacă cineva mă întreabă de unde le-am cumpărat, îmi face plăcere că lucrurile mele îi atrag pe alții. Sunt lucruri mărunte, dar importante pentru a fi considerată la fel ca prietenele mele. Pentru că dacă ele se îmbracă cu blugi rupți la modă, cu cercei lungi, cu genți de firmă, e corect ca și eu să mă îmbrac la fel. De ce trebuie să fiu diferită? Chiar dacă uneori nu-mi permit acest lucru, pentru că toate astea costă”*. (G., 17 ani)

*„Îmi place tot ce este modă, pentru că dacă e la modă e și frumos. Și-apoi dacă nu ai măcar o pereche de blugi de la „Liu-Jo”, ceilalți te privesc urât, te bârfesc, te critică cum ești îmbrăcată, chiar și accesoriile pe care le porți, pentru că astea te fac mai particulară”*. (E., 15 ani)

În același context, au fost și adolescenți care susțin că urmează moda, dar nu în mod excesiv și cu orice preț, cumpărând doar ceea ce este la modă în măsura în care aceasta oglindește și satisface propriul gust:

*„Urmăresc moda dar nu excesiv. Dacă iese ceva și nu îmi place, nu cumpăr. Știu că risc să fiu criticat de alții, dar asta mă interesează mai puțin”* (V., 15 ani).

În concluzie, din cele relatate de către adolescenți, reiese că pentru unii urmarea tendințelor momentului înseamnă a fi primiți de grupul lor, urmărind moda nu atât pentru că le place, pentru a-și satisface gusturile, dar mai ales pentru a fi remarcați și acceptați de ceilalți, prin care adolescenții își acoperă nevoia lor de aprobare. Putem afirma în acest sens, că pentru adolescenți, urmărirea ultimelor noutăți ale modei e fundamentală, pentru a nu fi excluși și criticați de semenii lor, chiar dacă acest lucru vine în contradicție cu originalitatea. În ceea ce privește conceptul de originalitate, se poate deduce din interviu o serie de poziții conflictuale cu referință la acest element, întrucât sunt adolescenți care afirmă că a fi originali înseamnă a fi la modă și adolescenți care afirmă că a fi originali înseamnă a fi diferiți de ceilalți. Totodată, din analiza răspunsurilor, putem deduce realitatea pură, conform căreia, îmbrăcămintea și alegerea vestimentară se traduce în exigența de identificare și apartenență la grupul de semenii.

### **Bibliografie:**

1. BALDINI, C. Sociologia della moda. Roma: Armando Editore, 2008, 200 p. ISBN-13: 978-8860812889.

2. BRUZZI, S. Clothing and Identity in the Movies. New York: Routledge, 1997, 178 p. ISBN-13: 978-0415139564.
3. CODELUPPI, V. Consumo e comunicazione. Milano: Franco Angeli, 1989, 132 p. EAN: 9788820464059.
4. FLÜGEL, J. C. Psicologia dell'abbigliamento. Milano: Franco Angeli, 1988, 200 p. ISBN-13: 978-8820495909.
5. KAWAMURA, Y. La moda. Bologna: Il Mulino, 2006, 143 p. EAN: 9788815109712
6. PARIS, S. L'abbigliamento tra infanzia e adolescenza. In: Moda, relazioni, sociali e comunicazione, 1995, 2, pp. 96-104. ISBN: 978-8808096401.
7. SORCINELLI, P. Studiare la moda. Milano: Mondadori, 2003, 67 p. EAN: 9788842491194.
8. SQUICCIARINO, N. Individuo e gruppo. Roma, 2006, 25 p. ISBN: 88-8358-836-3.

CZU: 371.11:316.77+378

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p238-243

## COMUNICAREA MANAGERIALĂ - FACTOR DE MOTIVARE A CAPITALULUI UMAN ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

**ȘCHIOPU Lucia,**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica

Moldova, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8342-1385>, e-mail:

barbalat1@hotmail.com

**Rezumat.** *Articolul abordează comunicarea managerială în mediul universitar prin prisma teoriei motivației, care subliniază importanța capacității de autoreglare a angajaților ca element central în exprimarea comportamentului profesional. Sunt evocate trăsăturile defnitorii ale conducerii transformative și carismatice, care pun accent pe transformarea valorilor și priorităților cadrelor didactice și motivarea acestora pentru a performa dincolo de așteptările lor în comparație cu conducerea tranzacțională și pe monitorizare, care relevă un schimb de recompense în rândul personalului didactic și non- didactic pentru conformitate și armonie. Un alt aspect important elucidat este conceptualizarea percepției de sine a membrului instituției educaționale prin prisma Regulatory Focus Theory, care descrie diferențe importante în procesele prin care angajații abordează plăcerea și evită durerea în parcursul lor profesional.*

**Cuvinte-cheie:** *capacitate de autoreglare, percepția de sine, conducerea transformativă, conducerea carismatică, teoria motivației.*

**Abstract.** *The article approaches managerial communication in the context of the university environment through the lens of motivation theory, which emphasizes the importance of employees' self-regulation capacity as a central element in the expression of professional behavior. The defining features of transformational and charismatic leadership are evoked emphasizing the transformation of teachers' values and priorities and motivating them to perform beyond their expectations compared to transactional and monitoring leadership that reveals an exchange of rewards among teaching staff and non- didactic staff for*

*conformity and harmony. Another important aspect elucidated is the conceptualization of the self-perception of the members of the educational institution through the lens of Regulatory Focus Theory which describes important differences in the processes by which employees approach pleasure and avoid pain in their professional career.*

**Key- words:** *self-regulation capacity, self-perception, transformational leadership, charismatic leadership, motivation theory.*

Comunicarea managerială este capacitatea liderilor educaționali de a influența și motiva membrii instituției educaționale din învățământul superior de a realiza obiective colective sau a lua parte la o misiune și viziune colectivă. De aceea trebuie să se acorde o atenție sporită proceselor psihologice și mecanismelor prin care managerii educaționali motivează cadrele didactice. Evoluțiile recente în teoria motivației subliniază importanța capacității de autoreglare a angajaților ca element central în exprimarea comportamentului profesional [4]. Această concepție poate fi utilă în încercarea de a înțelege capacitatea managerilor din cadrul instituției de învățământ superior de a influența și motiva cadrele didactice și alte categorii de personal academic, modul în care diferitele comportamente de conducere afectează motivația și performanța acestora, și a analiza motivația managerului din mediul universitar în procesul de conducere - pornind de la explorarea sinelui și a modului în care acesta își modelează stilul lui de conducere pentru a atinge rezultatele organizaționale dorite.

Considerăm că conducerea transformativă și carismatică este una din cele mai avantajoase modele într-o instituție de învățământ superior deoarece se bazează pe transformarea valorilor și priorităților cadrelor didactice și motivarea acestora pentru a performa dincolo de așteptările lor în comparație cu conducerea tranzacțională și de monitorizare care relevă un schimb de recompense în rândul personalului didactic și non-didactic pentru conformitate și armonie.

Bass și Avolio (1994) au constatat că comportamentele de conducere transformativă includ patru componente: motivația inspirațională, influență idealizată, considerație individualizată și stimulare intelectuală. Motivația inspirațională include crearea și prezentarea unei viziuni atractive asupra prospectelor profesionale, utilizarea simbolurilor și argumentelor emoționale, și demonstrarea optimismului și a entuziasmului în cadrul profesional [1]. Influența idealizată include astfel de comportamente precum sacrificarea personală în beneficiul grupului, oferirea unui exemplu personal și demonstrarea unor standarde etice ridicate. Considerația individualizată include oferirea de sprijin, încurajarea și instruirea, ghidarea adeptilor cauzei comune. În cele din urmă, stimularea intelectuală implică comportamente profesionale, care sporesc conștientizarea naturii apariției problemelor și provocarea la rezolvarea acestora prin metode și abordări creative.

Managerii carismatici se disting printr-o serie de caracteristici și comportamente. Patru comportamente de conducere au fost identificate în mod insistent ca carismatice:

- (1) comunicarea așteptărilor de performanță ridicată,

- (2) manifestarea încrederii în capacitatea adepților de a atinge obiectivele educaționale,
- (3) asumarea riscurilor calculate care se opun statutului,
- (4) articularea unei viziuni a viitorului bazată pe valori [3].

Conceptul de sine elucidate de Kark & Shamir în contextul teoriei leadership-ului promovează o viziune dinamică și cu multe fațete. Conform acestei conceptualizări percepția de sine a membrului instituției educaționale este compusă din varii aspecte: a) accesibilitatea cognitivă de sine, care duce la activarea unui anumit nivel de identitate într-un moment dat, influențat de trăsăturile de personalitate, relații, cultura organizațională, și b) construcțiile abilităților non-cognitive, cum ar fi personalitatea și valorile [5]. Astfel, conceptul de sine a cadrului didactic sau non- didactic se poate schimba prin expunerea la diferiți stimuli externi, printre care influența și comportamentul liderilor educaționali [5]. Această dinamică în paradigma comunicării academice în mediul universitar trebuie cunoscută pentru activarea diferitelor niveluri și aspecte ale sinelui. Astfel, în paradigma comunicării în mediul universitar se pot schimba anumite componente ale sinelui acționând în varii moduri, care modifică două concepte de sine: sinele relațional și sinele colectiv [5].

Higgins (2002) a dezvoltat Regulatory Focus Theory, care descrie diferențe importante în procesele prin care angajații abordează plăcerea și evită durerea în parcursul lor profesional. Una din premisele importante ale managementului educațional este abilitatea liderului de a monitoriza capacitatea de autoreglare a fiecărui membru al instituției [4]. Autoreglarea se referă la procesul prin care cadrele didactice caută să-și alinieze comportamentele profesionale și concepțiile lor de sine pentru a reglementa realizarea obiectivelor de promovare, de prevenire sau de evitare a pedepselor. Obiectivele de promovare reprezintă *sinele ideal* și includ speranțe, dorințe și aspirații, în timp ce obiectivele de prevenire reprezintă *sinele trebuie* și includ îndatoriri, obligații și responsabilități. Fiecare focalizare de reglementare are varii consecințe pentru percepție, luarea deciziilor, manifestarea emoțiilor, comportamentului și performanței angajaților [4]. Cadrele didactice și non- didactice, care acționează în primul rând pentru a fi promovați sunt mai preocupate de realizări și aspirații, sunt sensibile la prezența sau absența recompenselor, sunt mai creative în procesele de rezolvare a problemelor, își asumă riscuri și sunt pregătiți să experimenteze emoții de competitivitate. În schimb, cadrele didactice și non-didactice, care acționează în zona de reglementare a prevenirii sunt mai preocupați de îndatoriri și obligații, sunt sensibili la prezența sau absența pedepselor, folosesc evitarea ca strategie de atingere a obiectivelor academice și experimentează emoții, de la agitație sau anxietate la pauză, calm.

Efectele de promovare- prevenire se bazează pe două motivații contradictorii: motivația pentru stabilitate versus motivația pentru schimbare. Ambele motivații sunt importante pentru supraviețuirea cadrului didactic/ non-didactic în contextul academic: scopul focalizării de prevenire



este de a asigura siguranța și securitatea, de a menține rutina și de a-și păstra statutul academic, iar scopul promovării este de a urmări dezvoltarea și schimbarea și de a explora avantajul noilor comportamente didactice creative.

În procesul de comunicare academică receptorul și emițătorul dețin valori diferite și acordă o importanță diferită anumitor identități care sunt legate de eficacitatea comportamentelor dintre corpul profesoral și manageri [8]. Valorile deținute de angajatori și angajați din sistemul academic universitar servesc drept ghiduri de reglementare și joacă un rol important în modelarea proceselor motivaționale, afective și cognitive [6]. Valorile sunt centrale în plămădirea unui manager carismatic și manager transformator; valorile relevă clar modalitățile în care managerii educaționali își direcționează subalternii. Cercul valoric este axat pe două seturi de valori de ordin superior, care se află în conflict: schimbare versus conservare, autoghidare și stimulare versus securitate, conformitate și tradiție sau autoperfecționare continuă versus realizare. Desigur, varianta ideală este atunci când managerul educațional se concentrează asupra celei de-a doua dimensiuni superioare a valorilor aceea a deschiderii spre schimbare versus conservare.

Chan & Drasgow (2001) au delimitat trei componente distincte, care stau la baza diferențelor individuale ale managerilor. Acestea includ componenta afectivă în care managerii sunt motivați să conducă pentru că primesc satisfacție și plăcere de la acest proces de conducere; a doua componentă motivațională este normativ socială, ceea ce implică mult mai mult decât sentimentul de datorie sau responsabilitate, ei sunt motivați de un sentiment al datoriei și obligației sociale; a treia componentă este non calculată, care este o motivație a managerilor, care nu iau în considerare costurile de conducere în raport cu beneficiile [2].

Chan & Drasgow (2001) au relevat ca importante variabilele de personalitate, capacitatea cognitivă generală, valorile socioculturale, experiența de conducere și autoeficacitatea managerilor. Dar trebuie de evidențiat componenta de autoreglare a managerului [4] – ca un catalizator puternic, un principiu motivațional fundamental care influențează activitățile universitare multiple.

Astfel, cadrele didactice și non-didactice cu diferite capacități de reglare sunt conduse de diferite tipuri de motivație. Cadrele didactice axate pe promovare sunt motivate în principal de motive interne precum promovarea, dezvoltarea și autoperfecționarea (își fac meseria din plăcere, nu pentru că trebuie), doresc să-și actualizeze sinele ideal: aspirațiile și speranțele. Deci, acești angajați sunt caracterizați ca actanți ai domeniului afectiv – și anume, profesionalizarea din plăcere. În schimb, cadrele didactice orientate spre prevenire sunt motivate în principal de motive externe precum presiuni sociale, obligații și responsabilități sociale (îndeplinesc rolurile sale din simțul datoriei, pentru că trebuie). Deci, astfel de angajați se caracterizează ca actanți ai domeniului normativ social. Dorința de a activa fără restricții sau limite pare să nu aibă legătură cu modurile de prevenire, mai degrabă se vor raporta la valori de bunăvoință, altruism sau colectivism [9].

Propunem a realiza o estimare a valorilor managerilor educaționali, care se concentrează pe două dimensiuni fundamentale ale comportamentului social: individualism versus colectivism și vertical/ ierarhic versus aspecte orizontale ale comportamentului social [2]. Conform acestei conceptualizări, se poate presupune că cadrele didactice cu un individualism orizontal ridicat își apreciază individualitatea și unicitatea, în timp ce cadrele didactice cu un nivel ridicat de individualism vertical tind să fie orientate spre realizare și competitivitate. În schimb, cadrele didactice cu colectivism vertical înalt acceptă ierarhiile sociale și tind să-și subordoneze obiectivele majorității, în timp ce cadrele didactice cu colectivism înalt orizontal apreciază armonia și egalitatea colectivă. Folosind această conceptualizare a valorilor, Chan & Drasgow (2001) arată că managerii care obțin scoruri mari pe dimensiunea competitivă și afectivă (adică sunt individualiști verticali), iar managerii cu o dimensiune normativă socială (colectiviști verticali) valorează ierarhiile sociale, dar resping egalitatea socială (colectivismul orizontal).

Concluzionăm, că valorile sunt adevăruri care nu au suport cognitiv și pot fi aplicate într-o manieră automată necontestată reflectând diferențele fundamentale. Conform concepției lui Schwartz (1999) focalizarea pe dimensiunea deschiderii spre schimbare versus conservare impulsionează managerii să conducă afectiv apreciind competiția și realizarea, or ei dețin valori ale auto direcției și stimulare cu deschiderea către schimbare [7]. În contrast, managerii care conduc normativ social tind să prețuiască ierarhiile sociale și să-și subordoneze obiectivele majorității sau autorității, or sunt mai predispuși să dețină valori de conservare cum ar fi siguranța, conformitatea și tradiția.

### **Bibliografie:**

1. BASS, B., AVOLIO, B. (Eds.). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1994. 238 p.
2. CHAN, K., DRASGOW, F. *Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead*. In: *Journal of Applied Psychology*, 86, 2001: 481–498.
3. EHRHART, M., KLEIN, K. *Predicting followers' preferences for charismatic leadership: The influence of follower values and personality*. In: *The Leadership Quarterly* 12, 2001: 153-179.
4. HIGGINS, T. *How self-regulation creates distinct values: The case of promotion and prevention decision making*. In: *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 12, Issue 3, 2002: 177-191.
5. KARK, R., SHAMIR, B. *The dual effect of transformational leadership: Priming relational and collective selves and further effects on followers*. In: B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*, vol. 2: 67–91. Amsterdam: JA1 Press. 2002.
6. LORD, R., BROWN, D. *Leadership, values, and subordinate self-concepts*. In: *Leadership Quarterly*, 12, 2001: 133–152.

7. SCHWARTZ, S. A theory of cultural values and some implications for work. In: Applied Psychology: An International Review, 48, 1999: 23–47.
8. THOMAS, J., DICKSON, M., BLIESE, P. Values predicting leader performance in the U.S. Army Reserve officer training corps assignment center: Evidence for personality-mediated model. In: Leadership Quarterly, 12, 2001: 181–196.
9. VAN DIJK, D., KLUGER, A. Feedback sign effect on motivation: Is it moderated by regulatory focus? In: Applied Psychology: An International Review, 53, 2004: 113–135.

CZU: 37.018.1:314.545

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p243-249

## CONDIȚII ALE COPILULUI ÎN ANSAMBLUL RELAȚIILOR CONSENSUALE NON-MONOGAME

**SIMION Simion Dănuț**

Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, Republica Moldova,

ORCHID ID: 0000-0002-3489-6410, e-mail: simion2simion@gmail.com

**Rezumat.** *Veșnicia cuplurilor în armonie, devine pe zi ce trece un obiectiv mult prea dificil de atins iar dacă tragem cu ochiul pe statistica cu rata divorțurilor și a natalității lucrurile tind să degenereze și mai mult. Astăzi până și în cele mai dogmatice colțuri ale lumii, oamenii încep să se obișnuiască cu ideea că pot avea mai mult de un singur partener într-o viață. Dintr-o veșnicie a căutării partenerului ideal sau a frustrărilor și obedienței în cuplu se trece într-o schimbare de accente către împlinirea de sine, bunăstare și noi oportunități. În aceste noi timpuri relația monogamă cu siguranță necesită o mai mare deschidere ca să poată rezista; o relație sănătoasă are nevoie de fluiditate și adaptabilitate. Cuplurile își delimitează noi granițe și încep a explora noi posibilități; de la închiderea relație până la o deschidere cât mai mare a ei, de la separat la împreună; de la monogamie și monogamie serială până în zona relațiilor consensuale non-monogame: relații deschise, monogamish, swing sau poliamor. Ce se întâmplă însă cu copiii și cum schimbările din structura familiei îi poate afecta?*

**Cuvinte-cheie:** *copii, monogamie serială, relații deschise, monogamish, swing, poliamor.*

**Abstract.** *The eternity of couples in harmony is becoming a goal much too difficult to achieve day by day, and if we take a look at the divorce and birth rate statistics, things tend to degenerate even more. Today even in the most dogmatic corners of the world, people are getting used to the idea that they can have more than one partner in a lifetime. From an eternity of searching for the ideal partner or of frustrations and obedience in the couple, there is a shift in emphasis towards self-fulfillment, well-being and new opportunities. In these new times the monogamous relationship certainly requires greater openness to endure; a healthy relationship needs fluidity and adaptability. Couples establish new boundaries and begin to explore new possibilities; from closing the relationship to opening it as much as possible, from separate to together; from monogamy and serial monogamy to the area of non-monogamous consensual relationships: open relationships, monogamish, swing or polyamory. But what happens to the children and how the changes in the family structure can affect them?*

**Keywords:** *children, serial monogamy, open relationships, monogamish, swing, polyamory.*

Antropologic vorbind principiul căsătoriei monogame a apărut, cel mai probabil, ca răspuns la nevoia de a proteja distribuirea resurselor pe linie sangvină. Avem pe de o parte rolul matern al femeii ce implică apărarea cuibului și a resurselor conservarea a ceea ce era greu câștigat pentru supraviețuire. Bărbații pe de altă parte sunt încă „programați” pentru înmulțire.

Vedem derapajul în statistici privind numărul de divorțuri sau cazurile de violență în familie. Cum e posibil ca ceva atât de perfect să aibă o rată de eșec atât de mare. Dacă tindem să dăm vina pe libertate și oportunități atunci ar trebui să și vedem în ce condiții aveau loc căsătoriile în trecut: sub semnul avantajelor, amenințărilor, impunerilor, controlului, obedienței sau sarcinilor nedorite trecute sub preș numai să se scape de rușinea satului. Căsătoria a ajuns restrictivă (nu ai voie să faci asta pentru că...) în dezvoltarea personală și chiar represivă (dacă faci acel lucru atunci...) pe alocuri. Ne place sau nu relațiile dintre oameni sunt reglementate politic și mai puțin lăsate la libera alegere. Adevărul este că statului îi este mult mai ușor financiar să gestioneze o relație de unu plus unu, decât unu plus doi sau chiar mai mulți însă această realitate deja există așa cum a existat dintotdeauna.

Creștinismul a introdus normativitatea monogamiei și a impus societății o monogamie strictă introducând normele de conduită socială și morală stricte ce au favorizat monogamia excesiv neluând în calcul dinamicile societăților viitoare. Căsătoria a transformat cu adevărat lumea dar a și încurcat-o impunând acest model de coabitare ca fiind unicul funcțional. Relațiile consensuale non-monogame sau într-o variantă mai simplă relațiile consensuale etice depășind cadrul clasic al coabitării tradiționale sunt luate din ce în ce mai mult în considerație; acesta fiind un lucru cât se poate de normal pentru timpurile în care trăim. Astăzi până și în cele mai dogmatice colțuri ale lumii, oamenii încep să se obișnuiască cu ideea că pot avea mai mult de un singur partener într-o viață.

Relațiile de cuplu sunt clasificate de majoritatea cercetătorilor în: tradiționale și neofamiliale sau non-maritale. În cadrul relațiilor neofamiliale sau non-maritale se pune des accentual pe uniunile homosexuale, tangențial swingul și aproape deloc relațiile poliamoroase. Astăzi introducerea termenului de relații consensuale non-monogame nu apare doar ca un moft științific ci ca o necesitate în sine. Veșnicia cuplurilor în armonie, departe de imaginea prezentată în cărți sau prin filmele holywoodiene, se transformă ori în veșnicia frustrărilor de cuplu, ori în veșnicia căutării partenerului ideal; căsătoria tradițională sub girul normelor sociale și a bisericii a găsit și pentru aceste transformări soluția „ideală”, monogamia serială.

Monogamia în serie e ultima zvâcnire a societății moderne atribuind valori etice și morale cu un grad mare de permisivitate căsătoriei tradiționale. Monogamia serială (schimbarea după un anumit număr de ani a unui partener prin divorț și trecere la un alt partener) este doar o convenție, o

construcție socială ce încă mai validează monogamia în fața ratei mari de eșecuri, divorțuri și costuri economice ale acestui construct social.

Parte a societății ținând cont de noile provocări ale căsătoriei tradiționale a început să caute „alternative,, viabile. Relațiile etice consensuale non-monogame nu-și propun să înlocuiască relațiile tradiționale considerându-le cumva imperfecte sau depășite, ci mai degrabă să găsească compromisuri. Voci deloc puține la număr încă dau vina pe liberalismul societății democratice început în anii 60 și 70 o dată cu revoluția sexuală și mai nou accesul la pornografie și programele de educație sexuală. Ceea ce se pierde din vedere este faptul că dorința de varietate sexuală este o dorință cât se poate de normală și naturală. Sexualitatea asemeni alimentației, necesită diversificare.

Forme de relații de coabitare din zona relațiilor consensuale non-monogame (CNM) sunt: relațiile deschise, monogamishul, swingul și poliamorul.

În relațiile deschise partenerii/cuplul au o relație dinainte bine stabilită, există neapărat un acord prin care aceștia consimt să se vadă cu alte persoane. Este o relație în care partenerii decid că pot avea relații sexuale în afara relației lor. Aceștia pot face acest lucru împreună, separat sau cu o combinație a celor două. Aceste acorduri vor varia de la un cuplu la altul și se pot schimba în timp, în funcție de nevoile și dorințele tuturor părților implicate. Una dintre reguli îndeamnă cuplurile să stabilească acorduri cu privire la ceea ce pot și nu pot face cu alte persoane. În conexiunile realizate în afara relației pot fi sau nu implicați romantic, sexual sau emoțional. Suntem supuși permanent unor atracții, mai mult sau mai puțin puternice, mai mult sau mai puțin numeroase, după tipul nostru de viață. Uneori, asta se varsă în ceea ce se numește iubire. Dar dragostea, fie că e un proiect pentru o noapte sau pentru o viață, nu împiedică acele atracții să continue. Dragostea nu împiedică iubirea. [7, p.15].

Relațiile monogamish sunt relațiile monogame în care comunică cu persoane din exterior, te întâlnești, flirtezi dar nu intri cu acea persoană în intimitatea sexuală. Te conectezi emoțional dar nu...atingi. Pentru a satisface pofta de aventură cuplurile pot face sexchat, swing, mici filmulețe care să-i stimuleze fără însă a dezvolta mai mult relația.

Swing-ul este perceput inițial ca o formă de sex social. Cei singuri și cupluri, numiți swingeri, se angajează în diferite tipuri de partajare sexuală sau schimburi reciproce. Swingul este, în general, o activitate pe care un cuplu o desfășoară împreună. Swingerii sunt, în general, cupluri care se întâlnesc cu alte cupluri, în cluburi speciale sau se găsesc pe diferite aplicații. Swingul și relațiile deschise tind să fie apreciate mai mult de persoanele conservatoare și în general heterosexuale. În swing gradul de intimitate și implicare sexuală diferă la fiecare întâlnire și este determinat de granițe și acorduri clare cu toate părțile. Swingul poate fi o modalitate excelentă de a spori energia sexuală și conexiunea în orice relație. Uneori partenerii dezvoltă sentimente romantice puternice unii față de alții și se formează conexiuni care au ca rezultat cuplurile să decidă să se întâlnească și

în afara evenimentelor swing în uniuni consensuale. Majoritatea studiilor acceptă definiția poliamorului ca fiind relațiile consensuale cu mai mult de un partener cu acordul și consimțământul tuturor celor implicați. Poliamorul se bazează pe presupunerea că partenerii pot forma atașamente romantice multiple [4].

Poliamorul se bazează pe presupunerea că partenerii pot forma atașamente romantice multiple. Aceasta este diferența majoră dintre poliamor și majoritatea celorlalte forme de non-monogamie consensuală. Prin definiție, poliamorul include opțiunea de a te angaja în mai multe relații romantice. Poliamorul iese în evidență de alte forme de non-monogamie etică prin faptul că persoanele poli sunt atrase de relații și conexiuni și se implică emoțional. Persoanele din cadrul acestor relații își construiesc relațiile în mod egal și fiecare își asumă responsabilități. [10]. Cercetările disponibile sugerează că a fi crescut de mai mulți părinți sau de părinți cu mai mulți parteneri poate, de fapt, să îmbogățească viața acestor copii. Aceștia pot beneficia de a avea mai mulți părinți iubitori care pot oferi nu numai timp de calitate, ci și o gamă mai mare de interese și niveluri de energie care se pot potrivi cu personalitatea unică și în creștere a copilului spune un studiu din 2013 [3]. În general, copiii din familiile CNM par în cercetările făcute remarcabil de bine adaptați, articulați, inteligenți și încrezători în sine. [5. 199]. Același raport subliniază faptul că și părinții pot fi beneficiari; un singur adult sau chiar doi se pot epuiza în relație cu copii, mai mulți adulți însă pot satisface nevoile nesfârșite ale copiilor fără a deveni frustrați sau insensibili.

Famiiliile cu această configurație netradițională se confruntă cu propriile provocări și dificultăți unice. Dar, fără îndoială, părinții poliamorosi și copiii lor au câteva avantaje de invidiat față de copii din familiile monogame. În structura acestor relații, copii pot asimila abilități valoroase de comunicare și relaționare. Prioritatea acordată deschiderii, onestității și alfabetizării emoționale poate stimula un mediu în care copiii dezvoltă o tendință pentru o inteligență emoțională mai ridicată, un grad mai mare de maturitate, încredere în sine și autodeterminare, precum și abilități excelente interpersonale [9].

Principala preocupare în cazul studiului copiilor din familiile consensual non-monogame vine din exterior. Paralele se pot face cu copiii crescuți în familii de gay și lesbiene, unde stresul vine în principal din comentariile negative ale prietenilor sau colegilor de școală și din stigmatul celorlalți. Totuși, studiile arată că copiii care suferă de stigmatizare pot deveni mai puternici. Niciunul dintre copiii din familiile intervievate aici nu s-a confruntat cu discriminare, în ciuda faptului că părinții lor sunt „fără” ca poli, fie parțial sau total [ibidem].

Copiii pot beneficia de un alt mare avantaj din relațiile CNM; părinții le pot oferi nu numai timp de calitate, ci și o gamă mai mare de interese și niveluri de energie pentru a se potrivi cu personalitatea unică și în creștere a copilului [5. p.187]. De asemenea copii din familiile poliamorose îi percep pe cei mai mulți adulți din viața lor ca pe părinți, o altă parte însă în funcție

de vârstă sau de relația cu familia primară îi percep pe adulți ca pe niște membri aleși ai familiei, asemănători unei mătuși, unchi, văr sau frate mai mare etc. [ibidem].

California a adoptat o lege care permitea mai mult de doi părinți să adopte un copil fiind unul dintre cele cel puțin 12 state care au recunoscut familii cu trei sau mai mulți părinți într-o anumită calitate, ceea ce face mai ușor pentru familiile care nu sunt monogame să obțină protecția parentală legală [5].

Privind la acești copii în general, așa spune că sunt la fel de – dacă nu chiar mai – sănătoși din punct de vedere emoțional decât colegii lor. Ei nu cred neapărat că vor fi ei înșiși poliamoroși, mai ales că majoritatea cresc într-un mediu conceput pentru a stimula gândirea independentă spune Elisabeth Sheff. Familiile non-monogame intervievate în studiile existente au citat numeroasele beneficii ale coparentingului. În fruntea listei se aflau resursele: mai mulți părinți înseamnă mai mult timp, mai multă dragoste, mai multă experiență, mai multe finanțe și odihnă; timp de calitate pentru sine. „Nu există niciun motiv să credem că monogamia este mai bună [sau mai rea] decât alte structuri familiale,, spune psihoterapeutul britanic, autorul cărții *The psychology of sex*, dr. Meg-John Barker. „Structurile cu mai mulți adulți implicați și mai mult sprijin comunitar în jurul lor, ar putea funcționa mai bine pentru mulți oameni [1].

În general, în cadrul relațiilor consensual non-monogame se pune accent pe onestitate și comunicare, iar adulții extind acest accent și asupra educației lor parentale. Unii copii din familii poliamoroase au apreciat onestitatea părintească și au considerat-o ca pe un avantaj. Adulții și copiii deopotrivă au identificat creșterea resurselor care a rezultat din faptul că mai mulți adulți și-au pus în comun timpul, banii și energia ca fiind avantajoasă pentru întreaga familie. Unii copii ale căror familii au divorțat, dar au păstrat contactul social, raportează că apreciază capacitatea părinților lor de a rămâne prieteni chiar și după un divorț. Desigur, non-monogamia conștientă nu este neapărat mai bună decât alte modele: există comportamente parentale problematice în toate stilurile de relație; dar cu siguranță nu există dovezi că acest tip de relații, cu precădere cele polimoroase sunt mai rele sau chiar dăunătoare pentru creșterea copiilor decât monogamia [2].

Printre provocări ale copilului în cadrul relațiilor consensuale-nonmonogame putem menționa:

- stres și suferință când unul din membri părăsește familia;
- unii copii din CNM s-au simțit stresați de stigmatizarea socială, dar de obicei era destul de minimă. Rasa, clasa și privilegiile educaționale îi protejează pe mulți dintre copiii de unele efectele stigmatizării sociale, astfel încât s-ar putea să nu fie reprezentativi pentru copiii din toate familiile poliamoroase;
- în unele familii, copiii au suferit unele dezavantaje din cauza aglomerației vieții lor de familie;

- unii copii, în special copiii mai mari, din familiile poliamorose și-au exprimat frustrarea față de gradul de supraveghere pe care l-au primit de la numeroșii adulți din viața lor;
- subtilitățile familiilor poliamorose sunt complicate nu numai pentru adulți, ci și pentru copiii din acele familii. Provocările de rutină în familie, cum ar fi gelozia între frați, pot deveni uneori mai complicat de gestionat fiind amplificate de dinamica complexă a vieții familiei.

Cercetările efectuate pe familiile poliamorose și de swingeri constată un sentiment de onestitate care pătrunde în relația familială și încurajează apropierea și acceptarea deschisă; un grup de copii bine adaptați, atenți, de diferite grupe de vârstă; și o multitudine de asistență economică și emoțională pentru copii, atât mângâietoare pentru copii în momentele lor de nevoie, cât și utile în modurile cele mai banale și pragmatice. În plus, resursele abundente și atenția unui grup de adulți cu seturi variate de abilități pot oferi o abundență de modele pentru copii pe care aceștia le pot prelua și aplica pe mai departe [3. p. 237].

Realitatea e că în ultimul timp se vorbește din ce în ce mai mult despre non-monogamia etică iar aceasta devine din ce în ce mai răspândită pentru că modul în care ne așteptăm ca părinții să crească acum copiii de multe ori parcă nu mai are sens. Sarcina creșterii și educării copilului într-o societatea a supra sarcinilor și consumatorismului pune mult stres pe doi oameni care nu au nici un ajutor real. Dacă tragem cu ochiul în trecut la alte societăți sau culturi antice, un sat sau familia extinsă creștea și ajuta la creșterea copiilor. Astăzi partenerii suplimentari din cadrul relațiilor consensuale non-monogame pot juca același rol ajutându-și partenerii în orice tip de sarcină, de la îngrijirea copilului până la sprijin emoțional. Mai putem menționa că cercetători de la Universitatea din Michigan au stabilit că modalitățile prin care psihologii și alți oameni de știință studiază relațiile sunt orientate spre a oferi rezultate care - chiar și inconștient - promovează monogamia. Ei au concluzionat că modul în care se studiază intimitatea este problematic. Unul dintre autorii principali ai studiului pe relațiile consensuale non-monogame, a spus că atitudinile noastre față de monogamie sunt atât de înrădăcinate încât nici măcar nu ne mai gândim dacă judecăm corect. Noi o vedem doar ca singura cale [8]. Studiul de la Michigan susține, de asemenea, pe baza unui sondaj al cuplurilor dintr-o varietate de relații, că relațiile non-monogame consensuale sunt la fel de „funcționale” ca cele monogame. Bazându-se pe o serie de factori, incluzând încredere, gelozie, pasiune și satisfacție generală, nu au fost găsite diferențe în funcționarea relațiilor între grupuri. Într-un studiu final, separat, ei au analizat și modul în care oamenii au reacționat la cercetători atunci când aceștia au întrebat despre relații non-monogame. Cercetătorii înșiși erau văzuți mai părtinitori atunci când au pus întrebări despre poliamorie, decât atunci când au întrebat despre monogamie. Până când știința nu își va recunoaște propria tendință de a se agăța de monogamie ca ideal este puțin probabil să avem o imagine clară a felului în care relațiile funcționează cel mai bine pentru oameni [ibidem].



Persoanele aflate în zona relațiilor consensuale non-monogame, tind, în general să fie mai progresiste din punct de vedere social iar relațiile lor au niveluri echitabile de angajament, longevitate, satisfacție, pasiune și bifează itemi importanți la încredere precum și niveluri mai scăzute de gelozie în comparație cu relațiile monogame. Chiar dacă procentul e nesemnificativ la nivelul populației generale atât în Rep. Moldova cât și în țările Est Europene fenomenul relațiilor consensuale non-monogame există și este în creștere.

### **Bibliografie:**

1. BARKER, M.-J. *The Psychology Of Sex*. Routledge Press, 2018. 144 p. ISBN: 9781138676497.
2. FRY, Lucy. There's zero evidence that it's worse for children: parenting in a polyamorous relationship. 2020 [citat 14.08.2022]. Disponibil: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/feb/01/zero-evidence-worse-for-children-parenting-in-polyamorous-relationship>.
3. GOLDFEDER, Mark, SHEFF, Elisabeth. Children of polyamorous families: a first empirical look. *LSD Journal* Vol. 5. 2013. [citat 07.07 2022]. Disponibil: <https://elisabethsheff.com/wp-content/uploads/2013/11/children-of-polyamorous-families-2013.pdf>.
4. KALDERA, R. *Power Circuits: Polyamory In A Power Dynamic*. Alfred Press Hubbardston, Massachusetts 2010 274 p. ISBN 978-0-9828794-1-2.
5. MCKELVEY, Cynthia. *The Challenges of Polyamorous Parenting*. 2020 [citat 4.08.2022]. Disponibil: <https://www.nytimes.com/2020/08/04/parenting/polyamorous-parenting.html>.
6. SHEFF, E. *The Polyamorists Next Door: Inside Multiple-Partner Relationships and Families*. Rowman & Littlefield Publishers, 2015. 324 p. ISBN: 978-1442253100.
7. THALMANN, Yves-Alexandre. *Las virtudes del poliamor. La magia de los amores múltiples*. Barcelona: Plataforma Editorial. 2008 [citat 06. 09. 2022]. Disponibil: <https://docplayer.es/25051124-Las-virtudes-del-poliamor-la-magia-de-los-amores-multiples-yves-alexandre-thalman.html>.
8. WERBER, Cassie. *The idea of monogamy as a relationship ideal is based on flawed science*. 2017 [citat 07.07 2022]. Disponibil: <https://qz.com/938084/the-idea-of-monogamy-as-a-relationship-ideal-is-based-on-flawed-science/>.
9. YOYANOFF Jacki. *What About the Children?! Children in Polyamorous Families: Stigma, Myths, and Realities* University of Waterloo December 2015. [citat 13.08 2022]. Disponibil: [https://www.academia.edu/35581293/What\\_About\\_the\\_Children\\_Children\\_in\\_Polyamorous\\_Families\\_Stigma\\_Myths\\_and\\_Realities](https://www.academia.edu/35581293/What_About_the_Children_Children_in_Polyamorous_Families_Stigma_Myths_and_Realities).
10. YUEN, J. *Polyamorous: Living and Loving More*. Dundurn Press, 2018. 320 p. ISBN: 978-1459740402.

## DEVELOPMENT FEATURES OF SELF-ESTEEM IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

**USYK Dmytro,**

Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor *of the  
Department of Psychology, Sumy State Pedagogical University named after*

*A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine,*

ORCID: 0000-0002-1350-5847, e-mail: ysukdmitriy@gmail.com

**Abstract.** *The article presents the results of a theoretical analysis of the concept of self-esteem, its development in preschool age as a mechanism of self-regulation of behavior and activity and a component of self-awareness. Also presented are the results of an empirical study of identifying the structural components and levels of self-esteem of older preschool children, determining the characteristics of the manifestation of self-esteem in older preschool children.*

**Key words:** *self-esteem, self-awareness, self-attitude, self-knowledge, self-regulation.*

### **Introduction**

Self-esteem – the value and significance that an individual attributes to himself as a whole and to individual aspects of his personality, behavior, activities, communication; plays the role of an important personal formation and one of the central components of the self-concept, includes in its structure personal values and meanings, a system of attitudes and values. At the same time, it is a complex psychoform of a person's inner world, which determines the nature of his self-attitude, the degree of self-respect, the level of harassment, value acceptance or rejection of himself; performs regulatory, protective and even therapeutic functions; there can be different levels of awareness and adequacy [1].

Three points are essential for adequate self-assessment:

- First, an important role in its formation is played by the comparison of the image of the real self with the image of the ideal self, that is, with the idea of what a person would like to be.
- Secondly, an important factor in the formation of self-esteem is related to the internalization of an individual's social reactions. This means that a person tends to evaluate himself as other people evaluate him.
- Thirdly, the individual evaluates the success of his actions-expressions through the format of his identity.

It is important to note that older preschool age plays an important role in the beginning of

the formation of self-esteem.

Self-esteem includes the ability to assess one's strengths and capabilities, it allows a person to "try on" their strengths to the tasks and requirements of the environment and, accordingly, independently set certain goals for themselves. Thus, self-esteem is one of the forms of manifestation of self-awareness, an evaluative component of the "self-concept", an affective assessment of an individual's perception of himself, which can have different intensities, since specific features of the "self-image" can cause more or less strong emotions, associated with their acceptance or condemnation.

Preschool age is favorable for the formation of a child's self-esteem and serves as an important prerequisite for the emergence of its adequacy. The analysis and generalization of approaches and concepts to the study of the problem of self-esteem of preschoolers shows that self-esteem is a phenomenon of self-awareness, its most significant component [2]. Self-esteem is an individual's assessment of himself, his capabilities, qualities, place among other people and their attitude towards her. Self-esteem is the result of integral work in the field of self-knowledge and emotional and value attitude towards oneself. This special formation of self-awareness acts as an important mechanism of self-regulation of behavior and activity and, at the same time, is formed in the process of the child's activity and communication with other people. Older preschoolers are characterized by a number of symptom complexes of an age-related and psychological nature and require an individual approach and subject-subject interaction with the closest social microenvironment. In older preschool age, the child's need for adult assessment is great, but the child's self-esteem begins to rely on the results and conclusions that the child receives in individual experience [3].

### **Aim**

The purpose of our empirical research is to identify the structural components and levels of self-esteem of older preschool children, to determine the characteristics of the manifestation of self-esteem in older preschool children.

### **Methodology and methods**

Methods were used in accordance with the systemic approach, which are aimed at identifying psychological characteristics of the individual, structural components of self-esteem, studying the peculiarities of the manifestation of self-esteem in children of older preschool age.

The psychological features of the manifestation of self-esteem were determined by us in this study using the following methods:

1. Studying the child's self-esteem using the "Ladder" method, V.G. Shchur [6].
2. "Draw yourself" method, A.M. Prykhozhan, Z. Vasiliauskaite [4].
3. Methodology of sociometry for preschoolers - the "Two Houses" [5].

## **The results**

This empirical study was conducted in preschool educational institution (nursery-kindergarten) No. 40 “Delfin” in the city of Sumy, Sumy region, Ukraine. The total sample size is 63 older preschool children (from 5 to 6 years old), of which 33 are boys and 30 are girls.

First, children of older preschool age were examined using the “Ladder” method by V.G. Shchur, with the help of children's assessment of their personal qualities, such as kindness; mental qualities; power; courage; health; appearance; strong-willed qualities.

More than 75% of older preschool children divided themselves into the first and second rungs of the ladder. We can assume that mental qualities, appearance and diligence are significant qualities for self-evaluation for this sample of subjects.

Elementary manifestations and average differentiation of self-esteem were found by 10% of older preschool children, who were able to distinguish their own negative qualities, but maximally valued their own positive qualities. Polar, opposite ideas about themselves, different visions of themselves appeared in the integral “self-image” of these children. 24% of children demonstrated a highly differentiated self-esteem associated with a different assessment of their own positive qualities and an adequate assessment of their negative qualities. And, finally, 2% demonstrated an underestimated inadequate self-esteem, which is manifested in the average level of assessment of positive qualities and the absence of highlighting one's own negative qualities. With insufficient differentiation of self-esteem, these children have already formed a holistic negative image of themselves as an unsuccessful person who, like other children, does not possess the necessary qualities and properties.

Thus, the majority of older preschool children (64%) have an overestimated inadequate self-esteem associated with: the highest assessment of their own positive qualities and difficulties in realizing and evaluating their own negative attributes. Such self-esteem allows the preschooler, on the one hand, to be ready to quickly master various new forms and types of activity and behavior, and on the other hand, to preserve the overall positive nature of the “self-concept” in the event of possible mistakes and failures. A child's maximally high assessment of his own positive qualities indicates insufficient differentiation in the structure of his self-awareness of ideal and real self-esteem.

To determine the level of self-esteem in children of older preschool age, we used the “Draw a person” method by A.M. Prykhozhan, Z. Vasiliauskaite. The used method has a projective nature of studying the personality of older preschool children, based on the study of self-esteem and general emotional attitude of older preschool children.

Based on the analysis of the results, the following data were obtained: 15% of children have low self-esteem, 30% of children have adequate self-esteem, and 55% have high self-esteem.

It is important to note that during the implementation of the “Ladder” method, the majority of children placed themselves on the first and second steps, and in a smaller number on the following steps. And when carrying out the “Draw a person” method, results were obtained that are slightly different from the first method.

Such a difference can be explained by the fact that in this sample, children of older preschool age have more general knowledge about themselves. Children quite often noted higher levels in tasks than their answers indicated. This can be explained by the low level of development of reflection, the reluctance to recognize oneself as “bad” and the worry that an adult can find out in which the child does not consider himself imperfect.

To determine the most popular and unpopular children, we conducted a sociometric method for older preschoolers “Two Houses”. In addition, the test was aimed at comparing it with the results of self-esteem in older preschool children.

To process the received data, we used the following indicators as a basis: 4 or more points – “sociometric stars”; from 1 to 3 - sociable, mobile children, can be leaders in their group, 0 points - quiet, inactive children; - 1 or less points - isolated children.

As a result, we obtained the following data: 43% of children are “sociometric stars”, that is, children who use authority; 21% of children are active, but often conflicted children, 18% of children are those who are rejected by their peers, excessively conflicted and negatively disposed; and 18% of children are calm children who prefer communication with a small circle of friends.

We noted that among children who are unpopular in the group, that is, children whom everyone avoids and does not play with, all subjects of this sample had low self-esteem. Among these children, it is possible to distinguish outwardly unattractive ones, as well as nervous and excessively conflicted ones, who do not know how to establish relations with others.

Among children, the most popular are children with adequate and low self-esteem. In this case, there are children with low self-esteem, outwardly attractive, who prefer communication with a constant circle of friends, who are almost non-conflicting and ready to accept other children in the game. Children with adequate self-esteem here are characterized by an attractive appearance, self-confidence and activity.

Children with high self-esteem are included in the group of active, but constantly conflicting children, are quite often offended and easily offend other people.

## **Conclusions**

Thus, we found out that children with different levels of self-esteem in its manifestation have their own characteristics - they were similar in some characteristics, and differed in others. In general, children with high self-esteem are more active and independent than children with low self-esteem. Older preschool children with adequate self-esteem show both activity and, in some

situations, passivity.

According to the results of an empirical study, the dependence between the features of the manifestation of self-esteem in older preschool children and the level of self-esteem development was found in children of older preschool age.

Predominance of positive self-evaluations in preschoolers plays a protective function, protecting the child's immature personality from the destructive influence of negative emotions.

Children who are good at keeping up with time mainly develop overestimated self-esteem. In underachieving and very weak children, systematic failures and low grades reduce self-confidence. Their self-esteem develops in a unique way. If asked to rate their work, most of them will give it a higher score than it deserves. At the same time, they focus not so much on the achieved, but on the desired: "I'm not worse than everyone else, I can also be praised."

Children with low and low self-esteem often have a sense of their own inferiority and even hopelessness. Asserting herself in the types of activities that are important for her, the child supports an inadequately inflated self-esteem of a compensatory nature. But even in those cases when children compensate for their low academic performance with success in other areas, feelings of inferiority, acceptance of the position of a laggard lead to negative consequences.

Another feature of preschool children's self-esteem is its weak differentiation in content.

## References:

1. ANISHCHUK, A. M. Individualizatsiia osvithnoho prostoru v DNZ: navch. posib. Dlia studentiv vyshchych navch. zakl. spetsialnosti «Doshkilna osvita» /A. M. Anishchuk.- Nizhyn: NDU. im. M. Hoholia, 2017. 202 s.
2. BABIICHUK, V. N. Peredovi pedahohichniy dosvid. Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti doshkilnykiv zasobamy siuzhetno-rolovoi hry / V.N. Babiichuk. – K., 2011. 115 s.
3. Dytna: osvithniaprorama vid dvokh do semyrokiv / nauk. ker. proektu V. O. Ohneviuk; avt. kol.: H. V. Bielienka, O. L. Bohinich, N.I. Bohdanets Biloskalenko ta in.; nauk. red.: H. V. Bielienka, M. A. Mashovets: Min-vo osvity i nauky Ukrainy, Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. – K.: Kyiv, 2016. – 304 s.
4. KORSHUNOVA, Yu. A. Formuvannia adekvatnoi samootsinky v protsesi ihrovoi diialnosti // Pytannia dodatkovoi profesiinoi osvity / Yu. A. Korshunova // Naukovo-praktychnyi zhurnal – 2016. - №2. S.6- 10.
5. Ukrainske doshkillia: prohrama rozvytku dytny doshkilnoho viku / avt.kol. O. I. Bilan, L. M. Vozna, O. L. Maksymenko. Min-vo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv, 2011. 263s.
6. <https://naurok.com.ua/metodika-viznachennya-samoocinki-shodinki-163203.html> .

## QUATERNARY IN ANALYTICAL PSYCHOLOGY BY C.G. JUNG

**VERTEL Anton,**

Candidate of Philosophical Science, Assistant Professor, Assistant Professor *of the Department of Psychology*, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine,

ORCID: 0000-0003-2247-7443, e-mail: antonvertel@ukr.net

**Abstract.** *Both the classical psychoanalysis of S. Freud, and the modern analytical psychology of C.G. Jung pays considerable attention to the manifestation of numerical symbolism in the structure of human consciousness and the unconscious. The psychoanalysis founders were interested in the direct manifestation of numerical symbolism in the person's emotional experiences, his dreams, trance states. C.G. Jung discovered an interesting pattern: the symbols of the quaternary occur 71 times in a series of four hundred dreams and came to the conclusion that its manifestations are associated with the manifestation of the unconscious forces, while the trinity manifestation in the European's dreams is more likely to relate to associations that have a rational and cultural origin.*

**Key words:** *psychoanalysis of S. Freud, analytical psychology of C.G. Jung, quaternary.*

### **Introduction**

S. Freud's conceptual and methodological schemes are largely determined by the triad, and the corresponding schemes of C.G. Jung are a tetrad. Both represent the order that has its history and roots in the distant past. Triads and tetrads set the integrity and cause spontaneous activity of the unconscious. C.G. Jung believed that in a psychological sense, the number was a conscious archetype of order. In this respect, it would be interesting to investigate how, by some circumstances, the same desire for orderliness of their conceptual constructions appeared in S. Freud conditioned by the advantage of using the triad, and in C.G. Jung – the tetrad.

### **Aim**

To characterize methodological features of the approach to the problem of quaternary stratification in the philosophical and psychological concept of C.G. Jung.

### **Methodology and methods**

The methods of comparative, interdisciplinary, general scientific and philosophical levels were used in the study. The methodological research basis is a systematic interdisciplinary approach that allows the use of theoretical positions of philosophy and psychology.

## The results

The trinity (the triad) acted as a methodological principle for considering mental processes and the classifications acceptable for S. Freud.

1. Topical approach with its psyche distribution into: a) consciousness, b) subconscious, c) unconscious.
2. Structural approach, according to which a) the id, b) ego, c) super-ego were singled out.
3. The psychoanalysis definition, which S. Freud published in 1922 in the article for the encyclopedia includes three meanings:

a) a way to study mental processes, b) a method of treating neurotic disorders, c) a number of psychological constructs that develop dynamically forming a scientific discipline.

For C.G. Jung, the initial principle of comprehending different phenomena and processes is quaternary (tetrad).

1. In analytical psychology, the dream structure is presented in four phases forms. The first phase is the exposition (action place, place of present and actor, starting position). The second phase is the bonding (complication of the situation, creation or increase of voltage). The third phase is the climax or twitch (a sudden change in something, a decisive action). The fourth phase is lysis – dissolution, attenuation, stress relief, or decision, or result (final decision, end of situation).

The first three phases are typical for dreams, the latter is not typical for all, that is, it may not be in some dream. However, dreaming is reminiscent to drama, according to C.G. Jung, as it has a “dramatic” structure (Jung C. G., 1981).

2. In analytical psychology, transfer work has four stages. The first stage is characterized not only by the patient’s awareness that his attitude to the world is infantile, but also an understanding of the subjective images value that are of his concern. The second stage is connected with identifying differences between the individual and super-individual contents. In the process of analyzing the transfer and elimination of individual projections through awareness, the protective mechanisms of the individual nature are exposed.

In the third stage, the individual communication with the analyst is separated from the individual factors. In the fourth stage, the objectification of the super-individual images is assumed, that is, the separation of consciousness from the object (Jung C. G., 2017).

3. Considering the women psychology through the lens of motherhood, C.G. Jung identified four types of mother complex: maternal hypertrophy, exaggeration of Eros, identity with mother, protection against mother.

The first type of maternal complex is associated with hypertrophy or atrophy of the female. Exaggeration of femininity, maternal instinct leads to the fact that the only woman’s goal is the



birth of more and more children. In this case, the man goes to the background, is perceived by the woman only as a “conception tool” and he is not given sufficient attention.

The second type of maternal complex is caused by excessive Eros, which acts as a surrogate of maternal instinct. In its exaggeration, it leads to the unconscious relationship (incest type) of the daughter with the father and causes an abnormal underlining of the other personality. A woman with exaggerated Eros is jealous of her mother, eagers to surpass her in everything (Jung C. G., 1981).

The third type of maternal complex is characterized by an identity with the mother, which leads to paralysis of everything that pertains to the feminine. With full identity with her mother, such a woman is like an empty vessel that can be filled in after marriage.

The fourth type of maternal complex is related to maternal protection. Instead of raising or weakening the feminine instinct, some daughters begin to dominate their protection against a supervising mother. In this case, the negative complex of the mother is most pronounced, because the daughter wants to be anyone and does whatever she wants, just to not be like her mother

4. C.G. Jung identified four stages of analytical psychology: recognition, clarification, upbringing, transformation. Recognition is a confession that precedes any analytical treatment. It is directly related to the exposure of the mentally hidden, that is, the displaced unconscious, which is a mystery to the individual. The need for release from the mentally hidden is the essence of the first degree of analytical psychology.

The second stage of the analytical process is an explanation, that is, an explanation to the patient why he or she has got neurotic symptoms, why he escaped the to the diseases, what he is currently experiencing, and what is happening to him in the analytical situation. The clarification result is a therapeutic effect, whereby the patient will be able to draw appropriate conclusions about the need to make changes related to a new understanding of himself and those relationships that he has established in a childish way with other people.

Upbringing is the third stage of the analytical process that involves the use of new educational means for the patient’s normal functioning in real life. Transformation is the fourth stage of the analytical process. It fills the gap between elucidation and upbringing, which are primarily focused on adapting patients to existing life realities, so that they become normal.

5. Describing the consciousness structure, C.G. Jung distinguished ectopsychic and endopsychic functions of orientation. Each function has four elements. Ectopsychic functions include: feeling, thinking, feeling, intuition. If feeling says that something is, then thinking determines what this thing is, that means it introduces the concept; the feeling informs about this thing value.

The endopsychic sphere also contains four elements: memory, subjective components of conscious functions, affect, invasion. Memory allows reproducing the unconscious by relating with that has become subconscious, in other words, displaced. Subjective components, affections, invasion play an even greater role in the endopsychic function, being the means by which unconscious content reaches the consciousness surface (Jung C.G., 2012).

6. The fundamental philosophical idea of C.G. Jung is the four interconnected life principles (time, space, causality, synchronicity), which are expressed in the central archetypal symbol of the Self in the form of a mandala and psychic images of integrity, represented by quaternity or multiple numbers (Jung C.G., 2012).

### **Conclusions**

Thus, C.G. Jung offered an interesting psychoanalytic interpretation of the meaning of the number four and wider – the quaternity universe structure. Four is a symbol of integrity, and integrity plays a significant role in the world of unconscious images.

Quaternary should be understood as some universal archetype. It is a logical precondition for any holistic judgment. There are four aspects to this judgment. Quaternary or quaternity often has a 3 + 1 structure, in which one of the elements occupies a special position or is inconsistent with other qualities. It is the “fourth”, in addition to the three others, makes them something “United” that symbolizes the Universe.

One is the first digit of some unity. But it is also “unity” in itself, it means both “one”, and “all-one”, and “uniqueness”, and “non-duality”, the unit is not only a number, but a philosophical idea, a certain archetype, a divine attribute, monad. It is quite natural for the human mind to draw such conclusions, but at the same time our mind is determined and limited by its ideas about the unit and its implications. In other words, our definition is not arbitrary, but dictated by the very unit nature, and therefore it is necessary. Theoretically, a similar operation is possible with each of the subsequent numbers, but in practice we very quickly come to a dead end, because with an increase in the number, the content becomes more and more complicated, which we are finally simply not able to calculate and realize.

Each subsequent unity has new qualities. So, the peculiarity of the number “4” is that the equation of the fourth degree can be solved with it, but the equation of the fifth degree is not. The “necessary indication” for the number “4” would be that, among other things, it crowns the previous numbers sequence. Since each successive unity acquires one or more mathematical properties, subsequent indications become more and more complicated, finally, they can no longer be formulated.

Four, as a kind of double division (two and two), means conditional solitude (like the number two), but also the correct ordering of what is divided. Therefore, is an order symbol in space and, by analogy, of every other well-ordered structure.

#### **References:**

1. JUNG, C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious. *Collected Works of C. G. Jung*. Volume 9. 1981. 485 p.
2. JUNG, C.G. (2012). Structure & Dynamics of the Psyche. *Collected Works of C.G. Jung*. Volume 8. 998 p.
3. JUNG, C.G. (2017). The Symbolic Life: Miscellaneous Writings. *Collected Works of C.G. Jung*. Volume 18. 1132 p.

CZU: 159.923:371

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p259-265

## **PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS' MANIFESTATIONS AMONG EDUCATORS**

**YERMAKOVA Nataliia,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Assistant Professor of the Department of Psychology, Sumy State Pedagogical

University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine,

ORCID: 0000-0001-6163-8313, e-mail: ergna@ukr.net

**Abstract.** *The purpose of the article is to present a psychological analysis of the features of the mechanisms of psychological protection manifested by educators. The study analyzes theoretical approaches to studying the functioning of psychological defense mechanisms, including the approach of classical psychoanalysis, Neo-Freudianism, Transactional analysis, Gestalt therapy, Phenomenological approach to humanistic psychology, Interactionist approach, Psychoevolutionary theory of emotions, and approaches of domestic scientists. Empirical research has shown that teachers with different work experiences have the same protections. This indicates the invariability of their use of specific mechanisms in professional activities for a long time. But this gives reason to believe that the manifestation of certain psychological protections is inherent among educators. The links between the protective mechanisms used by educators and other psychological characteristics have been established. Relationships have been established between manifestations of projection mechanisms, denial of rationalization, avoidance strategy, and character accentuations such as exaltation, hyperthymicity, emotionality, and cyclothymicity.*

**Keywords:** *psychological protection, defense mechanisms' manifestations, internal conflict, adaptation, anxiety, frustration, stereotypes, educators.*

## Introduction

The rapid pace and dynamics of the modern information space's development, the urbanization of the population, and the need for rapid changes in behavioral stereotypes predict a constant impact on the psyche, which leads to an increase in “pressure” on it. The specified social factors require the intensive formation of structures inside the individual that would protect it from overload and help in effective adaptation to difficult psychological conditions, as well as solve problems in professional and household activities. Such structures formed and integrated into the psyche can be mechanisms of psychological protection.

The protective mechanisms of the psyche are intrapsychic, mostly unconscious structures that ensure the processes of reducing tension arising from unacceptable or potentially dangerous stimuli.

Sigmund Freud, the founder of classical psychoanalysis, coined the term "psychological defense". He used this concept to “generally denote the tactics that the ‘Ego’ uses in resolving internal conflicts that can lead to neuroses” (Freud S., 1936, 2013). Freud's daughter, Anna, the author of the classic work “Psychology of the Ego and Defense Mechanisms”, which developed her father’s theory, emphasized that “Ego-defense mechanisms are unconscious and reject the demands of instinct” (Freud A., 1937, 1966). Later, the concept of defense mechanisms was interpreted, transformed, and modernized by representatives of different generations of researchers and psychotherapists. Thus, according to A. Adler, psychological protection consists in compensation for inferiority. K. Horney considered the manifestation of neurotic needs that are formed to protect against “basal anxiety” as protective strategies. E. Fromm described defense mechanisms as ways to escape from freedom. In his writings, E. Berne noted methods of structuring time as an analog of protection, in particular, psychological games. In the direction of Gestalt psychology, F. Perls (Perls F., 2015) described psychological protection by contact interruption mechanisms, and a representative of the humanistic direction, K. Rogers, considered it as a way to preserve the integrity of the “I-concept”.

In modern Ukrainian psychology, the concept of psychological protection began to be considered only recently, such psychologists as M.Y. Varii, O.V. Vynoslavskaya, V. L. Zlyvko, T.S. Yatsenko, and others worked on studying this phenomenon.

Nowadays, the most complete and systematized psychological defense is presented in the works of the American psychologist Robert Plutchik (Plutchik R., 1996). In co-authorship with H. Kellerman and H. Conte (Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R., 1979), he presented a model of the functioning and genesis of psychological defense. The researcher identified eight main defense mechanisms with the corresponding basic emotions (fear, anger, joy, sadness, acceptance, disgust, expectation, and surprise). R. Plutchik drew attention to the fact that protective mechanisms, like basic emotions, are characterized by bipolarity, that is, they can be combined in opposite pairs. And

if emotions can be combined in this way: joy - sadness, fear – anger, acceptance – disgust, expectation – surprise, then the basic defenses by analogy are combined into four pairs: reactive formation – compensation, suppression – substitution, denial – projection, intellectualization – regression.

The scientist proposed five postulates of models of psychological protection: 1) the formation of specific protection is determined by the need to cope with the corresponding emotions; 2) there are eight types of protection that arise to overcome the eight corresponding basic emotions; 3) the eight primary defenses are characterized by both similarity and oppositeness; 4) different types of personal diagnoses are essentially characterized by certain protective styles; 5) an individual can use any combination of psychological defenses.

The theory of R. Plutchik, H. Kellerman, and H. Kont is one of the successful attempts to systematize knowledge about psychological protection, on the basis of which the scientists created the "Lifestyle Index" questionnaire, which determines the level of expression of protective mechanisms (Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R., 1979).

Thus, according to scientists, the emergence of protective mechanisms in ontogenesis is conditioned by the suppression of emotions that arise as a result of the failure to satisfy basic needs at the corresponding stages of mental development. The action of protective strategies is quite different: some mechanisms are characterized by a complex structure, for their formation, it was necessary to have definite, already formed mental structures. For example, to use the mechanisms of intellectualization and rationalization, it is necessary to have logical thinking. Other defense mechanisms, such as regression, projection, and denial, operate only with instinctive-affective components and can be formed already at the beginning of life.

The norm and pathology of an individual's protective functioning depend on whether he managed to realize his basic psychological needs (for safety, freedom and autonomy, success and efficiency, recognition, and self-determination) at certain stages of ontogenesis or, due to the heteronomous influence of the environment, they were frustrated. The formation of protective mechanisms at the initial stages of life is caused by the failure of the child's basic needs.

The issue of studying protective mechanisms is especially important for the field of education. After all, the professional effectiveness of teachers depends both on their adequate perception of each other and on how they behave with students. In the process of professional activity of an individual, conditions are created for the formation of negative neoplasms in it, which are called “professional deformations”. Such changes can be both personal (accentuations of character, persistent negative traits, stereotypes of behavior and thinking) and professional (incompetence, formalism, didacticism, etc.). Teachers are among the most vulnerable to professional destruction.

Among the reasons for the formation of deformations in teachers, we can name: strong emotional tension, working with objects that have a high degree of their own activity, professional fatigue, burnout, a high level of identification with the professional role, etc., as a result of which the teacher begins to excessively use the mechanisms of psychological protection. The consequence of their excessive use and the lack of reduction in the high intensity of their manifestation (on average after 10-15 years) can be psychological changes that are negative in nature: aggressiveness, authoritarianism, inadequate self-esteem, dominance, conservatism, etc. as manifestations of the development of professional deformations. The formation of such personal changes inevitably leads the teacher to mental illness, which affects relationships with others and the productivity of professional activity. The consequence of this can be a gradual professional degradation, which will lead the teacher to absolute incompetence in his activities.

Therefore, it is essential for teachers to follow specific preventive measures, such as self-diagnosis, reflection, and self-regulation, to avoid professional deformations or reduce their impact. Targeted work on reducing the intensity of the psychological protection mechanisms of the individual is also a crucial method of optimizing pedagogical communication, a means of self-development.

### **Methodology and methods**

An experimental study of the manifestation of psychological protection mechanisms' peculiarities among educators was conducted on the basis of general secondary education institutions in the Sumy district. 57 respondents participated in the study. Of them, 18 teachers in the first research group with work experience up to 15 years, and 16 teachers in the second group with work experience of 15 years or more. It should be noted that 23 respondents on the scale of motivation for approval of the questionnaire "Evaluation of professional orientation of the teacher's personality" scored more than 7 points, so their results were not taken into account.

The main research methods were: analysis of scientific sources, their systematization, and generalization of theoretical and experimental data. Standardized methods were used to diagnose the researched psychological phenomenon and its related components: "Lifestyle Index Questionnaire" (Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R., 1979) and "Methodology for assessing the professional orientation of the teacher's personality" (Rogov Y. I., 2019).

### **The results**

When processing the results, the respondents were divided into two groups. The first group included educators with teaching experience of 15 years or more (16 people), and the second - with teaching experience of fewer than 15 years (18 people). It turned out that in the group of educators with 15 or more years of experience, the following 5 psychological defenses dominate: displacement (8%), denial (23%), projection (31%), hypercompensation (11%), and rationalization

(27%). In the group of educators with up to 15 years of work experience, there are 4 such overly pronounced defenses: displacement (6%), denial (33%), projection (39%), and rationalization (22%). Thus, we can observe that in both research groups, the mechanisms of projection, rationalization, and denial become the most common.

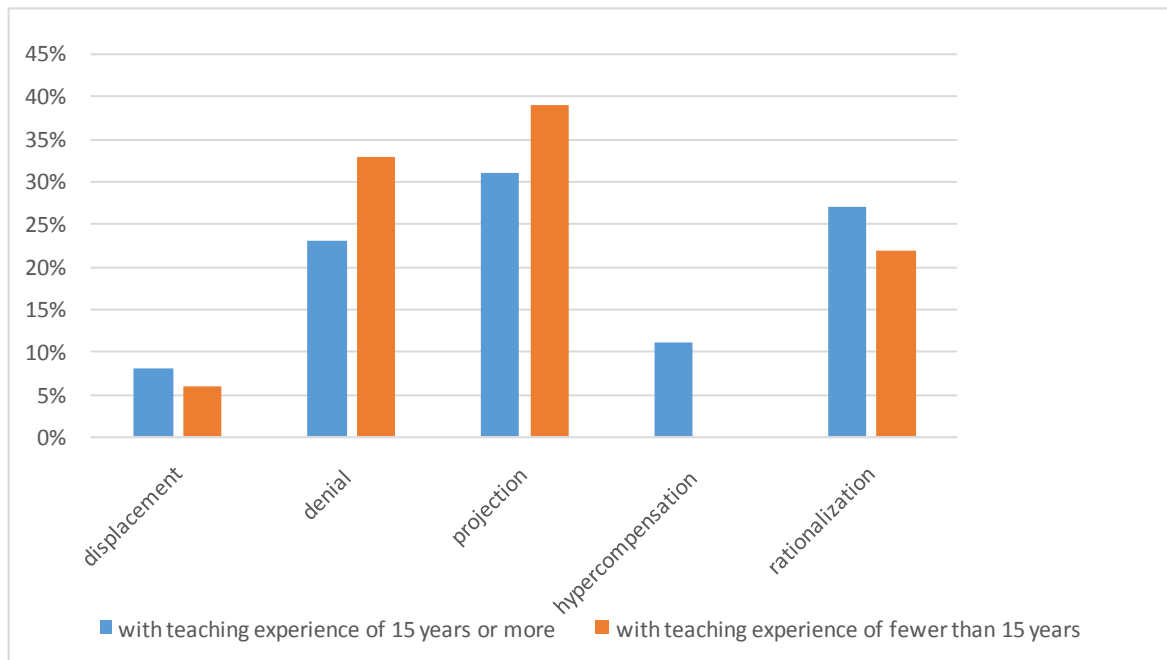


Fig. 1. Peculiarities of psychological protection mechanisms' manifestations that exceed the threshold for teachers of different groups

The mechanism of projection, according to the “Life Style Index” method of R. Plutchik - G. Kellerman - H. Conte, as the most common among educators, involves attributing one's own socially unacceptable feelings and thoughts to others for the purpose of self-justification. In our opinion, the popularity of this mechanism among teachers may be related to their inflated level of moral attitudes about themselves and, as a result, their perception of themselves as ideal, which does not allow them to realize their own flaws. It can also be connected with the teacher's attempt to remove suspicions of incompetence, the presence of certain shortcomings, negative qualities in order not to lose authority among students. Such behavior is wrong in the sense that it prevents you from seeing yourself in reality and can lead to a negative perception of others or specific aspects of reality. This is a sort of neurotic self-affirmation that blocks self-development.

The rationalization mechanism was found to be the second most common. It is an effort to distort reality thanks to logical (pseudo-rational) explanations of frustrating circumstances. Distortion stands for not accepting real motives, reasons for one's own behavior or that of others, devaluation of currently unavailable experience, or reasons for conflict due to the threat of loss of self-respect in such a case. Despite the fact that it is one of the constructive defenses, the negative consequence of its hypertrophy can be a decrease in motivation for success, a habit of self-

deception, and “conservation” of reality, which will not allow the personality to develop. This will have a negative impact on professional activity because an unmotivated and not aspiring teacher will not be able to be an example for young people and stir their interests.

In third place among the common mechanisms of psychological protection among teachers is denial. This way, a significant number of teachers deny certain circumstances and internal impulses associated with anxiety. For the most part, this mechanism is aimed at denying some aspects of reality that are obvious to others but, for various reasons, are denied by the individual himself. Such behavior is often aimed at avoiding conflict situations. In any case, an overly pronounced denial strategy leads to a significant distortion of the perception of reality, which negatively affects relationships with others and the productivity of professional activity.

Table 1. Interrelationship of psychological protection mechanisms with a high level of manifestation with typical pedagogical orientations

Name of PPM with a high level of manifestation	Name of the type of professional orientation							
	Communicator		Organizer		Subject-oriented		Intellectual	
	more than the norm Abs., %	Insufficient level Abs., %	more than norm Abs., %	Not sufficient level of Abs., %	more than norm Abs., %	Not sufficient level of Abs., %	more than norm Abs., %	Not sufficient level of Abs., %
<b>Denial (12 people)</b>	0	2 (16%)	0	2 (16%)	0	2 (16%)	0	0
<b>Projection (15 people)</b>	0	4 (26%)	0	1 (6,6%)	1 (6,6%)	2 (13%)	2 (13%)	0
<b>Rationalization (11 people)</b>	0	4 (36%)	0	1 (9%)	0	0	2 (18%)	0
<b>Avoidance (21 people)</b>					10 (66%)		11 (72,6%)	

We also made an attempt to establish the relationship between the mechanisms of psychological protection, with a high level of manifestation according to the "Life Style Index" method of R. Plutchik - G. Kellerman - H. Conte, and typical pedagogical orientations according to the method of assessing the professional orientation of the teacher's personality (table 1). As a result of the analysis, it was established that respondents with pronounced mechanisms of denial, projection, and rationalization had no or a slight tendency of overestimated indicators in all pedagogical directions. The maximum indicator, in this case, was 18% of the "intellectual" orientation among teachers with a rationalization mechanism. With indicators below the norm according to the assessment of pedagogical orientation, the mechanisms of psychological protection are more interconnected. Thus, there is a relationship between the professional orientation of the "subject" with the mechanism of psychological protection of "avoidance", the "communicator" with the mechanism of psychological protection of rationalization (36%), and the tendency to mutual



manifestation with the mechanism of projection (26%); negation shows a tendency to interrelation with "communicator", "organizer" and "subject" (16%).

## Conclusions

In the course of the research, it was found that teachers, regardless of the length of service, mainly possess psychological protection mechanisms such as projection, substitution, and rationalization. This testifies to the constant use of certain types of defenses in their professional activities for a long time and gives reason to believe that the manifestation of certain psychological defenses is characteristic of teachers. During the study, we also established links between the manifestations of the rationalization mechanism and the professional orientation of the communicator (detected in 36% of respondents), between the use of the avoidance strategy and the professional orientation of the "subject" (in 66% of the respondents) and the "intellectual" (72,6 % of respondents).

## References:

1. FREUD, S. (1936, 2013). *The Problem of Anxiety*. New York: Norton, 343.
2. FREUD, A. (1937, 1966). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Karnas books, 191. <https://psptraining.com/wp-content/uploads/Freud-A.-1936-1993.The-ego-and-the-mechanisms-of-defence.-London-Karnac-Books.pdf>
3. Osvitnij projekt «Na urok» (2019) Metodyka «Profesijna spryamovanist osobystosti vchytelya» (Rogov Y. I.) <http://boyarka-lider.kiev.sch.in.ua/Files/downloadcenter/Мотиваційні%20та%20інформаційні%20матеріали.pdf>
4. PERLS, F. (2015) *Geshtaltpodhod I svidetel terapii*. M.: *Akademicheskii project*, 320.
5. PLUTCHIK, R. (1996) *Test-oprosnik mehanizmov psihologicheskoi zashshity (Life Style Index)* / Adaptatsiya L.R. Grebennikova (rukovodstvo po ispolzovaniy) / Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. Mytishi: Talant, 144. <https://ik-ptz.ru/exam-tests---2014-for-physics/test-plutchika-mehanizm-psihologicheskoi-zashchity-test-oprosnik.html>
6. PLUTCHIK, R., KELLERMAN, H., CONTE, H.R. (1979) *A structural theory of ego defenses and emotions* // In C. E. Izard, *Emotions in personality and psychopathology*. – N.Y.: Plenum, 1979. p. 229–257.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**ЖЕЛЯСКОВА Светлана,**

преподаватель специального фортепиано Высшей дид. степени, *maestru de concert*, Докторант IV курс, Государственный педагогический университет им.

И. Крянгэ, г. Кишинев, Республика Молдова,

ORCID: 0000-0002-0719-1052, e-mail: swetlanajeleascova@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности Синдрома (Расстройства) дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Затронуты вопросы специфики учебно-воспитательной работы с детьми с Синдромом (Расстройством) дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также описаны методы, применяемые на уроках изучения музыкального инструмента.

**Ключевые слова:** синдром (расстройство) дефицита внимания и гиперактивности, импульсивность, особые образовательные потребности, музыкальная школа.

**Rezumat.** Articolul discută caracteristicile sindromului (tulburarea) cu deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD). Sunt atinse problemele specificului muncii educaționale cu copiii cu sindrom (Tulburare) cu Deficit de Atenție și Hiperactivitate (ADHD), precum și sunt descrise metodele folosite în lecțiile de studiere a unui instrument muzical.

**Cuvinte cheie:** sindrom (tulburare) de deficit de atenție și hiperactivitate, impulsivitate, nevoi educaționale speciale, școală de muzică.

**Abstract.** The article discusses the features of the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Syndrome (Disorder). The issues of the specifics of educational work with children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Syndrome (Disorder) are touched upon, as well as the methods used in the lessons of studying a musical instrument are described.

**Keywords:** syndrome (disorder) of attention deficit and hyperactivity, special educational needs, music school.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) согласно статистическим данным является одним из наиболее распространённых психоневрологических расстройств в детском возрасте и чаще встречается у мальчиков, чем у девочек 3:1 [3]. Другие источники указывают в среднем на 2–12 % в разных странах; в пропорции 4:1, а по мнению некоторых исследователей достигает 9:1, с преобладанием синдрома у мальчиков [7, 9].

По данным 2016г. распространённость СДВГ в Молдове составляет 3-5%, в Болгарии 6%, в США -9-13%, в России-7,6%. Игорь Марценковский- главный психиатр Минздрава Украины говорит о 7% распространённости проблемы, данные 2016 г [10].

Диагностика синдрома дефицита внимания и гиперактивности проводится согласно критериям DSM-V (2013г), где данный синдром фигурирует в главе «Расстройства развития нервной системы» [4].

Мнения ученых о причинах появления СДВГ разнятся. Если одни склоняются к врожденным или приобретенным патологиям головного мозга (Баркли, Брызгунов, Заваденко, Касатикова и др.), то другие считают, что причина не является органической патологией и кроется в дисбалансе функционирования полушарий мозга [6].

Существует несколько подходов к терапии СДВГ: медицинский (медикаментозный), нейропсихологический, синдромальный, к которым добавляется бихевиоральная (поведенческая) и семейная терапия. [5] Очень эффективными являются и различные виды арт-терапии: музтерапия, рисование, лепка, танцы, которые включают в свои методы воздействия нейропсихологические и поведенческие техники. Тэсмин Форд (Tasmin Ford) профессор детской психиатрии Медицинской школы Университета Эксетера (University of Exeter), Великобритания, говорит о пользе немедикаментозных форм воздействия [9].

При положительном воздействии синдром дефицита внимания и гиперактивности нивелируется к 11–12 годам.

Основной особенностью, которой характеризуется Расстройство дефицита и гиперактивности у детей, является цикличность. Продуктивная работа может выполняться учеником в течении 5-15мин, затем ребёнок уходит в стадию «отдыха» на 3-7 мин, во время которой он не реагирует на замечания взрослого. По истечении необходимого для восстановления активности времени, мозг снова способен включиться в новый рабочий цикл на 5-15 мин, после чего произвольный контроль над интеллектуальными действиями вновь нарушается [2]. Другие характерные особенности детей с СДВГ – импульсивность, нарушение внимания, повышенная двигательная активность. Диагноз СДВГ медицинский и право его поставить имеет только невролог, психоневролог, невропатолог. Педагог и психолог, наблюдая перечисленные симптомы не менее 6 месяцев в различной обстановке, могут лишь порекомендовать родителям, проконсультироваться у соответствующего специалиста.

О существенном влиянии классической музыки на развитие человека, в частности личности, мировоззрения, об оказываемом ею воздействии на человеческий головной мозг описано очень подробно в научной литературе. Изучение влияния музыки на человека началось в древности и продолжается в настоящем. Выдающийся ученый Бехтерев в начале XX века создал институт изучения влияния музыки на головной мозг. Хоть институт и был ликвидирован в начале 30-х годов прошлого века, дело знаменитого ученого было продолжено.

В одной из своих лекций о мозге выдающийся ученый современности Татьяна Черниговская сказала: «когда ребёнок обучается музыке, он привыкает обращать внимание на мелкие детали, отличать звуки и длительности между собой. И именно в это время формируется тонкая огранка нейронной сети» [13].

Коснёмся физиологического процесса игры на фортепиано. Одновременно исполнителю необходимо воспроизводить музыкальный текст обеими руками, которые выполняют движения с различной скоростью и продолжительностью. Во многих пьесах в процесс включены не только руки, но и ноги, которые нажимают на педали рояля. В это же время напряжённо работают слуховые и зрительные анализаторы, контролируя извлекаемые звуки. Зрительный анализатор одновременно читает музыкальный текст по горизонтали и по вертикали, аналогично работает и слуховой анализатор, слушая не только горизонталь (мелодию), но и гармонию (вертикаль). Что, в свою очередь, означает, что оба полушария мозга активно взаимодействуют и напряжённо работают. В одном из своих интервью проректор Российской академии музыки им. Гнесиных, доктор Дина Кирнарская почеркнула, что «музыкальные занятия меняют структуру мозга. Потому что соединительная лента между правым и левым полушарием мозга, «corpus callosum» становится на 25% больше всего через год занятий» [11]. Занятия музыкой играют огромную роль в развитии внимания и концентрации младших школьников с СДВГ. В своей статье «10 причин отдать ребёнка в музыкальную школу» Кирнарская Д. говорит о воспитании выдержки, ответственности, умении планировать и быть готовым предстать с результатом своего труда в точно определённый момент в процессе музыкального обучения [14].

Для признания успешности занятий ученика современная музыкальная школа предъявляет немало требований. С рядом из них ребёнку с СДВГ справиться крайне трудно. Необходимые качества: внимательность, концентрация, быстрая переключаемость, усидчивость, не входят в список сильных сторон таких детей. У многих педагогов возникают основательные сомнения в состоятельности занятий с детьми с СДВГ. Хотелось бы обнадежить преподавателей, эти дети очень артистичны, эмоциональны, гибки, податливы деликатному воздействию. Приложив фантазию к построению урока, «разукрасив» даже не самые интересные гаммы в рифмы, движения, образы, можно достигнуть немалых результатов в работе с учениками с СДВГ. Сложностью для педагога является систематическое обновление образов всего разучиваемого материала, поскольку ребёнок с дефицитом внимания очень быстро теряет интерес к повторяющимся сюжетам.

Для облегчения работы с детьми с СДВГ можно использовать следующие приёмы:

1. Создать чёткий список правил, которые необходимо соблюдать на уроке и в домашних занятиях.

2. Давать возможность двигательной разгрузки несколько раз за время урока.
3. Разбивать задания на маленькие части, чтобы создать у ребёнка ощущение прогресса и успешности в преодолении трудностей.
4. Трудности называть задачами, требующими более длительного решения.
5. Поощрять ребёнка в фантазировании образов, движений, рифм, историй, соответствующих музыкальному материалу.
6. Избегать острой критики и резких замечаний даже после многократного повторения замечаний.
7. Проявлять максимум понимания к особенностям, но не позволять ребёнку манипулировать или злоупотреблять вашим благорасположением.

Выводы. В сложившейся современной ситуации, педагог музыкальной школы должен идти в ногу со временем и активно интересоваться актуальными педагогическими разработками. Ребёнок с СДВГ может хорошо играть на музыкальных инструментах, петь, сочинять музыку, для этого ему необходимо чуткое педагогическое руководство компетентного не только в музыкальном плане преподавателя. Принятие, понимание особенностей и возможностей ученика с особыми образовательными потребностями, даёт гораздо больший шанс в достижении поставленных задач и успешного воспитания молодого поколения музыкантов.

#### **Литература:**

1. БАРКЛИ, Р., БЕНТОН, К. Ваш непослушный ребёнок. СПб.: Питер, 2004. 218 с.
2. БРЯЗГУНОВ, И.П., КАСАТИКОВА, Е.В. Непоседливый ребёнок или все о гиперактивных детях. Москва: Изд. Института Психотерапии, 2001. 145 с.
3. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2012, т. 7, №1, с. 54–62.
4. ЗАВАДЕНКО, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: современные принципы диагностики и лечения // «Вопросы практической педиатрии» 2014, т. 13, №4, с. 48-53.
5. ЗАВАДЕНКО, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005. 256 с.
6. МЕЛИЛЛО, Р. Откъснати деца. София: Кибеа, 2018. 455 с.
7. <http://centercep.ru/stati/8-klinicheskaya-psihologiya-i-psihoterapiya/134-sindrom-deficita-vnimaniya-i-giperaktivnosti-sdvg.html> (дата обращения 29.08.2019).
8. <http://ik-music.net/miscellaneous/ezoterica/lekczii/1115-10-prichin-otdat-rebenka-v-muz-school.html> (дата обращения 29.08.2019).

9. <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/4784-attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd> (дата обращения 29.08.2019).
10. [https://lb.ua/society/2016/06/25/338559\\_roditeley\\_detey\\_defitsitom.html](https://lb.ua/society/2016/06/25/338559_roditeley_detey_defitsitom.html) (дата обращения 29.08.2019)..
11. <https://otr-online.ru/programmy/prav-da/v-gostyah-u-31051.html/> (дата обращения 29.08.2019).
12. <https://www.sciencedaily.com/releases/2018/10/181019100644.htm> (дата обращения 29.08.2019).
13. [https://www.youtube.com/watch?v=-4p\\_Y6mcIoQ](https://www.youtube.com/watch?v=-4p_Y6mcIoQ) (дата обращения 29.08.2019).
14. <http://ik-music.net/miscellaneous/ezoterica/lekczii/1115-10-prichin-otdat-rebenka-v-muz-school.html> (дата обращения 29.08.2019).